

Letnik
Volume
57 (123)

Številka
Number
1

Ljubljana
februar
2006

Sodobna PEDAGOGIKA

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-pošta: group1.ljzpbs@guest.arnes.si,
urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

– Introduction to the Dissertation – <i>Metod Resman</i>	6
– The School and Preservation of Social Stratification – School Results and Enrolment of Primary School Pupils in Secondary School with Regard to the Education Level Achieved by Their Parents – <i>Mojca Peček, Ivan Čuk, Irena Lesar</i>	10
– Perceptions of Learning Mainstream and Minority Languages in Ethnically-Mixed Areas in Slovenia – <i>Sonja Novak Lukanovič</i>	36
– Scientifically-Productive or Pupil-Adjusted School – <i>France Strmčnik</i>	56
– Washback of National Foreign Language Tests: Definition of the Term and Reflection of the Situation in the World – <i>Mihaela Zavašnik, Karmen Pižorn</i>	76
– Metacognitive Approach to Detecting and Treating Selective Attention – <i>Marko Strle</i>	90
– The Right to Education When Serving a Prison Sentence in Sweden, Denmark and Slovenia – <i>Petra Wagner</i>	112
– The Principles of Disciplinary Methods (Starting Points and Opinions of Certain Authors) – <i>Mateja Pšunder</i>	130
– Brief, Solution-Oriented Counselling Within School Counselling – <i>Petra Mrvar</i>	146

REPORTS, ASSESSMENTS

– Stanko Gogala: Selected Essays – <i>Edvard Protner</i>	160
– Study based on Problem-resolving in Investigating Engineering Statistics – <i>Andreja Drobnič Vidic on her Ph.D. thesis</i>	167
– The Way has been Walked, the Memories Remain – <i>Angelca Kunstelj</i>	171

BOOK SHELF

New Books in Pedagogical Library – <i>Tanja Šulak</i>	174
---	-----

VSEBINA

– Uvod k razpravam – <i>Metod Resman</i>	6
– Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev – <i>Mojca Peček, Ivan Čuk, Irena Lesar</i>	10
– Percepcija učenja jezika večine in manjšine na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji – <i>Sonja Novak Lukanovič</i>	36
– Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola – <i>France Strmčnik</i>	56
– Povratni učinek nacionalnih tujejezikovnih preizkusov: opredelitev pojma in posnetek stanja v svetu – <i>Mihaela Zavašnik, Karmen Pižorn</i>	76
– Metakognitivni pristop k ugotavljanju in obravnavanju selektivne pozornosti – <i>Marko Strle</i>	90
– Pravica do izobraževanja med prestajanjem zaporne kazni na Švedskem, Danskem in pri nas – <i>Petra Wagner</i>	112
– Načela disciplinskega pristopa (Izhodišča in stališča nekaterih avtorjev) – <i>Mateja Pšunder</i>	130
– Kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje v okviru šolskega svetovalnega dela – <i>Petra Mrvar</i>	146

POROČILA, OCENE

– Stanko Gogala: Izbrani spisi – <i>Edvard Protner</i>	160
– Problemsko zasnovan študij pri proučevanju inženirske statistike (Dr. Andreja Drobnič Vidic o svoji doktorski disertaciji)	167
– Pot je prehojena, spomini ostanejo – <i>Angelca Kunstelj</i>	171

S KNJIŽNE POLICE

– Nove knjige v pedagoški knjižnici – <i>Tanja Šulak</i>	174
--	-----

Uvod k razpravam

Napovedana prva letošnja tematska številka *Sodobne pedagogike* z naslovom *Vpliv socialnih in kulturnih razlik na šolsko uspešnost* se je vsebinsko in časovno ujela s posvetom *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti* ter z izdajo posebne številke *Sodobne pedagogike*. Posledica sorodnosti tem je bila, da so se pisci razprav večinoma odločali svoje teme predstaviti na posvetu in jih objaviti v posebni številki *Sodobne pedagogike*. Kljub temu pa smo dobili dva prispevka, napisana posebej za našo napovedano tematsko številko, zato se redna in posebna izdaja tudi dopolnjujeta.

Prvi prispevek, ki je pisan na našo razpisano temo, so napisali *Mojca Peček, Ivan Čuk* in *Irena Lesar* in ima naslov *Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev*. Razprave o vplivu socialno-ekonomskega statusa družine na napredovanje učencev sicer niso nove, so pa vedno aktualne in mnogokrat tudi podlaga za sprejemanje pedagoških in šolskopolitičnih ukrepov.

Prikazane so ugotovitve raziskave, opravljene na generaciji osnovnošolcev v obdobju 1984–1997. Te kažejo, da naša osnovna šola večinoma ohranja razlike med učenci, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev. Delež učencev, ki tej zakonitosti uide, ni velik, zato raziskava potrjuje ugotovitve o bistvenem vplivu socialno-kulturnih dejavnikov na učni uspeh in napredovanje učencev. Na koncu predlagajo tudi organizacijske in pedagoške ukrepe, ki bi prispevali k zmanjšanju razlik med učenci glede na njihov socialno-ekonomski status.

Dr. Sonja Novak Lukanovič v uvodu prispevka z naslovom *Percepcija učenja jezika večine in manjšine na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji* navede različne vsebine in koncepte, ki danes zaznamujejo pojem multikulturalizma, posebno pozornost pa potem posveti vprašanju jezika in izobraževanja v večkulturnih okoljih. Ugotavlja, da v etnično heterogenih družbah obravnavanje različnosti največkrat povezujemo z obravnavanjem odnosa med večinsko in manjšinsko oziroma med dominantno in nedominantno skupnostjo. Kultura – in z njo jezik – je le ena od možnih vsebin, ki definira različnost v družbi. Na podlagi izbranih empiričnih podatkov dolgoletnega raziskovanja izpostavlja stališča prebivalcev narodnostno mešanih območij v Sloveniji (Obala in Prekmurje) do posameznih jezikov – jezika večine (slovenskega jezika) in jezika manjšine (italijanskega oz. madžarskega) ter stališča prebivalcev do dvojezičnega izobraževanja.

France Strmčnik v prispevku *Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola* z didaktično-metodičnega vidika obravnava trende v smeri znanstvenostorilnostne šole in šole po meri učencev. Pri obeh so ugotovljene pozitivne in negativne značilnosti. Ugotavlja, da je vsaka od njiju nesprejemljiva, če je izpeljana v svojem ekstremu, in da sta obe dobrodošli, če z združenimi prednostmi

presežeta slabosti. V okviru učencem prilagojene šole je več pozornosti namenjene učni diferenciaciji in zamisli, naj bi o njej odločale šole same. V tem kontekstu se dotika tudi celodnevne šole, ki smo ji lani posvetili tudi posebno tematsko številko *Sodobne pedagogike*. Piše, da mora šola v današnjih razmerah labilnih vrednot, krize osmišljanja in orientiranja, negotove prihodnosti za mlade, odpovedovanja klasičnih socializacijskih dejavnikov, npr. družine, postati stvaren življenjski prostor za mlade, z zelo razvitimi izobraževalnimi, vzgojnimi in socializacijskimi funkcijami. Danes je že jasno, da šola le s poldnevnim delovanjem teh pričakovanj ne zmore. V tem pogledu ima dve možnosti: ali se preoblikuje v obvezno celodnevno učno organizacijo, se pravi s celodnevним poukom, ali pa ostane v bistvu dopoldnevna, popoldne pa se obvezno odpre in ponuja učencem ter mladim sploh neobvezne raznolike učne in prostčasne dejavnosti. Obe možnosti imata prednosti in pomanjkljivosti.

Mihaela Zavašnik in *Karmen Pižorn* sta raziskovali *Povratni učinek nacionalnih tujejezikovnih preizkusov* znanja in zmožnosti, ki je v slovenski pedagogiki, znanstveni in strokovni literaturi še povsem neraziskano področje. Veliko je o tem samo deduktivnega sklepanja in ugibanja. V tem prispevku avtorici najprej umestita in opredelita pojem z vsemi njegovimi podmenami, predstavita možnosti empiričnega raziskovanja povratnega učinka in kritično razpravljata o obstoječih tujih študijah, ki obravnavajo omenjeni pojem. Dotakneta se tudi vprašanja, kako kar najbolj zagotoviti pozitiven povratni učinek. Prispevek utemeljuje potrebo po empirično podprtih raziskavah o povratnem učinku treh najpomembnejših preizkusov zunanjega preverjanja angleškega jezika v Sloveniji, tj. splošne in poklicne mature ter nacionalnih preizkusov znanja ob koncu osnovne šole.

Marko Strle obravnava *Metakognitivni pristop k ugotavljanju in obravnavanju selektivne pozornosti*. Prispevek je psihološko zasnovan z zanimivimi pedagoškimi implikacijami. Narejena empirična raziskava je namreč ugotovila, da so učenci, ki so bili vključeni v eksperimentalno skupino in so izvajali metakognitivni trening, pozneje pozorneje sledili navodilom pred reševanjem testov, bolj so se osredotočili na ciljni dražljaj in racionalneje izkoristili čas reševanja. S tem avtor utemeljuje tudi potrebo po uvajanju posebnih treningov na različnih predmetnih področjih.

Petra Wagner v prispevku *Pravica do izobraževanja med prestajanjem zaporne kazni na Švedskem, Danskem in pri nas* analizira, kako je izobraževanje zapornikov in zapornic opredeljeno v različnih mednarodnih dokumentih in zakonih Republike Slovenije in v dveh skandinavskih državah. Našo zakonodajo je primerjala z zakonodajo skandinavskih držav, ker v strokovni javnosti velja, da so te države ene izmed najrazvitejših na področju vseživljenjskega učenja pa tudi ponudbe in organiziranosti izobraževanja za ljudi na prestajanju zaporne kazni.

Mateja Pšunder v prispevku obravnava zlasti za učitelje zanimivo in aktualno temo o *načelih disciplinskega pristopa*, kot jih obravnavajo nekateri avtorji. Razpravlja o načelu spoštovanja učencev ali vzajemnega spoštovanja, omogočanja aktivnega sodelovanja učencev, združevanja pravic, odgovornosti in

pravil, o načelu skladnosti pristopa s pričakovanji širše družbene skupnosti in šolsko politiko, o sodelovanju s starši, preventivne ter korektivne discipline.

Petra Mrvar predstavlja *Kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje v okviru šolskega svetovalnega dela*, ki je lahko v nekaterih primerih prav tako učinkovito kot kateri koli drugi pristopi k individualnemu svetovanju. Prikaz je logičen, sistematičen. Pojasni teoretična izhodišča, iz katerih v nadaljevanju izpeljuje značilnosti, vlogo svetovalca, vlogo svetovanca, odnos med njima, tehnike in nazadnje na podlagi tujih raziskav še uspešnost te metode svetovanja.

Skratka, ta številka Sodobne pedagogike zopet prinaša strokovno in znanstveno zanimive razprave.

Dr. Metod Resman

Ministrska anketa o reformi srednjih šol.



V naučnem ministrstvu se je sešla 21. januarja t. l. cela vrsta šolnikov iz cele Avstrije, da se posvetuje o reformi srednjih šol. Posvetovanja so se začela z govorom naučnega ministra Marcheta, kateri je dejal, da sedaj veljavnih učnih načrtov sicer ne smemo še smatrati za zastarele, da je pa vendar potrebno, da se uvažuje o njih reformi na temelju pridobljenih izkušenj in napredka vede. Minister pravi, da bi bilo srednjim šolam na korist, ako bi se iz učnih načrtov odstranil ves nepotrebni balast učiva, da bi se omejilo slovniško poučevanje klasičnih jezikov, da bi se premenil učni načrt nemščine kot učnega predmeta, da bi se moral modernizirati pouk zgodovine tako, da bi se posvetilo več pozornosti gospodarski in kulturni zgodovini, da bi se v zadnjem razredu uvedeno domoznanstvo razširilo s predavanji o sociologiji, da bi se reformiral pouk matematike, geometrije, prirodopisja itd.

Minister je tega mnenja, da treba sedaj obstoječe gimnazije in realke ohraniti tudi vbodoče, treba jih je samo reformirati in poleg teh dveh tipov vstvariti še nove vrste srednjih šol. Pravi, da se naučno ministrstvo bavi z vprašanjem, kako bi se dalo znanstveno in pedagoško poglobiti v odgojo učiteljstva, tako da bi tudi srednješolsko učiteljstvo popolnoma razumelo svojo nalogo.

Dr. Mojca Peček, dr. Ivan Čuk, mag. Irena Lesar

Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev

Povzetek: Na vprašanje, koliko socialno-ekonomski status družine vpliva na napredovanje posameznika, odgovarjajo različne teorije različno. Izmed le-teh avtorji v svojem prispevku izpostavljajo socialno-kulturni determinizem in individualizem. Prikazane so tudi ugotovitve raziskave, opravljene na generaciji osnovnošolcev v obdobju 1984–1997. Te kažejo, da naša osnovna šola večinoma ohranja razlike med učenci, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev. Delež učencev, ki tej zakonitosti uide, ni velik, zaradi česar raziskava potrjuje ugotovitve o ključnem vplivu socialno-kulturnih dejavnikov na učni uspeh in napredovanje učencev. V sklepu avtorji izpostavljajo nekatere ugotovitve mednarodnih analiz, kateri organizacijski in pedagoški ukrepi prispevajo k zmanjševanju razlik med učenci glede na njihov socialno-ekonomski status.

Ključne besede: socialno-ekonomski status, izobrazba staršev, socialno-kulturni determinizem, individualizem, osnovna šola, učni uspeh, vpis na srednjo šolo.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Mojca Peček, docentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Dr. Ivan Čuk, izredni profesor, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani

Mag. Irena Lesar, asistentka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem

Vzgoja mladine obeh spolov je najpomembnejši temelj resnične blaginje narodov. Od dobre vzgoje in vodstva v prvih letih je odvisno prihodnje življenje vseh ljudi, oblikovanje duha in mišljenje narodov, ki bi ga nikoli ne mogli doseči, če ne bi z dobro urejenimi vzgojnimi in učnimi zavodi razsvetljevali teme nevednosti in če ne bi priskrbeli slehernemu pouk, primeren njegovemu stanu.

(Pod. av.) (Allgemeine ..., 1774)

Uvod

Šola je s Splošno šolsko naredbo postala pomembna za napredovanje posameznika pa tudi za razvoj celotne družbe. Ob tem pa se je postavljalo vprašanje – v revolucionarnih obdobjih veliko izraziteje kot sicer – kako naj šola posreduje tolikšno znanje, kot je postalo nujno za vključevanje posameznikov v družbeno življenje, in hkrati zagotovi takšno stopnjo vzgoje, ki je potrebna za ohranjanje družbenega reda. To je bilo še toliko potrebneje za pripadnike nižjih slojev. Nastanek in razvoj javnega šolskega sistema nam da jasno vedeti, da je bil le-ta pri nižjih slojih povezan bolj z vzpostavljanjem učinkovitega nadzora kot pa z izobraževanjem. (Peček 1998)

Kakršen koli že je bil v posameznih zgodovinskih obdobjih odgovor na vprašanje o razmerju med vzgojo in izobraževanjem, pa je vse od nastanka šole jasno, da imajo šole pomembno vlogo pri določanju posameznikovih možnosti življenja. Tako je bilo npr. v okviru prve osnovnošolske zakonodaje z razdelitvijo osnovnih šol na trivialke, glavne šole in normalke onemogočen vpis pripadnikom nižjih slojev na gimnazije in univerze in s tem vzpon po socialni lestvici. Splošno sprejeto je bilo namreč stališče, da lahko država le izjemoma, če so otroci zelo nadarjeni, dovoli šolanje otrok iz nižjih slojev po dvanajstem letu. Njihovi poklici po tedanjem prepričanju niso zahtevali več znanja, in če bi ga kljub temu dobili, bi s tem le gojili dvom, nezadovoljstvo, nesrečo in žalost ljudi. Seveda je šlo za strah pred tem, da bi učenci dobili več znanja, kot so ga potrebovali za opravljanje svojega dela, s tem pa bi nastala tudi nevarnost, da ne bi hoteli več izpolnjevati svojih dolžnosti. Da bi pripadnikom nižjega stanu

preprečili vzpon po socialni lestvici, je odlok iz leta 1776 celo predpisoval dvojna merila za vpis na gimnazije. Otroci pripadnikov višjih slojev in uradnikov so dobili možnost za vstop avtomatično, čeprav so imeli le povprečne sposobnosti in le malo znanja iz zahtevanih predmetov, otroci iz nižjih slojev pa so bili sprejeti le, če so pokazali izjemno nadarjenost. Možnost vstopa na gimnazije otrokom iz nižjih socialnih slojev je bila onemogočena tudi z določbo, da se za vpis zahteva znanje latinščine. To pa so poučevali le v glavnih šolah in normalkah.¹

Tretji državni osnovnošolski zakon iz leta 1869 je do četrtega razreda osnovne šole odpravil zunanjo diferenciacijo. To pa ne pomeni, da so s tem vsi otroci imeli enako možnost za nadaljnje šolanje in socialno napredovanje. Gre le za to, da je na tej stopnji razvoja selekcijo sposoben opravljati sam izobraževalni proces, zato ta ni več potrebna od zunaj. Temeljni pogoj za liberalizacijo je namreč spoznanje, da je izobrazba, ki jo je mogoče pridobiti v šoli, že inkorporirana v vladajočo kulturo. »Nova vladajoča kultura je /.../ tako rekoč naravno okolje otrok iz vladajočih slojev, otroci iz depriviranih slojev pa živijo docela v drugačnem kulturnem okolju. Zdaj lahko šolski aparat reproducira socialno diferenciacijo popolnoma samodejno in s psevdobiološkimi argumenti, ki se spet sklicujejo na človekovo naravo, tokrat na naravno nadarjenost posameznikov.« (Rotar 1984, str. 6–7) Otroci so seveda različni, ko začnejo šolanje, vendar pa njihova različnost ni pogojena toliko z njihovimi talenti kot predvsem s socialno-ekonomskim statusom (v nadaljevanju SES) družine, v katero se je posameznik rodil.

Prejšnjo misel, da šolanje tako s koncepti znanja kot tudi s pričakovanimi normami in pravili sobivanja marginalizira pripadnike nižjih slojev, potrjujeta tudi dve obsežni raziskavi, narejeni v drugi polovici prejšnjega stoletja. V prvi raziskavi avtorja (Toličič, Zorman 1977) opredeljujeta SES s poklicem in izobrazbo staršev in primerjata otroke očetov, ki imajo najmanj štiriletno srednjo šolo, višjo ali visoko šolo in opravljajo strokovne poklice, z otroki očetov, ki imajo poklicno šolo in delajo v proizvodnji, in otroki nekvalificiranih ali priučenih delavcev. Učence sta izenačila po dvojicah glede na rezultate, dosežene pri testu inteligentnosti in po spolu, vsaka dvojica pa se je razlikovala glede na SES staršev. Na voljo sta imela še celo vrsto drugih podatkov npr. podatke o stanovanjskih razmerah učencev, o znanju učencev iz štirih predmetov, o učnih navadah in osebnostnih lastnostih. Njuna ugotovitev je, da SES družine pomembno vpliva na šolsko uspešnost otrok. »Otroci strokovnih delavcev živijo v socialno in kulturno ugodnejšem okolju. V družini imajo boljše možnosti za učenje, saj dobivajo več spodbud in pomoči kot otroci iz drugih dveh SES skupin. Otroci bolj

¹ Da ne bi imeli otroci iz nižjih slojev želja po socialnem napredovanju, so bile tudi šolske knjige polne misli, s katerimi naj bi jih od tega odvrčali. Tako so v njih prebirali, da mora vsak živeti v skladu s svojimi dolžnostmi in možnostmi, primernimi njegovemu stanu. Brali so, da je tudi Jezus ubogljivo poslušal svoje učitelje, zmerno jedel in pil in se nikoli pritoževal nad mukami svojega življenja, v Felbigerjevi začetnici pa je bila celo pesem Zadovoljstvo z mojim stanom. Poleg tega so od šolskih nadzornikov zahtevali, da morajo kmečko mladino odvrčati od prebiranja prevelikega števila knjig. (Melton 1988, str. 217).

izobraženih staršev imajo že od zgodnje otroške dobe dalje boljše pogoje za bogatejše in pravilnejše jezikovno izražanje kot otroci manj izobraženih staršev.« (Prav tam, str. 328)

Do podobne ugotovitve je prišel v svoji raziskavi tudi Makarovič (1984). Zanimalo ga je, kako vpliva socialna neenakost na realizacijo intelektualnih potencialov.² Pri tem ugotavlja, da je realizacija sposobnosti odvisna od socialnega izvora in da je ta odvisnost tem večja, čim nižja je stopnja inteligentnosti. Pri otrocih iz nižjih socialnih slojev gre za podrealizacijo sposobnosti (realizirajo manj, kot bi lahko glede na svojo stopnjo inteligentnosti), pri manj inteligentnih otrocih iz višjih slojev v primerjavi z enako sposobnimi otroki iz nižjih slojev pa gre za nadrealizacijo (realizirajo več, kot bi lahko glede na svojo stopnjo inteligentnosti).

Današnje reprezentativne raziskave se osredotočajo predvsem na primerljivost znanja z drugimi državami (npr. TIMSS – Third International Mathematics and Science Study, IALS – International Adult Literacy Survey) in niso toliko osredotočene na SES. V Sloveniji do sedaj še ni bila opravljena reprezentativna analiza, ki bi proučila razlike v učnem uspehu v osnovni šoli glede na SES staršev. Tako obsežnih raziskav si danes pri nas niti ne moremo zamisliti, saj se od leta 1997 sistematično ne spremlja niti izobrazba staršev, ki je eden izmed kazalnikov SES učencev. Namen pričujočega prispevka je ta manko vsaj deloma zapolniti. Predstavljamo pogojenost učnega uspeha učencev na predmetni stopnji osnovne šole in njihovega vpisa na srednjo šolo z izobrazbo staršev, in sicer med letoma 1984 in 1997, torej do časa, ko so še na voljo podatki o izobrazbi staršev. Drugi podatki, ki bi natančneje določili SES, se tudi v tem obdobju niso sistematično zbirali. S tem bomo predstavili del rezultatov širše raziskave, katere cilj je bil na podlagi dostopnih baz podatkov na področju vzgoje in izobraževanja analizirati učni uspeh učencev v osnovni šoli in vpis na srednje šole glede na socialni položaj, spol in regijo.³

Šola med socialno-kulturnim determinizmom in individualizmom

Ko govorimo o izobraževanju nižjih slojev, navadno govorimo o neuspehu. V mednarodni javnosti so trenutno najodmevnejši rezultati PISA, ki kažejo, da

² Med kazalniki socialne neenakosti razlikuje spremenljivke prvega reda (izobrazba, poklic, zaposlenost staršev), drugega reda (premoženjsko stanje v družini, pogoji učenja, kulturna oprema doma ter razvitost kraja bivanja in osnovne šole), tretjega reda (povezane z družino: stimulativnost ravnanja očeta in matere, materina zahteva po otrokovi pokorščini, njeno vrednotenje šolanja, njena presoja materialnih možnosti šolanja otroka in mnenje o primernosti otroka za šolanje; povezane s šolo in širšim okoljem: namere sošolcev in prijateljev, vedenja učiteljev, znanci in prijatelji otrokove družine), spremenljivke četrtega reda, ki se nanašajo na otrokove osebne značilnosti (npr. kreativnost, svobodnost, stremljenje), v peti red pa vključuje učno uspešnost otroka in njegove lastne poklicne aspiracije. (Makarovič 1984, str. 135–143)

³ CRP (2000–2002): Vzgoja in izobraževanje, naslov projekta: Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, vodja projekta dr. Cveta Razdevšek Pučko.

so v mnogih evropskih državah pomembne razlike med učenci z najboljšimi rezultati, ki so pogosto iz privilegiranih slojev, in učenci z najslabšimi rezultati, povezani z nizkim SES (van Zanten 2005, str. 155–156; Duru-Bellat, Suchaut 2005). S tem so znova potrjene ugotovitve, da je akademski neuspeh povezan s SES posameznega učenca. Razredna pripadnost je torej še vedno močan prediktor akademskega uspeha. (Reay 2004, str. 31) Kot poudarjata Duru-Bellat in Suchaut (2005, str. 188), naj bi ekspanzija izobraževalnih sistemov povečala nivo dosežkov in zrahljala odnos med socialnim ozadjem in nivojem dosežkov. Vendar pa se, kljub podaljšanju let šolanja učencev, neenakosti ohranjajo, v nekaterih državah pa je prepad v šolskem uspehu med tistimi, ki imajo ugoden položaj, in tistimi, ki imajo neugodnega, še večji. (van Zanten 2005, str. 155)

V tem kontekstu so še vedno aktualne ugotovitve Bourdieuja, da se obstoječa družbena stratifikacija kratko malo reproducira. Bourdieu pravi, da se kapital kaže v treh pojavnih oblikah:

- *ekonomski kapital*, ki je neposredno menjljiv v denar in je lahko institucionaliziran v obliki lastnine;
- *kulturni kapital*, ki je menjljiv pod določenimi pogoji v ekonomski kapital in je lahko institucionaliziran v obliki izobrazbenih kvalifikacij;
- in *socialni kapital*, ki je sestavljen iz socialnih obveznosti (povezav) in je lahko institucionaliziran v obliki plemiških nazivov (2004, str. 16).

Za nas je zanimiv predvsem kulturni kapital, s katerim je pojasnil neenake šolske dosežke otrok, ki so prihajali iz različnih SES. Izpostavlja tri oblike kulturnega kapitala (prav tam, str. 17–21).

- *Utelešeno stanje* v obliki stanja duha in telesa, ki ga definira tudi kot zunanje bogastvo, spremenjeno v integralni del posameznika, v navado, v »*habitus*«. Tovrstna akumulacija kapitala, lahko bi ji rekli kultura, kultiviranje, »Bildung« predpostavlja proces utelešanja, inkorporacije, ki zahteva vlaganje posameznikovega časa. Vendar pa ne more biti akumuliran nad zmožnostmi posameznika, omejen je z biološkimi dispozicijami, spominom itn., to pomeni, da združuje veljavo prirojene lastnine s prednostmi pridobivanja. Kot izpostavlja Bourdieu, deluje ta kapital kot simbolni kapital. Najmočnejši princip simbolne učinkovitosti kulturnega kapitala pa je v logiki njegovega prenašanja: na eni strani je proces privajanja objektiviranega kulturnega kapitala in čas, ki je potreben za to, odvisen predvsem od kulturnega kapitala celotne družine; na drugi strani pa se začetna akumulacija kulturnega kapitala začne takoj, brez odloga in izgube časa, le za potomce družin, ki imajo močan kulturni kapital. V tem primeru zajema akumulacijsko obdobje celotno socializacijo. Torej je predajanje kulturnega kapitala najbolj skrita oblika dedovanja kapitala in ima zato večjo težo v sistemu reprodukcijskih strategij kot neposredna, vidna oblika predajanja. Razlike v kulturnem kapitalu, ki ga imajo družine, zajemajo razlike v tem, pri kateri starosti se transmissija in akumulacija začne; v obsegu, s katerim se zadosti določenim kulturnim zahtevam; poleg tega pa je pomembno tudi, koliko časa lahko posameznik nameni pridobivanju. Slednje je odvisno od prostega časa družine, kar je

- močno pogojeno z njenimi ekonomskimi obveznostmi.
- Naslednja oblika kulturnega kapitala je *objektivirano* stanje v obliki kulturnih dobrin (slike, knjige, slovarji, stroji, instrumenti itn.). Le-te si lahko prisvojimo kot materialne, pri čemer gre za ekonomski kapital, ali pa kot simbolne, pri čemer gre za kulturni kapital. Ta kapital je torej dejaven samo, če ga posameznik osvoji, le če rabi kot orožje v bojih, ki potekajo na področju kulturne produkcije in socialnih razredov.
 - Tretja oblika kulturnega kapitala pa je *institucionalizirano* stanje v obliki doseženih akademskih kvalifikacij. Ta oblika kapitala ni prenosljiva, o njej se tudi ne da pogajati. Kulturni kapital, ki se prenaša v družini, se ne da opazovati in kontrolirati, temveč je ovrednoten in doseže svojo učinkovitost (vsaj na trgu delovne sile) v izobraževalnem sistemu.

Bourdieu izpostavlja, da je ekonomski kapital v koreninah vseh drugih oblik kapitala. Kot smo že omenili, je učinkovitost prenosa kulturnega kapitala v družini odvisna ne le od njegove količine, temveč tudi od časa, ki ga družina (posebno mati) namenja prenosu kulturnega kapitala. Poleg tega je pomembno tudi, koliko časa ima posameznik, preden vstopi na trg delovne sile. Jasno je, da si tovrstni čas, pozornost in skrb lažje privoščijo družine z močnejšim ekonomskim zaledjem. To pomeni, da imajo otroci višjega SES starše z znanjem in sredstvi, s katerimi jih vodijo v smeri visokih izobraževalnih uspehov. Če tudi učitelji prihajajo iz istih razredov, ti učenci ne bodo imeli težav s šolskim sistemom. Učenci govorijo isti jezik kot njihovi učitelji. Starši in učitelji delijo veliko količino vedenja in odnos do kulture. Ta deljeni kulturni kapital po njegovem mnenju dela v dobro otrok z višjim SES.

Sodobne analize socialnih razredov kažejo na premik od teorij o socialno-kulturnem determinizmu, ki so prevladovale v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja (Power idr. 2004, str. 266), k individualizmu oz. izpostavljanju posameznika kot bistvenega oblikovalca svojega življenja. Saunders na primer (po Power idr. 2004, str. 266) ugotavlja, da so socialno-kulturni dejavniki manj pomembni v določanju mobilnosti navzgor, kot so sposobnosti in motivacija. Nekateri izmed tovrstnih raziskovalcev sicer prepoznajo trajnost razrednih vzorcev v napredovanju pri izobraževanju, vendar le-ti po njihovem mnenju niso ustrezno razloženi s »kulturalističnimi« pristopi, posebno tistimi, ki jih je razvil Bourdieu. Kot poudarjata Breen in Goldthorpe (po Power idr. 2004, str. 266), so razredne kulture relevantne le toliko, kolikor so sedimentirano ravnotežje preteklih razumskih delovanj, ki omogočajo bližnjico za prihodnje odločitve. Po njunem mnenju se posamezniki odločajo o nadaljevanju izobraževanja glede na izračun stroška, koristi in verjetnosti uspeha različnih opcij. Razredne razlike v izbirah, tudi za otroke istih akademskih sposobnosti, so rezultat različnih evalvacij koristi izobraževanja, in ne razrednih kulturnih razlik v vrednotah.

V tem kontekstu je odmevna Beckova teorija o individualizaciji (Beck 2001; Beck, Beck-Gernsheim 2002), v kateri razlaga, kaj se dogaja s posameznikom na prehodu iz industrijske v globalno družbo, ki se je začel v sedemdesetih. Medtem ko je bila vloga socialnega razreda zelo jasna v izobraževalni politiki v

času industrijske družbe, je njegov pomen za posameznike in njihovo življenje v globalni družbi manjši. Po njegovem mnenju se namreč »ljudje *osvobajajo* iz družbenih form industrijske družbe – razreda, sloja, družine, spolnih položajev moških in žensk« ter postajajo »vedno bolj odvisni od samih sebe in od svoje lastne delovnotržne usode z vsemi tveganji, možnostmi in protislovji /.../. Družbena okolja s stanovskim pečatom in razrednokulturne življenjske forme bledijo. Nastajajo po svoji tendenci individualizirane eksistenčne oblike in eksistenčni položaji, ki ljudi silijo v to, da same sebe – zaradi lastnega materialnega preživetja – naredijo za središče svojih lastnih življenjskih načrtov in načina življenja.« (Beck 2001, str. 105–106) Pojavi se »individualizirani posameznik«, posameznik, ki vidi samega sebe kot središče delovanja, kot tistega, ki sam načrtuje in vodi svojo biografijo.

Po mnenju nekaterih sodobnih raziskovalcev se torej mnogi preveč zanašajo na socialni in strukturalni determinizem in dajejo premalo poudarka na dejavni vlogi, ki jo imajo ljudje pri oblikovanju lastne biografije. Je pa tudi cela vrsta kritik tovrstnega razmišljanja. Tako skuša npr. Skeltonova (2005) z aplikacijo Beckovega modela na ženske, zaposlene v akademskih poklicih na univerzah v Angliji in Walesu, ugotoviti, kako je uporaben pri razumevanju tega, kako ljudje osmislijo svoje življenje. Po njenih ugotovitvah so izbire in interesi še vedno vezani na socialne razrede, kar je daleč stran od ideje, da lahko raziskovane ženske povsem same načrtujejo svojo biografijo. Po mnenju drugih avtorjev takšno razmišljanje izraža trenutno politično razumevanje posameznika in njegove pozicije v svetu. Neoliberalna ideologija, pravi Zayeva, dela posameznika odgovornega za svoje izbire, prav tako pa tudi za probleme. Šolski neuspeh se pripisuje staršem in njihovim otrokom. (2005, str. 114) Kot poudarja Reayeva za Anglijo, je vse večje razhajanje med bogatimi in revnimi za veliko ljudi. V Angliji je vse bolj sprejeto mišljenje »češ takšne stvari pač so«. Pogosto je razumljen skozi diskurz individualizacije, ki ji pripisuje materialni uspeh ali neuspeh bodisi individualnemu trudu oz. talentu ali zmesi obeh. (2004, str. 32) Po njenem mnenju gredo namreč vsi vladajoči diskurzi v smeri tega, da bi naredili razrede nevidne, kar kaže na stopnjo zgodovinskega razvoja, v katerem ostaja identiteta srednjega razreda kljub govoričenju o tveganju in negotovosti zagotovljena. Tudi po mnenju Power idr. (2004, str. 266) prej omenjene raziskave reflektirajo trenutni »Zeitgeist« individualizma in so v tem kontekstu zelo omejene, pa vendar se nanje v svojih raziskovanjih opirajo, saj, kot ugotavljajo, lahko prispevajo k razlagi predvidljivih in nepredvidljivih biografij, ki jih sami raziskujejo. Ne omogočajo torej toliko vedenja o socialnih razredih kot celotah, pripomorejo pa k razumevanju posameznikov v njih.

Iz sodobnih raziskav bi lahko sklepali, da šola navkljub mnogim spremembam še vedno v veliki meri reproducira gospostvene obrazce, reproducira razdelitev moči med družbenimi skupinami, pa vendar lahko posameznik temu uide. Šola namreč ni prazen prostor, v katerem se zgolj izražajo družbena razmerja, kakor da jim ne bi ničesar dodala. Šola »ni samo arena, v kateri se bojujejo razredi, spola, etnične skupine in narodi, temveč hkrati sama spreminja oblike gospostvenih razmerij in s tem samih nasprotujočih družbenih

skupin. Je predvsem posebna delujoča sila, katere učinke sicer prekrivajo veliko močnejša razmerja gospostva, vendar s tem ta ne ostane povsem brez učinka /.../. Šolsko kariero sicer statistično določa pripadnost razredu in spolu, nikakor pa to ne velja za posameznega individua. Šolski uspeh ima lahko poleg finančnih pogojev in poklicnih 'sposobnosti uveljavljanja' večji ali manjši vpliv na poklicno bodočnost. Uspeh v šoli lahko ženskam poveča možnosti, da prodrejo v moška področja; /.../ Šola torej povzroči premestitev v razmerju sil med vladajočimi in vladanimi, 'premik', in 'prestavitve' njihovih pozicij.« (Nemitz 1992, str. 76) To bi pomenilo, da čeprav šola reproducira družbena razmerja, ni nepomembna v dajanju možnosti posameznikom po vzponu. Stopnja reprodukcije je namreč odvisna od tega, kakšna šola je. Tako npr. tudi rezultati PISA dokazujejo, da je šola pomembna in da vpliva na neenakost med učenci (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 192) – lahko jih okrepi ali pa zrahlja. Tako obstaja npr. visoka pozitivna korelacija med rezultatom pismenosti in indeksom socialne neenakosti, in sicer tako, da je v državah, kjer je kakovost izkazanega znanja heterogena, visoka stopnja socialne neenakosti, in nasprotno, v državah, kjer učenci izkazujejo bolj homogeno znanje, se socialne neenakost najtežje manifestirajo. Ko državam uspe zmanjšati odstotek slabih učencev, so dosežki učencev manj pogojeni s socialno neenakostjo. (Prav tam, str. 186) Poleg omenjenega pa za posameznikovo biografijo prav gotovo niso nepomembni tudi njegovi individualni potenciali, npr. njegove sposobnosti, motivacija, kot tudi njegove ambicije. Le-ti pa se bodo seveda lažje realizirali, če bo ne le šola, temveč družba kot celota delovala tako, da si bodo nižji sloji za svoje sposobne in motivirane otroke izobraževanje in s tem možnosti za vzpon po socialni lestvici navzgor sploh lahko privoščili. To pa hkrati pomeni, da mora šola sprejeti del odgovornosti pri oblikovanju takšnega koncepta, ki bo omogočil čim boljše realizacijo potencialov in ambicij učencev nižjih slojev. S tem tudi napredovanje v šolskem sistemu ni več toliko povezano s SES otroka in prispeva k odpravljanju prepada med bogatimi in revnimi v družbi kot celoti.

Cilji raziskave

Kot že omenjeno, so rezultati, ki jih bomo predstavili v prispevku, del širše raziskave, katere cilj je bil na podlagi dostopnih baz podatkov na področju vzgoje in izobraževanja analizirati uspešnost učencev v osnovni šoli in vpis na srednje šole glede na socialni položaj, spol in regijo. V bazah ni podatkov o SES učencev, so le podatki o materini in očetovi izobrazbi, in sicer za obdobje 1984 do 1997. Tako smo uspešnost učencev na predmetni stopnji osnovne šole in vpis na srednjo šolo v tem obdobju analizirali glede na materino in očetovo izobrazbo. Za zbiranje podatkov so bile uporabljene baze podatkov Zavoda za zaposlovanje.⁴

⁴ V zaključnem poročilu projekta (Razdevšek Pučko idr. 2002) so podrobno predstavljeni problemi in način zajemanja podatkov za celotno obravnavano obdobje.

Vzorec in spremenljivke

Zajeti so bili podatki za 363.430 učencev, ki so v tem obdobju končali osmi razred osnovne šole, kar je 91 % celotne populacije teh učencev. Ker je zajetje več kot devetdesetodstotno, bomo v nadaljevanju za ta opazovani del dejanske populacije uporabljali kar izraz »populacija«. V njem je 49,8 % fantov in 50,2 % deklet, kar pomeni, da je po spolni strukturi opazovani vzorec učencev primerljiv z osnovno populacijo. Zaradi širine zajetja in glede na spolno strukturo lahko dobljene rezultate obravnavamo kot reprezentativne.

Za zajeto populacijo smo obravnavali naslednje spremenljivke:

- splošni učni uspeh od 5. do 7. razreda (seštevek splošnih učnih uspehov od 5. do 7. razreda, vrednosti od 5 do 15);
- ocene pri slovenščini od 5. do 7. razreda (seštevek končnih ocen od 5. do 7. razreda, vrednosti od 5 do 15);
- ocene pri matematiki od 5. do 7. razreda (seštevek končnih ocen od 5. do 7. razreda, vrednosti od 4⁵ do 15);
- splošni učni uspeh v osmem razredu (izražen v ocenah od 1 do 5) – ta podatek je bil dostopen le za obdobje 1990–1997;
- vpis na srednje šole (dveletna, triletna, štiriletna, petletna in gimnazija); podatki za vpis na petletno srednjo šolo, to je trgovsko akademijo, so le za obdobje 1990–1996.

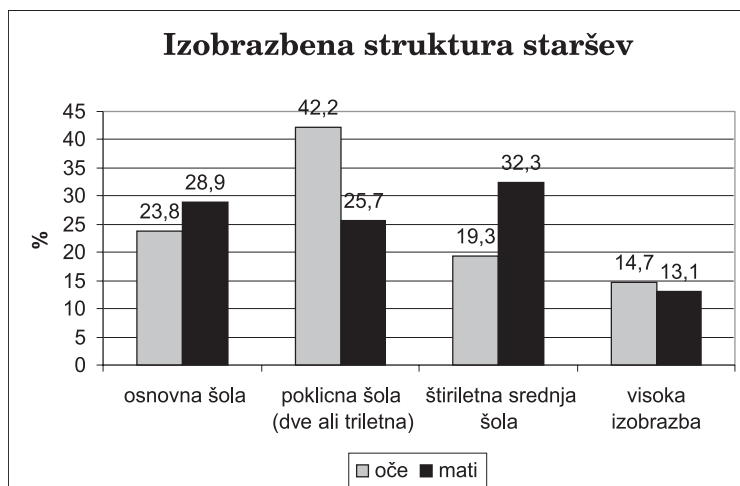
Izobrazba staršev je podana na štiristopenjski lestvici skladno z vprašalnikom, ki ga je pripravljaval in obdeloval Zavod RS za zaposlovanje. Izobrazbene stopnje so:

- osnovna šola,
- poklicna šola (dve-ali triletna),
- štiriletna srednja šola,
- visoka izobrazba.

Kot je iz grafa dokaj očitno, se izobrazbena struktura očetov in mater precej razlikuje. Največ očetov, več kot 40 %, je imelo v proučevanem obdobju poklicno šolo, dobra petina očetov je imela dokončano osnovno šolo, slaba petina štiriletno srednjo šolo in nekaj več kot 14 % očetov je bilo z visoko izobrazbo. Pri materah pa je slika nekoliko drugačna, saj je imelo v tem obdobju največ mater, torej slaba tretjina, štiriletno srednjo šolo, potem jim sledi precej številčna skupina mater, ki je imela dokončano osnovno šolo, dobra četrtnina mater s poklicno šolo in najmanjša skupina mater z visoko izobrazbo. Primerjava ranžirnih vrst dosežene stopnje izobrazbe očetov in mater nam pokaže, da sta prvi in tretji mesti pri obeh skupinah različni. Medtem ko so odstotki očetov in mater z vi-

⁵ Pri analizi nismo upoštevali primerov, ko so bile vrednosti tako nizke, da so bile nerealne. Pri slovenščini smo upoštevali najnižji seštevek 5, kar pomeni, da je učenec napredoval enkrat z negativno oceno (verjetnost, da bi imel dvakrat negativno oceno in enkrat tri, je veliko manjša, čeprav ne nemogoča), pri matematiki pa štiri, ker je bilo takih vrednosti (učenec je imel v treh letih dvakrat negativno oceno) v populaciji veliko. Zgornja meja seštevka ocen je 15. Gre za primer, ko je bil učenec vsa tri leta ocenjen z odlično oceno.

soko izobrazbo in osnovno šolo dokaj podobni, se deleži v drugih dveh kategorijah precej razlikujejo.



Graf 1: Izobrazbena struktura staršev

Obdelava podatkov

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS. Poleg osnovne frekvenčne analize podatkov so bila opravljena tudi križanja in izračunani hi-kvadrati med izbranimi spremenljivkami.⁶ Kot mejo značilnosti hi-kvadrata smo vzeli $p < 0,01$.

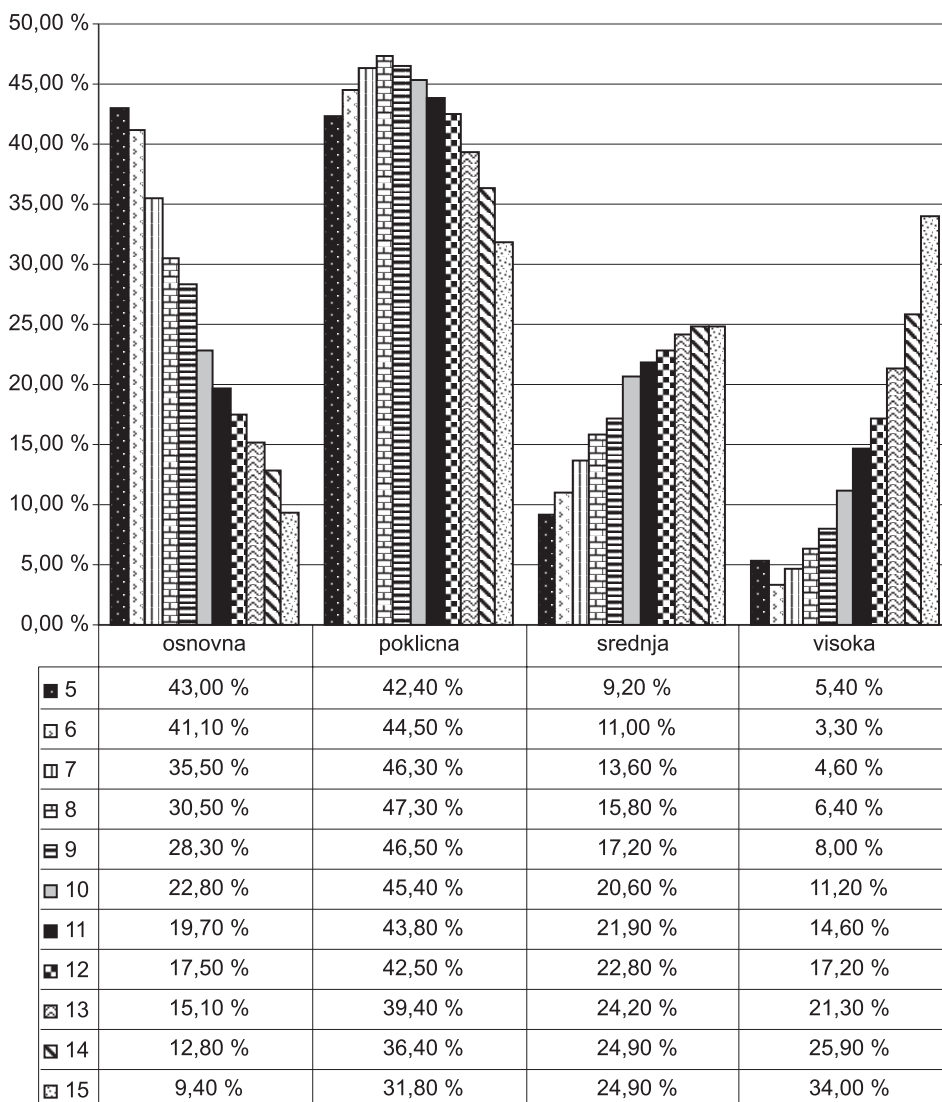
Rezultati

Učni uspeh učencev v osnovni šoli glede na izobrazbo staršev

Rezultati kažejo, da so pri vseh proučevanih spremenljivkah med učenci statistično pomembne razlike, ki izhajajo iz izobrazbe staršev. Podrobneje si oglejmo le seštevek splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda in izobrazbo staršev. (Drugo glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 10–21)

⁶ Pripravo, preverjanje in čiščenje baz podatkov ter statistično analizo je opravila firma CPZ-International.

Skupni uspeh od 5 do 7. razreda in očetova izobrazba

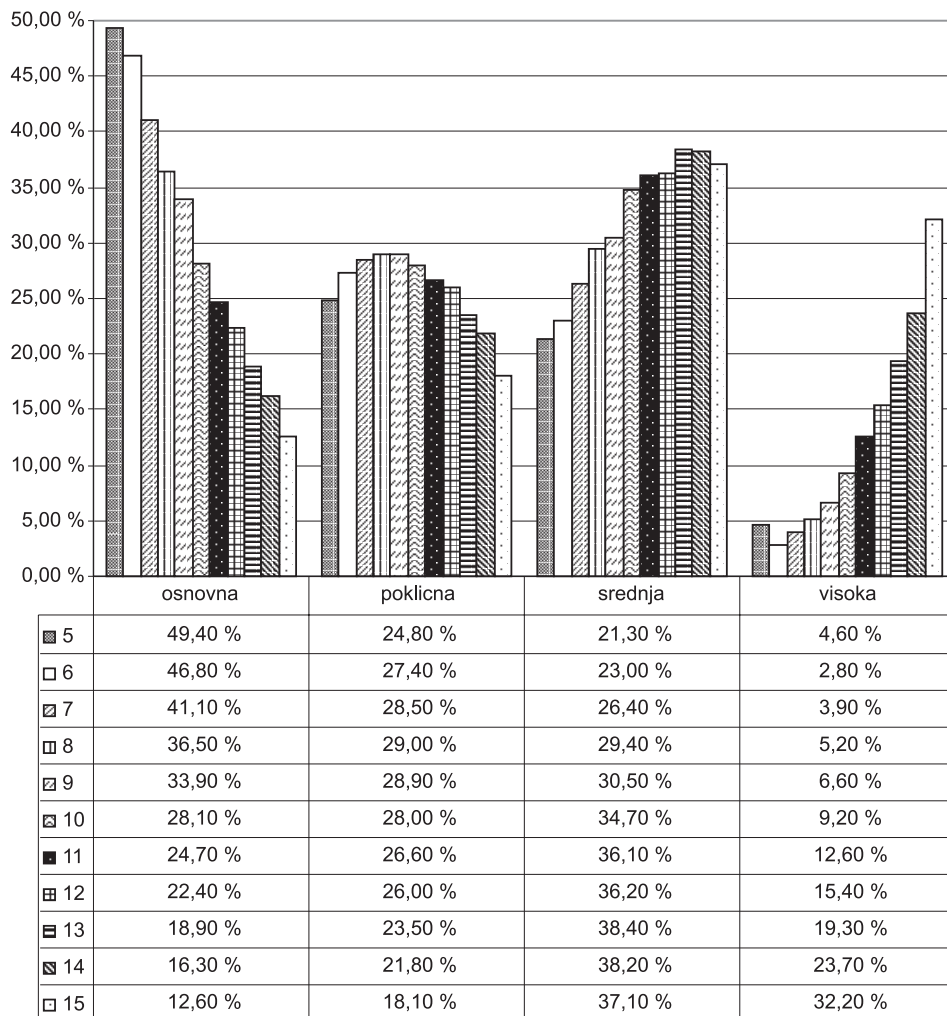


Graf 2: Seštevek splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda in izobrazba očetov

Pri seštevku splošnega učnega uspeha glede na izobrazbo očetov je hi-kvadrat 42639,349 ($df = 30$) $sig = 0,000$. Pri skupnem seštevku splošnih učnih uspehov 5 je največji delež očetov, ki imajo osnovno šolo, in tistih, ki imajo poklicno šolo, pri seštevku 6 pa se delež očetov s poklicno šolo poveča v primerjavi z očetmi z osnovno šolo in je najvišji vse do skupnega seštevka 14. Vse do seštevka 10 so na drugem mestu očetje z osnovno šolo, pri seštevkih od 11 do 13 pa se na drugem mestu pojavijo očetje s srednjo šolo. Pri seštevku 14 je še vedno največji delež očetov s poklicno šolo in na drugem mestu so očetje z visoko izobrazbo. Šele pri seštevku 15, torej ko so imeli učenci vsa tri leta odličen splošen učni uspeh, se odstotek očetov z visoko izobrazbo povzpne na prvo mesto, na drugem mestu z zelo majhno razliko pa so še vedno očetje s poklicno izobrazbo. Če primerjamo delež očetov s štiriletno srednjo šolo in tistih z visoko izobrazbo, je ta višji vse do skupnega seštevka 13 (24,2 % : 21,3 %), ko se obrne v prid očetov z visoko izobrazbo.

Pogledali smo tudi, kakšne so razlike med učenci v izobrazbi očetov. Rezultati kažejo, da ima največ otrok očetov z osnovno šolo skupni seštevek 6 (18,1 %) in 9 (18 %), največ otrok očetov s poklicno šolo seštevek 9 (16,3 %), 12 (13,7 %) in 15 (11,3 %), s štiriletno srednjo šolo 15 (19,1 %), 12 (15,8 %) in 9 (13 %) in visoko 15 (34,2 %) in 12 (15,7 %). Kot vidimo, izstopajo seštevki 6, 9, 12, in 15. (Natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 10–11) Predvidevamo lahko, da gre v teh primerih za učence, ki imajo v vseh treh razredih isti uspeh, da je torej njihov splošni učni uspeh v merjenih razredih stalen. To pomeni, da imajo otroci očetov z osnovno šolo večinoma zadosten in dober splošni učni uspeh, otroci očetov s poklicno šolo dober, prav dober in v nekoliko manjši meri odličen splošni učni uspeh, s štiriletno srednjo šolo v največji meri odličen, potem prav dober in nato dober in otroci očetov z visoko šolo odličen in prav dober splošni učni uspeh. So pa tudi izjeme. Tako ima npr. v skupini očetov, ki imajo osnovno šolo, 6 % učencev v vseh treh razredih odličen učni uspeh.

Skupni uspeh od 5 do 7. razreda in izobrazba matere



Graf 3: Seštevek splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda in izobrazba mater

Pri skupnem seštevku splošnega učnega uspeha od 5. do 7. razreda glede na materino izobrazbo je hi-kvadrat 40499,153 ($df = 30$) $sig = 0,000$. Skoraj polovica mater ima osnovno šolo pri skupnem seštevku 5, slaba četrtina jih ima poklicno šolo, dobra petina štiriletno srednjo šolo in 4,6 % visoko izobrazbo. Takšen vrstni red, z nekoliko drugačnimi deleži, ostaja vse do skupnega seštevka splošnega učnega uspeha 9, katerega ima še vedno največ otrok mater z osnovno šolo, na drugem mestu so matere s štiriletno srednjo šolo, nato matere s

poklicno šolo in z visoko izobrazbo. Pri skupnem seštevku 10 je največ mater s štiriletno srednjo šolo, nato tistih z osnovno šolo, potem tistih s poklicno, na zadnjem mestu pa so še vedno matere z visoko izobrazbo. Tako zaporedje ostaja vključno do seštevka 15, vendar je pri skupni oceni 11 že več mater s poklicno šolo, kot mater z osnovno šolo, največ pa je še vedno tistih s štiriletno srednjo šolo. Deleži mater z osnovno in poklicno šolo se pri seštevkih 12, 13, 14 in 15 očitno zmanjšujejo, medtem ko se pri teh skupinah deleži mater s srednjo in še bolj z visoko izobrazbo zvišujejo.

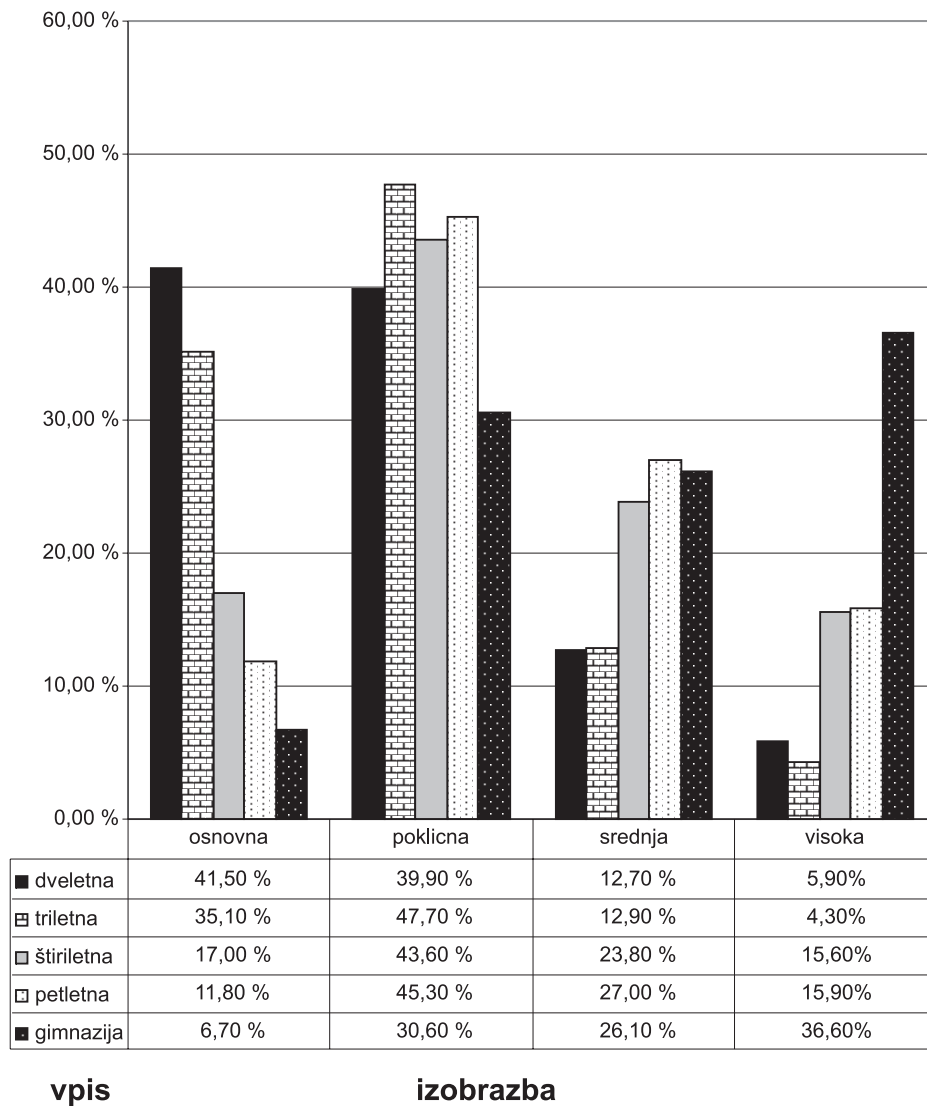
Če si pogledamo še razlike v sami izobrazbi, lahko vidimo, da ima največ otrok mater z osnovno šolo skupni seštevek 9 (17,9 %) in 6 (17,1 %), največ otrok mater s poklicno šolo ima skupni seštevek 9 (16,8 %) in 12 (13,7 %), največ otrok mater s štiriletno srednjo šolo ima skupni seštevek 15 (16,8 %), 12 (15 %) in 9 (13,9 %), največ otrok mater z visoko izobrazbo pa ima seštevek 15 (35,9 %) in 12 (15,6 %). Tudi pri materah se najpogosteje pojavljajo seštevki 6, 9, 12 in 15. (Natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr., 2002, priloge, str. 11–13) Podobno kot pri očetih lahko tudi za matere izpeljemo, da ima največ otrok mater z osnovno šolo dober in zadosten splošni učni uspeh, največ otrok mater s poklicno šolo dober in prav dober splošni učni uspeh, največ otrok mater s štiriletno srednjo šolo odličen, nato prav dober in dober splošni učni uspeh ter največ otrok mater z visoko izobrazbo odličen in več kot polovico manj prav dober splošen učni uspeh.

Kot kažejo zgornje primerjave seštevkov splošnega učnega uspeha, je povezava med izobrazbo staršev in uspehom učencev dokaj premo sorazmerna in velja tako za očeta kot tudi za mater. Delež ocen očetov s poklicno izobrazbo je veliko večji kot mater z isto izobrazbo, vendar pa nastajajo razlike zaradi razlik v samem vzorcu, saj imamo v vzorcu 42,2 % očetov s poklicno šolo in le 25,7 % mater, trendi pa so pri obojih zelo podobni.

Rezultati torej kažejo, da osnovna šola praviloma ohranja med učenci razlike, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev, in primanjkljajev, ki jih imajo otroci zaradi izobrazbe svojih staršev, ne kompenzira. So pa tudi tu izjeme. Npr. učenci, katerih starši imajo le osnovno šolo, pa je bil seštevek njihovega uspeha 15 (9,4 % očetov in 12,6 % mater), torej so imeli vsa tri leta odličen splošni učni uspeh. Zanimivo bi bilo seveda proučiti, kateri dejavniki so pri teh učencih bistveno vplivali nanje in njihovo učno uspešnost.

Vpis na srednjo šolo glede na izobrazbo staršev

Izobrazba očeta in vpis na srednjo šolo



Graf 4: Očetova izobrazba in vpis na srednjo šolo

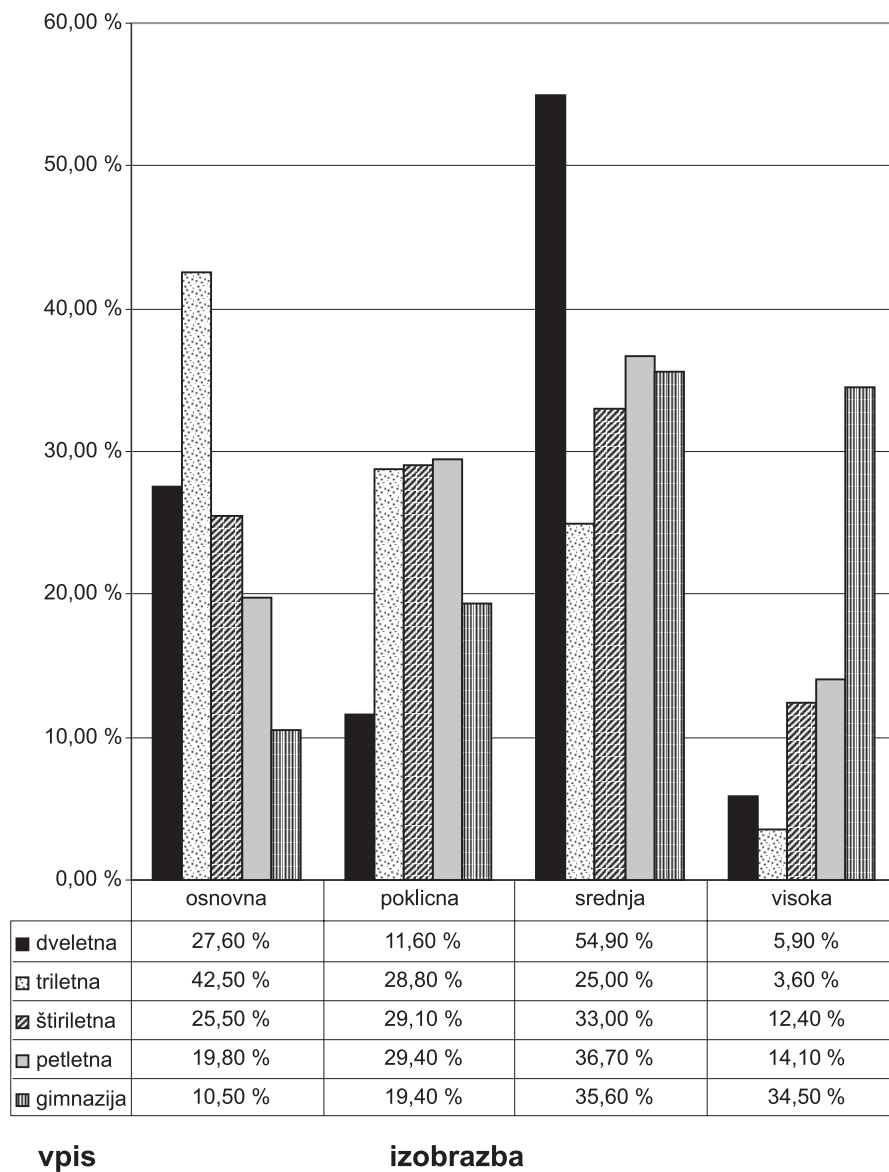
Narejena križanja in izračunani hi-kvadrati kažejo na statistično pomembne razlike med vpisom na srednjo šolo in izobrazbo staršev. Pri izobrazbi očeta in vpisu na srednjo šolo je hi-kvadrat 60852,549 ($df = 12$) $sig = 0,000$.

Na dveletno srednjo šolo se vpisuje največ otrok očetov z osnovno šolo, potem tistih s poklicno šolo, otrok očetov s srednjo šolo in visoko izobrazbo pa je bistveno manj. V triletno srednjo šolo se vpisuje največ otrok očetov s poklicno šolo, potem pa tistih z osnovno šolo. Delež staršev z osnovno šolo se pri štiriletni, petletni srednji šoli in gimnaziji močno zmanjša, dvigne pa se delež staršev s srednjo in visoko izobrazbo. V štiriletne srednje šole se vpisuje največ otrok očetov s poklicno šolo, potem tistih s srednjo šolo in z osnovno šolo, najmanj pa je tistih z visoko izobrazbo. Isti vrstni red je pri učencih, ki se vpisujejo v petletno srednjo šolo. V gimnazije pa se vpisuje največ otrok očetov z visoko izobrazbo, nato tistih s poklicno šolo in s srednjo ter najmanj tistih z osnovno šolo.

Če pogledamo na razmerja znotraj izobrazbe očetov lahko vidimo, da se največ otrok očetov z osnovno šolo vpisuje v triletno srednjo šolo (52 %), največ otrok očetov s poklicno šolo se vpisuje v triletno (39,5 %) in štiriletno (37,5 %) srednjo šolo, največ otrok očetov s srednjo šolo gre v štiriletne srednje šole (44,4 %) in največ otrok očetov z visoko izobrazbo gre v gimnazije (47,5 %) (natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 31–32).

Povezava med izobrazbo očeta in vpisom v srednjo šolo je torej dokaj premo sorazmerna: višja je izobrazba očeta večja je verjetnost za vpis v daljše in zahtevnejše programe otrok, nižja je njegova izobrazba, večja je verjetnost, da se bodo otroci vpisovali v krajše srednješolske programe.

Izobrazba matere in vpis na srednjo šolo



Graf 5: Izobrazba matere in vpis na srednjo šolo

Pri vpisu na srednjo šolo glede na izobrazbo matere je hi-kvadrat 57420,508 ($df = 12$) sig. = 0,000. Na dveletnih srednjih šolah je največ otrok mater s srednjo šolo in šele potem mater z osnovno šolo. Na triletnih srednjih šolah pa je največ otrok mater z osnovno šolo, nato poklicno in srednjo šolo. Na dveletnih srednjih šolah je višji delež (5,9 %) otrok mater z visoko izobrazbo, kot na triletnih (3,6 %). Na štiriletnih srednjih šolah je največ otrok mater s srednjo šolo, potem tistih s poklicno in osnovno, najmanj pa z visoko. Na petletnih srednjih šolah je vrstni red isti in prav tako na gimnazijah, ker je več mater s srednjo šolo kot tistih z visoko.

Če si pogledamo razmerja znotraj izobrazbe matere, se največ otrok mater z osnovno šolo vpisuje v triletno srednjo šolo (51,9 %), otrok mater s poklicno šolo in srednjo šolo se vpisuje največ v štiriletne srednje šole (41,8 % in 37,4 %), največ otrok mater z visoko izobrazbo pa gre na gimnazije (51,9 %). (Natančneje o tem glej Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 32–33)

Tudi med izobrazbo matere in vpisom v srednjo šolo so torej statistično pomembne razlike. Iz rezultatov bi sicer lahko rekli, višja je izobrazba matere v daljše in zahtevnejše srednje šole se vpisujejo otroci, in nižja je izobrazba, v krajše programe se vpisujejo, vendar ne povsem premo sorazmerno. Kot smo videli, je med otroki, ki so v dveletnih srednjih šolah, največ otrok mater, ki imajo srednjo šolo, med otroki, ki so v triletnih srednjih šolah, pa je največ otrok mater z osnovno šolo. Pri očetih je položaj nasproten: v dveletnih srednjih šolah je največ otrok očetov z osnovno šolo, v triletnih pa s poklicno šolo. V gimnazijah je manj otrok mater z visoko izobrazbo kot s srednjo, pri očetih pa je prav nasprotno.

Do podobnega sklepa, kot smo prišli pri primerjavi uspeha v osnovni šoli z izobrazbo staršev, pridemo tudi, če izobrazbo staršev primerjamo z vpisom v srednjo šolo. Razlike med učenci, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev, se ohranjajo: otroci staršev z nižjo izobrazbo se večinoma vpisujejo v krajše srednješolske programe in otroci staršev z višjo izobrazbo se vpisujejo v daljše srednješolske programe. Ta verjetnost je premo sorazmerna pri primerjavi očetove izobrazbe in vpisa v srednjo šolo, pri materah pa izstopa dejstvo, da se velik del otrok mater s srednjo izobrazbo vpisuje v krajše srednje šole, kot so jih končale same.

Interpretacija

Splošna ugotovitev v zvezi z izobrazbo staršev in ucnim uspehom njihovih otrok bi bila: bolj izobraženi so starši, večja je verjetnost, da bo učenčev uspeh boljši, manj izobraženi so starši, večja je verjetnost, da bo njegov učni uspeh slabši. Verjetnost je dokaj premo sorazmerna in je vidna pri vseh izračunanih križanjih. Rezultati niso presenetljivi in potrjujejo veliko bolj poglobljene analize, narejene v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja (Toličič in Zorman 1977; Makarovič 1984). Dokazujejo, da osnovna šola večinoma ohranja med učenci razlike, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev in primanjkljajev, ki jih imajo otroci zaradi izobrazbe svojih staršev, ne kompenzira.

Do podobnih sklepov nas pripeljejo tudi nekatere raziskave, narejene v sodobnem času. Tako npr. mednarodna raziskava o pismenosti odraslih potrjuje, da so v Sloveniji velike razlike v pisnih spretnostih mladih glede na izobrazbo staršev: nižjo raven pismenosti dosegajo posamezniki iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe in nasprotno. Zanimive pa so ugotovitve primerjav med državami. Ta kaže, da dosegajo najvišje dosežke v pisnih spretnostih države, ki so uspešne v zagotavljanju pismenosti najnižjim socialnim slojem. Tako za skandinavske dežele (Danska, Finska, Norveška, Švedska), kjer imajo mladi visoko raven pisnih spretnosti in so obenem te zelo malo povezane z izobrazbo staršev, menijo, da so visoki rezultati pisnih spretnosti za mlade veliko posledica zmanjšanja neenakosti v zadnjih dveh desetletjih. (Bevc 2001b, str. 42–43)

Tudi tretja mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS) iz leta 1995 kot tudi tista, izvedena leta 2003, kažeta, da so pri nas učenci staršev z višjo izobrazbo dosegli boljše rezultate kot učenci manj izobraženih staršev. Je pa zanimiva ta raziskava tudi zato, ker analizira nekatere druge kazalnike socialnega kapitala. Tako kaže, da dosegajo učenci, ki imajo doma slovarje, delovno mizo ali računalnik, in ki živijo v okolju, v katerem knjige niso izjema, v povprečju boljše rezultate kot tisti, ki tega nimajo (Šetinc, Japelj, Trobec 1997, str. 17; Japelj Pavešić idr. 2004, str. 40–41).

Če skušamo interpretirati dobljene rezultate, je zanimiva ugotovitev Toličič in Zorman (1977) v zvezi z ocenjevanjem učiteljev. Dokazala sta, da dosegajo otroci iz različnih SES skupin kljub enaki inteligentnosti in podobnih rezultatih pri testih znanja različne uspehe, ko jih ocenjujejo učitelji. »To pomeni, da pride pri učiteljevem subjektivnem ocenjevanju učenčevega znanja SES družine bolj do izraza kot v primeru, če učno storilnost merimo s testi znanja.« (Toličič, Zorman 1977, str. 251) Subjektivno ocenjevanje prizadene predvsem otroke nekvalificiranih in deloma tudi kvalificiranih delavcev. Ti dobijo nekoliko nižje ocene, kot bi jih dobili, če bi jih določali na podlagi dosežkov v testih znanja. »Iz tega bi lahko sklepali, da so mnogi učitelji prepričani, da otroci iz delavskih vrst, zlasti iz družin nekvalificiranih delavcev manj zmorejo in znajo, čeprav so resnično uspešnejši.« (Prav tam, str. 334) Tudi Makarovič ugotavlja, da so učitelji pristranski pri ocenjevanju učencev z različnim socialnim izvorom. Žal ni mogoče dokazati, koliko gre dobljena zveza na račun te pristranskosti in koliko na račun v resnici slabšega znanja učencev iz nižjih slojev. (1984, str. 185)

Ob tem se postavlja vprašanje, koliko prejšnje ugotovitve veljajo tudi za današnji čas. Če še vedno veljajo, je lahko to velika ovira za učence, saj, kot kaže analiza Puklek Lepuvšček v zvezi z učenčevo zaznavo učne samoučinkovitosti in šolsko uspešnostjo, se učenčeva zaznava lastnih učnih zmožnosti oblikuje na podlagi preteklih povratnih informacij o njegovih učnih dosežkih, na drugi strani pa pozitivno zaznane učne zmožnosti spodbudijo učenca k angažiranosti in vztrajnosti pri šolskem delu ter k zaznavi učnega dela kot izziva, in ne kot grožnje lastnemu samospoštovanju. V poprejšnji študiji s slovenskim vzorcem učencev zaključnih razredov osnovnih šol in dijakov se je celo izkazalo, da pretekli šolski uspeh veliko bolj pojasnjuje zaznana učna samoučinkovitost kot socializacijske dimenzije vedenja staršev in učiteljev. (Puklek Levpušček 2004)

Do podobnega sklepa, kot smo prišli pri primerjavi uspeha v osnovni šoli z izobrazbo staršev, pridemo tudi, če izobrazbo staršev primerjamo z vpisom v srednjo šolo. Iz prej predstavljenih podatkov vidimo, da je povezava med očetovo izobrazbo in vpisom v srednjo šolo dokaj premo sorazmerna, pri materi pa tega ne moremo povsem trditi. V dveletnih srednjih šolah je namreč največ otrok mater, ki imajo srednjo šolo, kar pomeni, da se otroci vpisujejo v manj zahtevne srednješolske programe, kot pa so jih dosegle matere same.

Za nas pa so zelo zanimivi posamezniki, ki prej opisanim zakonitostim uidejo. Tako imamo otroke, ki imajo kljub visoki izobrazbi staršev nizek splošen učni uspeh in se vpisujejo v krajše srednješolske programe⁷; to bi lahko pojasnili bodisi z njihovimi nižjimi sposobnostmi pa tudi z morebitno prisotnostjo sicer kulturnega kapitala v obliki institucionaliziranega stanja, ne pa tudi objektiviranega in utelešenega. Poleg tega pa imamo tudi učence, katerih starši imajo le osnovno šolo, pa je bil seštevek njihovega uspeha 15, torej so bili vsa tri leta odlični (9,4 % očetov in 12,6 % mater), kar predstavlja 6 % otrok v skupini očetov z osnovno šolo in 6,7 % otrok v skupini mater z osnovno šolo. Najdemo jih tudi med tistimi, ki se vpisujejo v gimnazijske programe. Tako se je 5,5 % učencev vseh očetov z osnovno šolo in 7,3 % učencev vseh mater z osnovno šolo vpisalo v gimnazijo. (Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge, str. 32–33) Če pogledamo ta podatek za gimnazije, je bilo v njih 10,5 % tistih, katerih matere imajo osnovno šolo, in 6,7 % tistih, katerih očetje imajo osnovno šolo. V kolikor izhajamo iz teorije socializacije in njenih ugotovitev, da zagotavlja družina bolj izobraženih staršev otrokom boljši izhodiščni kulturni kapital ob vstopu v šolo, so morali biti ti otroci bodisi nadpovprečno sposobni, da so s svojim delom nadomestili manko kulturnega kapitala družine, bodisi v družini kulturni kapital ni bil prisoten v obliki institucionaliziranega stanja, temveč v obliki objektiviranega in utelešenega stanja, če izhajamo iz Bourdieuja.

V tem kontekstu je zanimiva tudi raziskava M. Bevc, v kateri je spremljala generacijo študentov, ki so se leta 1991/92 vpisali v prvi letnik diplomskega študija na slovenskih visokošolskih ustanovah. Opazovali so jih do leta 1999. »Stopnja diplomiranja je bila najvišja za študente z najmanj izobraženimi starši (najnižja pa za tiste, katerih starši imajo gimnazijo), opazujoč poklic pa za tiste iz kmečkih družin.« (2003, str. 94) Pri tem je treba sicer izpostaviti, da je delež diplomantov na visoki stopnji med vsemi diplomanti in v vsej generaciji premo sorazmerno povezan z izobrazbo staršev oz. delež diplomantov višje stopnje obratno smerno povezan z izobrazbo staršev. To pomeni, da je visoka stopnja diplomiranja študentov iz revnejših družin predvsem posledica pridobitve diplome višje stopnje, pa vendar je kljub temu podatek presenetljiv. Če pogledamo uspešnost študija posebej v povezavi z materino in očetovo izobrazbo, lahko vidimo, da je delež uspešnih študentov največji z najmanj

⁷ Med vsemi očetji, ki imajo visoko izobrazbo, ima 0,2 % otrok seštevek splošnega učnega uspeha 5 in 2,3 % 6. Med materami z visoko izobrazbo, pa ima 0,1 % učencev seštevek splošnega učnega uspeha 5 in 2,1 % 6. 3,6 % učencev v skupini mater z visoko izobrazbo in 3,7 % učencev v skupini očetov z visoko izobrazbo se je vpisalo v dveletne srednje šole. (Razdevšek Pučko idr. 2002, priloge)

izobraženim očetom, najnižji pa za tiste, katerih oče ima gimnazijo. Med različnimi skupinami študentov glede na materino izobrazbo pa ni zelo velikih razlik v stopnji diplomiranja, je pa stopnja diplomiranja najvišja za tiste z najbolj izobrazeno materjo (Bevc 2001a, str. 49). Avtorji raziskave ne pojasnjujejo, čemu takšne rezultate pripisati, sklepali pa bi lahko na eni strani na višje sposobnosti, večjo motiviranost študentov iz nižjih slojev, ki je morda povezana tudi z mankom materialnih možnosti.

Kot ugotavljata Toličič in Zorman, so »aspiracije močno odvisne od družine, v kateri otrok živi. Bolj izobraženi starši s svojimi stališči in vzgojo usmerjajo svoje otroke k bolj oddaljenim ciljem, ki zahtevajo več učenja in daljše šolanje. V nasprotju s tem pa manj izobraženi starši usmerjajo svoje otroke k bližjim ciljem, ki jih otrok hitreje doseže in pride prej do zaslužka. Glavni razlog za takšno ali drugačno usmerjenost ni več toliko v finančni zmogljivosti družine, temveč bolj v njenih stališčih in vrednotah, ki vplivajo tudi na odnos do izobrazbe.« (1977, str. 329) Makarovič pa v svoji raziskavi izpostavi, »da je ključni faktor realizacije sposobnosti posameznikova lastna percepcija teh sposobnosti – ali percepcija njegovih staršev« (1984, str. 191), zlasti matere, materina ocena primerčnosti otroka za šolanje pa je »v največji meri pogojena po šolskem uspehu« (prav tam). Poleg tega pa tudi ugotavlja, da so ljudje »aktivna bitja, ki sama odločajo o svoji usodi – da pa delujejo /.../ v okviru objektivnih razmer, ki določajo meje njihovega ravnanja« (prav tam, str. 202). Da so materialne možnosti pomembne, izpostavlja tudi v zvezi s poklicnimi željami: le-te so »najbolj pogojene ravno z oceno materialnih možnosti šolanja in s šolskim uspehom« (prav tam, str. 193).

Po analizah prejšnjih dveh raziskav je torej nadaljnje šolanje otroka pogojeno predvsem s subjektivnimi dejavniki, kot so materino mnenje, stališča in vrednotenje izobraževanja, šolski uspeh otroka, v ugotovitvah, kakšno vlogo imajo materialne možnosti družine, pa si raziskavi nekoliko nasprotujeta. Medtem ko prva ne vidi več tolikšne vloge finančne zmogljivosti družine, druga izpostavlja, da je odločitev otroka in njegovih staršev v zvezi z nadaljnjim šolanjem v okviru objektivnih razmer, kar pomeni, da je odločitev o nadaljnjem otrokovem šolanju povezana z izračunom stroškov in prednosti, ki naj bi ga leto imelo. Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, kakšno vlogo imajo subjektivni dejavniki in materialne možnosti družine pri odločitvi za nadaljnje šolanje mladostnikov v današnjem času, oz. kateri so v današnjem času razlogi, ki prispevajo k takšni ali drugačni odločitvi otroka in družine. Za odgovor na to vprašanje bi bile nujne dodatne analize, ki bi nam lahko dale vedenje tudi o tem, kako delati s sposobnimi in ambicioznimi otroki iz nižjega SES, da bi svoje sposobnosti in ambicije tudi realizirali.

Kako se lahko odzovemo na takšne rezultate

Prejšnji rezultati nam torej dokazujejo, da osnovna šola večinoma ohranja med učenci razlike, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev, in tovrstnih primanjkljajev ne kompenzira. Očitno številne spremembe, ki jih je v svoji zgodovi-

ni doživljala, ne prispevajo bistveno k odpravljanju njenih reproduktivnih učinkov. Jasno je, da se nobena sodobna država ne želi in ne more s tem sprijazniti, zaradi česar se ubadajo s tem, kako te razlike zmanjšati. Cilj vseh industrijsko razvitih držav je zvišati učni uspeh učencev in zmanjšati povezavo med socialnim ozadjem in stopnjo uspeha. (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 188) Pri tem pa bi bilo nujno posebno pozornost posvetiti tudi dejavnikom, ki posameznikom omogočajo, da tej zakonitosti uidejo in prispevajo k njihovi boljši uspešnosti. Dejstvo je, da učitelji s svojim načinom dela pri tem lahko naredijo veliko, pa vendar so tudi nekatere systemske usmeritve, za katere se v sodobnem času predvideva, da prispevajo k zmanjšanju reproduciranja družbenih neenakosti. Naj omenimo le nekatere.

Kot v svoji analizi kažeta Duru-Bellat in Suchaut, so dosežki učencev manj pogojeni s socialno neenakostjo, kadar državam uspe zmanjšati odstotek slabih učencev. (2005, str. 186) Tudi Toličič in Zorman izpostavljata, da bi morala šola pri učencih nižjih slojev »bolj razvijati zanimanje za učenje, jih pri delu spodbujati in jim pomagati, da bi dvignili svoje aspiracije in nadaljevali z izobraževanjem« (1977, str. 329). Podobno priporočajo tudi izdelovalci poročila OECD oblikovalcem politike v državah, ki imajo velike razlike v pisnih spretnostih mladih glede na izobrazbo staršev. Med njimi je tudi Slovenija. (Bevc 2001b, str. 43) Nujna bi bila torej pozitivna diskriminacija v korist otrok nižjih slojev, čemur bi, sodeč po rezultatih raziskav, morala Slovenija v prihodnje posvetiti posebno pozornost.

Pri tem naj omenimo, da ima lahko pozitivna diskriminacija v povezavi z možnostjo starševske izbire šol negativni učinek. Starši lahko namreč svoje otroke vpisujejo v šole, kjer ni otrok nižjega SES. To je povezano z njihovim strahom, da se bodo učitelji preveč prilagajali tem učencem tako z vidika izobraževanja kot tudi discipliniranja, zaradi česar bo kvaliteta šole padla (van Zanten 2005, str. 159–160). Primer tega pri nas so šole, ki so skorajda povsem etnično čiste, saj slovenski starši (če bi naredili analizo, bi verjetno videli, da so to tisti, ki si pač to lahko bodisi osebno (čas) in finančno privoščijo), čeprav živijo v določenem okolišu, raje vpisujejo svoje otroke drugam. Kot kažejo raziskave, takšne okoliščine niso konstruktivne za učni proces oz. pripeljejo do oblikovanja takšnega učnega procesa, ki je v resnici manj ambiciozen in je prilagojen prav tem učencem, in ne »povprečnemu« (prav tam, str. 162)

Poleg prej navedenih ugotovitev raziskava PISA tudi kaže, da vsaka omejitev vpisa ali zgodnja selekcija določenih učencev (razvrščanje otrok na nivoje ali streaming v obveznem izobraževanju ali katera koli oblika segregacije med šolami) povečuje socialno neenakost v dosežkih brez povišanja povprečnega ali elitnega nivoja. (Duru-Bellat, Suchaut 2005, str. 192) Kot poudarjata avtorici, to ne pomeni, da je najboljša politika zmanjševanja socialne neenakosti v oblikovanju skupnega kurikulumu v nedogled, marveč bi bilo treba pozornost usmeriti v zmanjševanje socialnih neenakosti v začetnih letih šolanja. V nasprotnem primeru bi se le-te akumulirale vsako nadaljnje leto šolanja in se posledično pokazale pri petnajstih letih v razlikah v znanju, ki korelirajo s socialno neenakostjo. (Prav tam, str. 192) To z učiteljevega vidika ne pomeni, da bi morali

vse učence poučevati enako, temveč da jih je treba poučevati skupaj z upoštevanjem načel individualizacije in notranje diferenciacije.

V okviru PISA so tudi ugotovili, da ponavljanje razredov ne izboljša učenčevih rezultatov, poleg tega je večji delež ponavljalcev najti predvsem med učenci nižjih slojev. (Prav tam, str. 188) Analize tudi kažejo, da tekmovalnost med šolami ni nujno konstruktivna, saj lahko vodi v spreminjanje kurikuluma, organizacije razredov, poučevanja in celo prakse discipliniranja ne le zato, da bi le-to bolje ustrezalo učencem, temveč praksi drugih šol. (van Zanten 2005, str. 162) Različne raziskave dokazujejo, da je učinkovitost šole odvisna tudi od nekaterih njenih organizacijskih značilnosti, kot je npr. dobro pedagoško vodstvo, sodelovanje med učitelji ipd. Za učinkovite šole pa je značilna skupna ideologija, ki je osredotočena na učenje in temelji na prepričanju, da se vsi učenci lahko učijo. (Prav tam, str. 162) Če izhajamo iz analize stališč naših učiteljev, v kateri smo ugotovili, da prenašajo učitelji odgovornost za učni uspeh na učence in njihove družine (Lesar, Čuk, Peček 2005), bi težko verjeli, da takšno prepričanje obstaja med njimi.

Naj za konec omenimo še ekonomski vidik. Kot kaže raziskava PISA, je denar, ki ga namenja država za izobraževanje, pomemben, vendar le do neke stopnje. Analiza Duru-Bellat in Suchaut namreč kaže, da je povezava med bruto domačim proizvodom države in rezultati učencev: bogatejša je država, boljši so rezultati (razen pri Luksemburgu, za katerega ta ugotovitev ne drži). Je pa tudi povezava med tem, koliko država namenja za izobraževanje, in povprečnimi dosežki učencev, vendar ta povezava oslabi in ni več pomembna za bogatejše države. (2005, str. 186–187)

Kot vidimo iz navedenega, je določena količina finančnega inputa v šolski sistem potrebna za zmanjševanje socialne neenakosti, pa vendar samo po sebi to ni dovolj. Nujno moramo biti pozorni tudi na nekatere organizacijske in zlasti pedagoške vidike šole. Kateri so uporabni v našem šolskem sistemu, pa bi bilo nujno proučiti z nadaljnjimi analizami.

Literatura

- Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern (1774). Arhivska zbirka Slovenskega šolskega muzeja. Inv. št. 1175.
- Beck, U. (2001). Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno. Ljubljana: Krtina.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2002). Individualization. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Bevc, M. (2001a). Ekonomska učinkovitost in pravičnost izobraževanja v Sloveniji in potrebne informacijske podlage za njuno kvantifikacijo. Zaključno poročilo. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Bevc, M. idr. (2001b). Znanje in izobraževanje v Sloveniji v luči priključitve EU. Raziskava v okviru projekta Strategija gospodarskega razvoja Slovenije: Slovenija v Evropski uniji. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.

- Bevc, M. (2003). Učinkovitost in pravičnost visokošolskega izobraževanja v Sloveniji. *Teorija in praksa*, št. 1, str. 90–102.
- Bourdieu, P. (2004). The forms of capital. V: Ball, S. J. (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: RoutledgeFalmer, str. 15–29.
- Duru-Bellat, M., Suchaut, B. (2005) Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal*, št. 3, str. 181–194.
- Japelj Pavešič, B. (2004). TIMSS 2003 – Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja. <http://ceps.pef.uni-lj.si/timss-2003-porocilo.pdf>, 2. 2. 2006.
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 90–107.
- Makarovič, J. (1984). Družbena neenakost, šolanje in talenti. Maribor: Založba Obzorja.
- Melton, J. V. H. (1988). Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nemitz, R. (1992). Družina in šola kot dispozitiv vzgoje. V: Vzgoja med gospostvom in analizo. Bahovec, E. D. (ur.). Ljubljana: Krt, str. 62–85.
- Peček, M. (1998). Avtonomnost učiteljev nekdaj in sedaj. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Power, S., Whitty, G., Edwards, T., Wigfall, V. (2004). Schools, Families and Academically Able Students: Contrasting Modes of Involvement in Secondary Education. V: Ball, S. J. (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: Routledge Falmer, str. 265–284.
- Puklek Levpušček, M. (2004). The Role of Parents' and Teachers' Behaviour in Predicting Students' Motivational Beliefs. Prispevek predstavljen na 26th ISPA Annual International School Psychology Colloquium, University of Exeter. <http://www.ispaweb.org/new/Colloquia/colloquium/Exeter/Exeter%20Levpuscek.htm>. 2.2.2006
- Razdevšek Pučko, C. idr. (2002). Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Reay, D. (2004). Finding or Losing Yourself? Working-Class Relationships to Education. V: Ball, S. J. (ur.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. London, New York: Routledge Falmer, str. 30–44.
- Rotar, B. (1984). Razsvetljenski koncept kulturne vzgoje ljudstva in razreda. V: 1984, štirje razgovori v sekciji za kulturo Marksističnega centra CK ZK Slovenije. Ljubljana: Marksistični center CK ZK Slovenije, str. 1–10.
- Skelton, C. (2005). The 'Self-interested' Woman Academic: a Consideration of Beck's Model of the 'Individualised Individual'. *British Journal of Sociology of Education*, št. 1, str. 5–16.
- Šetinc, M., Japelj, B., Trobec, M. (1997). Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje. Ljubljana: Center za IEA raziskave, Pedagoški inštitut.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). Okolje in uspešnost učencev. Ljubljana: DZS.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, št. 3, str. 155–169.
- Zay, D. (2005) Preventing School and Social Exclusion: a French-British Comparative Study. *European Educational Research Journal*, št. 2, str. 109–119.

PEČEK Mojca, Ph.D., ČUK Ivan, Ph.D., LESAR Irena, M.A.

THE SCHOOL AND PRESERVATION OF SOCIAL STRATIFICATION – SCHOOL RESULTS AND ENROLMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN SECONDARY SCHOOL WITH REGARD TO THE EDUCATION LEVEL ACHIEVED BY THEIR PARENTS

Abstract: The question of to what extent the socio-economic status of the family influences the progress of an individual is answered differently by various theories. Of these, the authors highlight socio-cultural determinism and individualism. They also present the findings of a study made on a generation of primary school pupils in the 1984–1997 period. These show that the Slovenian primary school mostly preserves differences between pupils arising from the education of their parents. The share of pupils escaping this rule is not large, and consequently the research confirms the findings on the crucial influence of socio-cultural factors on the school results and progress of pupils. In the conclusion, the authors highlight certain findings of international analyses, the organisational and pedagogical measures of which contribute to reducing differences between pupils with regard to their socio-economic status.

Keywords: socio-economic status, education of parents, socio-cultural determinism, individualism, primary school, school results, enrolment in secondary school.

Četrtega dne se je razpravljalo o razmerju med ljudsko in srednjo, srednjo in visoko šolo. Večina govornikov se je izrekla za to, da se odstrani matura sploh in da naj se mesto mature uvede rajše nekaka splošna skušnja dijakov pri vstopu v višjo gimnazijo, da bi se na tak način manj sposobne, ali ne dovolj pripravljene učence obrnilo na drugo pot. Če se matura odpravi, naj se uvede na visokih šolah poseben oddelek, na katerem bi nezadostno pripravljene dijaki lahko izpopolnili svoje znanje.

Na gimnaziji naj se odpravi dosedanji način izpraševanja od ure do ure in naj bi se rajše izpraševalo iz celih zaokroženih celot tega ali onega predmeta. Večina je za to, da se pismena matura in klavzurne skušnje na vseučiliščih takoj odstranijo.

Na slovanskih zavodih naj bi se posvečevalo več pozornosti slovanskim starožitnostim in naj bi se v tem zmislu revidirale učne knjige. Na to se je glasovalo o predlogih glede predlaganih reform.

Bil je enoglasno sprejet predlog, naj se uvedejo pri maturi bistvene olajšave. Iz zaključnega govora ministra Marcheta je razvidno, da hoče učna uprava uvesti olajšave že pri maturi 1908. l.

Na programu je bila še razprava o telesni odgoji. Referenta sta bila prof. Hueppe in Thomser, v imenu ministrstva za deželno obrambo je govoril general Piskaček ter dejal, da bi telesna odgoja morala imeti edino ta namen, vcepljati mladini smisel za disciplino, točnost, ubogljivost in zapanje v samega sebe, ne pa morda šablonovitost in igranje na vojake.

Dr. Sonja Novak Lukanovič

Percepcija učenja jezika večine in manjšine na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji

Povzetek: Prispevek v uvodnem poglavju obravnava pojem različnosti in njegovo povezavo z manjšinskim vprašanjem. Navaja različne vsebine in koncepte, ki danes zaznamujejo pojem multikulturalizma. Posebej se osredotoča na vprašanje jezika in izobraževanja v večkulturnih okoljih. Na podlagi izbranih empiričnih podatkov dolgoletnega raziskovanja izpostavlja stališče prebivalcev narodnostno mešanih območij v Sloveniji (Obala in Prekmurje) do posameznih jezikov – jezika večine (slovenskega jezika) in jezika manjšine (italijanskega oz. madžarskega) ter stališča prebivalcev do dvojezičnega izobraževanja. Prikazuje tudi podatke o subjektivni oceni znanja posameznega jezika, ki tako dopolnjujejo sliko o uspešnosti oz. neuspešnosti modelov dvojezičnega izobraževanja na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji.

Ključne besede: narodnostno mešano območje v Sloveniji, dvojezično izobraževanje, jezik večine, jezik manjšine, stališča prebivalcev, samoocena znanja jezika.

UDK: 376.7:372.46

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Sonja Novak Lukanovič, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana

1 Uvod

V etnično heterogenih družbah obravnavanje različnosti največkrat povezujemo z obravnavanjem odnosa med večinsko in manjšinsko skupnostjo oziroma med dominantno in nedominantno skupnostjo. Kultura – in z njo jezik – je le ena od možnih vsebin, ki definira različnost v družbi. Različen status in vloga posameznega jezika ter s tem tudi moč posamezne skupine se najbolj kaže v strategijah jezikovnega prilagajanja (Novak Lukanovič 2003). Študije se skoraj nikoli ne osredotočijo in ne poskušajo podati neke splošne definicije ali teoretičnega izhodišča »različnosti« – kaj ta pojem pomeni in kaj obsega (Wright, Kelly-Holmes 1998). »Razlika oz razlikovanje« ni nikoli absolutno in univerzalno, je izid zgodovine, kulture, moči in ideologije, vedno pa se pojavi v interakciji med skupinami.

Pojem »različnost« se v nekaterih okoljih zožuje samo na obstoj, v drugih pa presega zunanji okvir in posega tudi v notranjost samega fenomena, to pomeni, da okolje upošteva ter sprejema ukrepe, ki urejajo različnost na vseh ravneh. Tako je urejanje, predvsem pa vloga različnih kultur oziroma jezikov v okolju tesno povezana s pojavom multikulturalizma, ki sam po sebi ne razkrija analitične vsebine etnične heterogenosti in tudi ne nakazuje ne smeri ne procesov, ki se med seboj prepletajo (Klinar 1991). Pojav kaže na razlikovanje med skupinami, toda sočasno ne definira, kakšni so odnosi, ki so se vzpostavili med dominantno in nedominantno – podrejeno kulturo oziroma družbo. Multikulturalizem opisuje stanje, interkulturalizem pa odseva procese in dejanja. V nekaterih primerih, ko so komunikacije med večino in manjšino nerazvite, ko kulturne oziroma jezikovne interakcije niso prisotne, pa prihaja do pojavov diglosije in družbo zaznamujejo procesi asimilacije ali segregacije.

Danes obstajajo različne vsebine in različni koncepti, ki zaznamujejo pojem multikulturalizma.¹ Razlike v opredelitvah pojma so v posameznih državah zgodovinsko in družbeno ter ideološko determinirane. Različne discipline so multikulturalizem oziroma interkulturalizem najprej obravnavale z ideološkega vidika predvsem kot upor proti asimilaciji in željo po ohranitvi značilnosti določenih skupin. V iskanju temeljnih izhodišč je med znanstveniki različnih disciplin – predvsem med pravniki in družboslovci – prišlo do konceptualnega razhajanja. Pravniki so se naslonili predvsem na človekove pravice, še posebno na nekatere kulturne pravice in pravice posameznikov, pripadnikov manjšin, ki jih je treba formulirati in implementirati v določen okvir. Po mnenju Bantona (2000) pa so družboslovci ta vidik popolnoma zanemarili, pri čemer niso zaznali pomena pravnega vidika za medskupinske odnose in s tem posredno tudi za razvijanje oziroma ohranjanje kulturnega pluralizma.

Multikulturalizem je v mnogih okoljih obravnavan kot problem in vedno se pričakuje, da ga je treba s sprejemanjem zakonskih določil urediti na ravni države. Naj povzamemo misel, ki zajema fenomen multikulturalizma: »/... / vedno se sprašujemo, kaj so problemi ali vzroki medetničnih odnosov, toda nikoli ne obravnavamo uspehov medetničnega razvoja in sodelovanja. Vedno se sprašujemo, zakaj smo različni, in nikoli, kaj imamo skupnega, prav zato mnogokrat izpostavljanje kulturnih razlik ustvarja odnose nesprejemanja, ksenofobije. Največkrat govorimo o pravicah (na primer o pravici do šolanja v maternem jeziku ...) in redko o dolžnostih (... če spoštuješ drugega/drugačnega je tudi tvoja dolžnost, da se naučiš njegovega jezika ...), čeprav se v kontekstu 'skupnosti', še posebno v kontekstu večnarodne /večkulturne skupnosti, pravica in dolžnost nujno prepletata /.../.« (Westin 1995, str. 10)

¹ Zanimiva je delitev, ki jo pri definiranju multikulturalizma v 21. stoletju predstavlja Michael (1997, str. 231–245). Modele multikulturalizma predstavlja kot stopnje, razvrščene v piramidi. Vsaka stopnja v piramidi je okvir za oblikovanje politike in vedenje posameznika ter ima svoje cilje in omejitve. Po avtorjevem mnenju kljub številni literaturi ter prizadevanjem družbe na vseh ravneh (politike posameznih držav in na mednarodni ravni) še vedno največ ljudi živi v modelu, ki ga avtor imenuje »model zavračanja/odklanjanja« – v njem prevladuje asimilacija in ignoriranje, sledi mu model, v katerem se še vedno veliko ljudi bojuje proti vsem oblikam »izmov« – rasizmu, seksizmu ... Temu sledi model oziroma stopnja, ki pomeni minimum predpisanih pogojev. Naslednja stopnja v piramidi pa je kulturni pluralizem ali stopnja vrednotenja razlik, kjer prevladuje sprejemanje in prepoznavanje razlik. Naslednja stopnja v piramidi je model izvajanja (uresničevanja) razlik, ki poudarja, da sprejemanje, toleranca, razumevanje niso sami po sebi dovolj, ampak je treba uvesti različne mehanizme, ki vodijo v ustvarjanje koristnega in profitabilnega okolja. Naslednja stopnja je model globalne različnosti, ki izpostavlja mednarodni aspekt in poudarja prepletenost ekonomskih, političnih in družbenih dejavnikov, ki vplivajo na model in na katerega zelo vplivajo tudi mednarodne organizacije s svojo politiko. Najvišjo stopnjo pa predstavlja t. i. humanistični model multikulturalizma, ki sloni na humanističnem pristopu (poudarjanje človečnosti, poudarjanje posameznikove vrednote, dostojanstva), in ne na ekonomskem ali političnem dobičku. To pomeni – vsi smo enaki, tako moški kot ženske, vse etnične skupine so enakopravne, vsi imamo enako pravico živeti in uživati življenje ... Osnovna nit avtorjevega razpredanja koncepta multikulturalizma pa je kategorija »trg, dobiček, posel«, ki globoko zaznamuje vsako družbo. Nedvomno bi tudi v našem modelu multikulturalizma na narodnostno mešanem območju na Obali in v Prekmurju omenjeno kategorijo lahko obravnavali kot eno izmed spremenljivk, ki vpliva na izvajanje večkulturne politike v praksi.

V zadnjem času, ko potekajo številne diskusije o problemih evropske integracije in globalizacije, je vedno bolj izpostavljen tudi multikulturalizem, predvsem kot vidik različnosti, in to v povezavi s strpnostjo. Ne glede na stališča številnih avtorjev pa je ključno vprašanje, kako v pogojih svetovne globalizacije in evropske integracije vzpostaviti univerzalno politično kulturo, ki bo omogočala ravnotežje med posameznikom in skupnostjo, med posameznimi načini življenja in različnimi vrednotami, ki se medsebojno srečujejo, prepletajo ter napajajo ena od druge, ob tem pa ohranjajo tako individualne kot kolektivne posebnosti.

Sprejemanje multikulturalizma pomeni, da politika države na eni strani upošteva razlike (v ideološko-normativnem pomenu in v pragmatično-političnem) in manjšinsko skupnost priznava tako, da jo izloči v geto, ali pa, na drugi strani, da jo priznava in razlike upošteva kot vrednoto, manjšine pa ne tlači oziroma getoizira. Sprejemanje različnosti na narodnostno mešanem območju vodi k oblikovanju možnosti, v katerih se manjšina počuti enakopravno z večino.

V večini večjezičnih/večkulturnih družb se različna moč posameznih skupnosti izraža tudi z jezikom oz. z jezikovnimi zvrstmi, in to predvsem z odnosom posameznika oz. skupine do teh jezikov oziroma jezikovnih zvrsti. Tako tudi stališče, ki ga imata večina in manjšina do dvojezičnega izobraževanja in drugega jezika, kar v prispevku posebej izpostavljamo, kaže sprejemanje različnosti in tudi stopnjo uspešnosti državne politike do večkulturnosti.

2 Predstavitev in namen raziskave

Empirični podatki, predstavljeni v prispevku, izhajajo iz raziskav, ki so potekale v okviru longitudinalno in multidisciplinarno zastavljenega projekta Inštituta za narodnostna vprašanja »Etnična identiteta in medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru«² v različnih časovnih obdobjih, in sicer v Lendavi leta 1991, 1994 in 1996 ter na Obali³ leta 1994 in 1996.

Z uporabo ustreznih metodoloških pristopov smo želeli zaznati stališča prebivalcev narodnostno mešanih območjih do različnih vidikov, ki kažejo etnično enakopravnost v prostoru. Raziskava je na podlagi analize empiričnih podatkov poskušala odgovoriti na to, ali je politika multikulturalizma, ki jo z različnimi pravnimi instrumenti oblikuje država, zastavljena tako, da podpira vsestranski obstoj in razvoj različnih etničnih skupin in tako preprečuje asimilacijo, da v vsakdanjem življenju podpira sožitje med etničnimi skupinami ter razvija odnose sprejemanja in spoštovanja različnosti, da podpira stike in druge skupne aktivnosti med skupinami in podpira učenje jezikov.

² Nosilka projekta prof. dr. Albina Nečak Lük, projekt je potekal na INV od leta 1990 do 2000.

³ V prispevku je uporabljen termin Obala, za katerega smo se odločili v okviru projekta. Ime Obala uporabljamo, ker smo zajeli naključno izbrane izpraševance iz mesta Izola/Isola in pa naključno izbrane pripadnike italijanske narodnosti s celotnega narodnostno mešanega območja slovenske Istre.

V našem prispevku posebej izpostavljamo parameter »podpira učenje jezikov«, kajti uresničevanje le-tega v praksi izraža neposredno tudi moč posamezne skupnosti. »Učenje jezika večine in manjšine« je cilj in sestavni del izobraževalne/jezikovne politike na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. Uspešnost tako zastavljenega cilja se kaže v organizaciji in vsebini dvojezičnega izobraževanja (Nečak Lük 2003). To pa posredno vpliva tudi na rabo jezika večine in manjšine v različnih domenah (formalnih in neformalnih) ter na oblikovanje stališča do večinskega in manjšinskega jezika, posebno do učenja posameznega jezika.

Prav zato v prispevku prikazujemo izbrane raziskovalne/empirične rezultate, ki osvetljujejo stališče prebivalcev dveh narodnostno mešanih območij v Sloveniji do dvojezičnega izobraževanja kot celote ter do učenja jezika manjšine in večine.

V projektu smo izhajali iz hipoteze, da:

- ustavna in zakonska ureditev na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji vzpostavlja institucionalno dvojezičnost, ki je oprta na funkcionalno dvojezičnost pripadnikov manjšine in večine, in s tem daje možnost za vzajemno jezikovno primikanje govorcev obeh jezikovnih skupnosti (vzajemno konvergenco) ter

- da imajo na narodnostno mešanem območju posamezniki pripadniki večine oziroma manjšine različno stališče do pomena znanja jezika večine oziroma pomena znanja jezika manjšine. Stališče do jezika, raba jezika in stopnja znanja posameznega jezika pa se razlikujejo.

Pri postavljanju hipotez in interpretaciji smo se zavedali, da je stališče do jezika zelo širok pojav, saj kaže ne le stališče do samega jezika, ampak v najširšem pomenu tudi odnose med različnimi etničnimi skupnostmi ter da je stališče subjektivno obarvana in težko izmerljiva vrednost (Giles, Hewstone, Ball 1983).

2.1 Opis vzorca in metoda dela

V vzorec raziskav so bili vključeni naključno izbrani prebivalci Lendave in Obale.⁴ Sestava naključno izbranih anketirancev je bila etnično heterogena⁵ in je pokazala etnično strukturo narodnostno mešanega okolja, kar je omogočalo vpogled v različne situacije medetničnih stikov. Vprašalnik je obsegal vprašanja odprtega in zaprtega tipa in je bil pripravljen v dveh jezikih, v slovenskem in madžarskem, ter v slovenskem in italijanskem. Tako je bilo upoštevano določilo o enakopravnosti jezikov na narodnostno mešanih območjih.

Statistične analize podatkov v različnih časovnih točkah niso bile uporabljene z namenom, da bi opravili primerjalno analizo med okolji (Obalo in Lendavo) oziroma med časovnimi točkami, temveč smo s podatki želeli nakaza-

⁴ Lendava: leta 1991 – N = 678; leta 1994 – N = 333; leta 1996 – N = 320

Obala: leta 1994 – N = 697; leta 1996 – N = 264

⁵ Etnična sestava vzorca sloni na analizi odgovorov anketirancev, v katerih so sami odločili o pripadnosti etnični skupini. Tak družbenopsihološki pristop pri določanju etnične pripadnosti zagovarja tudi Barth (1969).

ti trend jezikovnih procesov na obeh narodnostno mešanih območjih v Sloveniji.

Za statistično analizo smo uporabili metode, ki so ustrezale raziskovanemu vprašanju in tipu spremenljivk. Za ugotavljanje vpliva več neodvisnih dejavnikov na posamezno spremenljivko (ali vsaj spremenljivko z Likertovo lestvico, smo uporabili analizo variance.

Za ugotavljanje razlik med dvema skupinama smo uporabili diskriminantno analizo in logistično regresijo. Za identifikacijo manjšega števila inherentnih faktorjev, ki določajo odgovore na večje število povezanih vprašanj, smo uporabili faktorsko analizo.

Pri podatkih, ki so zaradi nenormalnosti zahtevali neparametrično statistiko, smo uporabljali Mann-Whitneyev test, Kruskal-Wallis ANOVO (analizo variance), Spearmanovo korelacijo in Wilcoxonov test.

Pri interpretaciji statističnih podatkov pa smo se zavedali specifičnosti problematike medetničnih odnosov, ki je ni mogoče v celoti zaznati zgolj na ravni statistike, ampak je treba pri analizi upoštevati tudi opazovanje in kvalitativni raziskovalni pristop (Hafner Fink 1998).

3 Predstavitev empiričnih rezultatov in interpretacija

3.1 Stališča do učenja jezika večine in manjšine

Stališča prebivalcev narodnostno mešanih območjih v Sloveniji do jezika večine in jezika manjšine v okviru dvojezičnega izobraževanja smo ugotavljali na podlagi analize odgovorov na naslednji vprašanji:

- a) *»V kolikšni meri se vam zdi potrebno, da bi se slovenski otroci naučili enako dobro slovensko in jezik manjšine (madžarski/italijanski)?«*
- b) *»V kolikšni meri se vam zdi potrebno, da bi se madžarski/italijanski otroci naučili enako dobro slovensko in italijansko?«*

Anketiranci so pri odgovorih lahko izbirali med naslednjimi možnostmi: zelo potrebno, v glavnem potrebno, vseeno je, v glavnem nepotrebno, povsem nepotrebno in ne vem. Vprašanje je bilo postavljeno anketirancem v različnih časovnih točkah, zato je bilo mogoč nakazati trend njihovih stališč do pomena, da se otroci oba jezika (jezik večine in jezik manjšine) naučijo enako dobro. Hkrati pa se je bilo treba zavedati, da je raba termina »enako dobro« zelo zahteven pogoj in da skoraj ni mogoče pričakovati, da bi se pripadniki večine in manjšine enako dobro naučili oba jezika.⁶ Z vprašanjem smo želeli ugotoviti predvsem stopnjo percepcije vprašanih o pomenu enakega znanja dveh jezikov za pripadnike večine in manjšine. Ker vodi znanje dveh jezikov v uresničevanje koncepta dvojezičnosti na vseh ravneh, hkrati ustvarja pogoje vzajemnega jezikovnega prilagajanja.

⁶ Koncept dvosmerne dvojezičnosti je v teoriji sicer opisan, toda v praksi je tudi v svetu redek pojav, zato je težko pričakovati, da bi se tak koncept pri nas v praksi lahko tudi uresničil.

Primerjava odgovorov na vprašanji:

V kolikšni meri se vam zdi potrebno, da bi se manjšinski otroci v šoli enako dobro naučili slovenski in manjšinski jezik?

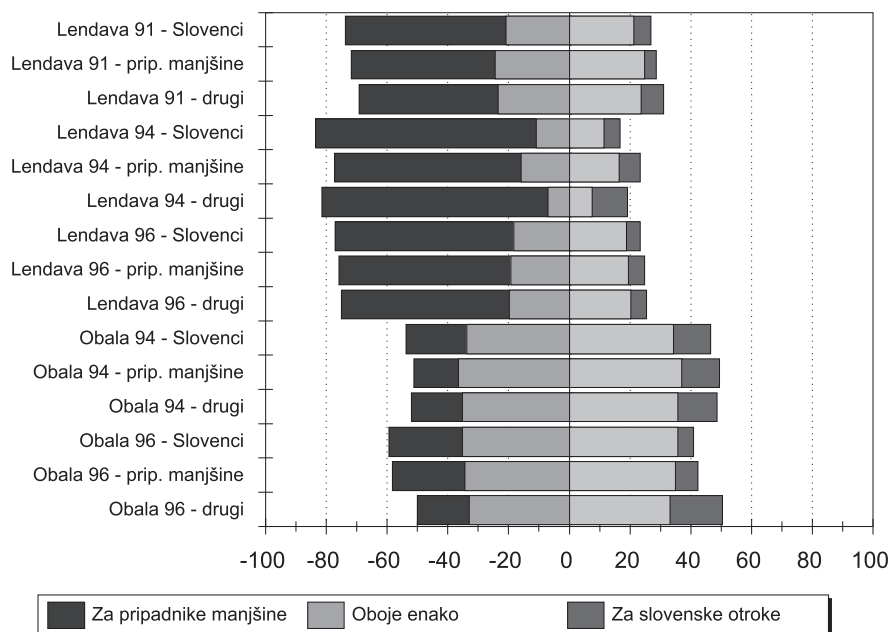
V kolikšni meri se vam zdi potrebno, da bi se slovenski otroci v šoli enako dobro naučili slovensko in jezik manjšine?

		Za manjšinske otroke je pomembnejše, da se naučijo oba jezika, kot za slovenske otroke	Za slovenske otroke je pomembnejše, da se naučijo oba jezika, kot za manjšinske otroke	Za manjšinske in slovenske otroke je enako pomembno, da se naučijo oba jezika	p (Wilcoxonov test)
Lendava 91	Slovensci	192	20	151	< 0,001
Lendava 91	prip. manjšine	101	8	104	< 0,001
Lendava 91	drugi	44	7	45	< 0,001
Lendava 94	Slovensci	133	10	40	< 0,001
Lendava 94	prip. manjšine	62	7	32	< 0,001
Lendava 94	drugi	32	5	6	< 0,001
Lendava 96	Slovensci	103	8	64	< 0,001
Lendava 96	prip. manjšine	56	5	38	< 0,001
Lendava 96	drugi	21	2	15	< 0,001
Obala 94	Slovensci	79	49	266	0,002
Obala 94	prip. manjšine	26	22	130	0,325
Obala 94	drugi	17	13	72	0,435
Obala 96	Slovensci	36	8	104	< 0,001
Obala 96	prip. manjšine	16	5	46	0,028
Obala 96	drugi	7	7	27	1

Preglednica 1: Primerjava odgovorov ⁷

Številke, predstavljene v zgornji preglednici, smo združili v naslednji graf in izpostavili pomen, za koga in v katerem okolju je pomembnejše, da se v šoli nauči enako dobro slovenski in manjšinski jezik. Grafični prikaz nam omogoča lažje in preglednejše razumevanje

⁷ Odgovori vprašanih na obe vprašanji so glede na lestvico odgovorov (od zelo potrebno do ni potrebno) združeni v tri stališča. Test Wilcoxon primerja odgovore ene osebe. Številke v preglednici 1 pomenijo, koliko vprašanih je glede na obe vprašanji odgovorilo, za koga je učenje pomembnejše.



Graf 1: Za koga je pomembnejše, da se v šoli enako dobro nauči slovenski in manjšinski jezik? (Primerjava dveh odgovorov)

Statistična obdelava podatkov kaže, da so v Lendavi vprašani ne glede na narodnostno pripadnost spreminjali svoja stališča, rezultati pa kažejo, da je bil leta 1991 velik odstotek vprašanih mnenja, da je »zelo potrebno« oziroma »v glavnem potrebno«, da bi se slovenski in manjšinski otroci enako dobro naučili slovenščino in jezik manjšine. Leta 1994 se je število teh anketirancev zmanjšalo, povečalo pa se je število tistih, ki so bili mnenja, da je to »v glavnem nepotrebno« oziroma »povsem nepotrebno«. V letu 1996 so se anketiranci znova v večjem odstotku odločali, da je »zelo potrebno« oziroma »v glavnem potrebno«, in se s tem v stališčih približali letu 1991. Podoben trend, ki kaže na spremenjeno sprejemanje različnosti v različnih časovnih točkah, je zaznan tudi pri analizi drugih vprašanj, ki smo jih analizirali v projektu.

Stališče vprašanih, da se morajo manjšinski otroci enako dobro naučiti oba jezika, je drugačno kot pri slovenskih otrocih. Le redki posamezniki menijo, da je nepotrebno, da bi se manjšinski otroci naučili enako dobro slovenski in manjšinski jezik.

Na Obali so rezultati nekoliko drugačni kot v Lendavi. Različnosti v stališču vprašanih predvsem do pomena jezika manjšine v izobraževanju ne moremo pojasnjevati z različnim vzgojno-izobraževalnim modelom. Prav tako pa na podlagi rezultata ne moremo odgovoriti, kateri od obeh modelov je boljši. Zlasti rezultati odgovorov na to vprašanje nakazujejo, da je vloga posameznega jezika v mednarodnih komunikacijah zelo pomembna in da vpliva na posameznikovo

željo po učenju jezika. Na Obali je močno prisotno mnenje, da se morajo slovenski otroci v šoli dobro naučiti oba jezika, v drugi časovni točki se je mnenje še povečalo. Večina anketirancev na Obali je namreč mnenja, da je za manjšinske in slovenske otroke pomembno, da se naučijo oba jezika. Rezultati odgovorov so prikazani v preglednici 1, v kateri lahko vidimo tudi, kakšno stališče imajo vprašani, ki smo jih uvrstili med »drugi« – to so predvsem vsi tisti, ki so zapisali, da niso ne Slovenci in ne pripadniki manjšine.

Rezultati so pokazali statistične razlike med Lendavo in Obalo oziroma med pogledi na potrebo po znanju madžarskega in italijanskega jezika. Tako je na Obali potreba po enakovrednem znanju slovenskega in italijanskega jezika prisotna tako med večino kot med manjšino, kar povečuje možnosti vzajemnega jezikovnega prilagajanja.

V Lendavi pa je, vsaj na podlagi statističnih analiz, prisoten relativno velik delež vprašanih, ki menijo, da slovenskim otrokom ni treba enako dobro znati obeh jezikov; to pomeni, da se zmanjšuje možnost vzajemnega (dvosmernega) jezikovnega prilagajanja.

Rezultati, ki se nanašajo na primerjavo odgovorov in so prikazani v preglednici 1, kažejo, da so v Lendavi statistično zaznane razlike med posamezno skupino in stališčem, za koga je pomembno, da se uči oba jezika ($p < 0,05$). Na Obali pripadniki manjšine in skupina »drugi« ne delajo razlik med tem, za koga je pomembnejše, da se v šoli nauči oba jezika (to kaže vrednost $p > 0,05$).

Na podlagi empiričnih rezultatov raziskovanja predvidevamo, da vzrok za razliko med Obalo in Lendavo v stališču, za koga je pomembnejše, da se nauči oba jezika, lahko iščemo tudi v samem statusu jezika. Italijanski jezik je za razliko od madžarskega v neki specifični prednosti (če to prednost gledamo s strogo praktičnega vidika). Ta prednost se nanaša na naslednje kazalnike: italijanski jezik je »uporabnejši« v komunikaciji s svetom, gospodarsko sodelovanje z Italijo je zelo razvito, v celotnem prostoru je italijanski jezik medijsko močno prisoten (televizija, radio ...).

Rezultati so pokazali, da družbenostrukturalni dejavniki vplivajo ne samo na odločitve o učenju oziroma sprejemanju drugega jezika, temveč tudi na vzorce jezikovne rabe na stičnih območjih in posledično tudi na strategijo jezikovnega prilagajanja. Na podlagi obravnavanega rezultata je mogoče na Obali pričakovati trend dvosmernega (vzajemnega) jezikovnega prilagajanja, medtem ko v Lendavi analiza rezultatov, v kolikšni meri je potrebno, da bi se otroci naučili oba jezika enako, nakazuje trend k enosmernemu jezikovnemu prilagajanju.

Empirični rezultati so potrdili, da je problem, da bi se otroci v Lendavi in na Obali naučili enako dobro oba jezika, večplasten, kajti vsebuje tudi določene občutke in je neke vrste emocionalni odgovor ljudi na položaj, v katerem živijo. Stališče do pomena znanja obeh jezikov predstavlja psihološko celoto, ki zajema znanje, občutke in vedenje. Nikoli ni sestavljeno samo iz ene, temveč iz več med seboj odvisnih komponent.

Da bi še dodatno osvetlili stališče večinskega prebivalstva do učenja manjšinskega jezika, predstavljamo rezultate analize trditve, kako se vprašani strinjajo s trditvijo, da za Slovence ni potrebno, da se učijo manjšinski jezik.

Izbrana trditev je le ena izmed trditev, ki jo predstavljamo in kaže odnos posameznikov do dvojezičnosti in tudi do dvojezičnega okolja, v katerem živijo.

	1991	1994	1996
Lendava Slovenci	3,07	2,57	2,67*
Lendava manjšina	3,72	3,39	3,61

Obala Slovenci		4,03	4,12*
Obala manjšina		4,09	4,09

*Opazna statistična razlika med Slovenci v Lendavi in na Obali.

Preglednica 2: Analiza trditve »za Slovence ni potrebno, da se učijo madžarski/italijanski jezik (M/J)« (manjše povprečje = večje strinjanje; 1 = zelo se strinjam, 5 = se ne strinjam)

Rezultat nakazuje, da Slovenci na Obali sodijo, da je zanje pomembno učenje jezika manjšine. Znanje jezika jim tako omogoča komunikacijo v drugem jeziku, kar nakazuje, da na Obali obstajajo objektivni in subjektivni pogoji dvosmernega jezikovnega prilagajanja oziroma vzajemnega jezikovnega prilagajanja. V Lendavi je položaj nekoliko drugačen in Slovenci se relativno močno strinjajo, da zanje ni potrebno, da se učijo, torej posledično tudi, da znajo madžarski jezik. To njihovo subjektivno stališče pa kaže, da v Lendavi družbeno ozračje ne ustvarja pogojev dvosmernega jezikovnega prilagajanja v takem pomenu, kot nakazujejo podatki za Obalo.

Precej velik odstotek vprašanih je bil mnenja, da je »v glavnem nepotrebno« ali »povsem nepotrebno«, da bi se slovenski otroci enako dobro naučili oba jezika. Nesprejemanje učenja madžarskega jezika pa ne pomeni nujno, da odklanjajo dvojezično okolje in da ne sprejemajo različnosti v okolju, lahko pomeni le, da za učenje madžarskega jezika niso motivirani. Stališče vprašanih do omenjene trditve se je pokazalo na podlagi statističnega izračuna povprečne vrednosti odgovorov, rezultati kažejo, da se trditev statistično razlikuje Slovence v Lendavi in na Obali.

3.2 Stališče vprašanih do dvojezičnega modela izobraževanja

Analiza ponujenih trditev, ki se nanašajo na dvojezično izobraževanje v Prekmurju in na Obali, kaže (glej preglednici 3 in 4), da so med Slovenci, pripadniki manjšine in drugimi zaznane statistične razlike, ki opozarjajo, da posamezniki posameznim trditvam pripisujejo različen pomen.⁸ Ne glede na narodno pripadnost pa se v Lendavi vsi najmočneje strinjajo s trditvijo, da dvojezična šola zbližuje učence madžarske in slovenske narodnosti. Prav tako pa se večina ne strinja s trditvijo, da bi dvojezično šolo obiskovali samo pripadniki

⁸ Prikaz trditev in statistično pomembne razlike (p) glede posameznih trditev, ki se nanašajo na model dvojezičnega izobraževanja na Obali in v Prekmurju, glej podrobneje v Novak Lukanovič, S. 2003, str. 224–226.

madžarske narodnosti oziroma da bi bili primernejši enojezični oddelki.⁹ Čeprav se v Lendavi bolj nagibajo k stališču, da je enako dobro znanje obeh jezikov pomembnejše za pripadnike manjšine, pa se na drugi strani vsi močno strinjajo s trditvijo, da dvojezična šola zbližuje otroke, kar kaže, da večina sprejema različnost ter jo v sistemu vzgoje in izobraževanja tudi spoštuje. Kako se vprašani strinjajo s posameznimi trditvami, je prikazano v preglednici 3.

	Slovenci	Madžari	Drugi
DŠ zbližuje učence slov. in madž. narodnosti	1,96	1,54	1,98
Otroci se radi učijo madž. jezik	3,40	2,66	3,21
Učitelji dovolj dobro obvladajo slov. jezik	2,46	2,05	2,33
Pri pouku bi morali več govoriti madžarsko	3,57	2,29	3,27
Boljše bi bilo, če bi se namesto madž. učili več tujega jezika	2,84	3,95	2,98
Otroci se radi učijo slov. jezik	2,11	2,15	2,11
Pri pouku bi morali več govoriti slovensko	2,37	3,25	2,69
Učitelji dovolj dobro obvladajo madž. jezik	2,58	2,71	2,50
DŠ daje dovolj znanja za nadaljnje šolanje	2,63	2,06	2,58
V šoli bi se morali več učiti o madž. kulturi	2,94	2,03	2,59
Raba dveh jezikov pri pouku je moteča	2,68	3,51	2,95
DŠ naj obiskujejo samo učenci madž. narodnosti	3,53	4,27	3,56
Primernejši bi bili enojezični oddelki	3,03	4,08	3,27

DŠ = dvojezična šola

Preglednica 3: Stališče anketirancev do dvojezične vzgoje in izobraževanja v Lendavi (Manjša vrednost pomeni močnejše strinjanje s trditvijo.)

Na Obali se stališča med skupinami (med Slovenci, pripadniki manjšine in drugimi) glede posameznih trditev statistično ne razlikujejo tako izrazito, kot se stališča med posameznimi skupinami razlikujejo v Lendavi. Med trditvami, s katerimi se strinja večina, ne glede na narodno pripadnost, pa izstopajo trditve, da učitelji dobro obvladajo slovenski in italijanski jezik, da se slovenski otroci radi učijo italijanski jezik in da šola z italijanskim jezikom daje dovolj znanja za nadaljnje šolanje. Kakšno stališče imajo anketiranci do koncepta dvojezične šole na Obali, je prikazano v preglednici 4.

⁹ O prednostih in pomanjkljivostih dvojezične šole poročajo tudi izsledki mednarodne raziskave, ki je potekala v okviru projekta Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru, nosilka prof. dr. Albina Nečak Lük (Nečak Lük, Muskens, Novak Lukanovič 2000). Podrobneje o rezultatih, ki se nanašajo na dvojezično šolo, glej Lukanovič (2000).

	Slovenci	Italijani	Drugi	Total
Sedanji model združuje učence italijanske in slovenske otroke	2,13	2,03	2,21	2,11
Slovenski otroci se radi učijo italijanski jezik	1,97	2,09	2,13	2,03
Učitelji dovolj dobro obvladajo slovenski jezik	1,71	2,02	1,74	1,79
Število ur italijanskega jezika v slovenski šoli bi moralo biti večje	3,03	2,11	2,87	2,76
Bolje bi bilo, če bi se namesto italijanskega jezika učili drugi jezik	3,27	4,07	3,57	3,54
Italijanski otroci se radi učijo slovenski jezik	2,57	1,93	2,48	2,34
Število ur slovenskega jezika v italijanski šoli bi moralo biti večje	2,32	2,76	2,68	2,49
Učitelji dovolj dobro obvladajo italijanski jezik	1,93	2,45	2,07	2,10
Šola z italijanskim učnim jezikom daje dovolj znanja za nadaljnje šolanje	1,94	1,68	1,96	1,87
V šoli s slovenskim učnim jezikom bi se morali več učiti o italijanski kulturi	2,88	1,83	2,54	2,53
V šoli z italijanskim učnim jezikom bi se morali več učiti o slovenski kulturi	2,33	2,06	2,38	2,26
Šolo v italijanskem jeziku naj obiskujejo samo otroci italijanske narodnosti	3,46	3,64	3,78	3,55
Primernejši bi bili dvojezični oddelki (...)	3,37	3,35	3,10	3,32

Preglednica 4: Stališče anketirancev do dvojezičnega modela izobraževanja na Obali (Manjša vrednost pomeni močnejše strinjanje s trditvijo.)

Stališče posameznika do jezika manjšine v vzgojno-izobraževalnem sistemu je pomemben agens, saj vpliva na ohranjanje ali opuščanje jezika manjšinske skupnosti, ki živi v neposrednem, vsakdanjem stiku z drugo jezikovno skupino. Pri interpretaciji podatkov smo upoštevali, da gre za dva različna modela dvojezične vzgoje in izobraževanja na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji (Nečak Luk, A. 1999). Stališče do dvojezičnega izobraževanja – ne glede na to, za kateri model gre, se zrcali tudi posameznikovi v potrebi po učenju jezika. Stališče do modela izobraževanja je subjektivna dimenzija, ki vpliva na sprejemanje posameznega jezika in tudi na rabo jezika v okolju. V Lendavi imajo Slovenci in Madžari različna stališča do trditve, da se otroci radi učijo madžarski jezik. Slovenci so o trditvi manj prepričani kot Madžari. Rezultati na Obali pa kažejo, da se Slovenci bolj kot Italijani strinjajo s trditvijo, da se slovenski otroci radi učijo italijanski jezik.

3.3 *Subjektivna ocena znanja jezika večine in manjšine*

Izjave anketirancev o znanju jezika – knjižnega in narečja – sodijo med kazalnike, ki povezujejo narodnostno pripadnost in identifikacijo posameznika s skupino. Študije poudarjajo, da znanje jezika vpliva na stališče do jezika (Gibbons, Ashcroft 1995), to pomeni, da ima posameznik z boljšo jezikovno spretnostjo drugačno stališče do jezika kot tisti s slabšo jezikovno spretnostjo. Znanje jezika je v veliki meri povezano tudi z izobraževalnim sistemom. Ker narodnostno mešano območje v Sloveniji zagotavlja izobraževanje v obeh jezikih, smo predvidevali, da bodo posamezniki svoje znanje materinščine in drugega jezika ocenili relativno dobro.

Ocena znanja jezika je lahko evalvirana na različne načine. V prispevku se omejujemo samo na subjektivno oceno, kajti na podlagi metodologije empiričnega raziskovanja smo oceno lahko zasnovali le na podlagi analize naslednjih vprašanj: »Kako ocenjujete svoje znanje: slovenskega knjižnega jezika, slovenskega narečja, knjižnega manjšinskega jezika (madžarskega/italijanskega), narečja manjšinskega jezika (madžarskega/italijanskega)?«

Vprašanim je bila ponujena petstopenjska lestvica (zelo dobro, precej dobro, srednje dobro, precej slabo, zelo slabo). Odgovore smo statistično analizirali in pri oceni znanja posameznega jezika poiskali razlike glede na narodnost, starost in izobrazbo anketirancev. Pri statistični analizi smo uporabili analizo variance (ANOVA) in parni test (Paired Sample Test). Pri interpretaciji podatkov smo se oprli tudi na že opravljene analize A. Nečak Lük (1998, str. 333–347). Podatki so pri samooceni znanja slovenskega jezika in tudi pri samooceni znanja jezika manjšine ter njunih zvrsti opozorili na različno zahtevnost vprašanih glede na njihovo narodnostno pripadnost.

Statistična analiza podatkov (analiza variance – ANOVA) je pokazala, da na samooceno znanja posameznega jezika (knjižnega in narečja) vplivajo skoraj vse spremenljivke, vpliv posameznih spremenljivk pa se razlikuje glede na jezik in na zvrst jezika.¹⁰ Na samooceno znanja slovenskega knjižnega jezika statistično vplivata izobrazba in narodnost ($p = 0,000$), pokazala pa se je tudi razlika v samooceni znanja glede na posamezno narodnostno mešano okolje ($p = 0,026$). Na samooceno znanja slovenskega narečja najbolj vplivata izobrazba, narodnost, statistično pomembna razlika pa se nanaša tudi na narodnostno mešani območji ($p = 0,000$). Na samooceno znanja manjšinskega knjižnega jezika (madžarskega ali italijanskega) statistično vplivajo vse omenjene spremenljivke ($p = 0,000$). Starost (sicer ne tako izrazito, $p = 0,003$), narodnost in tudi samo narodnostno mešano območje izkazujejo statistične razlike v samooceni znanja madžarskega in italijanskega narečja.

Frekvenčna analiza odgovorov je pokazala rahle razlike med samooceno znanja knjižnega jezika in narečja posameznega jezika na narodnostno mešanih

¹⁰ Natančnejšo sliko statistične analize ANOVA o vplivu izbranih spremenljivk na oceno znanja jezika glej v Sonja Novak Lukanovič, Jezikovno prilagajanje na narodnostno mešanih območjih Slovenije, doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 2003, priloga 1, preglednica 5.

območjih. Pri samooceni znanja slovenskega jezika (tako knjižnega kot narečja) so rezultati pokazali, da so anketiranci v Lendavi in na Obali slabše ocenili svoje znanje slovenskega narečja kot pa znanje slovenskega knjižnega jezika. To lahko pripišemo dejstvu, da je večina anketirancev iz starostne skupine od 31 do 50 let, da so zaposleni in v stalnem stiku s knjižnim jezikom.

S posebnim statističnoprimerjalnim testom (Paired Samples Test) smo ugotavljali statistično razliko pri oceni znanja knjižnega jezika in narečja posameznega jezika med Slovenci in Madžari oziroma med Slovenci in Italijani. V Lendavi so tako Madžari kot Slovenci ocenili, da bolje obvladajo madžarsko narečje kot pa knjižni madžarski jezik. Tudi na Obali je položaj podoben. Anketiranci iz vseh treh skupin (Slovenci, Italijani, drugi) so ocenili, da bolje obvladajo italijansko narečje kot italijanski knjižni jezik (slabše obvladajo italijanski knjižni jezik).

V analizah o znanju jezika prevladuje ocena o relativno visoki stopnja znanja slovenskega knjižnega jezika, kar je razumljivo in pričakovano. Slovenski jezik je tako jezik širšega okolja kot jezik dela in trga ter je po statusu državni jezik. Frekvenčna analiza rezultatov kaže, da več kot polovica anketiranih ne glede na območje in narodno pripadnost svoje znanje slovenskega knjižnega jezika ocenjuje kot dobro, tretjina srednje dobro, drugi pa so svoje znanje slovenskega knjižnega jezika ocenili kot slabo (preglednica 5).

NMO	Dobro	Srednje	Slabo
Obala	61,3 %	28,1 %	10,6 %
Lendava	55,7 %	34,1 %	10,2 %

Preglednica 5: Samoocena znanja slovenskega knjižnega jezika na NMO¹¹

NMO = narodnostno mešano območje

Pri samooceni znanja knjižnega manjšinskega jezika – madžarskega oz. italijanskega – so opazne statistične razlike med narodnostno mešanima območjema. Tako je več anketirancev z Obale svoje znanje italijanskega jezika ocenilo »dobro«, kot pa je bilo takih anketirancev v zvezi z madžarskim jezikom v Lendavi. V Lendavi so ocene med vprašanimi enakomerno razporejene, kar kaže preglednica 6.

NMO	Dobro	Srednje	Slabo
Obala	49,2 %	25,6 %	25,2 %
Lendava	34,6 %	34,2 %	31,2 %

Preglednica 6: Samoocena znanja knjižnega italijanskega/madžarskega jezika na NMO¹²

NMO = narodnostno mešano območje

¹¹ Rezultate sem združila v tri kategorije – zelo dobro in precej dobro = dobro, srednje dobro = srednje in precej slabo in zelo slabo = slabo.

¹² Ocena o znanju jezika je združena, kot je zapisano v op. 11.

Kako so posamezniki (različnih etničnih pripadnosti) ovrednotili svoje znanje slovenskega knjižnega jezika in italijanskega oz. madžarskega knjižnega jezika, prikazujemo v naslednji preglednici (preglednica 7).

KRAJ	LETO	Narodnost respondenta		Kako ocenjujete svoje znanje slov. knjižnega jezika	Kako ocenjujete svoje znanje knjižnega jezika manjšine
Lendava	1991	Slovenci	Povprečje	2,10	4,27
			N	368	367
			Std. odklon	,940	1,442
		Madžari	Povprečje	2,74	2,25
			N	214	214
			Std. odklon	1,085	,954
		Drugi	Povprečje	3,04	4,92
			N	96	96
			Std. odklon	1,289	1,484
		Skupaj	Povprečje	2,44	3,72
			N	678	677
			Std. odklon	1,107	1,666
Obala	1994	Slovenci	Povprečje	2,06	3,29
			N	409	408
			Std. odklon	1,007	1,375
		Italijani	Povprečje	2,85	1,64
			N	182	182
			Std. odklon	1,256	,840
		Drugi	Povprečje	2,64	3,73
			N	110	110
			Std. odklon	1,155	1,526
		Skupaj	Povprečje	2,35	2,93
			N	701	700
			Std. odklon	1,155	1,501

Preglednica 7: Povprečne vrednosti samoocene slovenskega in manjšinskega jezika (knjižnega)

Lestvica samoocene znanja jezika: 1 = zelo dobro, 2 = precej dobro, 3 = srednje dobro, 4 = precej slabo, 5 = zelo slabo

Tako kot v analizi raziskovalke Nećak Lükove (1998) o samooceni znanja jezika na Obali se je tudi pri naši statistični analizi rezultatov pokazalo, da je kriterij Slovencev pri ocenjevanju lastne materinščine zahtevnejši kot kriterij pri Italijanih, kajti Italijani so svojo materinščino ocenili mnogo bolje (srednja

vrednost ocene je 1,64). Na podlagi tega lahko predvidevamo, da je kriterij Slovencev tudi pri oceni drugega jezika (italijanskega) zahtevnejši, kot je kriterij pripadnikov manjšine pri oceni njihovega drugega jezika (slovenskega jezika). Podatki raziskave v Lendavi ne kažejo tolikšne razlike pri oceni znanja materinščine, kot je značilna za Obalo. Madžari so ocenili madžarski jezik podobno kot Slovenci slovenski jezik. Zelo slabo pa so Slovenci ocenili znanje madžarskega jezika (srednja vrednost ocene je 4,27). Kot kaže preglednica 7, izrazito izstopa ocena pripadnikov italijanske narodnosti o znanju italijanskega jezika (1,64). Niti slovenski niti madžarski jezik nista pri nobeni skupini v povprečju tako visoko ocenjena. Standardni odkloni v statistični analizi kažejo, da ocenjujejo Slovenci v Lendavi in na Obali slovenski jezik enotneje kot madžarski ali italijanski, kjer so statistično med vprašanimi razlike v oceni znanja. Madžari se pri oceni znanja obeh jezikov ne razlikujejo, tudi Italijani so pri oceni znanja obeh jezikov precej enotni.

Samoocena znanja knjižnega slovenskega jezika se med anketiranci v Lendavi in na Obali ne razlikuje, to potrjuje tudi statistična analiza ($p > 0,05$). Statistično je zaznana razlika pri oceni znanja manjšinskega jezika ($p = 0,00$), saj so na Obali bolje ocenili znanje italijanskega jezika. To potrjuje statični izračun (t-test), kar prikazujem v preglednici 8.

	Kraj	N	Povprečje	SD	SE
Ocena znanja slovenskega knjižnega jezika	Lendava	91	678	2,44	1,107
Obala 94	701	2,35	1,155	,042	,044
Ocena znanja manjšinskega knjižnega jezika	Lendava	91	678	3,72	1,671
Obala 94	700	2,93	1,501	,064	,057

Preglednica 8: Primerjava med znanjem knjižnega jezika – slovenskega in manjšinskega v Lendavi in na Obali

t -test

	T	Df	p	Mean Diff
Ocena znanja slov. knjižnega jezika	1,406	1377	,160	,09
Ocena znanja manjšinskega knjižnega jezika	9,235	1376	,000	,79

Tako kot pri samoocenjevanju znanja materinščine so tudi pri ocenjevanju drugega jezika opazne razlike. Ocena o znanju slovenskega jezika kot drugega jezika se v skladu s pričakovanji razlikuje od ocen, ki se nanašajo na manjšinski jezik kot drugi jezik (J2). Večina anketirancev z madžarskim maternim

jezikom v Lendavi in anketirancev z italijanskim maternim jezikom na Obali je znanje drugega jezika – slovenščine (J2) ocenila dobro.

Anketiranci s slovenskim maternim jezikom v Lendavi ocenjujejo svoje znanje drugega jezika (J2) – madžarskega jezika v povprečju slabše, kot pa ocenjujejo anketiranci s slovenskim maternim jezikom na Obali svoje znanje drugega jezika (J2) – italijanskega jezika. V obeh primerih gre za samooceno znanja jezika manjšine, ki je anketirancem drugi jezik (J2). Vzrokov, zakaj je madžarski jezik slabše ocenjen (ne samo kot drugi, ampak tudi kot materni jezik), je seveda več. Empirični podatki iz naših raziskav ne omogočajo, da bi lahko podala preprosto razlago in nakazala vzrok takega rezultata. Lahko pa iščem vzrok v izobraževalnem sistemu, statusu madžarskega jezika (ni mednarodni jezik¹³), ekonomskem potencialu jezika, ki je povezan z motivacijami posameznika za učenje jezika, in navsezadnje so lahko razlogi za različne ocene tudi v mentaliteti anketirancev, stopnji njihove samozavesti in visoki kritičnosti do znanja jezika.

Statistična analiza rezultatov o oceni znanja slovenskega in italijanskega oziroma madžarskega jezika nakazuje, da bi bilo na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji iluzorno pričakovati vzajemno jezikovno prilagajanje v vseh govornih (formalnih in neformalnih) položajih. Slabše ovrednotenje znanja manjšinskega jezika med večinskim prebivalstvom vpliva na strategijo jezikovnega prilagajanja na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. (Novak Lukanovič 2003)

4 Sklepna misel

Analiza statističnih podatkov odgovorov vprašanih v Lendavi in na Obali, ki se nanašajo na učenje jezika manjšine, nakazuje razliko v motivaciji za učenje madžarskega oziroma italijanskega jezika. Razlike v stališčih, ki se nanašajo na koncept dvojezičnega izobraževanja v Lendavi, ne pomenijo, da posamezniki ne sprejemajo učenja obeh jezikov, ker odklanjajo različnost in večkulturnost, ampak predvsem zato, ker so pragmatični in v madžarskem jeziku ne vidijo možnosti za mednarodno komunikacijo.

Rezultati so pokazali, da se stališča večinskega in manjšinskega prebivalstva do slovenskega jezika ne razlikujejo, razlikujejo se stališča posamezne skupine do jezika manjšine – do italijanskega in madžarskega, to pomeni, da se tako večina kot manjšina na Obali in v Lendavi v stališčih do manjšinskega jezika med seboj razlikujeta. Razlika v stališčih večine in manjšine do manjšinskega jezika kaže tudi na večjo razliko v objektivni etnolingvistični vitalnosti etničnih skupin v stiku. Rezultati niso potrdili, da se vprašani na Obali ali v Lendavi zelo močno strinjajo s trditvijo, da je znanje manjšinskega jezika potrebno pri za-

¹³ Ko uporabljam termin »mednarodni jezik«, želim poudariti, da ima jezik pomembno vlogo tudi zunaj države in nastopa kot jezik v mednarodni komunikaciji.

poslovanju. Na drugi strani pa so vsi prepričani o nujnosti dvojezičnega poslovanja na narodnostno mešanem območju. Rezultati so pokazali, da se pri stališčih do pomena znanja manjšinskega jezika tako na Obali kot v Lendavi prepletata integrativna in instrumentalna motivacija, kar zagotavlja, da se v okolju različnost sprejema in da je možnost vzajemnega jezikovnega prilaganja.

S statistično analizo je bila zaznana razlika med Obalo in Lendavo v stališču za koga je učenje obeh jezikov pomembnejše – za večino, za manjšino ali za obe skupnosti. Na Obali se bolj kot v Lendavi strinjajo, da je za slovenske in manjšinske otroke pomembno, da se dobro naučijo oba jezika, kar omogoča vzajemno oz. dvosmerno jezikovno primikanje. Z rezultati se je potrdila povezava, da stališče do učenja oziroma sprejemanja drugega jezika vpliva tudi na vzorce jezikovne rabe med govorce različnih etnolingvističnih skupin na stičnih območjih v Sloveniji. Empirični rezultati brez dvoma nakazujejo, da je pomen znanja posameznega jezika večdimenzionalna kategorija in da je povezan s stališčem vprašanih do dvojezičnega modela vzgoje in izobraževanja, ki se izvaja v posameznih okoljih. Tudi ocena znanja jezika, pa čeprav subjektivna, na neki način kaže, kakšno vlogo ima posamezni jezik v okolju.

Obravnavava vseh omenjenih kategorij nam nakazuje subjektivni evalvacijski trend dvojezičnega izobraževanja v Sloveniji (v znanju jezika) – v smeri uspešnosti ali pa neuspešnosti. Seveda pa bi se pri tem moralo najprej postaviti vprašanje – kaj je za nas »uspešno dvojezično izobraževanje«. Uspešnost ali pa neuspešnost pa je kompleksna, večplastna kategorija, ki je lahko obravnavana z vidika posameznika ali družbe in presega namen našega prispevka.

Rezultati so pokazali, da se posameznik, ki živi na narodnostno mešanem območju, v določenem položaju jezikovno primika. Dinamika procesa je kompleksa in je v veliki meri odvisna od številnih med seboj prepletenih dejavnikov. Jezikovno vedenje posameznika oziroma raba jezika sta vedno povezana s statusom etnične skupine, s posameznikovo željo po pozitivni identifikaciji s skupino oziroma s stopnjo pomembnosti skupine, s subjektivno oceno o etnolingvistični vitalnosti in navsezadnje tudi s posameznikovim zaznavanjem etničnih meja – z vidika jezikovnih ali nejezikovnih dimenzij (trdih/mehkih).

Izhajajoč iz teorije etnolingvistične identitete je bilo z raziskavo ugotovljeno, da so prisotni pogoji pozitivnega jezikovnega razlikovanja, pri tem pa so statistično zaznani odmiki. Rezultati so pokazali, da se posameznik zelo močno subjektivno identificira s skupino in je zanj jezik pomembna dimenzija njegove etnične identitete, v nekaterih primerih prav na primeru rabe jezika pa se je zaznala šibka etnična solidarnost. Kot zelo indikativni spremenljivki v odnosu na jezikovno razlikovanje sta se pokazala obseg oziroma raven, do katere pripadnik manjšine uporablja svoj jezik. Kljub možnosti (pravni podlagi), da lahko pripadniki manjšine uporabljajo svoj materni jezik na vseh ravneh, pa se v stikih na delovnem mestu in s številnimi javnimi institucijami jezikovno primaknejo in dajejo prednost večinskemu jeziku, to pomeni, da pride do pojava diglosije.

Rezultati so tudi potrdili, da kapital jezika oziroma »jezikovni trg«, kot ga definira Bourdieu (1991), močno zaznamuje stališče do učenja jezika, stališče do

pomena jezika in posledično vpliva tudi na izbor strategije jezikovnega prilaganja na narodnostno mešanih območjih v Sloveniji. Empirični podatki so potrdili, da znanje jezika vpliva na jezikovno prilagajanje posameznika v okolju. Pri tem je zlasti pomembno, da sistem vzgoje in izobraževanja zagotavlja ustrezno vsebino in sodobne metode poučevanja jezikov (maternega, drugega in tujega). Tudi razlika v statusu posameznega jezika vpliva na stališče do učenja jezika in posledično tudi na znanje jezika. Status jezika vpliva na njegovo prestižnost pri govornicah. Izkazalo se je, da pragmatično vrednost jezika zaznamujeta ekonomski interes za učenje in znanje jezika (koristi pri poslovanju, pri komunikaciji z EU). Pri tem so glede na analizo rezultatov in glede na predvidevanja izstopali rezultati, ki se nanašajo na italijanski jezik. Prav prestižna in pragmatična vrednost italijanščine je zaznamovala stališče vprašanih, da je tudi za Slovence potrebno, da se enako dobro naučijo italijanski in slovenski jezik.

Literatura

- Banton, M. (2000). What Foundations for the Management of Cultural Pluralism? V: Dacyl, J. in Westin, C. (ur.), *Governance of Cultural Diversity*. Stockholm, Swedish Commission for Unesco, CEIFO, str. 253–277.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little Brown.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Cooper, R. L., Fishman, J. A. (1974). The Study of Language Attitudes. *International Journal of the Sociology of language* 3, str. 5–19.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gibbons, L., Ashcroft, L. (1995). Multiculturalism and Language Shift: A Subjective Vitality Questionnaire Study of Sydney Italians. *Journal Of Multilingual and Multicultural Development* 4, str. 281–299.
- Giles, H., Hewstone, M., Ball, P. (1983). Language Attitudes in Multilingual Settings: Prologue with Priorities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2–3, str. 81–100.
- Hafner Fink, M. (1998). Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru. Metodološka izhodišča, podatki, vzorci, indeksi. V: Nečak Lük, A, Jesih, B. (ur.), *Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru*. Ljubljana: INV, str. 33–47.
- Klinar, P. (1991). Od etničnega pluralizma k interkulturalizmu. *Zagreb: Migracijske teme*, 1, str. str. 29–47.
- Lewis, G. E. (1980). *Bilingualism and Bilingual education: A Comparative Study*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Michael, S. O. (1997). Models of Multiculturalism: Complications for the Twenty-first century Leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, 8, 3, str. 231–245.
- Milroy, L. (1980). *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Nečak A. Jesih, B. (ur.) (1998). *Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru I*. Ljubljana: INV.

- Nečak Lük, A. (1998). Jezik kot kazalec stanja medetničnih odnosov. V: Nečak Lük, A., Jesih, B. (ur.), Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru. Ljubljana: INV, str. 333–347.
- Nečak Lük, A. (1999). Modeli izobraževanja v etnično in jezikovno heterogenih okoljih. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut.
- Nečak Lük, A., Jesih, B. (ur.) (2000). Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru II. Ljubljana: INV.
- Nečak Lük, A. (2003). Language Education Policy in Slovenia. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport.
- Nečak Lük, A., Muskens, G., Novak Lukanovič, S. (ur.) (2000). Managing the Mix thereafter: Comparative Research Into Mixed Communities in Three Independent successor States. Ljubljana: Institute for Ethnic Studies.
- Novak Lukanovič, S. (2003). Jezikovno prilagajanje na narodnostno mešanih območjih Slovenije. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. Doktorska disertacija.
- Novak Lukanovič, S. (2003). Jezikovno prilagajanje na narodno mešanih območjih v Sloveniji. Razprave in gradivo 42, str. 38–60.
- Westin, C. (1995). Introduction. V: Dacyl, J. (ur.), Management of Cultural Pluralism. Stockholm: Swedish National Commission for Unesco, Ceifo, str. 5–18.
- Wright, S., Kelly-Holmes (ur.) (1998). Managing Language Diversity. Clevedon: Multilingual Matters.

NOVAK LUKANOVIČ Sonja, Ph.D.

PERCEPTIONS OF LEARNING MAINSTREAM AND MINORITY LANGUAGES IN ETHNICALLY-MIXED AREAS IN SLOVENIA

Abstract: In the introductory chapter, the article examines the idea of being different and its link with the minority issue. It describes the various contents and concepts that mark the idea of multiculturalism today. It especially focuses on the issue of language and education in multicultural environments. On the basis of selected empirical data resulting from many years of research, it highlights the viewpoints of inhabitants of ethnically-mixed areas in Slovenia (the Littoral and Prekmurje) regarding individual languages – the language of the majority (Slovenian) and the language of the minority (Italian or Hungarian), and the viewpoints of inhabitants regarding bilingual education. It also presents data on the subjective assessment of knowledge of an individual language, which thus completes the picture of the success or failure of bilingual education models in ethnically-mixed areas in Slovenia.

Keywords: ethnically-mixed areas in Slovenia, bilingual education, language of the majority, language of the minority, viewpoints of inhabitants, self-assessment of knowledge of a language.

Dr. France Strmčnik

Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola

Povzetek: Članek obravnava temeljne didaktično-metodične trende sodobne in jutrišnje šole. S tega zornega kota sta orisani znanstvenostorilnostna šola in šola po meri učencev. Obe sta prikazani v svojem razvoju, s pozitivnimi in negativnimi značilnostmi. Izpeljana je sinteza, po kateri sta obe nesprejemljivi v svoji ekstremnosti in izključenosti in obe dobrodošli, če z združenimi prednostmi presežeta slabosti. V okviru učencem prilagojene šole je več pozornosti namenjene učni diferenciaciji in zamisli, naj bi o njej odločale šole same. Ker se pričakovanja sodobne šole najlaže uresničujejo v celodnevni šoli, je v zapisu pri odločanju o njej posebno poudarjeno upoštevanje učencev, ki so v tem kontekstu navadno zanemarjeni. Z vidika sodobne šole je namenjeno nekaj več pozornosti tudi povezovanju znanja s prakso, in sicer s pomočjo učnih delavnic.

Ključne besede: znanstvenostorilnostna šola, učencem prilagojena šola, reformska pedagogika, učna diferenciacija, »nivojski« pouk, šola s celodnevним poukom, celodnevno odprta šola, učne delavnice.

UDK: 371.2

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. France Strmčnik, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, v pokoju

Vsebinsko-ciljne posebnosti sodobne in prihodnje šole smo orisali v *Sodobni pedagogiki* 2005, št. 4, da bi lahko v nadaljevanju nanje oprli ožje didaktično-metodične spremembe. Te je težje predvidevati, kajti didaktična stvarnost napreduje le v kratkih korakih. Če bi analizirali didaktični razvoj, bi ugotovili, da so se mnoge zamisli o uspešnejšem pouku porodile že daleč v zgodovini, npr. pri Komenskem, pa še danes niso povsem uresničene. Kako sodobno zvenijo besede, ki jih je pred več kot sto leti zapisala Ellen Key (Scheiber, str. 86): »Čas kliče po osebnostih, toda ta klic bo zaman, če otrokom ne bomo dovolili, da bodo živeli in se učili kot osebnosti, imeli svojo voljo, mislili svoje misli, znanje z delom pridobivali, si oblikovali lastne sodbe /.../.«

Zaradi tega je mogoče predvidevati le nagibe, ki se danes le bolj ali manj izrazito luščijo, v prihodnosti pa bodo morali postati splošne značilnosti šole. Izsiljuje jih antropološka vzgojno-izobraževalna paradigma, ki enakovredno vključuje in povezuje intelektualne, čustvene in psihomotorične plati osebnosti, se pravi izobraževanje, vzgajanje in socializiranje. Poučevanje in učenje bo manj prevzemanje, posnemanje, reproduciranje, kar zahteva spominsko-verbalne zmožnosti, ki znanje in vrednote konzervirajo, več kot iskanja, raziskovanja, odkrivanja, reševanja, ki vodijo k spreminjanju, doživljanju in uporabljanju znanja ter vrednot. Izhodišča in rezultati takega vzgojno-izobraževalnega delovanja bodo poglobljena splošna izobrazba, operacionalizirana predvsem v ustvarjalnosti, sposobnostih, uporabnosti, ekološki ozaveščenosti in elektronski pismenosti, nadalje celostnejše kognitivno angažiranje in globlji miselni procesi, kakor tudi zahtevnejše vrednote in čustveno angažiranje, npr. zanimanje, doživljanje, vedoželjnost, kulturno-estetska senzibilnost, kritičnost in ekspresivnost ipd. Te spremembe niso le pedagoškodidaktično in psihološko utemeljene, pač pa jih pogojuje tudi sodobna znanost, ki postaja predvsem odkrivajoče, eksperimentalne in problemskoreševalne narave.

Didaktičnim in metodičnim spremembam osnovne šole se bomo lažje približali, če jih soočamo z nekaterimi njenimi pomembnejšimi značilnostmi, ki zadevajo predvsem sistemsko organizacijo osnovne šole, socialne učne oblike, učne

metode in sredstva. Na te segmente odločilno vplivata dve temeljni, a močno nasprotujoči si pedagoškodidaktični paradigmi, in sicer znanstveno orientirana storilnostna šola in učencu prilagojena šola (imenovana tudi primerna šola ali šola po meri učenca). Obe imata svoje začetke daleč v zgodovini. Če je šlo v šolskih reformah po prvi svetovni vojni za nasprotje med šolo drila in poučevanja ter otroku prilagojeno šolo, gre danes za alternativo ne med šolo drila in poučevanja, pač pa med znanstvenostorilnostno in otroku prilagojeno šolo.

Znanstvenostorilnostno orientirana osnovna šola

Današnje razumevanje znanstvenostorilnostne šole je osredotočeno le na izobraževanje, ki se giblje čim bližje znanstveni logiki, sistematiki, metodam in drugim determinantom znanosti. Na ta določila se veže storilnost po načelu »mini – maxi«, katerega bistvo je čimprejšnja in čimvečja izobraževalna učinkovitost predvsem z vidika potreb družbe in znanosti, individualne zmožnosti in potrebe učencev pa so zanemarjene, prav tako tudi »iracionalne« strani njihove osebnosti.

Znanstvenostorilnostna šola ima daljšo zgodovino kot učencu prilagojena šola. Njeni izrazitejši začetki segajo v obdobje prosvetljenstva, temelječega na spoznavnoteoretskem racionalizmu, iz katerega je izšel tudi herbartijanski intelektualizem. Racionalizem v pedagogiki podreja vzgojo pouku, tega pa učenju in pridobivanju znanja, katerega bistvena in domala edina funkcija je razvijanje intelekta, kot edino priznan izvor in merilo resničnosti spoznanja. Tudi nova humanistična pedagogika je pomen izobraževalnosti in znanstvenosti šole močno izpostavljal, sicer predvsem gimnazije, a se je prek nje to scientistično mišljenje prenašalo tudi v osnovno šolo. W. von Humbolt je izobraževanje in znanost definiral eno z drugim, torej identificiral. Samo znanosti, pri čemer je imel v mislih predvsem »čiste« znanosti, kakršne so humanistične in jezikovne, staroveška zgodovina, matematika in filozofija, naj bi zmogle krepiti moč človekovega duha, oblikovati značaj in posredovati merila ravnanja.

V prosvetlenskem obdobju, ko si je izobraževanje šele utiralo pomen v do tedaj prevladujoči vzgojno naravnani šoli, je bila racionalistična didaktična paradigma utemeljena in progresivna. Ljudstvu je bilo potrebno temeljno splošno in vse bolj tudi poklicno znanje, da bi moglo bolje delati in bolj smiselno živeti. Zato so bile šole prepoznavne in določene predvsem kot izobraževalne ustanove.

Toda postopno se je izkazala ta paradigma za preozko določilo šole, saj je postajalo šolsko vzgajanje in socializiranje mladih vse težje pogrešljivo. Zlasti v zadnjih petdesetih letih bremeni mlade vse več socialnih, moralnih, psihohigienskih, ekoloških in drugih nadlog, ki zadevajo zlasti krizo vrednot. Poleg staršev jim lahko in mora pomagati predvsem vzgojno usposobljena šola, ki pa se težko prilagaja novim potrebam. Postopno se je sicer osvobajala herbartijanskega intelektualizama, a se je hkrati vse bolj spreminjala v znanstveno in racionalistično orientirano storilnostno šolo, ki sta jo spodbujala hiter tehnološki in znanstveni razvoj ter še zlasti rivalsko tekmovanje med kapitalističnim

in socialističnim svetom. Tej šoli, ki so jo podpirale tudi oblasti, otrokom bolj prijazna in humana šola ni mogla konkurirati. Svoje oporišče je našla predvsem v različnih alternativnih modelih in pa v prizadevanjih posameznih šolskocivilnih združenj.

Poznanstvenje in storilnost osnovne šole so v sedemdesetih letih močno razbohotile kurikularne reforme in teorija programiranega pouka, z množico konkretnih izobraževalnih učnih ciljev. Ker je vrednote težko, mnogih pa sploh ni mogoče operacionalizirati, so o vzgojnosti šole malo govorili, češ da vzgojni cilji niso v kompetencah kurikularne teorije in teorije programiranega pouka. Tako naravnost šole so pospeševali tudi nekateri drugi šolski strokovnjaki, med njimi zlasti psihologi, npr., da se »vsak otrok na vsaki razvojni stopnji lahko nauči učne snovi v intelektualno neokrnjeni obliki, da je mogoče vsako idejo, vsak problem, vsako področje znanja preoblikovati v tako poenostavljeno sestavo, da bo razumljiva vsakemu učencu, da je učenje toliko učinkovitejše, kolikor bolj se drži znanstvenih struktur« (Bruner, str. 44), da se pri »strukturiranju učne vsebine ni treba dolgo zadrževati pri otroku in njegovih potrebah /.../, da bi učne cilje in vsebine izpeljali iz otrokovega razvoja« (Sandfuchs, str. 58), da je izobraževanje, ne pa tudi vzgoja, bistveno določilo šole, da je šola predvsem kraj izobraževanja, da ni temeljno razmerje v šoli razmerje med učencem in učiteljem (Čeprav je za vzgojo prav to razmerje temeljno!), pač pa razmerje učencev do znanja (Čeprav gre to razmerje največkrat čez razmerje med učencem in učiteljem!). Tudi klasifikacijo učnih predmetov na kognitivne, afektivne in psihomotorične so mnogi razumeli tako, da so afektivno in psihomotorično vzgojno-izobraževalno področje, ki morata biti samostojni in enakovredni kognitivnemu, funkcionalno podrejali kognitivnim izobraževalnim ciljem.

Treba je poudariti, da tako naravnana šola avtomatično vključuje pretirane storilnostne ambicije, ki mnoge učence pretirano obremenjuje. To so kritizirali mnogi humanistično čuteči šolski strokovnjaki, med njimi tudi priznani angleški univerzitetni profesor dr. J. Elliot: »V šoli so ekonomski nameni že prekosili humanistične, vedno bolj prevladuje gola storilnost, ki se kaže zlasti v obliki merljivih standardiziranih učnih rezultatov /.../. Učni predmeti, ki so bolj vezani na določene vrednote s področja umetnosti in humanistike /.../, pa ostajajo v učnih načrtih vedno bolj obrobni« (Ermenc, str. 42). Precej teh scientističnih in pretirano storilnostnih elementov je najti tudi v reformi naše osnovne šole (Strmčnik 1999/1).

Učencu prilagojena šola

Šola po meri otroka ali adaptivni pouk je vodeča ideja reformne oziroma progresivne pedagogike dvajsetih let prejšnjega stoletja. Prvi je to sintagmo leta 1901 uporabil švicarski zdravnik in psiholog E. Claparede (Potkonjak, str. 181) ter jo v delu *Šola po meri* tudi celostneje razvil. Še danes velja njegova opredelitev, da šola po meri ni prilagojena nekim imaginarnim učencem, se pravi vsem, v resnici pa nobenemu, pač pa mora biti prilagojena »mentaliteti vsakega

učenca« oziroma »oblikam duha vsakega posameznika«, da mu omogoči izražati njegov maksimum in razvijati njegovo osebnost. Ugotovil je, da človek večino svojih potreb uravnava in izbira po svoji meri, le »stara šola« in »enodimenzionalna pedagogika« ne poznata in ne priznata mer učenčevih individualnih sposobnosti, zanimanj in potreb, zato ponujata vsem učencem eno samo, povprečno mero.

Te poskuse, ki so nastajali predvsem kot odziv na herbartijansko intelektualistično šolo, ki se je rada izpridila v šolo drila, receptivnih učnih metod in omalovaževanja otrokovih želja po spontanosti ter ustvarjalnosti, so navdihovale tudi našemu učiteljstvu znane ideje o šoli po meri otroka, kot so svobodno duševno šolsko delo G. Gaudiga, delovna šola G. Kerschensteinerja, Montessori – metoda, Jena plan in druge oblike aktivne šole. Korenine teh reform pa segajo celo v naravno pedagogiko Pestalozzija, Komenskega, Ratkeja, Rousseauja, Felbigerja, Condorceta idr.

Z gotovostjo moremo predvidevati, da se bo nadaljnji razvoj predvsem osnovne šole izogibal skrajnosti obeh pedagoškodidaktičnih paradigem, hkrati pa v znanstveno naravnani ustvarjalni šoli krepil sestavine »šole po meri učenca«. Vendar je to zgodovinsko poimenovanje, ki ga uporabljajo tudi pri nas, terminološko preživeto, ker je v psihološki, pedagoški in didaktični sferi šole zelo malo merljivega. Veliko ustrežnejše je poimenovanje učencu primerna, ali še bolj prilagojena šola, ki bo vzgojo in izobraževanje čim bolj usklajevala z individualnimi razvojnimi in učnimi možnostmi ter posebnostmi vsakega učenca, hkrati pa preraščala skrajno pedocentristično razumevanje, npr. E. Keyeve »šole iz otroka (vom Kinde aus)« ali načelo »laissez-faire, laissez passer«.

Omenimo nekaj najpomembnejših konstitutivnih določil take šole, katerih skupni imenovalec so predvsem izhodišča, kakršna že od nekdaj veleva funkcionalna psihologija: da je učenec celostna, uravnotežena osebnost, ki se kot taka mora razvijati tudi v šoli; da se sposobnosti, želje in potrebe učencev v količinskem in kakovostnem pogledu med seboj močno razlikujejo; da je treba za upoštevanje te paradigme dobro poznati vsakega učenca; da je enako škodljivo učenca preveč ali premalo obremenjevati. Na teh podlagah temeljijo predvsem naslednje značilnosti učencem prilagojene šole.

a) Ker ima otroku prilagojena šola pred očmi razvoj njegove celostne osebnosti, namenja enakovredno skrb njenim vsem trem temeljnim segmentom: kognitivnemu, afektivnemu in psihomotoričnemu. Vsa tri področja morajo biti samostojna, z lastnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in enakopravna, hkrati pa so najuspešnejša, če najtesneje sodelujejo in podpirajo drug drugega. Res je, da je kognitivni razvoj v določenem smislu odločilen (ne pa vrednotno pomembnejši) za nadaljnje izobraževanje. Ker je ta razvoj vezan na obširnejše učne cilje in vsebine, ima zaradi tega v predmetniku priznano večje število učnih ur. Toda manjše število ur za »vzgojne« predmete je enako pomembno več uram »izobraževalnih« predmetov. Zato ni dopustno, da bi vzgojnimi pripisovali le pomožni pomen in jih upoštevali le toliko in le tako, da bi z njimi podpirali kognitivni razvoj, ker je pač znano, da učenci kognitivno veliko bolje uspevajo, če je učenje povezano tudi z afektivnim in s psihomotoričnim napredovanjem. To pa ne pomeni, da bi se

smel kognitivni segment podrejata drugima dvema ali da bi se smel spuščati pod učenčevo »aktualno«, se pravi sedanjo razvojno stopnjo. Nasprotno, učna zahtevnost mora biti nekoliko nad »aktualnim stadijem«, da bi lahko spodbujala »perspektivni razvojni stadij« učenca (L. S. Vigotski).

Tako pa ni mogoče razumeti mnogih razprav, ki se upravičeno zavzemajo za večji pomen vzgoje v šoli, hkrati pa bi želele v njej pavšalno, brez analitičnih argumentov zmanjšati pomen in vrednost izobraževanja nasploh. Ti načelni ugovori, da je v šoli preveč izobraževanja, ki imajo pogosto ideološko ozadje, so v nasprotju z izobraževalnimi težnjami sodobne šole. Namreč, izobraževanja sploh ne more biti preveč, če je vodeno po ustreznih didaktičnih vodilih in prilagojeno učencu (ne le učencem), kar pomeni individualizirano, da je omejeno na splošnoizobraževalno in formativno vrednost in da je, zlasti na razredni stopnji, dovolj kompenzacijsko selekcionirano na tiste učne vsebine, ki jih učenci brez pomoči šole ne (z)morejo pridobiti zunaj nje. Izobraževanja, ki ne upošteva teh vodil ali pa jih upošteva premalo, je pa v naši šoli res preveč.

b) Učencem prilagojena šola je tesno povezana z učenčevim sedanjim in prihodnjim življenjem, iz njega izhaja in se vanj vrača. Gre za didaktično načelo o življenjskosti šole in pouka oziroma za povezovanje teorije s prakso.

Upoštevaloč to načelo je učencem prilagojena šola pozorna na učenčevo subjektivno in objektivno življenje. Subjektivni pomen je osredotočen na zadovoljevanje sedanjih življenjskih potreb, želja, doživljanja in hotenja učencev. Ta pomen, ki terjaja vselej učenčev subjektivni učni položaj, mora šola razumeti kot njen osrednji namen, zlasti na osnovnošolski stopnji, hkrati pa tudi kot izhodišče za objektivno razumevanje življenja, se pravi za usposabljanje mladih za objektivne družbene potrebe, v katerih bodo živeli in delali. Tedaj so tudi v objektivnem položaju, čeprav vselej na temeljni subjektivni podlagi, ki predpostavlja, da je učenec najprej človek in šele nato učenec. Povedano drugače, šola mora izhajati iz učenca samega in iz okolja, v katerem živi, ter se postopno obračati v potrebe okolja, v katerem bo živel. Kajti, ob nezadovoljenem sedanjem življenju je učence težko usmerjati in pripravljati za njihovo prihodnje življenje. Preseganje razlik med subjektivnim in objektivnim razumevanjem življenja je eno izmed največjih nasprotij šole, hkrati pa tudi njena najpomembnejša, a tudi najtežja naloga.

c) Že iz definicije učencu prilagojene šole sledi, da je taka šola neselektivna, to pomeni, da ponavljajcev vsaj na obvezni stopnji praviloma ne pozna. To je logično, kajti če je prilagojena, bi morala biti tudi uspešna. Šola ne sme biti kraj, kjer naj bi učenci doživljali šolsko neuspešnost in šolski strah, pač pa nasprotno, razvijajo naj si samozavestno samopodobo, prepričanje in hotenje, da zmorejo postopno vselej več in bolje. To je še posebno pomembno, ker velika večina mladih svojega šolanja ne konča z obvezno šolo, pač pa ga nadaljuje, mnogi do najvišje stopnje. Upajmo, da številni zagovorniki pretirano storilnostne šole, ki zahtevajo še strožje sprejemne pogoje in zahtevajo, naj bo tudi obvezna šola selektivna, teh trendov ne bodo ustavili. Kajti demokratičnost in humanost šole se ne meri le po učencih, ki učno uspevajo, temveč tudi po tistih, ki jih odri-va na obrobje. Med njimi so mnogi intelektualno dovolj razviti, a tega nadalje-

vanja ne zmorejo, če se neuspeh v njih tako zakorenini, da že npr. sam šolski prostor, misel na učenje ali srečanje z učiteljem porajajo doživljanje učne neuspešnosti in odpor do šole. To še posebno velja za učence s posebnimi potrebami, ki naj bi se integrirali z večinsko populacijo učencev. Ker je ta proces še na začetni stopnji, se dogaja, da integracija ni prilagojena posebnim potrebam učencev, pač pa nasprotno, posebne potrebe so odvisne od integracijske pripravljenosti »normalnih« učnih skupin.

č) Za prilagajanje pouka učencu, omejevanje učne selekcije in doživljanje učne uspešnosti sta v osnovni šoli temeljna pogoja učna diferenciacija in individualizacija. Brez njiju ni humane in demokratične, učencem prilagojene šole. Pritegnjeni morajo biti vsi danes znani sistemi: notranja ali didaktična, fleksibilna in delna zunanja diferenciacija ter individualizacija.

Najboljša je notranja individualizacija, ker mora upoštevati vsakega učenca, zato je v strokovnem pogledu in glede šolskodidaktičnih pogojev tudi najzahtevnejša. O tem, kaj notranje diferencirati in individualizirati, je precej napisano (npr. Strmčnik 2001, 2003). Če posplošimo, je treba diferencirati in individualizirati ves pouk, od uvoda, zlasti motiviranje, prek osrednjega dela, zlasti preverjanje, do utrjevanja in ocenjevanja, od obsega in globine učne vsebine prek učnih metod, tehnologije in socialnih učnih oblik ter učne pomoči šibkejšim učencem do osebnih odnosov in metod vzgajanja ter socializiranja.

Tako diferencirano in individualizirano učno delo lahko uspeva le v izjemno zahtevnih učnih pogojih, z visokim didaktičnim standardom. To še posebno velja za stopnjo pridobivanja novega znanja in sposobnosti, medtem ko je za njihovo utrjevanje in uporabo nekaj več možnosti. Na tem mestu bomo najpomembnejše pogoje le našeli: razredi in oddelki z majhnim številom učencev, dovolj kabinetov, klubskih prostorov, specializiranih in multimedijsko opremljenih učilnic, laboratorijev, delavnic, športnih zaprtih in odprtih površin, nadalje dovolj usposobljenega specializiranega, svetovalnega in asistentskega učnega kadra, veliko raznovrstnega in diferenciranega didaktičnega gradiva za skupinsko in samostojno delo, svobodnejši, manj vezan razredno-predmetni sistem, tesno sodelovanje šole z raznimi zunajšolskimi dejavniki, ki se občasno tudi pedagoško-didaktično vključujejo v pouk, raznolika izbira obvezno ali svobodnoizbirnih učnih predmetov in zunajšolskih interesnih dejavnosti itn. Vidni nemški didaktik W. Klafki (str. 182) je imel v mislih prav te visoke zahteve notranje diferenciacije in individualizacije, ko je sklenil: »/.../ to je zanesljivo glavni razlog, da je doslej postulat notranje diferenciacije tako pogosto zastopan, v resničnosti pouka pa opaženi tako skromni začetki«.

Spričo tega zmore notranja diferenciacija in individualizacija v naših šolskih razmerah komaj zadovoljivo izpolnjevati svoje poslanstvo na razredni stopnji, kjer sme biti tudi edini sistem diferenciranja. Na predmetni stopnji pa ji mora priskočiti v pomoč fleksibilna diferenciacija in individualizacija, v naših razmerah in možnostih predvsem sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, ali poenostavljeno, vendar premalo razločevalno, »nivojski pouk«. Kakor je znano, poteka pri kombiniranju temeljnega in nivojskega pouka glavnina pouka skupno, v heterogeni razredni skupini, približno četrtno učnega

časa pa nivojsko, kjer se učenci sicer po nasvetih, vendar prostovoljno vključujejo v različno zahtevne, toda prehodne fleksibilne homogene učne skupine. Izrecno je treba poudariti, da morata obe stopnji, zlasti še temeljni pouk, spremljati notranja diferenciacija in individualizacija. Slaba razvitost slednjih je največji problem naše fleksibilne diferenciacije.

Kaže, da so fleksibilni nivojski pouk prvotni kritiki že precej sprejeli, čeprav največkrat ni jasno, kaj mislijo, ko zavračajo nivojski pouk, ali imajo v mislih tudi tistega pri fleksibilni diferenciaciji. Nikakor pa se ne morejo sprijazniti z delno zunanjo diferenciacijo (setting model), ki učence 8. in 9. razreda povsem ločuje pri pouku materinščine, tujega jezika in matematike. Pa vendar na tej stopnji brez podobne ali celo totalne zunanje diferenciacije nikjer v svetu ne morejo bolj pravično upoštevati vedno večjih učnih razlik med učenci in zahtevnosti sklepnega obveznega šolanja. Morda ta ocena ne velja povsem za kakšno skandinavsko državo, kjer zaradi zelo visokega šolskodidaktičnega standarda uspevajo prilagajati pouk različnim učnim možnostim s pomočjo notranje individualizacije. Pa tudi tukaj raznovrstna izbira obveznih in svobodno izbirnih predmetov učence delno homogenizira, sicer po njihovih učnih interesih, v resnici pa prek njih tudi po učnih možnostih. V večini držav pa vpeljujejo zunanjo diferenciacijo, največkrat totalno, se pravi pri vseh učnih predmetih, že po 4., 5. ali 6. razredu osnovne šole.

Kot se bere in sliši, delna zunanja diferenciacija za sedanje šolske oblasti ni sprejemljiva, se pa še nič ne sliši, s čim jo nameravajo nadomestiti. Možnosti so več kot skromne, kar je že pred več kot sto leti vedel E. Claparede. Ko je ugotovil, da ima šola zelo slabe pogoje notranjega diferenciranja in individualiziranja, je za zunanjo diferenciacijo zapisal, »bolje nekaj kot nič«, ali v srbskem prevodu, bolje »išta nego ništa« (Podkonjak, str. 182). Kaže, da smo v 8. in 9. razredu osnovne šole, ko tudi fleksibilni nivojski pouk ni dovolj, pred podobno zadrego. Tudi minister za šolstvo in šport dr. Milan Zver (str. 3) je ni presegel, ko je nivojski pouk preložil na ramena šol, čeprav ni jasno, ali je imel v mislih nivojski pouk pri delni zunanji diferenciaciji v 8. in 9. razredu, ali pa morda tudi v okviru fleksibilne diferenciacije. Predvsem zbudata pozornost dve njegovi misli: da je v znanosti o isti stvari več odgovorov in drugič, da bodo o učni diferenciaciji odločale šole same v okviru šolske avtonomije.

Da je zlasti v »mehkih« znanostih, mednje spada tudi didaktika, lahko o isti stvari več teorij, seveda drži. Ni pa vselej tako in največkrat tudi niso enakovredne; to velja tudi v primeru učne diferenciacije in individualizacije, kar dokazuje tudi dejstvo, da kritiki nivojski pouk le kritizirajo, ne da bi nasproti »tej teoriji« postavili svojo, drugo. Tega seveda ne zmorejo, ker so doslej znani le trije osnovni, že omenjeni diferenciacijski sistemi in kombinacije med njimi, so pa znane različne interpretacije o njihovi pedagoški, didaktični, psihološki in sociološki vrednosti, kar še posebno velja za zunanjo diferenciacijo. Podobno velja v naših razmerah, ko kritiki tako kot jaz upravičeno odklanjajo totalno zunanjo diferenciacijo na osnovnošolski stopnji, hkrati pa neupravičeno pripisujejo v enaki meri in vse njene škodljive posledice tudi le delni zunanji diferenciaciji v 8. in 9. razredu. S tem ne trdim, da je ta model v tem pogledu povsem

nedolžen, zato so potrebne »varovalke«, ki jih na tem mestu ne bi ponavljal (Strmčnik 2001, str. 386, 2003, str. 219). Trdim pa, da ga v naših šolskih razmerah ni mogoče obiti brez škode za boljšo diferenciacijo pouka, kajti slabo ali celo nič diferencirana enotna šola je najslabša rešitev, slabša kot pa kolikor toliko demokratizirana in humanizirana zlasti delna zunanja diferenciacija.

Še bolj problematična je ministrova namera, da prepusti odločanje in odgovornost za učno diferenciacijo kar šolam samim, kar je drugi dokaz, da njegovi strokovnjaki nivojskega pouka ne znajo nadomestiti z drugo in boljšo diferenciacijsko teorijo. Ta namera stanja na tem področju ne bo izboljšala, zanesljivo pa bo povzročila veliko slabega. Skušajmo predvideti, katere modele in njihove posledice bodo šole vpeljevale.

Domnevam, da ne bo malo šol, seveda če ne bodo pod zunanjim pritiskom, ki bodo ohranile sedanje sisteme učne diferenciacije in naprej razvijale na razredni stopnji notranjo diferenciacijo in individualizacijo, od 5. do 7. razreda kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, v 8. in 9. razredu pa delno zunanjo diferenciacijo.

Verjetno bo nekaj šol, ki bodo na predmetni stopnji fleksibilno, v 8. in 9. razredu pa delno zunanjo diferenciacijo nadomestile z notranjo diferenciacijo in individualizacijo. To različico spodbujajo stališča nekaterih vplivnih ministrovih strokovnjakov, čeprav iz njihovih objav ni razvidno, da bi temeljila na solidnem poznavanju notranje diferenciacije in individualizacije. Glede na njuno zahtevnost, ki se stopnjuje, kolikor bolj se pomika od razreda do razreda navzgor (o tem je nekaj zapisano v tem članku, še več pa v drugih virih, npr. Strmčnik 2001, 2003), to pomeni, da bo diferenciacija tako rekoč ukinjena.

Izjemno škodljivo bo, če bodo šole sedanji sistem diferenciacije tudi na predmetni stopnji nadomestile z delno ali celo totalno zunanjo diferenciacijo. Ta opcija je zelo verjetna, saj jo je že pred leti od 127 vprašanih osnovnošolskih učiteljev podprlo 20,5 odstotka predmetnih učiteljev in 24 odstotkov profesorjev (Strmčnik 1987, str. 162), hkrati pa je v zraku ob vsakem desničarskem prevzemu oblasti, vse od Demosove vlade. Spominjam se, da smo tedaj v takratnem Strokovnem svetu RS za šolstvo in šport enotno osnovno šolo komaj ohranili, vendar z dopolnilom, da se bo Svet v doglednem času z zunanjo diferenciacijo znova ukvarjal, če na mnogih šolah že vpeljana in tudi lepo uveljavljena fleksibilna diferenciacija ne bi dajala zadovoljivih rezultatov.

Najbrž bi ponekod delno zunanjo diferenciacijo v 8. in 9. razredu nadomestili s fleksibilno diferenciacijo, se pravi s kombiniranjem temeljnega in nivojskega pouka. Pri tem bi nekateri ohranili klasično razmerje med temeljnim in nivojskim poukom (približno 75 : 25), drugi pa bi čas temeljnega pouka skrajšali, nivojskega pa podaljšali na 50 odstotkov vsega rednega učnega časa. Težko bi obveljala zamisel prvih, obstaja pa več znamenj, da bo uveljavljena druga.

Mehanična logika podaljševanja fleksibilnega nivojskega pouka je na videz simpatična, vendar problematična, predvsem za zmožnejše učence. Blokirali bi jo predvsem dve nepremostljivi težavi.

Najprej se postavlja vprašanje, kako diferencirati 50 odstotkov temeljnega pouka, če smo ugotovili, da za izjemno zahtevno notranjo diferenciacijo in indi-

vidualizacijo, ki pri temeljnem pouku edina pride v poštev, naša šola na tej stopnji še dolgo ne bo usposobljena. Obstaja edini odgovor, da bi potekal temeljni pouk tako rekoč brez diferenciacije in individualizacije. In to v starosti učencev, ko sta zaradi večanja njihovih učnih razlik in njihovega pripravljanja ter odločanja za nadaljnje šolanje nepogrešljivi.

Drugi, s prvim močno povezan problem je, da bi podaljševanje nivojske faze pouka močno oteževalo vračanje zmožnejših učencev od nivojskega k temeljnemu pouku. Kršeno bi bilo načelo, da morata biti diferenciacijsko združevanje in združevanje učencev enako kakovostno izpeljana. Tako kakor se morajo učenci strokovno vodeno vključevati v različne nivojske skupine, se morajo spet strokovno vodeno vračati in čim bolj aktivno vključevati v skupni temeljni pouk. Pri tolikšnem trajanju nivojskega pouka za zmožnejše učence to ne bi bilo izvedljivo, kajti teh učencev ne bi mogli držati le pri problematiziranju, poglobljanju in apliciranju učne vsebine, ki je bila obravnavana pri temeljnem pouku, pač pa bi obravnava (ne)posredno nujno segala tudi v teme naslednjega temeljnega pouka. Zato bi ta povrhu še nič ali slabo diferencirani temeljni pouk, ki je praviloma prilagojen predvsem povprečnim ali celo šibkejšim učencem, potekal za zmožnejše učence v prazno, pri njem bi se dolgočasili. Pri nivojskem pouku spodbujen in dosežen učni napredek bi bil pri temeljnem pouku spet upočasnen ali celo blokiran. Taka praksa bi omejevala pravice učencev do optimalnega vzgojno-izobraževalnega razvoja in povzročala veliko družbeno škodo.

Spričo navedenih dveh temeljnih nerešljivih problemov je v sedanjem času na koncu obveznega šolanja edini izhod čim bolj demokratična in humana delna zunanja diferenciacija, ki dovolj upošteva načelo, da je nesprejemljiv kateri koli pedagoški ukrep, ki bi enim koristil, drugim pa bistveno škodoval.

Zelo orientacijski statistični podatki dajejo slutiti, da se tega zaveda velika večina naših osnovnih šol, kar je razveseljivo. V zadnjem obdobju sem to temo predstavil skupini osnovnošolskih ravnateljev, skupini šolskih svetovalnih delavcev in skupini profesorjev angleškega jezika. Vseh skupaj je bilo 87. Na mojo prošnjo, naj mi anonimno predvidijo, za katero izmed omenjenih štirih variant se utegnejo šole odločiti, sem dobil naslednje skupne podatke: 1. varianto je predvidelo 73, 2. varianto 4, 3. varianto 4 in 4. varianto 6 udeležencev. Vendar so me opozorili, da skupina ravnateljev in skupina profesorjev angleškega jezika nista bili tipični, bili sta v funkciji kandidatov za multiplikatorje izobraževanja. Spričo tega še enkrat poudarjam, da ti rezultati niti po strukturi udeležencev niti po vzorcu ne morejo biti reprezentativni, lahko pa so podlaga za razmišljanje, zlasti o rezultatu 3. variante, ki predvideva zunanjo diferenciacijo že po 4. razredu osnovne šole.

Šola s celodnevniim poukom ali celodnevno odprta šola

O dilemi, kako sistemsko organizirati šolski dan, se zadnje čase znova veliko govori in piše. Tudi pri nas je s to tematiko izšla posebna številka *Sodobne pedagogike* (2005/3). S svojim razmišljanjem želim tej tematiki kakšen vidik dodati ali posebej poudariti.

V današnjih razmerah labilnih vrednot, krize osmišljanja in orientiranja, za mlade negotove prihodnosti, odpovedovanja klasičnih socializacijskih dejavnikov, npr. družine, mora šola postati stvaren življenjski prostor za mlade, z zelo razvitimi izobraževalnimi, vzgojnimi in socializacijskimi funkcijami. Danes je že jasno, da šola le s poldnevnim delovanjem teh pričakovanj ne zmore. V tem pogledu ima dve možnosti: ali se preoblikuje v obvezno celodnevno učno organizacijo, se pravi s celodnevnikom poukom, ali pa ostane v bistvu dopoldnevna, popoldne pa se obvezno odpre in ponuja učencem ter mladim sploh neobvezne raznolike učne in prostočasne dejavnosti. Obe možnosti imata prednosti in pomanjkljivosti.

Obvezna celodnevna osnovna šola (COŠ) se s celodnevnikom razvrščanjem in kombiniranjem učnega dela (pouka) z interesnimi in rekreacijskimi vzgojno-izobraževalnimi dejavnostmi, se pravi z napornejšimi in sproščujočimi, laže prilagaja optimalnemu biopsihičnemu učnemu ritmu učencev, ki imajo svoj ustvarjalni vrhunec tako dopoldne kot popoldne. Žal popoldanskega, ki ga raziskave kronobiologije uvrščajo med 16. in 18. uro, ko celodnevna šola ne funkcioniira več, ne more izrabiti. Zato pa lahko bolj sledi dopoldanskemu z ustrežnejšo razvrstitvijo težjih, abstraktnjših učnih predmetov. Nadalje COŠ laže prevzema skrb in odgovornost za zahtevnejše domače vzgojne in učne naloge, za varstvo in bolj kakovostno izrabo prostega časa, čemur mnogi starši zaradi daljšega delovnega dne ali preskromnih sposobnosti in znanja niso kos. Tedaj šola ni več omejena le na nekaj ur dnevno, pač pa postane osrednji del življenja mladih, s sistematično skrbjo za njihov kompleksni osebni in socialni razvoj, z enakovredno kognitivno, afektivno in psihomotorično vsebinsko ponudbo.

Po drugi strani pa ima šola s celodnevnikom poukom tudi nekaj objektivnih in subjektivnih težav. Med objektivnimi so zlasti potreben visok prostorski in didaktični standard z raznovrstno in drago infrastrukturo ter široko in raznovrstno usposobljeno pedagoško osebje. To šolo bistveno podraži, dražje šole se pa država rada brani. Iz teh razlogov je pred leti zamrla tudi naša celodnevna šola. Pravzaprav kar upravičeno, saj je bilo na račun dražje celodnevne šole bistveno osiromašeno tako imenovano podaljšano bivanje. Ker je bilo in je še slednje namenjeno predvsem socialno revnejšim in po učnih uspehih šibkejšim učencem, je bil denar vzet njim in dan za vse obvezni celodnevni šoli, tedaj tudi boljje situiranim učencem, katerih starši bi vsaj na predmetni stopnji osnovne šole laže poskrbeli tako za ustvarjalni prosti čas svojih otrok kakor tudi za morebitno učno pomoč. Bilo je vzeto revnejšim in dano premožnejšim, s čimer je bila vpeljana še ena, za socializem paradokсна socialna diskriminacija.

Med subjektivne ovire celodnevne šole moramo uvrstiti predvsem odnos staršev, učiteljev in učencev do nje. Odnos staršev je tesno povezana s subsidiarnim načelom. Šola naj bi jim sicer pomagala pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih nalog, vendar ne bi smela prestopiti danih pooblastil. Vključila naj bi se le tedaj in tam, kjer starši želijo njeno sodelovanje. Ob tem kriteriju prihaja do konfliktov interesov, kajti želje staršev o pomoči šole se močno razlikujejo, precej tudi zaradi političnoideoloških in verskih vplivov nanje. Zlasti v konservativnejših ruralnih predelih z vidnimi ostanki ideološko-religijske pa-

radigme šole mnogi starši pa tudi cerkvene institucije mislijo, da se celodnevna šola vpleta v naloge, ki niso v njeni pristojnosti. Otroke naj bi bila vzgajala nekompatibilno z domačo in cerkveno vzgojo, hkrati pa jih odtegovala od domačega kmečkega dela. V urbaniziranih naseljih se starši prav tako sklicujejo na subsidiarne pravice, le v nasprotni smeri, ko šoli očitajo, da pri dajanju kompenzacijske vzgojne pomoči družini in družbi močno zamuja.

Toda bolj kot starši je za celodnevno šolo problematična struktura države ali njenih upravnih enot. Kjer so na oblasti iz ideoloških razlogov celodnevni šoli nasprotno politične sile, z njimi navadno soglaša tudi večina staršev; pač take šole ni, ker manjšina nima moči, da bi stanje spremenila. Nekaj podobnega se dogaja v nedemokratičnih družbenih sistemih, kjer velja volja staršev malo ali nič. Tudi pri nas se staršev ni veliko spraševalo. Mnogi starši so se tako strinjali s političnimi interesi, naj COŠ skrajša čas Cerkvi za njene interesne dejavnosti, drugi, ki so takšni rešitvi nasprotovali, so jo pač morali sprejeti (Novak, str. 26).

V demokratični družbeni ureditvi, kjer odpadejo ideološki motivi tako za kot proti celodnevni šoli in so odločilne njene strokovno utemeljene vzgojno-izobraževalne prednosti, je odnos staršev do nje odvisen predvsem od informiranosti. Kolikor bolj je COŠ podprta z argumenti, toliko prepričljivejša je, kar ne velja le zanjo, pač pa tudi za uvajanje drugih inovacij, npr. učne diferenciacije, opisnega ocenjevanja ... Tedaj je malo verjetno, da starši ne bi podprli nečesa, kar koristi učencem in potemtakem tudi njim. Če pa se v nekem lokalnem okolju kljub temu najdejo posamezniki ali skupina, ki COŠ nasprotuje, naj se prepričevanje nadaljuje, končno pa se morajo tudi oni podrediti koristim učencev, kajti otroci niso njihova izključna lastnina, pač pa tudi skrb in odgovornost družbe.

Vsekakor je velik problem argumentiranje prednosti celodnevne šole. Ni težko najti hipotetičnih teoretičnih, prognostično formuliranih »naj-bi« koristi, težje pa jih je dopolniti z empiričnimi kazalniki. V Nemčiji so že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja ugotavljali, da je malo kritičnih obravnav, ki bi z empiričnimi dejstvi obravnavale vrednost celodnevne šole (Schönwälder, str. 200). Pa še kolikor jih je bilo, so močno nihale od pritrjevanja do zanikanja vrednosti celodnevne šole. Slednje ugotavlja tudi poznejše poročilo Zahodnonemške zveznodeželne komisije za izobraževanje o izkušnjah štiriintridesetih poskusnih celodnevnišol v državi, da je celodnevna šola bistveno dražja (od 20 do 30 odstotkov), uspehi in dosežki učencev pa kljub temu niso nič boljši. Raziskava je našla le eno pozitivno lastnost, da so dejavnosti v krožkih učence spodbudile k večji zavzetosti pri obveznih predmetih (Celodnevna šola: izkušnje, 1990). Kar zadeva učno uspešnost celodnevne ali poldnevne šole, kaže podobne rezultate tudi domača raziskava (Škof, str. 12), ki hkrati ugotavlja tudi bistveno večjo utrudljivost učencev celodnevne šole.

Precejšnja nejasnost velja tudi za učitelje. Mnogi celodnevni šoli niso preveč naklonjeni, ker jim prinaša dodatne naloge in obremenitve. Toda bistvo in zahteve COŠ morajo poznati že ob odločanju in usposabljanju za ta poklic, in če se zanj odločijo, so jo dolžni sprejeti kot svojo poklicno obveznost. Drugo pa je

vprašanje, kako učitelji uresničujejo koncept celodnevne šole, zlasti če se z njo ne strinjajo. Naši učitelji s preteklo COŠ na splošno niso bili zadovoljni, ker niso bili izpolnjeni potrebni pogoji zanjo, z nagrajevanjem vred, in ker o njej niso soodločali. Slednje je veljalo tudi za pedagoško stroko. Ko sem na prvi seji republiške komisije za COŠ želel razpravljati o smiselnosti take organizacije osnovne šole, sem bil zavržen z argumentom, da je o njej že odločila politika, naša skrb pa je njeno uresničevanje v praksi. Seveda v tej komisiji nisem želel več sodelovati.

Bolj kot starši, ki jim V. Wakounig in E. Protner (2005/3) namenjata poseben podnaslov, so uganka učenci. Veliko je znamenj, da celodnevni šoli niso naklonjeni, ker so naveličani celodnevnega šolskega okolja in celodnevni učiteljev, kar je bila za naše celodnevne šole skupna ugotovitev nekaterih diplomskih nalog na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani (dokumentacija je v knjižnici oddelka). Enako ugotavlja že omenjena raziskava M. Škof (str. 13, 14), da »imajo otroci negativna stališča do dela v celodnevni šoli /.../, ker morajo biti v šoli do 16. ure, medtem ko so učenci iz sosednje ulice doma že ob 13. uri«. Zanesljivo gre del vzrokov za odpor do celodnevne osnovne šole na račun slabih pogojev. Toda tudi če so izpolnjeni, zlasti starejši učenci COŠ ne marajo, kar so pokazale nemške izkušnje sedemdesetih let prejšnjega stoletja, s katerimi sem se neposredno seznanil na nekaterih zgledno urejenih tamkajšnjih celodnevniških šolah. Je že tako, da so tudi grajski otroci, kljub temu da so imeli v svojem grajskem okolju vsega v obilju, zaradi naveličanosti in utesnjenosti v njem vedno znova uhajali čez grajski zid.

Čeprav formalno odločajo o sistemski organizaciji šole država oziroma njeni demokratični organi, bi morali o tem v bistvu odločati predvsem učenci, se pravi, ali je zanje šola s celodnevniškim poukom najsprejemljivejša. Če voljo učencev država pozna in prizna, trči na težko premostljivo nasprotje dveh premis oziroma danosti. V prid taki šoli je spoznanje, da je prožnejše menjavanje in raztezanje učnih dejavnosti, npr. težjih učnih predmetov in bolj sprostilnih dejavnosti, npr. vzgojnih učnih predmetov, interesnih dejavnosti ter rekreacije tudi v popoldanski čas, največja prednost COŠ. Po drugi strani pa mora država računati z enako pomembnim, a vprašljivim (ne)zadovoljstvom učencev s celodnevno organizacijo pouka. Vse druge odpore, npr. staršev ali učiteljev, je lažje preseči, odpori učencev do COŠ pa so najtežje rešljivi. Brez upoštevanja odnosov učencev do šole pa zbledi sleherna prednost šole, tudi celodnevne, kajti šola vstane in pade z učenci.

Ker je največ nejasnosti z učenci v celodnevni šoli, bi morali biti v teoretičnem razpravljanju in empiričnem raziskovanju v središču pozornosti. Vendar kaže, da je namenjajo temu temeljnemu dejavniku celodnevne šole veliko premalo. Zato je premalo znano o odnosu učencev do nje, s čim so zadovoljni in s čim ne, kaj jih moti in kaj jim je všeč, bi celodnevno šolo zamenjali s poldnevno ali nasprotno ipd. O tem vsaj v delih, ki so mi na voljo, avtorjev H. G. Schönwälderja (1976, str. 197), R. Olechowskega in W. Weidingerja (1990), H. Novak, U. Popp, V. Wakouniga in E. Protnerja (2005/3), ni nič zapisanega.

Glede na precejšnje nejasnosti šole s celodnevniškim poukom je v zadnjem ob-

dobju zelo zanimiva celodnevno odprta šola, s pomembno prednostjo, da za učence ni obvezna, hkrati pa prav zato zlasti učne naloge težje opravlja. Če bi šoli uspelo zreducirati učne načrte – o čemer se veliko govori, pa skoraj nič ne naredi, vendar upanje nazadnje umre – bi imela celodnevno odprta šola lepe možnosti. Tedaj bi učne predmete lažje razvrščala glede na dopoldanski bioritem učencev in jih s tem razbremenjevala, popoldanski čas pa zapolnjevala z raznovrstnimi interesnimi aktivnostmi. V eno izmed obeh alternativ bo tudi naša šola primorana, v katero, pa bo ob njeni vse večji decentralizaciji in avtonomnosti največ odvisno od socialnih, ekonomskih, demografskih in izobrazbenih značilnosti konkretnega okolja.

Ožje didaktično-metodične spremembe

Sodobna šola mora biti usmerjena v resnično življenje in mlade ljudi dojemati kot subjekte z njihovimi konkretnimi življenjskimi izkušnjami in problemi, z lastnimi potrebami, zanimanji, iskanji, z njihovimi izhodišči zavesti. Preseči mora nasprotja, ko s svojo birokratsko hierarhično strukturo in s pretežno kognitivno storilnostno naravnostjo sili učence v podrejene odnose, po drugi strani pa njihovo sodelovanje in soodgovornost verbalno deklarira, ne da bi imeli možnost učenje in šolsko življenje zares produktivno in ustvarjalno sooblikovati. S tem poglavitnim grehom so na račun današnje šole povezani mnogi drugi očitki učencev, npr. da ne sprošča domišljije in kreativnosti, samovoljnost, represivno kontroliranje in ocenjevanje, preprečevanje diskusij, mrtvo in neživljenjsko znanje, storilnostni pritisk, zanemarjanje socialnosti, zlasti solidarnosti, pomanjkanje možnosti za samostojno učenje in raziskovanje, dolgočasnost pouka, slaba učna in razredna atmosfera, poneumljanje itn. (Burow, str. 8) Omenjenim in drugim slabostim današnje šole naj bi bila kos didaktična strategija odprtega pouka, ki zajema večino bistvenih preteklih in sedanjih didaktičnih novosti.

Odprt pouk

Odprto šolo razumemo kot kompleksen didaktični koncept, s katerim so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja označevali pomembnejše progresivne ideje in izboljšave pouka ter drugega učnega dela, s poudarkom, da mora biti šola trajno odprta za vsebinske, metodične in organizacijske inovacije ter družbena dogajanja. Že iz samega semantičnega pomena pojma »odpreti« se vidi, da želi šola odpirati, kar je zaprto. Tega, kar zavira razvojne procese učencev in prek teh predvsem formiranje samostojnih aktivnih osebnosti, pa je v klasični šoli veliko, zato ima pojem odpreti več segmentov. V organizacijskem pogledu dopušča učencem določeno svobodo, da samostojno razpolagajo z učnim časom, razvrščajo zaporednost učnih nalog, izbirajo delovni prostor ipd. Odprtost v vsebinskem pogledu pomeni več vsebinske avtonomije in svobode učitelja in učencev. Ob ob-

vezni učni vsebini sami izbirajo dodatne, bolj raznolike vsebine ali naloge, jih medpredmetno povezujejo in prilagajajo potrebam ter zanimanjem učencev, upoštevajo njihovo »kompenzatorično funkcijo«, se pravi predvsem tiste učne vsebine, ki si jih učenci ne morejo sami pridobiti zunaj šole. V odprtem pouku ima vidno mesto soodločanje učencev tudi o učnih metodah in socialnih učnih oblikah. Posebno so cenjene posredne učne oblike (skupinsko, parno in individualno učno delo) in učne metode, kot so: projektno učno delo, ki blaži meje med učnimi predmeti, povezuje šolsko učenje z življenjsko prakso in razvija kooperativne sposobnosti učencev; odkrivajoči pouk posreduje metode samostojnejšega odkrivanja in pridobivanja znanja, s subjektivnim proizvajanjem in razvijanjem znanja vred; problemsko učenje ponuja vpogled v kompleksnost stvarnosti in razvija dialektično mišljenje; delovno in izkustveno učenje, ko si učenci v različnih oblikah delovanja, npr. v delavnici, laboratoriju, knjižnici, na vrtu, čim bolj samostojno pridobivajo in uporabljajo znanje. Odprti pouk zelo upošteva motivacijsko moč učenja z didaktičnimi in svobodnimi igrami, ki uspešno razvijajo telesne spretnosti in kognitivne sposobnosti, npr. domišljijo, ustvarjalnost, koncentracijo, abstraktno in simbolno mišljenje, socialno kooperacijo. Zlasti na razredni stopnji igra olajša prehod iz predšolskega v šolsko obdobje, če zna učitelj ohraniti veselje učencev do učenja s pomočjo igre in jih postopno vpeljevati v sistematično in ciljno orientirano učeno delo. Ker učenje in igra ne bi smela biti razumljena kot nasprotje, postaja tudi na predmetni stopnji integriranje igre ali njenih elementov v pouk vse aktualnejše.

Odprtost pouka vključuje tudi socioemocionalne in osebne potrebe učencev, npr. pogovore o socialnih odnosih in doživljanju učiteljeve avtoritete ter učnega vodenja, o interakciji med učiteljem in učenci, razredni socialni klimi, nadalje odprti pouk priznava individualnost, svobodno osebnost, subjektni položaj zlasti v medčloveških odnosih, sodelovanje in soodločanje o vsem, kar jih zadeva, tudi o ocenjevanju, da bi učna samokontrola učencev slabila storilnostno ocenjevanje z nezdravo učno konkurenčnostjo in nevoščljivostjo.

Toda odpiranje šole ima še širše družbene razsežnosti, saj se šola odpira tudi navzven, življenju, bližjemu in daljnemu okolju, družini, medijem, naravi, predpostavlja več šolske in učiteljeve avtonomije, samostojnosti in prožnosti v načrtovanju ter izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, več participiranja pri upravljanju in načrtovanju dela šole, več strokovnega izpopolnjevanja itn., kar preprečuje etatično poseganje v šolo pa tudi njeno zapiranje pred progresivnimi družbenimi vplivi.

Te lastnosti in posledice odprtega pouka moremo zajeti v definicijo, da razvija odprti pouk relativno novo didaktično in pedagoško kulturo, ki je naravnana na individualne posebnosti učencev in zlasti na njihovo ravnanjsko, delovno, problemsko in projektno čim samostojnejše, tudi vrednotno osmišljeno učno aktivnost, ki zmanjšuje predmetno izoliranost učnih vsebin in povečuje njihovo uporabnost.

Navedli bomo nekaj značilnosti predvsem didaktične odprtosti šole oziroma pouka:

- kar najmanjša uporaba frontalne učne oblike,

- hkratno potekanje več različnih aktivnosti, predvsem pri skupinskem, parnem in individualnem učnem delu ali pri timskega pouku (teamteaching),
- fleksibilnejši urnik, ki omogoča različno trajanje aktivnosti,
- bogata izbira učnega gradiva, sredstev, medijev, učne tehnologije,
- svobodnejše gibanje učencev med učenjem,
- soodločanje učencev o njihovem učnem delu in soodgovornost za oblikovanje in uresničevanje učnih ciljev, npr. pri projektnem delu,
- povezovanje in združevanje učnih predmetov v nadpredmetne strukture,
- povezovanje teoretičnega in praktičnega učnega dela v laboratorijih, delavnicah, kabinetih, zunaj šole ipd.,
- notranja individualizacija in fleksibilno razvrščanje učencev v skupine po njihovih zanimanjih in učnih zmožnostih,
- ozračje zaupanja in spoštovanje individualnih osebnostnih razlik,
- upoštevanje intelektualnih, emocionalnih, telesnih in socialnih potreb,
- spodbujanje ustvarjalnosti,
- več kontinuiranega preverjanja in manj ocenjevanja,
- spoštljivi medosebni odnosi in učiteljeva pristna avtoriteta,
- povezovanje pouka z zunajšolskim učenjem učencev,
- tesnejše sodelovanje s starši in z drugimi lokalnimi vzgojnimi dejavniki,
- ne le formalna, marveč dejavna kooperacijska kultura učiteljskega zbora,
- usklajeno razmerje med receptivnim in produktivnim pridobivanjem vedenja in lastnih izkušenj.

Obstajajo raziskave (Einsiedler 1990, str. 228), ki ugotavljajo, da je odprti pouk dobro vplival zlasti na razvijanje samostojnosti, socialnih kompetenc in delovne pripravljenosti. Vendar tudi odprtega pouka ne gre idealizirati in pričakovati, da bo svoje teoretične prednosti v celoti in čez noč uresničil tudi v praksi. Kajti so tudi raziskave (prav tam), ki kažejo zanj neugodne rezultate. Pri predmetih branje, matematika in tuji jezik je bil opažen vidnejši napredek tradicionalnega kot pa odprtega pouka.

Zato dajejo didaktiki prednost kombiniranju tradicionalnega (formalnega) in odprtega (neformalnega) pouka, ko učni razlagi sledi svobodna učna faza, ali projektno delo, ali učenje z določenimi učnimi sredstvi, ali z didaktičnimi igrami ipd. Od tod mnogi raje uporabljajo poimenovanja »odprte faze pouka«, ali »odprti delovni čas«, ali »svobodni učni čas« (prav tam, str. 226), to pomeni, da je strategijo odprtega pouka treba razumeti kot proces, katerega uveljavljanje bo postopno, različnih oblik in intenzivnosti, odvisno od mnogih dejavnikov, med drugim tudi od starosti učencev. Škoda je, da se na razredni stopnji pogosto prakticirane sestavine odprtega pouka na predmetni stopnji naenkrat izgubijo. Ta »pedagoški prelom« onemogoča sukcesivno vodenje učencev, od njihovih subjektivnih k objektivnim učnim potrebam, od subjektivne k stvarni učni motiviranosti, od njihove »subjektivne lastne določenosti k objektivni stvarni določenosti«. Ker učencem ni dano, da bi postopno obvladovali ta nasprotja, jim tudi ni dano pozitivno doživljanje pouka, kar je eden izmed pomembnih psiholoških povzročiteljev učne naveličanosti in preobremenjenosti učencev. Tako kot vedno je tudi uveljavljanje odprtega pouka odvisno predvsem od učitelja. Ni dovolj, da

ga pasivno sprejme, pač pa mora postati njegov prepričani zagovornik, kar je med drugim odvisno tudi od učiteljevega značaja. »Kolikor se je učitelj zmožen odpreti v okviru svojih osebnostnih meja, toliko more odpirati tudi pouk.« (Scheiber, str. 84)

Delavnice za prihodnost

Omenili smo že, da doktrina odprtega pouka zelo poudarja pomen delovne učne metode. Učencem omogoča pridobivanje znanja v procesih dela, hkrati pa jih usposablja za praktično uporabo znanja in predvidevanje njegovih posledic. V pomanjkanju teh sposobnosti se kaže dramatična kriza današnjega znanja in hotenja. R Jungk (str. 12) nemški raziskovalec, ugotavlja, da vzgoja večino ljudi tako »antikreativno programira«, da si nujne sposobnosti kritičnega samozavedanja, samonačrtovanja in samodelovanja veliko premalo razvijejo. Pogosto je citirana misel G. Andersa (Burov, str. 7), da so naše vrednote, čustva in izkustvene sposobnosti popolnoma nerazviti v primerjavi z enormno stopnjevanim tehnološkim vizionarstvom in mišljenjem. Zato posamezniki ali ožje skupine, ki mislijo, da vse, kar zmorejo, tudi smejo, še naprej razmišljajo in ravnajo mimo etičnih zamejitev, kot da se ne more zgoditi nič usodnega. Te zmote so človeka vedno znova razočarale, ko se je zanašal na ključ vsemogočne moči (npr. na razum v racionalizmu ali voljo v voluntarizmu), s katerim bo razreševal eksistenčne probleme. Pa jih ni, nasprotno, še množil jih je, da bi nas z razvijanjem lastnih »pedagoških« vplivov vse bolj podrejali.

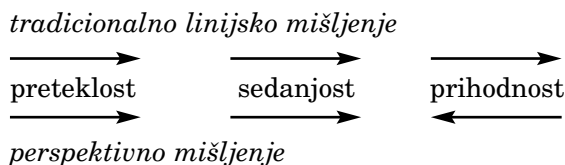
Tega se je zavedal tudi Jungk (str. 11), ki je vedel, da kopičenje informacij oziroma vedenja ne zadošča za spreminjanje stvarnosti, pač pa je treba razvijati sposobnosti ljudi za njihovo aktivno sodelovanje pri oblikovanju prihodnosti. Zanimiva je domneva Jungka (str. 12), da z znanjem preobteženi ljudje teže sproščajo svojo domišljijo. V delavnicah za prihodnosti naj udeleženci s svobodnim asociiranjem in nevihto možganov demokratično premagujejo miselne ovire ter šablone, predvidevajo in preizkušajo inovacije, oblikujejo domišljijo in vizije prihodnosti, razvijajo praktične sposobnosti ter spretnosti za uporabo znanja in vrednot. V ustvarjalnosti in inovacijam prijazni učni atmosferi, ki ne prenese pretiranega učnega dirigiranja, ni strahu pred neuspehi, utesnjevanja, egoistične in individualistične konkurenčnosti, nekritičnosti.

Pod vplivom strategije odprtega pouka so se te delavnice pojavile tudi v šoli, z vidnimi sestavinami projektnega učenja. Primerne so za kakršno koli učenje katerega koli učnega predmeta, še boljše za nadpredmetne vsebine, npr. delavnice o spolni, estetski in ekološki vzgoji, o življenju in odnosih z različnimi nacionalnostmi, o požitvi pouka, o dokumentiranju in ponazarjanju neke zgodovinske situacije, o stanju in prihodnosti življenja mladih, pa tudi za eksaktnije in trdnejše učne predmete, npr. dokazovanje nekega fizikalnega zakona. Izkušnje teh delavnic, ki vrednote in znanje pretransformirajo v konkretno ali dejavno obliko in krepijo voljo ter moč učencev za spremembe, potekajo v več delih:

- razkrivanje in kritika obstoječega,
- utopija in delovanje domišljije,
- uresničevanje v praksi, socialni eksperimenti.

Navezujoč se na racionalno napornejšo radikalno kritiko nekega problema, preidejo učenci v fazo radostnega in živahnega domišljijsko utopičnega kreativnega delovanja, v katerem z nevihto možganov, improviziranjem, igranjem vlog in podobnimi domišljijskimi ekskurzi oblikujejo različne vizije in rešitve. Izražanje lastnih idej, sproščanje ustvarjalnosti, razvijanje opazovanja, razlaganje opaženega, iskanja rešitev je osrednja funkcija delavnic za prihodnost. Največ težav prinaša stopnja realiziranja, ko je treba iz zamisli in predlogov izbrati tiste, ki imajo najobetavnejšo realno podlago za izpeljavo. Zato je nujna pomoč dobro usposobljenega vodje delavnice, da učence predvsem z obvladanjem skupinske dinamike, sokratskega pogovora in kreativnih tehnik, metode identifikacije ipd. usmerja k rešitvam.

Poglavitna prednost učnih delavnic je razvijanje splošnega mišljenjskega modela, ko se tradicionalno, statično linijsko mišljenje dopolnjuje s perspektivnim, kakor je razvidno iz skice (Burov, str. 9):



Iz skice je razvidno, da je linijsko mišljenje, ki predstave preteklosti preprosto podaljšuje iz sedanjosti v prihodnost, dopolnjeno s perspektivnim mišljenjem, katerega bistvo je v tem, da na sedanje znanje vpliva tudi perspektiva prihodnosti. Tako je znanju zagotovljena bolj smiselna sedanja aktualna podoba in funkcija, predvsem pa vizija njegove potrebnosti in koristnosti za jutri. S tem ko znanje in mišljenje ne ostajata le na verbalno-spominski in abstraktni, pogosto neživljenjski sedanji ravni, pač pa težita k njuni prihodnji uporabnosti, praktičnosti, ko temeljne človeške potrebe so v procesih uresničevanja, ne pa odtujevanja in stagniranja, se močno zveča motiviranost za učenje in potreba po njegovem inoviranju.

Literatura

- Bruner, J. S. (1974). Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin.
- Burov, O. A. (1992/6). Lernen für die Zukunft. Pädagogik, Pädagogische Beiträge, Hamburg.
- Celodnevna šola: izkušnje (3. 11. 1990). Časopis Delo. Ljubljana.
- Einsiedler, W. (1990). Neue Lern-und Lehrformen des Grundschulhehrplanes. V: Die Kindgemässe grundschule. Wien.
- Ermenc, K. (1998/11–21). Pritisk storilnosti. Delo. Sobotna priloga, Ljubljana.

- Jungk, R. (1992/6). In jedem Menschen steckt vielmehr, als er selber weiss. Lernen für die Zukunft. Pädagogik, Pädagogische Beiträge, Hamburg.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- Klapared, E. (1929). Škola po meri. Beograd.
- Novak, H. (2005/3). O vzponu in zatonu celodnevne šole v Sloveniji. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Olechowski, R. (1990). Auftrag und Ziele der Grundschule. V: Die Kindgemässe grundschule. Wien.
- Popp, U. (2005/3). Celodnevna šola kot šola prihodnosti – šolskopedagoška utemeljitev. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Potkonjak, N. M. (2003). XX vek: ni »vek deteta« ni vek pedagogije. Novi Sad.
- Sandfuchs, U. (1987). Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Bad Heilbrunn/OBB.
- Scheiber, B. (1990). Neue Lern- und Lehrformen in der Grundschule. V: Die Kindgemässe grundschule. Wien.
- Schönwälder, H. G. (1976). Ganztagschule. Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München.
- Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana.
- Strmčnik, F. (1999/1). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika, Osrednje teoretične teme. Ljubljana.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktika, visokošolski učbenik. Novo mesto.
- Škof, M. (1986/5). Primerjava stopnje utrujenosti učencev sedmega razreda celodnevne in poldnevne šole. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana.
- Wakounig, V., Protner, E. (2005/3). Izzivi in problemi uvajanja celodnevne šole. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Zver, M. (2005/17). Z avtonomijo je kot s plešavostjo. Šolski razgledi, Ljubljana.

STRMČNIK France, Ph.D.

SCIENTIFICALLY-PRODUCTIVE OR PUPIL-ADJUSTED SCHOOL

Abstract: The article considers basic didactical-methodological trends in the school of today and tomorrow. From these points of view, it describes the scientifically-productive school and the pupil-adjusted school. Both are presented in their development, including their positive and negative characteristics. We developed a synthesis according to which they are both unacceptable in their extremes and exclusiveness, and both are welcome if they overcome their weaknesses with merged strengths. Within the pupil-adjusted school, more attention is paid to educational differentiation and the idea that the school should decide on this themselves. As the expectations of contemporary school are most easily implemented in an all-day school, the section about decision-making on it especially stresses taking the pupils into account, who are usually neglected in this context. Besides, in terms of the contemporary school somewhat more attention is paid to connecting knowledge with practice through workshops.

Keywords: scientifically-productive school, pupil-adjusted school, reform pedagogy, educational differentiation, ability grouping, all-day school, all-day open school, workshops.

O duševnem delu.

Dragotin Pribil.

(Konec.)



Iz vseh dosedanjih poizkusov je spoznati, da šola od učencev daleko več zahteva, nego bi smela. Zaslužni švedski filozof Aksel Key je dognal po svojih jako skrbnih šolsko-higijenskih poizkusih na podlagi velikega statističkega materiala, da mora švedski desetletni učenec povprečno $6\frac{1}{2}$ ur na dan duševno delati, osemnajstletni učenci pa 11 ur. A bilo je tudi desetletnih, ki so delali po $7\frac{1}{2}$ ure na dan, in osemnajstletni, ki so delali po $14\frac{1}{2}$ ure. Seveda to delo ni bilo neprekinjeno, ampak je bilo mnogo odmorov vmes. Gotovo ti odmori zadržujejo napredovanje utrujenosti. Kraepelin je dajal štiri pol ure računati, a med posameznimi dobami je bil odmor 10 minut. Tu se je pokazalo, da je bil rezultat dela po odmoru vedno mnogokrat večji nego pred odmorom.

Kar vaja pridaja, to utrujenost odzema. Ako torej naj odmori izvršujejo delavno sposobnost, dotično ako jo naj ohranijo na isti stopnji, mora biti dolžina odmorov taka, da bi utrujenost nikdar ne mogla premagati olajšave, ki nam jo nuja pri delu vaja. Samo enkrat do dvakrat zadoščajo desetminutni odmori med polurami dela pri odraslih, da se ohrani delavnost na isti višini, pozneje morajo slediti vedno daljši odmori po vedno krajših delavnih dobah. Pri pouku torej morajo biti odmori ne samo daljši, nego so doslej, ampak morajo si slediti tudi po krajših dobah in v vedno manjših presledkih, čim morajo biti sami vedno daljši, čim dalje traja pouk.

Mag. Mihaela Zavašnik, dr. Karmen Pižorn

Povratni učinek nacionalnih tujejezikovnih preizkusov¹: opredelitev pojma in posnetek stanja v svetu

Povzetek: Povratni učinek zunanjega preverjanja in ocenjevanja tujejezikovnega znanja in zmožnosti je v slovenski literaturi še povsem neraziskano področje. Prav zato avtorici najprej umestita in opredelita pojem z vsemi njegovimi podmenami, pri čemer se opreta na tuje in domače raziskave. Nato predstavita možnosti empiričnega raziskovanja povratnega učinka in kritično razpravljata o obstoječih tujih študijah, ki obravnavajo omenjeni pojem. V nadaljevanju se dotakneta vprašanja, kako kar najbolj zagotoviti pozitiven povratni učinek. Članek rabi kot pregled obstoječih vedenj s področja povratnega učinka nacionalnih tujejezikovnih preizkusov (še posebno najbolj razširjenega tujega jezika – angleščine) in hkrati nakaže potrebo po empirično podprtih raziskavah o povratnem učinku treh najpomembnejših preizkusov zunanjega preverjanja angleškega jezika v Sloveniji, tj. splošne in poklicne mature ter nacionalnih preizkusov znanja ob koncu osnovne šole.

Ključne besede: povratni učinek, zunanje preverjanje, nacionalni preizkusi, jezikovno preverjanje.

UDK: 371.26:372.880.2

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Mihaela Zavašnik, asistentka, Oddelek za anglistiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani
Dr. Karmen Pižorn, docentka, Pedagoška fakulteta v Ljubljani*

*»What is assessed becomes what is valued,
which becomes what is taught.«
(McEwan 1995)*

1 Uvod

V svetu že desetletja, prav verjetno tudi že stoletja, vlada splošno prepričanje, da nacionalni preizkusi znanja neposredno vplivajo na izobraževalne procese in tudi na družbo kot celoto. Čeravno je to prepričanje že dolgo prisotno, obstaja presenetljivo malo raziskav, ki bi tovrstne domneve tudi empirično podprle. V splošnem izobraževanju je bila tematika že nešteto krat predmet (ne)plodnih razprav, v tujejezikovnem izobraževanju pa je sorazmerno novejšega časa. Svetovna strokovna javnost je vprašanjem povratnega učinka v jezikovnem izobraževanju začela posvečati posebno pozornost šele proti koncu prejšnjega stoletja. V Sloveniji do danes žal nimamo še nobene uradne raziskave, čeravno je od uvedbe prvega zunanjšega preverjanja jezikovnega znanja po osamosvojitvi Slovenije, tj. eksterne mature, minilo že več kot desetletje².

V tem članku avtorici odstirata problematiko povratnega učinka, pri čemer najprej opredelita pojem in njegove podmene s posebnim pogledom na jezikovno preverjanje, v nadaljevanju pa nakažeta problematiko in smernice za empirično raziskovanje povratnega učinka pri nacionalnih preizkusih angleščine in tujih jezikov nasploh.

¹ Z nacionalnimi tujejezikovnimi preizkusi označujeta avtorici tri največje jezikovne preizkuse iz angleškega jezika v Sloveniji, tj. maturo, poklicno maturo in preizkus angleškega jezika ob koncu obdobja v osnovni šoli.

² Raziskav in analiz o povratnem učinku nacionalnih preizkusov nejezikovnih predmetov je v Sloveniji sicer kar nekaj (glej npr. Šteh Kure 2000; Bečaj 2000; Marentič Požarnik 2001; Ilc 2001a), vendar se nobena izmed njih ne osredotoča neposredno na tujejezikovne nacionalne preizkuse. Vzorec Ilčeve (2001a) vključuje tudi »angleški jezik«, vendar predmeta ne obravnava podrobneje. Edina izjema ostaja manjša raziskava s področja nacionalnih preizkusov slovenskega jezika, ki sta jo opravili Brinovčeva in Juvanova (2000), vendar gre v tem primeru za nacionalno preverjanje slovenščine kot materne jezika. Poleg tega so v raziskavah in polemičnih razpravah bolj v ospredju vprašanja obremenjenosti učencev, stresnosti preverjanja in motivacije, ne pa toliko vplivi nacionalnih preizkusov na učne strategije, učne metode, učne vsebine, kar je središče zanimanja avtoric tega članka.

2 Umestitev in opredelitev pojma povratnega učinka

Strokovna literatura označuje učinek (nacionalnih) preverjanj s tremi različnimi termini, in sicer z vplivom (angl. *impact*), s povratnim učinkom (angl. *washback/backwash*) in posledicami oz. posledično veljavnostjo (angl. *consequences, consequential validity*). Vsi pojmi se nanašajo na spremembe, ki nastanejo kot rezultat oz. posledica vpeljave preizkusa.

Najširše področje tovrstnih sprememb zajema pojem vpliva, ki se nanaša na učinek preizkusov na izobraževanje in družbo na splošno, saj vpeljava nacionalnega preizkusa lahko vpliva ne le na učenje in poučevanje, marveč na kariero oz. življenjske priložnosti kandidata, na založniški trg ipd. Najpogosteje se pojem vpliva uporablja v splošnoizobraževalni literaturi, predvsem v ameriški strokovni javnosti na področju izobraževanja.

Vidik vpliva preverjanja in ocenjevanja, ki je v središču zanimanja jezikoslovcev, imenujemo povratni učinek (angl. *washback/backwash*³). Termin je mogoče najti celo v *Collins Cobuild Dictionary*, kjer je zapisano, da gre za »*neprijeten učinek ob koncu nekega dogodka oz. situacije*«, iz česar bi lahko sklepali, da se povratni učinek nanaša na negativen odziv oz. reakcijo preverjanja jezikovnega znanja oz. zmožnosti. Precej pogosteje kot v slovarjih je termin mogoče zaslediti v znanstvenih in strokovnih člankih, ki se nanašajo na posledice procesa učenja in poučevanja tujega jezika, predvsem na učiteljevo metodiko poučevanja in izbiro učnih vsebin. Alderson in Wallova (1993, str. 117), vodilna strokovnjaka s področja jezikovnega preverjanja, opredeljujeta pojem kot »*pojavn, pri katerem učitelji in učenci*⁴ *zaradi nacionalnega preizkusa tujega jezika počnejo stvari, ki jih v odsotnosti preizkusov ne bi*«. V tem primeru se povratni učinek nanaša na konkretne procese učenja in poučevanja in ne širše. Konkretni procesi učenja in poučevanja so seveda hkrati del vpliva preverjanja na izobraževalni sistem in družbo kot celoto, zato lahko povratni učinek opredelimo tudi kot podpomenko vpliva. Povratni učinek tako razlaga tudi Angleško-poljsko-slovenski pojmovnik s področja jezikovnega testiranja (Ferbežar in drugi 2004).

Nekateri strokovnjaki umeščajo učinek nacionalnih preverjanj v teoretični okvir »*posledične veljavnosti*«, v katerem so posledice preverjanja del širšega, enotnega koncepta veljavnosti preverjanja (glej npr. Messick 1996; Marentič Požarnik 2000; Šimenc 2000; Marentič Požarnik 2001; Bucik 2001; Marentič Požarnik 2004). Marentič Požarnikova (2004, str. 9) opredeljuje posledično veljavnost kot pojem, ki pove, »*ali neki način ocenjevanja in njegova uporaba vodita do pozitivnih posledic za poučevanje in učenje, torej do tega, da učitelji in učenci posvečajo več časa in pozornosti v razredu dejavnostim, ki vodijo do pomembnih, vrednih učnih ciljev – ali pa ne*«. V luči tega je tudi Messick (1996) prepričan, da je povratni učinek edina posledica preverjanja, ki jo je treba »pretehtavati«

³ Nekateri uporabni jezikoslovci uporabljajo tudi angleško različico »backwash« (npr. Hughes 1989), vendar različica ni semantično oziroma pragmatično drugačna. V novejšem času se je v jezikovnem testiranju ustalila raba različice »washback«.

⁴ Avtorici označujeta z besedo »učenec« tako učenca v osnovni šoli kot tudi dijaka v srednjih šolah.

pri vrednotenju veljavnosti, zato je po njegovem mnenju preverjanje posledic nacionalnih preizkusov edini vidik konstruktne veljavnosti (angl. *construct validity*), ki vodi k pojmu posledična veljavnost (angl. *consequential validity*). Messickovo razmišljanje oz. pojem posledične veljavnosti na neki način predstavljata most med širšim pojmom vpliva in ožjim pojmom, tj. povratnim učinkom. Posledična veljavnost, skupaj z etičnostjo in pravičnostjo preverjanja, je prav v zadnjih letih deležna posebne obravnave (Kunnan 2000).

V pričujočem članku avtorici v nadaljevanju uporabljata pojem *povratnega učinka*, saj se osredotočata le na vpliv oz. posledice nacionalnih tujejezikovnih preizkusov na učenje in poučevanje tujega jezika.

3 Podmene povratnega učinka

Izhajajoč iz široko zastavljene definicije povratnega učinka Aldersona in Wallove (1993) kot »*pojava, pri katerem učitelji in učenci zaradi nacionalnega preizkusa tujega jezika počnejo stvari, ki jih v odsotnosti preizkusov znanja ne bi*«, je pojem povratnega učinka sam po sebi povsem nevtralen in se nanaša na vpliv. Pri takem pojmovanju potem lahko trdimo, da je povratni učinek »slabega« preizkusa negativen in nasprotno – učinek »dobrega« preizkusa ugoden oz. pozitiven. Hkrati lahko ob bipolarni različici izpeljemo še druge možnosti. Tako lahko domnevno trdimo tudi, da ima »slab« preizkus pozitiven povratni učinek, tj. da učitelji in učenci počnejo »dobre« stvari, ki jih drugače ne bi, kot na primer, da se temeljiteje pripravljajo, bolj predano obravnavajo predmetne vsebine itn. Kateri koli preizkus, dober ali slab, zato lahko učinkuje pozitivno, če krepi omenjene dejavnosti.

Kako torej deluje preizkus (dober oz. slab) z negativnim učinkom? Najpogosteje se takšen učinek kaže v strahu oz. učenčevi zaskrbljenosti zaradi vloge (rezultatov) preizkusa ali pa v učiteljevi bojazni, če verjame, da bodo njegovi učenci pretrpeli posledice zaradi slabega rezultata pri preizkusu. Učitelji ponavadi želijo, da bi njihovi učenci opravili preizkuse kar se da dobro, zato se morebiti znajdejo pod pritiskom, ki usmeri njihovo poučevanje v smeri preizkusa. Preizkusi so torej izpostavljeni nevarnosti, da usmerjajo poučevanje in učenje v napačno smer. To pogosto imenujemo »*poučevanje za preizkus*« (angl. *teaching to the test*) ali »*pouk, ki ga vodi preverjanje*« (angl. *assessment driven instruction*), ki lahko vodi k nezaželenemu »*ožanju kurikuluma*« (angl. *narrowing of the curriculum*), tj. ožanju uporabljenih metod, strategij, vsebin in ciljev, oziroma kot je velikokrat moč slišati, k »*lovu za točkami*«. Prav tako lahko nekateri učitelji preizkuse občutijo kot sredstvo, s katerim se ne meri le učenčeva, temveč tudi njihova učinkovitost ali učinkovitost šole.

Dokaj hitro ugotovimo, da je pojem povratnega učinka potreben jasnejše opredelitve. Strokovna literatura najpogosteje navaja dva⁵ veljavna mehanizma

⁵ Avtorici članka se osredotočata na Hughesovo trihotomijo in hipoteze po Aldersonu in Wallovi. Baileyjeva (1996) v svojem članku združuje in hkrati poenostavi oba modela, ko govori o dveh vrstah povratnega učinka: povratni učinek na učni načrt/kurikulum in povratni učinek na učenca. Marentič Požarnikova (2004) se v svojem članku osredotoča na posledice pri učencih in jih v skladu z ustaljenimi klasifikacijami v splošnem izobraževanju deli na spoznavne, čustvene in motivacijske.

povratnega učinka. Hughes (1993, kot navaja Baileyjeva 1996, str. 262) pojasnjuje mehanizem povratnega učinka s temile besedami:

»Če želimo poglobljeno pojasniti pojem povratnega učinka, nam je lahko v pomoč razlikovanje med udeleženci, procesom in produktom v poučevanju in učenju, saj s tovrstnim razlikovanjem dopuščamo spoznanje, da je lahko vse troje pod vplivom preizkusa.«

Ta osnovni model povratnega učinka, imenovan tudi Hughesova trihotomija povratnega učinka (Baileyjeva 1996, str. 262), razlikuje tri žarišča morebitnega povratnega učinka:

– *udeležence* – učenci, učitelji, starši, administrativno osebje, pisci gradiva, založniki itn., pri katerih lahko preizkus vpliva na njihove zaznave in odnos do njihovega dela;

– *procese* – katera koli dejanja udeležencev, ki lahko prispevajo k procesu učenja/poučevanja (To so na primer procesi, ki zajemajo pisanje gradiva, oblikovanje učnega načrta/kurikuluma, spremembe načina oz. načinov poučevanja, rabo učnih strategij in/ali strategij pisanja preskusov itn.);

– *produkte* – naučeno znanje/zmožnosti, nove spretnosti in kakovost učenja.

Medtem ko se je Hughes v svojem modelu osredotočil na udeležence, procese in produkte, sta Alderson in Wallova (1993) v študiji, ki sta jo izpeljala na Šrilanki, pozornost usmerila v mikrovidikke učenja in poučevanja, ki jih lahko zaznamujejo preizkusi. Oblikovala sta t. i. »hipoteze povratnega učinka« (angl. *washback hypotheses*), s katerimi sta poskušala podrobneje razjasniti dejavnike povratnega učinka (1993, str. 120–121):

1. *Preizkus bo vplival na poučevanje.*

Ta hipoteza je najsplošnejša, vendar pa druga hipoteza, ki je izpeljana iz prve, temelji na domnevi/predpostavki, da sta poučevanje in učenje povezana, vendar ne identična, zato

2. *Preizkus bo vplival na učenje.*

Mogoče je, vsaj načeloma, ločevati med vsebino in načinom poučevanja, zato lahko ločujemo tudi med povratnim učinkom preizkusa na vsebino in način:

3. *Preizkus bo vplival na to, kaj učitelji poučujejo in česa se učenci (na)učijo.*

4. *Preizkus bo vplival na to, kako učitelji poučujejo in kako se učenci učijo.*

V želji biti natančnejši glede učinkov na poučevanje in učenje, pri čemer pozornost usmerimo na hitrost in zaporedje poučevanja in učenja, lahko po prepričanju Aldersona in Wallove izpeljemo naslednjo hipotezo:

5. *Preizkus bo vplival na hitrost, etapnost in sosledje⁶ poučevanja/učenja.*

⁶ Etapnost (angl. *staging*) se nanaša na razdelitev programa v časovne segmente, kar je povezano s številom in pogostostjo učnih ur ter intenzivnostjo učenja/poučevanja. Sosledje (angl. *sequencing*) pomeni vrstni red, po katerem naj se jezikovna vsebina poučuje (primerjaj Banathy in Lange 1972; Skela 2000).

Zaradi izčrpnjšega proučevanja kakovosti in količine poučevanja in učenja lahko postavimo tudi hipotezo

6. *Preizkus bo vplival na kakovost in količino poučevanja/učenja.*

Povratni učinek se morda nanaša tako na odnose kot na vedenje, zato bi lahko veljala naslednja hipoteza:

7. *Preizkus bo vplival na odnose do vsebin, metod itn. poučevanja/učenja.*

Glede na naravo preizkusa oz. rabo rezultatov preizkusa lahko predpostavimo:

8. *Preizkusi, ki imajo pomembne posledice, bodo imeli povratni učinek; tisti, ki jih nimajo, povratnega učinka ne bodo imeli.*

In zadnji dve hipotezi:

9. *Preizkusi bodo imeli povratni učinek na vse učitelje in učence.*
ali pa

10. *Preizkusi bodo imeli povratni učinek le na nekatere učitelje in nekatere učence.*

Alderson in Wallova (1993) skleneta, da je nadaljnje raziskovanje povratnega učinka neogibno potrebno. Le-to mora spodbujati podrobnejšo »*specifikacijo hipotez povratnega učinka*« ter vključevati ugotovitve s področja motivacije in učinkovitosti, predvsem pa tudi izsledke izobraževalnih novosti (angl. *educational innovation*), ki jih je jezikovno izobraževanje v preteklosti zanemarjalo (več o tem Wall 2000). Tako je razširitev njihovih hipotez že mogoče zaslediti na primer pri Aldersonu in Hamp-Lyonsovi (1996).

V luči povedanega se zdi smiselno zavzeti stališče, da je treba pri vsakem raziskovanju povratnega učinka jasno opredeliti in pojasniti raziskovalčevo lastno različico podmen povratnega učinka, za katere lahko skoraj z gotovostjo trdimo, da bodo kompleksnejše, kot jih navajajo omenjeni avtorji.

4 Kako raziskovati povratni učinek

»Merjenje« povratnega učinka je zapleteno, saj se je nujno treba zavedati, da (statistični) rezultati nacionalnih preizkusov v obliki točk oz. ocen niso in ne morejo biti edino merilo učinka poučevanja in učenja. Smiselno se zdi poudariti, da dobri rezultati na nacionalnem preizkusu niso neizogibno kazalnik dobrega poučevanja/učenja ali visokih standardov oz. kakovosti, temveč so le košček v mozaiku jezikovnega učenja in poučevanja v povezavi z njegovim preverjanjem. Problem pri raziskovanju povratnega učinka se pojavi predvsem zaradi težavnega ločevanja med slednjim in večino drugih spremenljivk, ki vplivajo na učenje in poučevanje. Če raziskovalec naredi takšno ločnico, potem so njegovi

rezultati neveljavni, neustrezni in v veliki meri neresnični.

Ugotovimo lahko, da je povratni učinek obsežen pojav, katerega raziskovanje je oteženo, saj težko najdemo »otipljive« smernice. Zahteva tudi dolgoročno opazovanje, je pogosto prikrit očem raziskovalca in se lahko pojavi tudi zunaj raziskovalčevih domen. Watanabe (2004) poleg dimenzij povratnega učinka (npr. intenzivnost, dolžina in vrednost povratnega učinka) in vidikov učenja/poučevanja, na katere povratni učinek lahko vpliva (npr. Hughesova trihotomija, Aldersonove in Wallove hipoteze povratnega učinka), še posebej izpostavlja posredne dejavnike, ki povzročajo povratni učinek. Prepričan je, da pri raziskovanju ne smemo spregledati splošnih dejavnikov preizkusa (npr. metod, vsebine, jezikovnih zmožnosti, ki se preverjajo, namenov preizkusa), dejavnikov ugleda preizkusa (npr. interesov preizkusa, statusa preizkusa/predmeta v celotnem izobraževalnem sistemu) in osebnih dejavnikov (npr. učiteljeva preteklost, učiteljeva prepričanja in vedenja o poučevanju/učenju tujega jezika). Zaradi takšne zapletenosti postane pomembno, da se raziskovalci zavemo celotnih okoliščin posameznega nacionalnega preizkusa. Alderson in Wallova (1993, str. 122) sta zato prepričana, da je povratni učinek treba raziskovati pri »nacionalnih preizkusih, ki jih redno izvajamo v kurikulumih in ki naj bi imeli izobraževalne posledice«. Hkrati seveda te zahteve terjajo kvalitativno raziskovalno metodologijo, poleg tradicionalnih pristopov torej še druge manj kvantitativne metode. Najpogostejši metodološki instrumentarij proučevanja povratnega učinka zajema predvsem opazovanje pouka, intervjuje (z učitelji, učenci, s starši, z administrativnim osebjem), temeljito analizo obstoječih dokumentov (npr. učnih načrtov, izpitnih polpreizkusov), analizo obstoječega (potrjenega) gradiva in učnih sredstev itn.

Pri proučevanju povratnega učinka je torej jasno, da je potreben jasnejši vpogled v dogodke in ravnanja v razredu, kakor tudi jasnejša primerjava med tistim, za kar učitelji/učenci trdijo, da se dogaja v razredu, in pravo resnico.

5 Obstoječe empirične študije povratnega učinka

V začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja, ko sta Alderson in Wallova (1993) pozvala k večji potrebi po proučevanju povratnega učinka, smo govorili o dokaj majhnem številu empirično podkrepljenih raziskav (glej npr. Hughes 1989; Alderson, Clapham in Wall 1987; Pearson 1988; Alderson in Wall 1990). Od takrat do danes se je število raziskav povratnega učinka v različnih kontekstih jezikovnih preizkusov zelo povečalo (glej npr. Watanabe 1996, 2004; Alderson in Hamp-Lyons 1996; Wall in Alderson 1993; Wall 1996; Cheng 1998, 2004; Shohamy 1997, 2001; Andrews in drugi 2002; Qi 2004), kar kaže, da je pojav pereč in ga je treba raziskovati.

Vsi avtorji raziskav ugotavljajo, da preizkusi vsekakor vplivajo na vsebino poučevanja in naravo učnega gradiva, kljub temu pa so dokazi o povratnem učinku na način poučevanja, torej na metode dela oz. poučevalne pristope, še vedno pičli, saj jih je zaradi njihove obsežnosti in zapletenosti veliko težje znanstveno opazovati in meriti.

Tako na primer Wallovi in Aldersonu (1993) pri proučevanju nacionalnega preizkusa angleščine ob koncu srednje šole na Šrilanki ni uspelo dokazati, kakšne spremembe v načinu poučevanja so nastale pred vpeljavo novega preizkusa in po njem, če so se sploh zgodile. Wallova (seminar in delavnice julij in avgust 2002 in 2005) omenja, da je bil jezikovni preizkus naravnani komunikacijsko (angl. *communicative approach*), a so učitelji s sicer novim gradivom, ki je že bilo izdelano po načelih komunikacijskega pristopa, še vedno poučevali po »tradicionalnih« metodah. Chengova in Curtis (2004, str. 17) v zvezi s tem izpeljujeta, da se »učitelji ne upirajo spremembam, marveč se upirajo biti spremenjeni«. Lahko se torej spremenijo vsebine, vendar ni nujno, da se bo posledično spremenil učiteljev način poučevanja.

V nasprotju s tem je Aldersonu in Hamp-Lyonsovi (1996)⁷ uspelo prikazati, da lahko učitelji zaradi preizkusa poleg vsebine spremenijo tudi način poučevanja. Hkrati sta ugotovila, da se narava sprememb in način poučevanja razlikujeta glede na posameznega učitelja, vendar pa jima od učiteljev ni uspelo dobiti natančnih odgovorov, zakaj so poučevali drugače. Preizkus sam po sebi torej ne povzroča povratnega učinka, saj lahko različno vpliva na dejanja nekaterih učiteljev (in učencev) – pri nekaterih lahko sproži povsem nepričakovane odzive. Do podobnega sklepa so prišli tudi Watanabe (1996)⁸ in Andrews s sodelavci (2002)⁹. Alderson in Hamp-Lyonsova (ibid.) dodatno poudarjata, da ne zadostuje samo raziskovanje v smeri, ali in kako učitelji spreminjajo svoj način poučevanja zaradi preizkusa, temveč je treba hkrati raziskati razloge oz. vzroke za njihova dejanja, kar zahteva predvsem razumevanje učiteljevega vedenja in razmišljanja.

Chengova (1998)¹⁰ je dognala, da učitelji neradi in s težavo spreminjajo svoj način poučevanja, vzroke pa je mogoče iskati v izobraževalnem sistemu na splošno.

Shohamyjeva (2001)¹¹ raziskavam dodaja, da se narava povratnega učinka spreminja glede na dejavnike, kot na primer status preverjanega jezika in raba (rezultatov) preizkusa. Slednje lahko namreč po njenem prepričanju sproži številna neetična dejanja.

Iz dosedanjih raziskav lahko povzamemo, da je povratni učinek neizmereno zapleten in večplasten pojem v proučevanju preverjanja, na katerega poleg preizkusa in njegove narave vplivajo številni drugi dejavniki. Kljub temu velja kot zanimivost poudariti, da ni študij, ki bi pričale o povezanosti med učenčevo pripravo na jezikovni preizkus in dejanskim rezultatom preizkusa.

⁷ Študija se je osredotočala na tujejezikovni preizkus TOEFL (angl. Test of English as a Foreign Language).

⁸ Študija se je osredotočala na sprejemni preizkus iz angleščine na univerzi na Japonskem.

⁹ Študija se je osredotočala na preizkus iz angleščine ob koncu srednjega šolanja v Hong Kongu.

¹⁰ Raziskava se je osredotočala na prenovljen preizkus iz angleščine ob dokončanju srednje šole v Hong Kongu.

¹¹ Raziskava se je osredotočala na ustni preizkus iz angleščine ob dokončanju srednje šole v Izraelu.

6 Krepitev pozitivnega povratnega učinka

Želja sestavljavcev nacionalnih preizkusov je nedvomno sestaviti takšne preizkuse, s katerimi bi se čim bolj izognili negativnemu povratnemu učinku. Predmetne nacionalne komisije dosežejo pozitivni povratni učinek nacionalnih preizkusov, če le-ti odslikavajo znanje oz. zmožnosti, ki so posredovane v razredu, oz. če se uvajajo preizkusi, ki spodbujajo dobro prakso. Oblikovanje nacionalnega jezikovnega preizkusa je tako po mnenju Wallove (2000, str. 502) le eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na povratni učinek:

»Oblikovanje preizkusa je le eden izmed elementov zapletene enačbe. Dodatni dejavniki, ki vplivajo na naravo povratnega učinka preizkusa, so učiteljeva sposobnost in razumevanje preizkusa in pristopa, na katerem temelji preizkus, pogoji dela v razredu, upravljanje šole, /.../ status predmeta v kurikulumu, mehanizmi povratne informacije med šolami in državnimi izpitnimi centri, učiteljev stil, predanost in volja do inoviranja, učiteljeva preteklost, splošni družbeni in politični kontekst, čas, ki je potekel od uvedbe preizkusa, vloga založnikov pri oblikovanju gradiva in usposabljanje in izpopolnjevanje učiteljev.«

Številni avtorji (Hughes 1989; Heyneman in Ransom 1990; Kehaghan in Greaney 1992; Shohamy 1992; Wall 1996; Bailey 1996) navajajo mnoge strategije, ki spodbujajo pozitiven povratni učinek jezikovnega nacionalnega preverjanja. Bolj jih upoštevamo, manjša je možnost, da bi s preizkusi povzročili negativen učinek. Brown (2000 in 2002) strne tovrstne strategije v štiri skupine in njihove podteme:

A. Strategije sestavljanja preizkusov (angl. test design strategies)

- vzročanje naj bo čim širše in nepredvidljivo, tj. nabor tipov nalog naj bo čim širši, saj postane z ozkim naborom preizkus zelo »predvidljiv«, posledica tega pa je osredotočenost poučevanja/učenja na »predvidljivo«;
- preizkusi naj bodo zasnovani na kriterijski, in ne na normativni podlagi;
- preizkusi naj bodo sestavljeni tako, da merijo tisto, česar naj bi se učenci pri pouku (na)učili, torej mora preizkus meriti, kar vključuje učni načrt/kurikulum;
- preizkus naj bo sestavljen na trdnih in veljavnih teoretičnih temeljih; pri jezikovnem testiranju morajo biti preizkusi komunikacijski oz. odsev sedanjih veljavnih/ustaljenih teorij o jeziku in jezikovnem poučevanju in učenju;
- preizkusi dosežkov naj temeljijo na jasno oblikovanih oz. zastavljenih ciljeh, ki se uresničujejo prek ciljev kurikulumu/učnega načrta;
- zaželeno je neposredno testiranje;
- preizkusi naj vodijo k učenčevi samostojnosti in samoocenjevanju¹²;

Po prepričanju avtoric moramo v to kategorijo vključiti tudi zagotavljanje ravni jezikovnega znanja v skladu z evropsko primerljivimi lestvicami jezikovnega znanja, tj. s Skupnim evropskim jezikovnim okvirjem – učenje, poučevanje

¹² Cilja te (pod)strategije v kontekstu nacionalnih tujejezikovnih preizkusov znanja ni mogoče ustrezno uresničiti.

in preverjanje jezikov (angl. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*).

Posebno skrb je hkrati treba nameniti preizkušanju nalog in preizkusov, saj v nasprotnem primeru sestavljavci preizkusov ne morejo jamčiti za njihovo veljavnost. Preizkušanje nalog je v državah, ki imajo urejen sistem zunanjega preverjanja, ena najpomembnejših stopenj v razvoju nacionalnih preizkusov. Pilotiranje nalog zagotovi, da pridobijo preizkusi standardizirano obliko in so pravični do vseh učencev, ne glede na leto ali rok opravljanja preizkusa.

B. Vsebinske strategije preizkusov (angl. test content strategies)

- preizkus naj zajema preverjanje tistih zmožnosti, ki jih moramo in želimo razvijati; pri tem je pomembno tudi, da posameznim zmožnostim dodelimo ustrezno »težo« v odnosu do drugih zmožnosti;
- preizkus naj vsebuje čim več nalog odprtega tipa, saj dobimo tako boljši in temeljitejši vpogled v učenčevo znanje (npr. esejski tip naloge, naloga preverjanja bistva bralnega oz. slušnega besedila);
- preizkus naj kar najbolj odslikava celoten učni načrt, ne le njegovih posameznih delov;
- preverjati je potrebno tudi višje taksonomske ravni, kot so analiza, sinteza itn., da jih učitelji ne bi zanemarili pri pouku;
- preizkus naj bo sestavljen iz več različnih delov za preverjanje prav vseh štirih zmožnosti, slovnice in besedišča;
- preizkusi naj ne bodo naravnani zgolj na preverjanje akademskih spretnosti, torej tistih, ki jih učenci potrebujejo za uspešno nadaljnje šolanje oz. študij, ampak tudi na preverjanje različnih jezikovnih zmožnosti, ki jih posameznik potrebuje za uspešno delovanje v neki družbeni skupnosti (spoznavne, komunikacijske, praktične, poklicne, socialne ...);
- naloge in izhodiščna besedila naj bodo čim bolj avtentični in uporabni, torej naloge in besedila, ki odslikavajo rabo jezika v življenjskih in poklicnih položajih;

Pri teh strategijah morajo sestavljavci preizkusov zagotoviti tudi »pravilno« in »pravično« uravnoveženo točkovanje posameznih delov preizkusa.

C. Logistične strategije (angl. logistical strategies)

- učenci, učitelji, izvajalci in sestavljavci učnega načrta morajo dobro razumeti namen preizkusa ter namen in podmene rabe rezultatov;
- učni cilji in cilji preverjanja in ocenjevanja morajo biti jasni;
- učiteljem je treba ponuditi pomoč pri razumevanju osnov jezikovnega preverjanja in ocenjevanja;
- zagotavljanje ustrezne povratne informacije učiteljem in drugim vpletenim;
- šole, učitelji in učenci naj bodo pravočasno seznanjeni z izpitnimi rezultati in tudi s težavami, ki se lahko pojavijo;
- učitelji in izvajalci preizkusov naj bodo vključeni v celoten proces sestavljanja preizkusov, kajti prav oni so povzročitelji in obenem izvajalci potrebnih sprememb;

- rezultati naj bodo čim natančnejši, tako da učencu in učitelju prikažejo resnično raven doseženega znanja;

D. Strategije interpretiranja (angl. interpretation strategies)

- rezultati morajo biti verjetni, zanesljivi, pravični in objektivni za učence in uporabnike rezultatov (npr. učitelje, fakultete ...);
- strokovne kompetence sestavljavcev preizkusov in drugih vpletenih v razvoj preizkusov se morajo nenehno izboljševati.

Pomembno je tudi, da so sestavljavci nalog neposredno vključeni v analizo rezultatov, hkrati pa morajo predvsem učitelji praktiki biti člani nacionalnih predmetnih komisij za pripravo jezikovnih preizkusov. Z drugimi besedami, sestavljavci preizkusa morajo imeti neposreden stik z učenci in drugimi učitelji.

7 Sklep

Preverjanje in ocenjevanje znanja nasploh je v zadnjem času predmet vročih razprav učiteljev, strokovnih združenj, staršev in medijev tudi v Sloveniji. Pričujoči članek orisuje zapletenost pojava, ki se pojavlja vzporedno z vpeljavo nacionalnih preizkusov. Če se odločimo, da bomo jezikovno znanje preverjali zunanje oz. z nacionalnim preizkusom, je hkrati treba razmišljati o mehanizmih, ki bodo s preverjanjem vodili do pozitivnih posledic za poučevanje in učenje. Nacionalne preizkuse morajo strokovnjaki nenehno spremljati, raziskovati, ocenjevati ter nakazovati ustrezne rešitve in možnosti izboljšav in se še posebej ukvarjati z vprašanji povratnega učinka. Pričujoče smernice so lahko raziskovalne smernice za proučevanje povratnega učinka nacionalnih preizkusov angleškega jezika v Sloveniji, saj se žal raziskovanja le-tega sistematično še vedno nismo lotili.

Literatura

- Alderson, J. C. in Wall, D. (1990). The Sri Lankan O-Level Evaluation Project: Third Interim Report. Lancaster: Lancaster University.
- Alderson, J. C. in Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), str. 115–129.
- Alderson, J. C. in Banerjee, J. (2001). Language Testing and Assessment (Part 1). State-of-the-Art Review. *Language Teaching*, 34 (4), str. 213–236.
- Alderson, J. C. in Pižorn, K. (ur.) (2004). Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanja – most k evropskim standardom. Constructing School Leaving Examinations at a National level – Meeting European Standards. Ljubljana: Državni izpitni center in British Council.
- Alderson, J. C. in Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL Preparation Courses. A Study of Washback. *Language Testing*, 13, str. 280–297.
- Alderson, J. C., Clapham, C. in Wall, D. (1987). An Evaluation of the National Certificate in English. Institute for English Language Education, Lancaster University.

- Andrews, S. in drugi (2002). Targeting Washback-a Case-study. *System*, 30, str. 207–223.
- Bachman, L. F. in Palmer A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Bailey, K. (1996). Working for Washback: a Review of the Washback Concept in Language Testing. *Language Testing*, 13 (3), str. 257–279.
- Banathy, B. H. in Lange, D. L. (1972). *A Design for Foreign Language Curriculum*. Lexington, Mass., Toronto & London: D.C. Heath & Company.
- Bečaj, J. (2000). Je bolj ocenjevati ali preverjati? Sociopsihološke dimenzije ocenjevanja in preverjanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2–3), str. 10–19.
- Brinovec, D. in Juvan, R. (2000). Vpliv zunanega preverjanja na pouk slovenskega jezika. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2–3), str. 52–56.
- Brown, J. D. (2000). Strategies for Creating Positive Washback on English Language Teaching in Japan. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, Vol. 3, No. 2. Dostopno na: www.jalt.org/test/bro_5.htm.
- Brown, J. D. (2002). Extraneous Variables and the Washback Effect. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, Vol. 6, No. 2. Dostopno na: www.jalt.org/test/bro_11.htm.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 40–51.
- Cheng, L. (1998). Impact of Public English Examination Change on Students' Perceptions and Attitudes toward their English Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24, str. 279–301.
- Cheng, L. (2004). The Washback Effect of a Public Examination Change on Teachers' Perceptions Toward Their Classroom Teaching. V: L. Cheng in drugi (ur.). *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, L. in Curtis, A. (2004). Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. V: L. Cheng in drugi (ur.). *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. London: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, L. in drugi (ur.) (2004). *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. London: Lawrence Erlbaum.
- Ferbežar, I. in drugi (2004). Angleško-poljsko-slovenski pojmovnik s področja jezikovnega testiranja. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, Impact and Validity: Ethical Concerns. *Language Testing*, 14 (3), str. 295–303.
- Heyneman, S. P. in Ranson A. W. (1990). Using Examinations and Testing to Improve Educational Quality. *Educational Policy*, str. 177–192.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Kehaghan, T. in Greaney, V. (1992). *Using Examinations to Improve Education: A Study of Fourteen African Countries*. Washington DC: The World Bank.
- Kunnan, A. J. (ur.) (2000). *Fairness and Validation in Language Assessment: Selected Papers from the Language Testing Research Colloquium, Orlando, Florida*. *Studies in Language Testing*, Vol. 9. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 2–3, str. 4–9.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturnitnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, št. 3 str. 52–74.

- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnnavati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja? *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 8–21.
- McEwen, N. (1995). Introducing Accountability in Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 20, str. 27–44.
- Messick, S. (1996). Validity and Washback in Language Testing. *Language Testing*, 13 (3), str. 241–256.
- Pearson, I. (1988). Tests as Levers for Change. V: Chamberlain, D. in Baumgardner, R. (ur.). *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT Document 128. Modern English Publications.
- Rutar Ilc, Z. (2001a). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 76–97.
- Rutar Ilc, Z. (2001b). Kako matura vpliva na kakovost pouka in znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št. 3, str. 24–27.
- Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Qi, L. (2004). Has a High-Stakes Test Produces the Intended Changes? V: L. Cheng in drugi (ur.). *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. London: Lawrence Erlbaum.
- Shohamy, E. (1992). Beyond Performance Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. *Modern Language Journal*, 76 (4), str. 513–521.
- Shohamy, E. (1997). Testing Methods, Testing Consequences: are they Ethical? Are they Fair? *Language Testing*, 14 (3), str. 340–349.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Harlow: Pearson Education.
- Skela, J. (2000). Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. V: Grosman, G. (ur.). *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Šimenc, M. (2000). K razmerju med zunanjim in notranjim preverjanjem znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2–3), str. 20–22.
- Šteh Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Taylor, L. (2005). Key concepts in ELT: Washback and impact. *ELT Journal*, 59 (2), str. 154–155.
- Wall, D. (1996). Introducing New Tests Into Traditional Systems: Insights from General Education and from Innovation Theory. *Language Testing*, 13, str. 231–354.
- Wall, D. (2000). The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? *System*, 28, str. 499–509.
- Wall, D. (2005). *Predavanja na izpopolnjevanju Language Testing at Lancaster 2005*.
- Wall, D. in Alderson, J. C. (1993). Examining Washback: The Sri Lankan Impact Study. *Language Testing*, 10, str. 41–69.
- Watanabe, Y. (1996). Does Grammar Translation Come from the Entrance Examination? Preliminary Findings from Classroom-based Research. *Language Testing*, 13, str. 318–333.
- Watanabe, Y. (2004). Methodology in Washback Studies. V: L. Cheng in drugi (ur.). *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. London: Lawrence Erlbaum.

ZAVAŠNIK Mihaela, M.A., PIŽORN Karmen, Ph.D.

WASHBACK OF NATIONAL FOREIGN LANGUAGE TESTS13: DEFINITION OF THE TERM AND REFLECTION OF THE SITUATION IN THE WORLD

Abstract: In the Slovenian literature, the washback of external examination and assessment of foreign language knowledge and skills is an entirely unexplored area. This is why the authors first introduce and define the term with all its hypotheses on the basis of foreign and domestic researches. Then, they present the possibilities of empirical research of washback and critically discuss the existing foreign studies treating this concept. Afterwards, they touch on the question of how to provide a positive washback to the greatest possible extent. The article serves as an overview of the existing knowledge in the field of washback of national foreign language tests (especially in the most widespread foreign language – English) and simultaneously indicates a need for empirically supported researches on washback of the three most important external examination tests of the English language in Slovenia, namely general final exams, vocational final exams and the English language test at the end primary school.

Keywords: return effect, external examination, national tests, language examination.

Mag. Marko Strle

Metakognitivni pristop k ugotavljanju in obravnavanju selektivne pozornosti

Povzetek: V prispevku upoštevamo spoznanja, ki jih psihopedagoške znanosti poudarjajo v odnosu med kognicijo in metakognicijo na področju selektivne pozornosti. V ta namen smo izdelali in priredili instrumentarij, s katerim ugotavljamo, koliko informacij imajo učenci o lastnih zmogljivostih na področju pozornosti; ocenimo posameznikove zmogljivosti na področju selektivne pozornosti; in ovrednotimo uporabnost metakognitivnega treninga za spodbujanje razvoja selektivne pozornosti v neposrednem učnem kontekstu.

Ugotovili smo, da so glede na rezultate analize dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti učenci, ki so bili vključeni v eksperimentalno skupino in so izvajali metakognitivni trening, pozorneje sledili navodilom pred reševanjem testov, bolj so se osredotočili na ciljni dražljaj in racionalneje izkoristili čas reševanja. V primerjavi z dosežki učencev kontrolne skupine v končnem stanju so okrepili zmogljivost vzdrževanja pozornosti in usmerjenost v njeno selektivnost v procesu reševanja nalog. Rezultati raziskave kažejo na potrebo po aplikaciji metakognitivnih treningov na različnih predmetnih področjih kot sestavni del kurikulumu, saj sorodni programi spodbujajo razvoj kognitivnih in metakognitivnih sposobnosti pri učenju ter učencem pomagajo pri zavestnem poznavanju in uporabi lastnih kognitivnih potencialov.

Ključne besede: metakognicija, kognitivni procesi, selektivna pozornost, metakognitivni trening.

UDK: 37.015.3

Izvirni znanstveni prispevek

Mag. Marko Strle, asistent, Pedagoška fakulteta v Kopru

Metakognicija: za kaj sploh gre?!

Začnimo pri izrazu spoznavanje ali kognicija, ki se nanaša na interpretiranje čutnih dražljajev oziroma informacij. Pristop kognitivne predelave informacij pojmuje človeka kot predelovalca informacij. Človek iz okolja sprejme informacijo, nato jo predela in skladišči v spominu ter znova prikličje in organizira v neki odziv. K dejavnostim spoznavanja prištevamo tako sprejemanje kot tudi organizacijo informacij, skladiščenje in priklic, sposobnost ravnanja z miselnimi shemami, slikami, simboli in pojmi, sposobnost presojanja, reševanja problemov in usvajanja novih stališč in prepričanj v zvezi z okoljem (Magajna 1995, str. 10).

Wolman (1973) razlaga kognicijo kot kateri koli proces, ki omogoča človeku védenje in zavedanje. Kognicija vključuje procese zaznavanja, sklepanja, shranjevanja informacij in presojanja. Od tod preidemo na pojem predelave informacij, ki je pogosto zamenjan s terminom kognicija, z izrazom, ki opisuje, kako se ljudje učimo in mislimo: od sprejemanja, organiziranja, shranjevanja do vrednotenja informacij, konceptov in pojmov.

Kognicija vključuje t. i. izvršilne komponente (Brown 1986; Collins 1996). V tem primeru govorimo o izvršilnih strategijah, ki jih sestavlja več funkcij, kot so napovedovanje omejitev in sposobnosti predelovanja informacij, vzdrževanje zavestnega poznavanja aktivnosti samoinstrukcije, ozaveščanje problemov in uporabljenih strategij ter beleženje operacij v procesu reševanja problemov. Gre za skupek izvršilnih aktivnosti, ki nadzorujejo druge aktivnosti procesiranja informacij.

Metakognicija je po splošni definiciji zavedanje o posamezniku lastnih kognitivnih procesih bolj kot o vsebini samih procesov. Gre za razumevanje dejavnosti, ki so prisotne v procesiranju informacij in pri reševanju kompleksnih nalog. Čeprav definiranje pojma metakognicije ni tako preprosto, lahko na splošno rečemo, da je metakognicija mišljenje o mišljenju.

V metakogniciji prevladujeta dve entiteti, ki jo definirata: znanje in nad-

zor ali kontrola. *Metakognitivno znanje* se nanaša na pridobljeno znanje o kognitivnih procesih, ki jih lahko uporabljamo za nadzor kognitivnih procesov. Flavell (po Tancig 2002) deli kognitivno znanje v tri kategorije: znanje o sebi, nalogah in strategijah. Znanje o sebi se nanaša na splošno znanje o učenju in obravnavanju informacij kot tudi na individualno znanje o lastnih procesih učenja. Znanje o nalogah vključuje znanje o naravi naloge kot tudi zahteve glede miselnih procesov, ki jih naloga postavlja pred posameznika. Znanje o strategijah pa je pomembno, saj določa, kdaj in zakaj je neka strategija boljša od druge, kako uporabiti neko strategijo v neki učni situaciji.

Metakognitivna kontrola pa vključuje procese načrtovanja, spremljanja, nadzorovanja, usmerjanja in vrednotenja kognitivnih procesov, tako da posameznik doseže učni cilj. Učitelji, ki ugotovijo in učijo učence teh komponent, pomagajo učencem utrditi metakognitivni nadzor nad učnim procesom. Vrednotenje, načrtovanje in urejanje pomagajo učencu pridobiti pri izvršilnem nadzoru vedenja. Vrednotenje zajema učenčevo nenehno ocenjevanje znanja, razumevanja, nalog, ciljev. Načrtovanje vključuje izbiranje strategij za specifične naloge in je odvisno od deklarativnega znanja. Urejanje pa pomeni beleženje, spremljanje in pregledovanje napredka pri doseganju ciljev. Vsi elementi se srečujejo pred, med in po posameznih stadijih procesa reševanja problemov.

Danes razumemo v sklopu metakognicije še procese, kot so spretnost v načrtovanju, aktivacija kognitivnih pravil in strategij, sprotne beleženje in ocenjevanje kognitivnega procesa in uporabo določene strategije, nadzorovanje in popravljanje napak, sposobnost nadzorovanja nepozornosti ter vrednotenje dosežkov. Metakognicija ima v psihopedagoški sferi največjo težo na področjih poučevanja spominskih in učnih strategij. Njena temeljna ideja je pomagati učencu razumeti in razmišljati o naravi učenja ter razvijati zavestno kontrolo nad vsem uporabljenim in potrebnim orodjem za učenje.

1 Raziskovanje metakognicije in pozornosti

Nekatere raziskave o mišljenju zastavljajo vprašanja o (pri)učenju metakognicije in zavestnem nadzoru nad učnimi sredstvi, ki pomaga učencu postati (storilnostno) boljši. Odgovor na obe vprašanji je seveda pritrdilen (Pressley in sodelavci 1991).

Večina definicij metakognicije vključuje tako komponente znanja kot strategij, a kljub temu se pojavljajo številni problemi pri uporabi takih definicij. Eden takšnih problemov je osnovno ločevanje med kognitivnim in metakognitivnim. Kaj je razlika med kognitivno in metakognitivno strategijo? Ali je lahko deklarativno znanje v svoji osnovi tudi metakognitivno? Na primer, ali je védenje, da imaš težave pri razumevanju biokemijskih zakonitosti, kognitivno ali metakognitivno znanje? Flavell odgovarja, da se metakognitivno znanje ne ločuje od kognitivnega (Flavell 1979). Zanimanje za raziskovanje metakognitivnih procesov izvira iz prepričanja, da mora učenec ali vsak, ki je soočen s problemom, iz svojih dejanj iztržiti največ in biti ozavešen o svojih kognitivnih sposobnostih. To

pomeni, da učenec pozna in nadzira svoje misli, načine, kako uporablja kognitivne strategije, in učinke različnih kognitivnih aktivnosti.

Raziskave o metakogniciji so bile narejene na različnih didaktičnih področjih, kot so računalniško izobraževanje, branje, matematika, razvoj učnih veščin, izobraževanje učiteljev, če naštejemo le nekatere. Raziskave so se najbolj osredotočile na področje branja in matematike. Njihov poglobitni namen je bil poglobiti odnos med posameznim predmetnim področjem in metakognicijo ter izdelati posebne treninge za spodbujanje razvoja posameznih področij.

Od sredine sedemdesetih let pa so predmet raziskovanja v povezavi z metakognicijo otroci z učnimi težavami in posebnimi potrebami nasploh. Zavedati se moramo, da se pri nekaterih učencih metakognicija razvija spontano, kot izraz otrokovega razvoja in dozorevanja ter ustreznih izkušenj, pri drugih otrocih, predvsem tistih z nižjimi sposobnostmi, pa ne. Izdelani programi spodbujanja metakognicije vključujejo spodbujanje avtomatizacije v procesu izbora strategij in jih usmerjajo, da v procesu reševanja nalog ne preskočijo nobene faze, da preverjajo pravilnost izbora strategij in ustreznosti njihovih rešitev. Hage, Barclay in Newman (1982) so raziskovali odnos med osebnostjo in metakognicijo pri otrocih z učnimi težavami ter ugotovili, da doživete izkušnje pomembno vplivajo na vse, kar posameznik zaznava, se nauči, si zapomni in ve o sebi.

Kaj pa raziskovanje metakognicije in pozornosti? Večina psihosocialnih in vzgojno-izobraževalnih programov je usmerjena k razvijanju posameznikovih zmogljivosti, ki so neposredno pomembne v učnem kontekstu. Pri tem vedno bolj vključujejo v splošni učni program metakognitivne programe, ki pomagajo, da učenec bolje obvlada kognitivne procese. To drži, če izbrani modeli usmerjeno spodbujajo spoznavanje specifičnih strategij in spremljanje lastnega miselnega procesa.

V sedemdesetih letih je Maichenbaum (1977) izdelal vedenjsko-kognitivni program spodbujanja samokontrole za otroke s težavami na področju pozornosti in hiperaktivnosti. Ti otroci imajo težave na akademskem in socialnem področju, ki se najbolj kažejo v slabem samouravnavanju pozornosti, čustev in vedenja.

Leta 1987 je Brownova poudarila pomen t. i. notranjega govora v procesu učenja nadzorovanja pozornosti (Palinscar in Brown 1987).

V zadnjih letih dvajsetega stoletja pa se s pozornostjo in vplivom metakognicije na ta zelo pomembni vidik razvoja ukvarja italijanski psiholog Cornoldi. Cornoldi (1993, 2001) govori o poznavanju pozornosti in njenem nadzoru. Otroci že v četrtem letu razvijejo ideje o pozornosti in razmišljajo o njej. Otroci te starosti razumejo sposobnost biti zbran kot poslušanje in uboganje zapovedi staršev. Hkrati vedo, da ne morejo učinkovito slediti dvema sporočiloma hkrati. Ko se bližajo sedmemu oziroma osmemu letu starosti, se že zavedajo, da lahko njihovo pozornost zmotijo ne le zunanji dejavniki (hrup, govor ljudi ...), ampak tudi notranji dejavniki (moteče misli, slabo počutje ...). Sedemletniki pa razvijejo prepričanje o ključnih dejavnikih, ki izboljšujejo njihovo pozornost. To sta predvsem motivacija in trud (Moniga, Cornoldi, Vianello 1995).

Otroci so že ob vstopu v šolo zelo občutljivi na vse, kar se dogaja v okolju,

ki jih obdaja. Izjemno hitro jih vsakršna stvar zmoti in pogosto imajo težave pri usmerjanju v izbrano dejavnost. Gre za problem vzdrževanja pozornosti ob reševanju nalog za določen in potreben čas reševanja. Ko govorimo o trajanju pozornosti, govorimo o zmožnosti vzdrževanja senzibilnosti na zahteve naloge in vztrajanja pri nalogi nekaj časa. Prve raziskave tega področja so se razvile v štiridesetih letih prejšnjega stoletja. Mackworth (1940) je uporabil tri eksperimentalne tehnike, s katerimi je testiral vpad pozornosti. Ugotovil je, da več dejavnikov vpliva na zmožnost vzdrževanja pozornosti. Med njimi so: značilnosti dražljaja (jakost, pogostost pojavljanja, trajanje), poznavanje rezultatov, vsodbujanje, zdravila, osebnostne značilnosti ... Vzdrževanje pozornosti je še ena karakteristika poleg selektivne pozornosti, ki določa kompleksnejši spekter celotnega procesa pozornosti.

2 Selektivna pozornost v luči metakognicije

Vsak dan smo nenehno izpostavljeni številnim dražljajem, a jih le manjši delež zares uporabimo. Obstajajo mehanizmi, ki nam omogočajo selekcijo in predelavo le pomembnih ter ponavadi najzanimivejših dražljajev, druge pa preprosto ignoriramo. Ta vidik se nedvomno posredno navezuje na zmožnost osredotočenja pozornosti. Govorimo o procesu selektivne pozornosti, o procesu razlikovanja med zunanjimi dražljaji, ki lahko vstopajo v t. i. pozornostni fokus ali polje pozornosti, in tistimi, ki so izločeni oziroma ostanejo v nekem perifernem območju tega polja. Ko dražljaji vstopijo v polje pozornosti, so deležni nadaljnje predelave, ki je potrebna, da jih ozavestimo. Strokovnjaki še danes razpravljajo o zunanjih dražljajih, ki jih opredeljujejo kot manj zanimive in ostanejo zunaj našega kognitivnega sistema. Predstavljajmo si, kako zmoremo poslušati in razumeti govor neke osebe, še posebno, če se to dogaja v hrupnem prostoru, kjer je veliko ljudi. Takrat uporabljamo slušno selektivno pozornost. Pozorni smo le na slušne občutke, ki nas zanimajo, in hkrati ignoriramo druge, na katere nismo več pozorni. Posameznik je sposoben selekcionirati informacije skozi slušno ali vidno zaznavno modalnost. Hkrati lahko selekcionira vidne informacije in ignorira slušne ter nasprotno. Na primer, ko poslušamo glasbo po radiu in hkrati prebiramo časnik, le vidna informacija ali to, kar preberemo, doseže našo zavest, medtem ko slušne informacije ne ozavestimo povsem. Res je, da slušno informacijo ravno tako predelamo kot vidno, a površno.

Ena prvih študij selektivne pozornosti je bila raziskava britanskega psihologa Colina Cherryja (1953), ki je v svojem raziskovalnem delu določil naslednje cilje: (a) opazovati, kako se ljudje osredotočijo na pogovor, ko so izpostavljeni hrupu (npr. na zabavi), in (b) oceniti količino vsebine pogovora, ki ga posameznik kljub hrupu shrani in si ga zapomni. Ugotovitve raziskave so pokazale, da so si od drugega sporočila zapomnili le lastnosti, kot so: (1) ali je bil glas moški ali ženski, (2) glasnost pogovora in (3) ali je kak zvok nadomestil besede. Vsebine sporočil si skorajda niso zapomnili. Nekateri niso niti opazili, ali sogovornik govori v tujem jeziku ali da je bilo sporočilo povedano narobe. Pre-

delava drugega sporočila je bila minimalna.

Z razvojem se večja posameznikova učinkovitost izvršilnih procesov. Učinkovitost pa je odvisna od pridobljenih spoznanj, nadzornih zmogljivosti in spretnosti selekcioniranja informacij. Vse nas pripelje na področje metakognicije oziroma metakognitivnega znanja in kontrole.

Otroci so selektivni že od svojega prvega dne (dlje časa gledajo nekatere dražljaje kot druge) in pritegnejo jih barvni ter svetleči predmeti. Pri dveh mesecih je njihova pozornost usmerjena k obliki in površini predmetov. Okoli prvega leta starosti je novost dražljajev, ki jih obdajajo, najvplivnejša pri usmerjanju pozornosti. Po dvanajstih mesecih pa svojo pozornost usmerjajo k tistemu, kar drugi, starši seveda, počnejo. Tudi k predmetom, ki jih navadno sami uporabljajo. Pri petnajstih mesecih otroci usmerijo svojo pozornost le k nekaterim vidikom dražljajev in vedno bolj podaljšujejo čas zbranosti. Že zmorejo dokončati preprostejše igre sestavljanja predmetov in z njimi. To tudi pomeni, da otrok že lahko selekcionira in uporablja posamezne in pomembne informacije nalog, ki jih rešuje. Potopoma postaja njegova pozornost vedno bolj fleksibilna. Od rojstva do petega leta starosti je razvoj pozornosti deljen na dva nivoja. Na prvem nivoju, do prvega leta starosti, prevladuje sistem orientacije in raziskovanja, ki ga vodi novost posameznih dražljajev. Po prvem letu starosti pa se oblikuje sistem nadzorovanja pozornosti (Ruff, Rothbart 1993).

Pozornost ima bistveno vlogo tudi v spominskih procesih, čeravno je povsem jasno, da ima vse, kar pozornost ujame, dostop do zavesti. Dobri uporabniki spomina so tisti, ki najdejo najpomembnejši strateški način določanja mesta novim informacijam. Pomeni, da če smo bolj pozorni na nekatere dražljaje, se ti dovolj časa zadržujejo v polju naše pozornosti, da jim lahko poiščemo ustrezno mesto v spominskem skladišču in jih od tam prikličemo. Kdor se uči ob prižgani televiziji ali radiu, si ne zapomni učenega enako dobro kot nekdo, ki se uči v tišini in zbranosti (Cornoldi 1993).

Povsem očitno je, da ne moremo biti pozorni na neko sporočilo, če ga ne razumemo. Tak pojav je pogost v šoli. Predstavljajte si učitelja, ki zatrjuje, da njegovi učenci ne morejo biti zbrani. Ali je isti učitelj prepričan, da postavlja učencem jasna navodila? Preden se sprašujemo po vzrokih nepozornosti pri učencih, moramo preveriti, ali so naša sporočila razumljiva vsem.

Znaki, ki jih pripisujemo nepozornosti, prepoznamo predvsem pri tistih otrocih, ki v primerjavi z vrstniki očitno ne zmorejo dlje časa opravljati zadane naloge. Starši in učitelji teh otrok ponavadi pravijo, da ne sledijo navodilom, so neorganizirani in površni pri opravljanju različnih del. Ne morejo biti dlje časa skoncentrirani, zmotijo jih sošolci in vsakršen ropot in redkokdaj jim uspe urejeno dokončati začeto nalogo. Učitelji jih v razredu opisujejo kot dnevne sanjače in večkrat prehajajo od ene naloge k drugi, ne da bi prejšnjo končali. Svojo nepozornost najpogosteje kažejo, ko morajo reševati dolge in dolgočasne naloge, ko morajo brati besedilo brez ilustracij, ko morajo poslušati monotono učiteljevo razlago. Hitro pa lahko omilijo svoje težave, če med delom naredijo kratke in pogoste odmore in če se jim dovoli zamenjati nalogo.

Zagotovo velja, da postanejo otroci z zorenjem spretnejši pri opravljanju na-

log z manjšo pomočjo odraslih. Vedno pa ostane neko razhajanje na področju pozornosti, če se primerjajo z drugimi vrstniki. Ugotavljajo, da je ta razhajanje do tridesetodstotno (Marzocchi, Molin, Poli 2000, str. 18-19). Desetletni otrok s težavami na področju pozornosti naj bi imel tako razvite zmogljivosti koncentracije kakor sedemletni otrok. Lahko razumemo, zakaj nastanejo nesporazumi med vzgojitelji in otroci, še posebno, ko se od njih zahteva, da načrtujejo in rešujejo kakršno koli nalogo. Odrasli se ne zavemo dovolj, kako zahtevno je za te otroke vzdrževati primeren nivo delovanja med reševanjem dolgih, kompleksnih in ponavljajočih se nalog. Mi pa še vedno zahtevamo optimalno pripravljenost za delo.

Res pa lahko nepozorno vedenje teh otrok razumemo še drugače. Ti otroci se v primerjavi z vrstniki hitreje naveličajo in izgubijo zanimanje za delo. So v položaju, ko nenehno iščejo nove, zanimivejše dejavnosti, čeprav začete dejavnosti nikoli ne končajo.

Razlogi za podobne oblike vedenja še niso bili v celoti pojasnjeni. Nekateri strokovnjaki navajajo, da naj bi ti otroci imeli nižji nivo splošnega cerebralnega delovanja, kar naj bi jih vodilo k iskanju vedno novih in nenehnih stimulacij (Marzocchi, Molin, Poli 2000, str. 18-19).

Lahko rečemo, da otroke s težavami na področju pozornosti pritegnejo najzabavnejši, najzanimivejši vidiki sleherne situacije. Hkrati so to tisti vidiki, ki najboljše motivirajo. So kakor magneti. Prevzamejo jih dejavnosti, ki jim zagotovijo takojšnje zadovoljstvo, in se izogibajo tistih, pri katerih je treba veliko truda in časa, da sploh dosežeš občutek zadovoljstva.

Barkley (po Marzocchi, Molin, Poli 2000) navaja naslednje dejavnike, ki razlagajo spremenljivost vedenja otrok s težavami pri pozornosti: (1) trenutno dnevno razpoloženje ali nakopičena utrujenost prek celotnega dne, (2) stopnjevanje težavnosti nalog in zahteva po uporabi natančno določenih strategij, (3) večanje ovir in omejitev, ki jih otroku določa okolje, (4) različne lastnosti naloge (dolžina, zahtevnost ...) in (5) navzočnost učitelja ali sošolca med reševanjem nalog.

Uspešna usvojitev novih (spo)znanj je pogosto odvisna od tega, kako so učenci pozorni na navodila, ki jim jih podajamo, in na dogodke, ki jih obkrožajo. Hkrati na to vpliva, kako so oni sami pozorni na okolje, v katerem delujejo, ter jim omogoča boljšo selektivnost in nadzor. Tu so še pričakovanja, ki oblikujejo neke vrste »kognitivni substrakt«, ki učenca vodi v iskanju pomembnih informacij za reševanje naloge. Energetski vidik predstavlja še budnost, brez katere pozornost sploh ne bi učinkovito delovala. Čeravno je budnost bistveni pogoj za vzdrževanje pozornosti, je pozornost zelo odvisna od zmogljivosti selekcije oz. njene selektivne komponente. Selektivna pozornost je odvisna od tega, kako učenec prepozna pomembne dražljaje v skupini več dražljajev, kako selekcionira ali izbira bistvene značilnosti dražljaja za uspešno reševanje naloge in kako zanemarja druge, nepomembne informacije.

Strinjamo se lahko, da je pozornost zelo pomembna v šolski situaciji, in ne samo šolski. Kdor ni dovolj pozoren, mu ne uspe razviti potrebnih zmogljivosti in pridobiti vsega znanja. Veliko učencev s težavami na področju pozornosti ima tudi splošne učne težave. Nekatere raziskave ugotavljajo, da ima kar 40 % »nepo-

zornih učencev tudi učne težave (DuPaul, Stoner 1992) (Marzocchi, Molin, Poli 2000, str. 20-21), oziroma je njihova šolska uspešnost podpovprečna kljub dobrim intelektualnim sposobnostim.

Poraja se vprašanje. Kakšna je sploh povezava med težavami na področju pozornosti in učnimi težavami? To si lahko ogledamo s treh zornih kotov (ibid.): (1) Učne težave pogojujejo nepozornost in impulzivnost (včasih tudi hiperaktivnost). Nekateri učenci ne zmorejo doseči dobrih učnih rezultatov. So sposobni in razvijejo celostno sliko na področjih motivacije in samopodobe. Namerno se izogibajo nalogam, ki pomenijo zanje neuspeh, postanejo nepozorni in površni pri opravljanju svojih dolžnosti. (2) Težave s pozornostjo določajo učne težave, saj slaba usmerjenost pozornosti in impulzivnost učenca privedejo do napak. (3) Težave na obeh področjih so zaradi nevropsiholoških značilnosti (ne govorimo o poškodbah ali bolezni, ampak o specifični formaciji možganske skorje), ki zajemajo verbalno in anteriorno področje možganov. V tem primeru je učenec dvakrat oslavljen in ima učne uspehe vidno podpovprečne.

Lahko bi sklenili, da učenci s težavami na področju pozornosti nimajo primernih učnih uspehov, ne sledijo učnim uram in izgubijo še vsako običajno priložnost za učenje. Obstajajo pa tudi študije (O'Neill, Douglas 1991), s katerimi niso dokazali statistično pomembne povezanosti med pozornostjo in slabšim šolskim uspehom. Domnevamo lahko, da ni samo slabša pozornost tista, ki določa slabši nivo učenja. Zakaj imajo torej otroci s težavami na področju pozornosti slabše učne rezultate od vrstnikov? To je veliko odvisno od njihove spretnosti uporabe lastnih potencialov. Poznajo na primer učinkovite spominske strategije, a jih ne znajo uspešno uporabiti (Cornoldi 1999). Zavedati se moramo, da taki otroci niso nepozorni po lastni izbiri ali zaradi nekega jasno definiranega razloga. V resnici ne zmorejo več, ne zmorejo samonadzorovati lastnega dela in njihova impulzivnost jih vodi, da prehitro dokončajo nalogo. Toliko prehitro, da je sploh ne dokončajo.

3 Opredelitev problema in ciljev raziskave

Predmet raziskovalnega dela je bila selektivna pozornost. Selektivna pozornost se nanaša na zmožnost odzivanja na pomembne vidike posamezne naloge in zanemarjanje nepomembnih elementov. Dejavniki, ki določajo dobro selektivno pozornost, so odvisni od učinkovitosti kognitivnega sistema in značilnosti zunanjih dražljajev. Otroci, ki imajo težave pozornosti, pogosto niso osredotočeni na nalogo, ampak na neko drugo dogajanje. Ugotavljajo, da je v razredih od 10 do 15 % takih otrok (Marzocchi, Molin, Poli 2000, str. 17). Zdi se, da ti otroci težko ocenijo prioritete in izberejo najpomembnejši dražljaj v danem trenutku in okolju.

Oblikovali smo raziskovalne cilje: (a) ugotoviti, koliko informacij imajo učenci o svojih zmogljivostih na področju pozornosti, (b) oceniti posameznikove zmogljivosti na področju selektivne pozornosti s prirejeno baterijo testov selektivne pozornosti, (c) ovrednotiti uporabnost metakognitivnega treninga za spod-

bujanje razvoja selektivne pozornosti v neposrednem učnem kontekstu in (č) preveriti vpliv metakognitivnega treninga s primerjavo dosežkov pri testih selektivne pozornosti med kontrolno in eksperimentalno skupino.

4 Hipoteze

V skladu s predstavljenim problemom in opredeljenimi raziskovalnimi cilji smo definirali tele hipoteze:

Hipoteza 1 – Med kontrolno in eksperimentalno skupino v začetnem stanju bodo statistično pomembne razlike v dosežkih pri reševanju testov selektivne pozornosti.

Hipoteza 2 – Med kontrolno in eksperimentalno skupino v končnem stanju bodo statistično pomembne razlike v dosežkih pri reševanju testov selektivne pozornosti.

Hipoteza 3 – Med začetnim in končnim stanjem pri učencih eksperimentalne skupine bodo statistično pomembne razlike v dosežkih pri reševanju testov selektivne pozornosti.

5 Metode dela

a) Opis vzorca

Za preverjanje merskih karakteristik testov selektivne pozornosti je bilo v naključno izbran vzorec vključenih 150 učencev iz izbranih obalnih rednih osnovnih šol, ki so v šolskem letu 2002/03 obiskovali 6. razred. Vsi učenci, vključeni v vzorec, so imeli pisno privolitev staršev, da sodelujejo v raziskavi. Skupina otrok je bila homogena glede na starost in heterogena glede na spol in učni uspeh. V vzorcu je bilo 68 dečkov (45,3 %) in 82 deklic (54,7 %). Med vsemi 150 šestošolci je bilo 13 učencev, ki so prejšnji razred dokončali z zadostnim splošnim učnim uspehom (8,7 %), 40 z dobrim (26,7 %), 68 s prav dobrim (45,3 %) in 29 z odličnim uspehom (19,3 %).

b) Opredelitev kontrolne in eksperimentalne skupine

V metakognitivni trening selektivne pozornosti pa je bil vključen vzorec šestdesetih učencev osnovnega vzorca, razdeljenih v kontrolno in eksperimentalno skupino. Zaradi težav pri sestavljanju kontrolne skupine Simons (1996) predlaga, naj bodo v kontrolno skupino vključene osebe, ki so uspešne v metakogniciji. Tako so eksperimentalno skupino sestavljali učenci z najnižjimi rezultati in kontrolno skupino učenci z najvišjimi rezultati pri začetnem reševanju testov selektivne pozornosti. Za definiranje obeh skupin smo za metodo razvrščanja v skupine uporabili analizo *quick* klaster. Merila segmentacije so bila: (a) vprašalnik za učence – *Metakognicija in pozornost*, (b) test izločevanja serije znakov in (c) test prepoznavanja geometrijskih figur.

Pomembnost razlik v rezultatih obeh segmentov učencev smo preverili z

analizo variance. Ugotovili smo, da se na podlagi rezultatov pri ocenjevanju vseh spremenljivk testov selektivne pozornosti (t. j. število doseženih točk pri reševanju vprašalnika o pozornosti, število napačno izločenih in pozabljenih znakov ter čas za reševanje testa izločevanja serije znakov, število napačno izločenih in pozabljenih likov ter čas za reševanje testa prepoznavanja geometrijskih figur) skupini statistično pomembno razlikujeta. Učenci, ki so bili razvrščeni v eksperimentalno skupino, so pri reševanju vprašalnika o pozornosti dosegli v povprečju nižje število točk, pri reševanju testa izločanja serije znakov so napačno izločili ali pozabili izločiti večje število znakov in porabili več časa za reševanje, pri reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur pa so napačno prepoznali ali spregledali več figur ter za reševanje porabili več časa.

Vseh 150 učencev je bilo razvrščenih v prvo skupino, ki šteje 83 posameznikov, in drugo skupino, ki jih šteje 67. Med posamezniki prve skupine smo izbrali 30 učencev, ki so sestavljali kontrolno skupino, in 30 učencev, ki so sestavljali eksperimentalno skupino.

c) Merski instrumentarij

V raziskavi smo uporabili naslednje merske instrumente:

vprašalnik za učence – *Metakognicija in pozornost* (Marzocchi, Molin, Poli 2000, str. 37)

Vio, Marzocchi in Offredi (1999) ugotavljajo, da so številni instrumenti, izdelani za ugotavljanje pozornosti, prevečkrat namenjeni samo neki specialistični in klinični rabi. Pogosto so ti instrumenti zasnovani na kompleksnih nevropsiholoških modelih, ki so primerni za znanstveno raziskovanje pozornosti, neprimerni pa za njihovo uporabo v šolski praksi. Vprašalnik za učence, ki posega na področje metakognicije in pozornosti, je nastal kot odgovor na številne zahteve učiteljev, ki želijo poglobiti svoje poznavanje kognitivnih in učnih procesov ter pridobiti potrebna spoznanja o realnih zmogljivostih svojih učencev. Uporabljen vprašalnik daje možnost kvalitativnega pregleda učenčevih mnenj, ki so jih že razvili glede svoje pozornosti in zmožnosti nadzorovanja pozornosti. V vprašalniku so učenci izpolnili podatke o spolu in splošnem učnem uspehu. Prebrali so 12 trditve in ob vsaki izbrali, ali velja zanje trditev pogosto, včasih, redko ali nikoli. Vsak učenec je pri reševanju vprašalnika lahko dosegel največ 64 točk. Lihe trditve so bile ocenjene tako, da je bil izbrani odgovor *pogosto* ovrednoten z 1 točko, odgovor *včasih* z 2 točkama, *redko* s 3 točkami in *nikoli* s 4 točkami. Sode trditve pa so bile ocenjene tako, da je bil izbrani odgovor *pogosto* vreden 4 točke, odgovor *včasih* 3 točke, *redko* 2 točki in *nikoli* 1 točko.

Baterija testov selektivne pozornosti (Di Nuovo, Smirni 1994, str. 74-95)

Baterija testov selektivne pozornosti je namenjena zbiranju informacij o učenčevih sposobnostih na področju pozornosti in vrednotenju uporabnosti metakognitivnega treninga selektivne pozornosti, s primerjavo rezultatov testiranja pred in po aplikaciji treninga. Avtor je dovolil uporabo posameznih testov selektivne pozornosti z namenom, da študija preveri merske karakteris-

tike instrumentarija in posreduje testne rezultate za nadaljnjo obravnavo.

Uporabili smo dva testa: (1) test izločevanja serije znakov, ki ocenjuje otrokove zmogljivosti prilagajanja lastne pozornosti (selektivne in usmerjene) na različne ciljne dražljaje, ki se spreminjajo med nalogo, in (2) test prepoznavanja geometrijskih figur, ki ocenjuje zmogljivost selekcioniranja enega ciljnega dražljaja, umeščenega v serijo različnih motečih oblik.

Metakognitivni trening selektivne pozornosti (Marzocchi, Molin, Poli 2000, str.71-96)

Trening je oblikovan kot didaktično vodilo, ki je razdeljeno na deset delovnih enot. Posamezne enote oblikujejo delovni listi, opremljeni z ilustracijami, opisi situacij, vprašanji in nalogami, ki sledijo določenemu zaporedju (razmišljanje o vplivu selektivne pozornosti na izvajanje določenih nalog, iskanje in oblikovanje strategij za upravljanje in nadzorovanje delovanja lastnih kognitivnih procesov). Trening je potekal dvakrat na teden v enajstih srečanjih. Vsebinsko je bil sestavljen v obliki posameznih poglavij, ki zajemajo kognitivne in metakognitivne komponente selektivne pozornosti.

č) Opis postopka raziskave

Podatke za raziskavo smo zbirali na izbranih rednih osnovnih šolah, predstavljenih v opisu vzorca. Najprej smo navezali stik z ravnateljki in ravnateljicami šol ter šolskimi svetovalnimi službami, ki so bili pripravljene sodelovati v raziskavi. Pomagali so pri evidentiranju učencev, ki naj bi jih vključili v raziskavo, in pridobivanju soglasij staršev za vključitev otrok v raziskavo.

Sledilo je začetno reševanje vprašalnika pozornosti in izbrane baterije testov selektivne pozornosti. Reševanje testov selektivne pozornosti smo izvedli skupinsko in čas reševanja ni bil omejen.

Iz osnovnega vzorca 150 učencev smo z metodo razvrščanja v skupine oblikovali eksperimentalno in kontrolno skupino.

Nadaljnje delo je potekalo v obliki izvajanja metakognitivnega treninga selektivne pozornosti z učenci, ki so sestavljali eksperimentalno skupino. Metakognitivni trening smo izvedli v obliki skupinskega dela v razredu. Z učenci smo opravili 11 srečanj. Vsako srečanje je bilo integrirano v redni učni proces in je trajalo v okviru posamezne učne ure, odvisno od zahtevnosti in obsega nalog.

Po končanem metakognitivnem treningu je sledilo še končno testiranje učencev kontrolne in eksperimentalne skupine z začetno baterijo testov selektivne pozornosti.

Dosežke eksperimentalne skupine smo primerjali z dosežki kontrolne skupine v začetnem in končnem stanju.

6 Rezultati in interpretacija

6.1 Opisna analiza spremenljivk za celoten vzorec

Spremenljivka		M	SD
NVPRPOZ	<i>uprašalnik pozornosti</i>	33,91	2,50
NNAPKV	<i>napačno izločeni znaki pri reševanju testa izločevanja serije znakov</i>	4,81	3,29
NPOZKV	<i>neizločeni znaki pri reševanju testa izločevanja serije znakov</i>	24,51	3,03
NČASKVSS	<i>čas reševanja testa izločevanja serije znakov</i>	1095,61	70,15
NNAPLI	<i>napačno označeni liki pri reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur</i>	2,41	1,22
NPOZLI	<i>neoznačeni liki pri reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur</i>	1,12	1,09
NČASLISS	<i>čas reševanja testa prepoznavanja geometrijskih figur</i>	185,40	24,63

Preglednica 1: Aritmetična sredina in standardna deviacija spremenljivk za celotni vzorec

Večina spremenljivk se je nenormalno porazdeljevala, zato smo v nadaljevanju izvedli normalizacijo podatkov za vse spremenljivke po Blomovi metodi. Pri posameznih spremenljivkah je koeficient variacije kazal na relativno veliko razpršenost rezultatov. Največja razpršenost je pri spremenljivki NNAPLI, kjer je koeficient variacije 133,61 %, in spremenljivki NPOZLI, kjer je koeficient variacije 97,32 %. Sledi še spremenljivka NNAPKV s koeficientom 68,40 %. Najmanjša razpršenost rezultatov pa je pri vseh drugih spremenljivkah in si od največje vrednosti koeficienta variacije do najmanjšega sledijo takole: NČASLISS s 13,28 %, NPOZKV z 12,36 %, NVPRPOZ s 7,37 % koeficienta variacije in NČASKVSS, kjer je relativna razpršenost podatkov 6,40 %.

6.2 Analiza merskih karakteristik instrumentarija

i. Objektivnost

Če upoštevamo vse tri vidike ugotavljanja objektivnosti testa, (1) objektivnost izvedbe testiranja, (2) objektivnost vrednotenja odgovorov in (3) objektivnost interpretacije rezultatov, menimo, da je uporabljeni instrumentarij dovolj objektivni.

ii. Zanesljivost

Zanesljivost instrumentarija smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki je 0,81. To je dovolj visoka ocena zanesljivosti in pomeni, da so testi glede zanesljivosti na nivoju standardiziranih merskih instrumentov.

iii. Veljavnost

Notranjo veljavnost uporabljenega instrumentarija smo preverili s faktorško analizo in identificirali faktorje, ki pojasnjujejo latentno strukturo povezav med manifestnimi spremenljivkami. Trije ekstarhirani faktorji pojasnjujejo 74,74 % celotne variance sistema. Najbolj je zastopan prvi faktor, ki pojasnjuje 40,83 % celotne variance sistema, drugi faktor pojasnjuje 19,59 % variance sistema in tretji faktor pojasnjuje 14,13 % celotne variance sistema.

Faktorji	Lastne vrednosti vseh faktorjev			Lastne vrednosti ekstrahiranih faktorjev		
	lastne vrednosti	% variance	kumulat. %	lastne vrednosti	% variance	kumulat. %
1	2,858	40,833	40,833	2,858	40,833	40,833
2	1,371	19,591	60,424	1,371	19,591	60,424
3	1,002	14,313	74,737	1,002	14,313	74,737
4	,761	10,869	85,606			
5	,411	5,879	91,485			
6	,365	5,209	96,694			
7	,231	3,306	100,000			

Preglednica 2: Lastne vrednosti faktorjev pred faktorizacijo in po njej

Po ekstrakciji faktorjev smo jih rotirali po metodi varimax (pravokotni) in oblimum (poševnokotni). Za interpretacijo smo, zaradi boljših povezav med faktorji, uporabili poševnokotno rotacijo, ki daje dobro in enostavno strukturo.

Spremenljivke	Faktorji		
	1	2	3
NVPRPOZ		,699	
NNAPKV		,744	
NPOZKV	,560	,603	
NČASKVSS			,928
NNAPLI	,849		
NPOZLI	,792		
NČASLISS	,810		

Preglednica 3: Rotirana faktorjska matrika (Prikazane so korelacije, ki so večje od ,400.)

Prvi faktor pojasnjuje 40,88 % variance celotnega sistema. Iz vsebine spremenljivk je razvidno, da imajo največje projekcije na prvi faktor naslednje spremenljivke: (a) napačno označeni liki pri reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur; (b) neoznačeni liki pri reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur in (c) čas reševanja testa prepoznavanja geometrijskih figur. Visoke projekcije na prvi faktor imata še spremenljivki (č) neizločeni znaki pri reševanju testa izločevanja serije znakov in (d) vprašalnik pozornosti. Slednja z negativno visoko korelacijo. Čeravno imata obe spremenljivki visoki projekciji na prvi faktor, sta njuni projekciji višji na drugi faktor. Poimenovali smo ga *faktor usmerjene pozornosti*. Na ta faktor imajo pomembno visoke projekcije tiste spremenljivke, ki kažejo na specifično lastnost fokusiranja ali usmerjanja pozornosti. Ocenjuje namreč zmogljivost osredotočenosti na ciljni dražljaj v seriji različnih (tudi motečih) dražljajev.

Drugi faktor pojasnjuje 19,59 % variance. Nanj imajo največje projekcije spremenljivke: (a) vprašalnik pozornosti; (b) napačno izločeni znaki pri reševanju testa izločevanja serije znakov in (c) neizločeni znaki pri reševanju testa izločevanja serije znakov. Poimenovali smo ga *faktor splošne pozornosti*. Vse spremenljivke merijo zmogljivost upravljanja lastnih zalog pozornosti. To vključuje tako selektivnost, usmerjenost in vzdrževanje trajnosti pozornosti. Otrok je v tem pogledu spreten pri reševanju nalog, ko mora upoštevati spreminjanje

ciljnega dražljaja in kontinuirano vzdrževati primerno stopnjo pozornosti. Znati se mora sinhronizirati na nove dražljaje in zanemariti prejšnje.

Tretji faktor pojasnjuje 14,31 % variance. Največje projekcije ima na ta faktor naslednja spremenljivka: (a) čas reševanja testa izločevanja serije znakov. Pomembne projekcije nanj pa imata še spremenljivki: (b) neoznačeni liki pri reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur in (c) čas reševanja testa prepoznavanja geometrijskih figur. Pri slednji manifestni spremenljivki ne smemo spregledati negativne visoke korelacije na tretji faktor, ki nas opozarja, da so učenci kljub hitremu reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur in večjemu številu neoznačenih likov lahko potrebovali več časa pri reševanju testa izločevanja serije znakov. Ta faktor smo poimenovali *faktor trajanja ali vzdrževanja trajnosti pozornosti*. Gre za posameznikovo zmogljivost kontinuiranega vzdrževanja optimalnega nivoja pozornosti in zmožnost posameznika, da navkljub dolgotrajnemu reševanju nalog lahko še poveča nivo pozornosti. Slednje je bilo tako pomembno pri merjenju časa reševanja testa izločevanja znakov kot tudi testu prepoznavanja geometrijskih figur in beleženju neoznačenih likov pri istem testu. Projekcije na faktor kažejo tudi obratno sorazmernost med časom reševanja testov selektivne pozornosti in uspešnostjo reševanja.

7 Analiza dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti

V naslednji preglednici so prikazani rezultati analize homogenosti variance in variance pri posameznih merjenih spremenljivkah obeh testov selektivne pozornosti najprej:

- (1) za kontrolno in eksperimentalno skupino glede na dosežke pri reševanju obeh testov selektivne pozornosti v začetnem stanju,
- (2) za kontrolno in eksperimentalno skupino glede na dosežke pri reševanju dveh testov selektivne pozornosti v končnem stanju in
- (3) za eksperimentalno skupino glede na dosežke pri reševanju obeh testov selektivne pozornosti v začetnem in končnem stanju.

Spremenljivke		1. Analiza dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti v začetnem stanju med eksperimentalno in kontrolno skupino		2. Analiza dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti v končnem stanju med eksperimentalno in kontrolno skupino		3. Analiza dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti pri učencih eksperimentalne skupine med začetnim in končnim stanjem		
		enosmerna analiza variance F pomembnost	Levenov test homogenosti variance statistična pomembnost	enosmerna analiza variance F pomembnost	Levenov test homogenosti variance statistična pomembnost	enosmerna analiza variance F pomembnost	Levenov test homogenosti variance statistična pomembnost	
A-Test		NNAPKV	,000	,454	,000	,000	,000	,000
		NPOZKV	,000	,128	,000	,027	,000	,027
		NČASKV SS	,000	,259	,000	,022	,000	,022
B-Test		NNAPLI	,091	,410	,000	,000	,000	,000
		NPOZLI	,480	,841	,000	,029	,000	,029
		NČASLIS S	,929	,301	,000	,000	,000	,000

Preglednica 4: Analiza homogenosti variance in variance dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti

7.1 Analiza dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti v začetnem stanju med eksperimentalno in kontrolno skupino

Z rezultati preizkusa homogenosti variance v vzorcu smo ugotovili, da skupini nista homogeni. Statistične pomembnosti analize variance pa ne moremo potrditi, saj se skupini razlikujeta v lastnostih, ki vplivajo na pozornost, in ne na podlagi same pozornosti.

Hipoteze, da se bosta eksperimentalna in kontrolna skupina v začetnem stanju statistično pomembno razlikovali v dosežkih pri reševanju obeh testov selektivne pozornosti, ne moremo zanesljivo potrditi.

Ugotovimo lahko, da so učenci eksperimentalne skupine potrebovali več časa pri reševanju testa izločevanja serije znakov (NČASKVSS) in testa prepoznavanja geometrijskih figur (NČASLISS) kot učenci kontrolne skupine. Hkrati so pri obeh testih napačno izločili več znakov (NNAPKV) in geometrijskih figur (NNAPLI) in pozabili več znakov (NPOZKV) ter geometrijskih figur (NPOZLI) kot učenci kontrolne skupine. Ti rezultati potrjujejo, da sta se skupini na nivoju testov selektivne pozornosti v začetnem stanju razlikovali. Učenci kontrolne skupine so ne le pri obeh testih selektivne pozornosti, ampak tudi pri reševanju vprašalnika dosegli višje povprečje, to pomeni boljše rezultate v primerjavi z učenci eksperimentalne skupine. Sklepamo lahko, da nehomogenost kontrolne in eksperimentalne skupine potrjujejo tudi dosežki pri reševanju vprašalnika o metakogniciji in pozornosti, ki daje možnost kvalitativnega pregleda učenčevih predstav ali mnenj o lastni pozornosti in zmožnosti njenega nadzorovanja.

7.2 Analiza dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti v končnem stanju med eksperimentalno in kontrolno skupino

Z analizo homogenosti varianc smo ugotovili, da lahko na podlagi rezultatov pri ocenjevanju vseh spremenljivk testov selektivne pozornosti skupini obravnavamo kot homogeni. Enosmerna analiza variance pa nam je pokazala, da so statistično pomembne razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v končnem stanju le pri dosežkih reševanja testa izločevanja serije znakov.

Hipoteze, da so razlike v dosežkih pri reševanju obeh testov selektivne pozornosti med eksperimentalno in kontrolno skupino v končnem stanju statistično pomembne, ne moremo v celoti potrditi.

Drži, da so učenci eksperimentalne skupine, ki so izvajali metakognitivni trening, izboljšali svoje rezultate na nivoju časa, ki so ga potrebovali za reševanje obeh testov selektivne pozornosti in vseh drugih spremenljivk rešenih testov. Pri reševanju testa izločevanja serije znakov so napačno izločili (NNAPKV) ali pozabili izločiti (NPOZKV) manjše število znakov in porabili manj časa za reševanje (NČASKVSS). Pri reševanju testa prepoznavanja geometrijskih figur pa so napačno prepoznali (NNAPLI) ali spregledali (NPOZLI) manjše število figur in za reševanje porabili manj časa (NČASLISS).

Z ugotovljeno statistično pomembnostjo razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino v končnem stanju le pri dosežkih reševanja testa izločevanja serije znakov pa lahko sklepamo, da je metakognitivni trening več prispeval

k uspehom testa izločevanja serije znakov. Upoštevati moramo, da sta izbrana testa usmerjena v dve entiteti pozornosti, in sicer selektivnost pozornosti in njeno trajanje oziroma vzdrževanje pozornosti v celotnem procesu reševanja nalog ali problemov. Učenci so med reševanjem nalog najbolj nepozorni, ko rešujejo dolge in dolgočasne naloge, ko morajo brati besedilo brez ilustracij, ko morajo poslušati monotono učiteljevo razlago. Test izločevanja serije znakov je bil za učence najdalgočasnejši, kakor so ga oni opisali, saj je od njih poleg osredotočenosti na ciljni dražljaj (znak) zahteval visoko stopnjo vzdrževanja pozornosti. Ugotavljam, da v primeru spremenljivke napačno izločene serije znakov pri reševanju testa izločevanja serije znakov ni toliko v ospredju selektivni vidik pozornosti kot ravno zmožnost vzdrževanja pozornosti, in učenci eksperimentalne skupine so v končnem stanju spretnejše upoštevali spreminjanje ciljnega dražljaja ter kontinuirano vzdrževali primerno stopnjo pozornosti. Učenci eksperimentalne skupine so z izbranimi dejavnostmi metakognitivnega treninga tudi prepoznavali pomen vzdrževanja pozornosti v vsakodnevnih situacijah, še posebno učnih.

7.3 Analiza dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti pri učencih eksperimentalne skupine med začetnim in končnim stanjem

Z Levenovim testom smo ugotovili nehomogenost variance. Dosežki pri reševanju obeh testov selektivne pozornosti pri učencih eksperimentalne skupine med začetnim in končnim stanjem niso enaki. Statistične pomembnosti analize variance pa ne moremo potrditi in enoznačno interpretirati. Sklepamo lahko, da so učenci eksperimentalne skupine pri drugem merjenju ubrali druge strategije reševanja kot v prvem merjenju in statistične pomembnosti razlik ne moremo utemeljevati zgolj na podlagi merjenih spremenljivk obeh testov selektivne pozornosti.

Hipoteze, da bodo statistično pomembne razlike med začetnim in končnim stanjem pri dosežkih učencev eksperimentalne skupine, ne moremo zanesljivo potrditi.

S pomočjo ocen parametrov posameznih spremenljivk lahko analiziramo povprečne dosežke in variabilnost rezultatov na posameznih spremenljivkah. Pri reševanju obeh testov selektivne pozornosti v končnem stanju so učenci eksperimentalne skupine naredili bistveno manj napak pri reševanju testa izločevanja serije znakov (NNAPKV) in testa prepoznavanja geometrijskih figur (NNAPLI), pozabili so na bistveno manjše število znakov in likov oziroma figur (NPOZKV, NPOZLI) pri reševanju obeh testov selektivne pozornosti in porabili so bistveno manj časa za reševanje obeh testov (NČASKVSS, NČASLISS) kakor v začetnem stanju.

Katere strategije pa so učenci uporabljali, da so v končnem stanju izboljšali svoje dosežke pri reševanju testov? Sami so predlagali, da si poiščejo svoj prostor za reševanje nalog, kar bi jim pomagalo, da se izognejo negativnim vplivom različnih distraktorjev. Reševalne liste so si sami priredili tako, da so najprej ciljne dražljaje (lik v testu prepoznavanja geometrijskih figur in serijo znakov v testu izločevanja serije znakov) označili z barvniki in posamezne dele listov

prekrivali s kartončki. Povzamemo lahko, da so okrepili zmogljivost vzdrževanja pozornosti in da so bili bolj usmerjeni v selektivnost pozornosti v celotnem procesu reševanja naloge.

8 Sklep

Najnovejše raziskave metakognicije se vse bolj usmerjajo v raziskovanje uporabnostnega vidika metakognicije v številnih splošnejših kontekstih, od nevropsihologije, socialne in forenzične psihologije do bolj specifičnih raziskovalnih področij, kot so na primer učenje, metarazumevanje, spomin, reševanje problemov in drugi miselni procesi. Res je, da termin metakognicija na splošno najpogosteje uporabljamo za razlago kognicije, a hkrati tudi za razlago samouravnalnih mehanizmov kognitivnih procesov. Z metakognicijo vnašamo posodobljene in prilagojene kognitivne strategije tudi v tradicionalni didaktični okvir in tako učiteljem pomagamo razumeti, kako lahko v praksi uporabijo na novo raziskane metode in kako lahko nove modele prilagajajo učni situaciji. Druga entiteta, ki je v kontekstu te raziskave bistvenega pomena, pa je pozornost. Ta je na splošno kognitivni proces, ki ga lahko razumemo kot kompleksno zmožnost in ima pomembno vlogo v vseh višjih miselnih procesih, kjer ovira ali spodbuja mentalno funkcioniranje, procesiranje in shranjevanje informacij, načrtovanje dejavnosti, izbiranje strategij, vrednotenje učinkovitosti ipd. Nikakor pa ne smemo spregledati njene vloge v učnem procesu, saj kakovost pozornosti zelo določa otrokovo učno uspešnost.

Instrumentarij, ki je bil prvič uporabljen na tako velikem vzorcu, izpolnjuje osnovne merske karakteristike.

S kvalitativno analizo metakognitivnega treninga smo ugotovili, da metakognitivni trening razvija komponente pozornosti, ki so pomembne pri učenju. Z izvajanjem tega treninga so bili učenci usmerjeni v prepoznavanje selektivne pozornosti v vsakodnevnih, vidnih in slušnih situacijah, da so ozavestili mehanizme delovanja selektivne pozornosti, prepoznali primere, ko niso dovolj pozorni, kakšne negativne učinke ima lahko nepozornost, ter nadzorovali in vrednotili svojo učinkovitost. Učenci so urili nadzor nad lastno pozornostjo z dejavnostmi, ki spodbujajo mehanizme pozornosti v celotnem procesu reševanja izbranih nalog. Učenci so bili v neposredni aktivni vlogi sposobni interpretirati predstavljene situacije, zmogli so neobremenjeno odgovarjati na vprašanja odprtega in zaprtega tipa in so zavzemali stališča, mnenja ter oblikovali predloge strategij o obvladovanju lastnih zmogljivosti pozornosti.

Glede na rezultate analize dosežkov pri reševanju testov selektivne pozornosti v končnem stanju med eksperimentalno in kontrolno skupino smo še ugotovil, da so učenci, ki so bili vključeni v eksperimentalno skupino in so izvajali metakognitivni trening, izboljšali svoje rezultate pri vseh merjenih spremenljivkah testov selektivne pozornosti. Proti koncu so pozorneje sledili navodilom pred reševanjem testov, bolj so se osredotočili na ciljni dražljaj in racionalneje izkoristili čas reševanja. V primerjavi z rezultati rešenih testov v

začetnem stanju in dosežki učencev kontrolne skupine v končnem stanju so naredili manj napak in porabili manj časa za reševanje. Na podlagi rezultatov ne moremo trditi, da je le uporaba metakognitivnega treninga vplivala na izboljšanje dosežkov. Upoštevati moramo, da so lahko bili vzpostavljeni še drugi mehanizmi, ki so pomagali pri doseganju različnih, boljših rezultatov, a jih v raziskovalnem delu nisem posebej ugotavljal. Časovni razpon med začetnim in končnim stanjem reševanja testov selektivne pozornosti je bil na eni strani za učence kontrolne skupine demotivacijski element, ker se jim ni zdelo pomembno potruditi se pri reševanju testov in doseči bistveno drugačne, boljše rezultate. Učenci eksperimentalne skupine pa so v nasprotju z učenci kontrolne skupine izkoristili poznavanje nalog in se bolj motivirano lotili reševanja testov v končnem stanju. Seveda z namenom, da dosežejo boljše rezultate. Predvidevamo lahko, tudi na podlagi kvalitativne analize izvajanja metakognitivnega treninga, da je bil z učenci eksperimentalne skupine vzpostavljen neposredni odnos zaupanja, ki se je z izvedenimi dejavnostmi iz enega srečanja v drugo krepil. Pozitivno so sprejeli oblike aktivnega in sodelovalnega učenja, ki jih je zahtevalo izvajanje metakognitivnega treninga in neposredno iskanje situacij učnega transferja, ko so lahko nova spoznanja iskali v vsakdanjih, tudi učnih situacijah. Sklenemo lahko, da so učenci eksperimentalne skupine z metakognitivnim treningom selektivne pozornosti uspešno ozavestili mehanizme delovanja selektivne pozornosti, nadzorovanja in vrednotenja lastne učinkovitosti.

Rezultati raziskave kažejo na potrebo po aplikaciji metakognitivnih treningov na različnih predmetnih področjih kot sestavni del kurikulumu. Metakognitivni trening lahko najde svoje mesto tudi v širšem učnem programu, če vemo, da v svoji kompleksnosti zaobjame področja spoznavanja nekega miselnega procesa z vsemi drugimi spremljajočimi komponentami in duševnimi procesi. Zagotovo ne vpliva enako na vse učenčeve šolske težave. Dejstvo pa je, da izkušnje učiteljev in izsledki raziskav (Cornoldi et al. 1995) kažejo, da se učenčeva učna uspešnost, samopodoba in motivacija bistveno izboljšajo po izvajanju metakognitivnih treningov.

Literatura

- Baird, J. R. (1990). *Metacognition, Purposeful Enquiry and Conceptual Change*. V: Hegarty-Hazel, E. (ur.), *The Student Laboratory and the Science Curriculum*. London: Routledge.
- Baird, J. R., Northfield, J. R. (ur.) (1992). *Learning from the Peer Experience*. Faculty of Education, Monash University.
- Biggs, J. B., Moore, P. J. (1993). *The Process of Learning*. New York: Prentice Hall.
- Brown, A. L. (1986). *Metacognition, Executive Control, Self-regulation and other more Mysterious Mechanisms*. V: Winert, F. E., Kluwe, R. H. (1986). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, Erlbaum, str. 65–116.
- Bryant, P. E. (1985). *The Distinction between Knowing when to do a Sum and Knowing how to do It*. *Educational Psychology*, 5, str. 207–215.

- Collins, N. D. (1996). *Metacognition and Reading to Learn*. London: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (1993). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cornoldi, C., De Meo, T., Offredi, F., Vio, C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva. Cosa può fare la scuola per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività*. Trento: Edizioni Erickson.
- Di Nuovo, S., Smirni, P. (1994). La valutazione dei processi attentivi in età evolutiva, *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, vol. LV, št. 1–2, str. 74–95.
- Ellis, E. S. (1986). The Role of Motivation and Pedagogy on the Generalization of Cognitive Strategy Training. *Journal of Learning Disabilities*, št. 19, str. 66–70.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. London: Prentice-Hall International, Inc.
- Magajna, L. (1995). *Stili spoznavanja. V: Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. Izzivi raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marzocchi, G. M., Molin, A., Poli, S. (2000). *Attenzione e metacognizione. Come migliorare la concentrazione della classe*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Moore, P. J. (1983). Aspects of Metacognitive Knowledge about Reading. *Journal of Research in Reading*, 6, str. 87–102.
- Palinscar, A. S., Brown, D. A. (1987). Enhancing Instructional Time through Attention to Metacognition. *Journal of learning disabilities*, 20 (2).
- Peklaj, C. (2000). Samouravnljni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 136–149.
- Ruff, H. A., Rothbart, M. K. (1993). *Attention in Early Development. Themes and Variations*. Oxford University Press.
- Slife, B. D., Weiss, J., Bell, T. (1985). Separability of Metacognition and Cognition: Problem Solving in Learning Disabled and Regular Students. *Journal of Educational Psychology*, 77, str. 437–445.
- Vio, C., Offredi, F., Marzocchi, G. M. (1999). *Il bambino con deficit di attenzione/iperattività*. Trento: Erickson.
- Vio, C., Offredi, F., Marzocchi, G. M. (1999). *Il disturbo da deficit di attenzione/iperattività: sperimentazione di un training metacognitivo*. *Psicologia clinica dello sviluppo*, l. III, št. 2, str. 241–262.

STRLE Marko, M.A.

METACOGNITIVE APPROACH TO DETECTING AND TREATING SELECTIVE ATTENTION

Abstract: The article tries to take account of the findings stressed by psycho-pedagogical sciences in the relation between cognition and meta-cognition in the field of selective attention. We produced and adjusted the instruments with which we determine how much information pupils have about their own capacities in the field of attention. We assessed individuals' capacities in the field of selective attention and evaluated the usefulness of metacognitive training for stimulating the development of selective attention in a direct educational context.

We found that, according to the results of analysing the achievements when doing tests of selective attention, the pupils included in the experimental group and performing metacognitive training paid more attention to the instructions before doing the tests, they focused more on the target stimulus and used the time for doing the test more efficiently. Compared to the achievements of the control group in the final state they enhanced the capacity of maintaining attention and orientation in its selectivity through the process of resolving tasks. The research results indicate a need to apply metacognitive training within different subjects as a component of the curriculum, as similar programmes encourage the development of cognitive and metacognitive capacities in learning and help pupils become aware of and use their own cognitive potential.

Keywords: metacognition, cognitive processes, selective attention, metacognitive programme.

Toda narava je skrbela za pomoč. Saj učenci v nobeni šoli ne sodelujejo tako pri pouku, kakor mi to zahtevamo. Učenci imajo varstveni ventil, čigar cena je neizmerna, to je — **nepozornost**. Samo pri poizkusih imamo opraviti s trajno pazljivostjo. V šoli je ni, in delo v šoli ni pravo neprekinjeno delo.

Burgersteinovi poizkusi dokazujejo slavno, da bi morali učenci kmalu zboleti na umu, ko bi res vsaka učna ura pomenila 40 minut duševnega dela. Samo nezanimivim predmetom in dolgočasnim učiteljem se imamo zahvaljevati, da popuščajo učenci o pravem in nepravem času pozornosti uzde. Burgerstein pravi: „Ne varajmo se! Lahko sicer dosežemo mirno sedenje otrok, a otroci vendar duševno počivajo, si sami premenijo predmet in ne sledijo pouku, če so utrujeni. In tu prihajamo k paradoksnim trditvi: Pri današnji razsežnosti učne stvarine, so dolgočasni učitelji pravi blagoslov za otroke. Ko bi vsi učitelji umeli tako zanimivo predavati, da bi učenci neprestano sodelovali, potem bi imeli opraviti s trajno prenapetostjo duševnih sil, čijih osodnih posledic si ne moremo predstavljati.

Nevarnost duševnega preobteženja je že dolgo znana. Zato tudi težnje pedagogov odgovarjajo potrebi, skrbeti med duševnim delom za dobe telesnega dela (telovadba in igre, pouk ročnih del, petje in risanje). Urniki so se že prej tako sestavljali, da so sledile uram napornega duševnega dela ure telesnega dela.

Gotovo je, da telesne vaje jako prispevajo telesnemu razvitju, a pravtako gotovo je, da se smejo samo v določenih mejah nazirati kot resnični duševni počitek. Čisto dognano je, **da telesni trud ni prava priprava za duševno delo**. Kraepelinovi poizkusi so dokazali, da eno- do dveurno čitanje zniža duševno sposobnost delu tako, kakor pol ure seštevanja. V ožjih mejah velja to istinito že za najmanjši telesni trud. Učiteljem je gotovo znano, da potrebujejo učenci po živi igri dlje časa, da se zopet duševno usposobijo za delo. Iz tega sledi, da se ure telesnega dela v šoli ne smejo nazirati kot ure počitka. Po telovadnih urah dlje časa ne smemo zahtevati od učenca duševnega dela.

Petra Wagner

Pravica do izobraževanja med prestajanjem zaporne kazni na Švedskem, Danskem in pri nas

Povzetek: Kolikor želimo zadostiti temeljnemu načelu enakih možnosti in enake kakovosti izobraževanja za vse ljudi, morajo biti te pravice jasno zakonsko opredeljene tudi v zakonih o izvrševanju kazenskih sankcij. Iz zakona mora biti razvidno, da temeljno načelo zapora kot kazenske sankcije temelji na odvzemu prostosti. Izobraževanje v zaporih vidimo kot eno izmed temeljnih človekovih pravic, ki neposredno ne cilja na spreminjanje osebnosti kot namerne (pre)vzgojne oz. terapevtske dejavnosti. Pri obravnavi izhajamo iz razumevanja, da je izobraževanje v prvi vrsti vrednota per se. V prispevku se tako osredotočamo na pravico do izobraževanja kot temeljno človekovo pravico. Analiziramo, kako je izobraževanje zapornikov in zapornic opredeljeno v različnih mednarodnih dokumentih in zakonih Republike Slovenije in v dveh skandinavskih državah. Primera skandinavskih držav smo izbrali, ker v strokovni javnosti velja, da so te države ene izmed najrazvitejših na področju vseživljenjskega učenja pa tudi ponudbe in organiziranosti izobraževanja za ljudi na prestajanju zaporne kazni.

Ključne besede: izobraževanje zaprtih oseb, pravica do izobraževanja, Danska, Švedska, Slovenija.

UDK: 37.01:343.9

Pregledni znanstveni prispevek

Petra Wagner, podiplomska študentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

1 Uvod

Če želimo razumeti razvoj izobraževanja v zaporih, moramo upoštevati razmere v družbi oz. posamezni državi, saj te posredno ali neposredno določajo razmere v zaporih. To velja tudi za vrednotenje, odnos in urejanje razmer za izobraževanje med prestajanjem zaporne kazni. Izobraževanje je v delovanju zapora kot ustanove razumljeno kot ena od njenih dejavnosti. Lahko jo umeščamo v sklop resocializacijskih dejavnosti kot usposabljanje za službo, kot del zaporskega menedžmenta, ali pa je razumljena in dojeta kot nadstandardna dejavnost zapora. Duguid meni, da je relativni položaj izobraževanja v zaporih v hierarhični strukturi dejavnosti odvisen bolj od javne politike in prevladujoče penološke teorije kot pa od teorije izobraževanja nasploh (prim. Duguid 1998, str. 19).

V prispevku se bomo v uvodu osredotočili na pravico do izobraževanja kot temeljno človekovo pravico ter pogledali, kako je izobraževanje zapornikov in zapornic opredeljeno v različnih mednarodnih dokumentih, zakonih Republike Slovenije in dveh skandinavskih državah. Primera skandinavskih držav smo izbrali, ker v strokovni javnosti velja, da so te države ene izmed najrazvitejših na področju vseživljenjskega učenja pa tudi ponudbe in organiziranosti izobraževanja za ljudi na prestajanju zaporne kazni. Dansko obravnavamo kot primer dobre prakse na področju vlaganj, ponudbe in organiziranosti izobraževanja za zaprte osebe, čeprav bomo skušali opozoriti tudi na morebitne pomanjkljivosti. Švedsko pa smo izbrali, da bi opozorili na razliko med pravicami, zapisanimi v mednarodnih dokumentih in nacionalnih zakonodajah, in s tem izpostavili primer države, ki si prizadeva za razvoj izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja na različnih področjih, hkrati pa temeljno pravico do izobraževanja odvzema osebam na prestajanju zaporne kazni.

Pri obravnavi bomo izhajali iz dejstva, da če želimo zadostiti temeljnemu načelu enakih možnosti in enake kakovosti izobraževanja za vse ljudi, morajo biti te pravice jasno zakonsko opredeljene tudi v zakonih o izvrševanju kazen-

skih sankcij. Iz zakona mora biti razvidno, da temeljno načelo zapora kot kazenske sankcije temelji na odvzemu prostosti. Izhodišče zapora kot kazenske sankcije je v načelu odvzem prostosti, ali z drugimi besedami, kot pravi Rotman: »Obsojenci gredo v zapor, ker je to kazen, ne pa zato, da bi bili v zaporu kaznovani.« (Rotman 1990, str. 12) V tem kontekstu je treba obsojencem in obsojenkam zagotoviti vse druge pravice, ki jim z zakonom niso posebej odvzete.

Izobraževanje v zaporih vidimo kot eno izmed temeljnih človekovih pravic, ki primarno ni namenjeno spreminjanju, korekciji osebnosti kot namerne in zavestne (pre)vzgojne oz. terapevtske dejavnosti. Izhajamo iz predpostavke, da je izobraževanje kot tako koristno za posameznika in da je tudi pravica posameznika glede na sprejete zakone in druge akte. Izobraževanje je predvsem vrednota *per se*. Na tem temelju skušamo zagovarjati tezo, da je s tako razumljeno vlogo izobraževanja med prestajanjem kazni zapora mogoče zaprte osebe dojemati kot subjekte, katerih obravnavo ne vežemo predvsem na idejo zapora, razumljenega kot aparata za spreminjanje družbi nevarnih posameznikov.

V nadaljevanju nas bo zanimalo, kako je področje zagotavljanja pravice do izobraževanja med prestajanjem kazni odvzema prostosti urejeno v mednarodnih dokumentih in zakonskih aktih posameznih držav. Pogledali bomo, kako različna zakonodaja ureja področje izobraževanja v zaporih, kako ureditev določa organizacijo izobraževanja med prestajanjem zaporne kazni.

2 Opredelitev pojma in teoretska izhodišča

Vloga in pomen izobraževanja v zaporih sta se v zgodovini spreminjala skupaj z družbenimi in političnimi spremembami ter s spremembami in z razvojem različnih znanosti, tako kot so se spreminjale funkcije zapora od nadzorovanja do korekcije, v njenih različnih razsežnostih.

Kot ključna kazenska sankcija zadnjih treh stoletij temelji zaporna kazen na ideji odvzema prostosti, saj je prostost dobrina, ki naj bi pripadala vsem ljudem enako. Zapor kot karceralno ustanovo pa ohranja tudi predpostavka o aparatu za spreminjanje posameznikov, ki so družbi nevarni. V tem duhu je bila razumljena tudi vloga izobraževanja, namenjenega zapornikom in zapornicam, ki ima v kazenskih ustanovah dolgo tradicijo. Sprva so vlogo učitelja v zaporu prevzemali duhovniki, katerih naloga je bila, da z branjem biblije pripomorejo k spreminjanju kriminalca (po Duguid 2000, str. 94). Na prehodu iz 19. v 20. stoletje začnejo v ospredje prihajati ideje o poboljšanju storilca. Socialnoantropološke usmeritve in t. i. sociološka šola vse bolj poudarjajo socialne in družbene dejavnike kriminalitete, ki pripeljejo k novemu pristopu v obravnavanju storilcev in storilk kaznivih dejanj (po Javornik 2001, str. 148). Kriminalno dejanje postane razumljeno kot posledica posameznikove patologije. V ospredje prihaja proučevanje osebnosti posameznika in potreba po njegovem spreminjanju. Vloga izobraževanja za zaprte osebe ostaja v kolesju prevladujočih tendenc s korekcijskim ciljem.

Če hočemo izstopiti iz parametrov, ki določajo izobraževanju v zaporu

povsem drugačno vlogo, je treba opozoriti, da neposredni cilj izobraževanja v zaporih ni istoveten s ciljem korekcije, to pomeni, da izobraževanje v zaporu ni istovetno s korektivnim izobraževanjem (glej Morin 1993, str. 29). To je v našem prostoru jasno izpostavila tudi M. Javornik, ki med drugim pravi, da se je treba usmeriti v organizacijo izobraževalnih programov, ne pa zgolj izpostavljati potrebe po spreminjanju zapornikov (prim. Javornik 1990, str. 523). Morin zapiše, da se med vsemi odgovori, ki so bili dani v zgodovini civilizacij, ponavlja sklep, da je izobražena oseba razsodna oseba, saj je človekova kakovost racionalnost, ki pa jo je treba razvijati (v Morin 1993, str. 31). Pri tem se strinjamo z avtorjem, ki pravi, da vidi cilj izobraževanja v izobrazbi kot sposobnosti univerzalnega razsojanja, dodajamo pa, da je izobrazba kot taka vrednota sama po sebi, čeprav lahko prispeva k realizaciji različnih ciljev. V skladu s tem razume splošno izobrazbo tudi Kodelja, ki zapiše: »Splošna izobrazba je v tem smislu sredstvo, ki omogoča ljudem, da postanejo kolikor je le mogoče svobodni posamezniki ne glede na poklic, ki ga opravljajo. Zato je splošna izobrazba razumljena kot vrednota sama po sebi in ni, tako kot sta strokovna in poklicna, v funkciji nekih zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav lahko prispeva tudi k njihovemu doseganju.« (Kodelja v Laval 2005, str. 317) S tem pa ne želimo reči, da si prizadevamo zgolj za razširitev možnosti za splošno izobraževanje za zaprte osebe. V zaporu moramo slediti širitvi možnosti in zagotavljanju pravice do izobraževanja nasploh, naj si bo to poklicno, strokovno ali splošno izobraževanje, saj vidimo v pridobivanju izobrazbe tudi večje možnosti za vključevanje v družbo po prestani kazni, večje možnosti na trgu dela, razvijanje občutka odgovornosti, samostojnosti, samospoštovanja, spoštovanja sočloveka in sobivanja ter razvijanje sposobnosti za soočanje s spremembami. Vključenost v izobraževalne programe lahko pripomore k soočanju s kulturo, družbo in k razumevanju posameznika v njej. Neposredno postavljeni primarni cilj je izobraženi posameznik. Posredno pa izobrazba pripomore k integraciji posameznika v družbo, poveča možnost zaposlitve ipd.

Odgovor na vprašanje, zakaj izobraževati v zaporu, je torej treba iskati v samem izhodišču izobraževanja, se pravi v zahtevi po pojmovanju izobraževanja kot javnega dobrega in temeljne človekove pravice. Če sprejmemo tako predpostavko izobraževanja, lahko z gotovostjo trdimo, da je izobraževanje zapornikov pomembno za posameznikov razvoj, saj je izobraževanje vrednota sama po sebi. Hkrati pa lahko pripomore k pridobivanju »/.../ znanj, kvalifikacij, kompetenc, in posameznikovih značilnosti, ki pripomorejo k ustvarjanju osebne, družbene in ekonomske blaginje« (The well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital, 2004, str. 3), kar bo obojencu seveda tudi koristilo pri ponovnem vključevanju v družbo in iskanju zaposlitve. Pri takem pojmovanju izobraževanja ne gre za poseganje v človekovo osebnost in integriteto ter nasilno transformiranje posameznika, kot je opaziti pri pojmovanju izobraževanja, ki si prizadeva predvsem za korekcijo posameznika.

V tem kontekstu bi opozorili na Petrovčevi predpostavki: »Temeljni napaki retributivne filozofije kaznovanja sta potemtakem domneva o 'čisti' kazni (brez dodatnih sporočil) in iz tega izveden sklep, da je kazen lahko brez vpliva

na bodoče obsojenčevo vedenje.« (Prav tam, str. 131) Opozarjamo, da ideje poboljšanja storilca res ne vidimo kot primarno nalogo ob odvzemu prostosti, nikakor pa ob tem ni mogoče izpeljati sklepa, kako zaradi tega verjamemo, da lahko odvezamo prostost, ne da bi s tem vplivali na storilčevo osebnost (prim. Petrovec 1998, str. 131). Tudi M. Javornik se strinja, da z vsako kaznijo vplivamo na posameznikovo osebnost, vendar izpostavi: »Poboljšanje storilca je lahko 'stranski učinek' pravične kazni, kazni, ki naj vzgaja sama po sebi, ne cilj, ki si ga zastavimo z izvajanjem posebnih prevzgojnih tehnik in metod, 'obveznih' za obsojenca.« (Prav tam, str. 50)

V skladu s tem tudi ne delimo mnenja s Petrovcem, da se mora ob takem pojmovanju kaznovanja bivanje v zaporu omejiti na omogočanje minimalnega biološkega funkcioniranja, kjer bi pazniki in paznice opravljali svoje delo korektno, brez kakršne koli komunikacije z zaprtimi osebami. Odklepali in zaklepali bi celice in razdeljevali hrano. Drugega osebja v zaporu ne bi potrebovali (po Petrovec 1998, str. 142). Po našem mnenju primarni cilj kazni odvzema prostosti ni korekcija posameznikov in posameznic, kar pa ne izključuje zahteve širjenja ponudbe in možnosti za izobraževanje med prestajanjem kazni zapora. Oporekamo le neposrednemu prevzgojnemu delovanju, ki nima obsojenčevega soglasja (več o tem glej v Wagner 2004).

3 Mednarodni dokumenti

Pri zagotavljanju izobraževanja zaprtim osebam se prepleta množica različnih dejavnikov, ki jih moramo upoštevati, če želimo ponuditi in organizirati kakovostno izobraževanje. Kot pri vsakem vzpostavljanju sistema izobraževanja za odrasle moramo tudi pri vprašanju izobraževanja med prestajanjem zaporne kazni upoštevati nekaj temeljnih dejavnikov. V kontekstu proučevanja organiziranosti izobraževanja za zaprte osebe je treba premisliti, kateri so tisti dejavniki, ki se pojavijo v relaciji med družbo in zaporom ter zaprtimi osebami. Pri interpretiranju vloge in pomena izobraževanja zapornikov in zapornic v posamezni državi moramo upoštevati, kako so v kulturnem okolju razumljeni naslednji pojmi in vidiki izobraževanja (po Nordic Prison Education, 2005, str. 14):

- pravica do izobraževanja in usposabljanja,
- mednarodna priporočila,
- vseživljenjsko učenje,
- možnosti za izobraževanje in usposabljanje,
- vloga učitelja in metodologije,
- administrativno sodelovanje med različnimi akterji,
- vloga izobraževanja in usposabljanja v zaporškem sistemu,
- ekonomija,
- dokumentacija in raziskovanje.

Vsi naštetni dejavniki močno vplivajo na vlogo in pomen izobraževanja, namenjenega zaprtim osebam. V prispevku se bomo osredotočili predvsem na prvi dve alineji, ki obsegata področje pravnih podlag za razvoj izobraževanja med

prestajanjem zaporne kazni, saj verjamemo, da bi morale vse države zagotavljati zaprtim osebam enake pravice in možnosti za izobraževanje, kot jih imajo drugi člani družbe, ter jih pri tem spoštovati kot subjekte.

3.1 *Kratek pregled mednarodnih dokumentov*

V različnih zakonskih aktih je zapisano, da ima vsak človek pravico do izobraževanja. Tudi v 26. členu Splošne deklaracije človekovih pravic, sprejete leta 1948, je zapisano, da ima vsakdo pravico do izobraževanja (po <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102&L=0>).

Natančneje opredeljuje izobraževanje zaprtih oseb priporočilo Sveta Evrope iz leta 1989, sestavljeno iz sedemnajstih členov, ki med drugim pravijo, naj bo izobraževanje zaprtih oseb enako tistemu, ki je zagotovljeno za enake starostne skupine v družbi zunaj zaporov, paleta možnosti izobraževanja pa naj bo kar najbolj pisana. Vsi zaporniki in zapornice naj imajo dostop do izobraževanja, kar vključuje pouk v razredih, poklicno izobraževanje, različne kulturne, ustvarjalne in športne dejavnosti, pridobivanje socialnih spretnosti in dostop do knjižnice (glej <http://cm.coe.int>, Priporočilo št. R (89) 12 Sveta Evrope za področje izobraževanja zaprtih oseb).

Odbor ministrov Evropskega sveta je leta 1987 sprejel Evropska zaporska pravila (glej: <http://cm.coe.int/ta/rec/1987/word/87r3.doc>). Glede na obravnavano temo bi bilo smiselno opozoriti, da je eno izmed temeljnih načel, ki jih evropska pravila prinašajo, pravilo, da mora ravnanje z zaporniki zagotavljati ohranjanje njihovega znanja in samospoštovanja. Kolikor dopušča dolžina kazni, je treba pri zapornikih razvijati občutek odgovornosti in spodbujati tiste lastnosti in sposobnosti, ki jim bodo po vrnitvi v družbo pomagale živeti samostojno v skladu z zakoni. V tem načelu izobraževanje ni neposredno vezano na spreminjanje posameznika, razumljeno je mnogo širše, in sicer kot sredstvo, ki omogoča ljudem, da postanejo oz. ostanejo, kolikor je le mogoče, svobodni in odgovorni posamezniki.

Tudi različni mednarodni dokumenti zadevajo izobraževanje zaprtih oseb. V tem kontekstu je treba opozoriti na Hamburško deklaracijo¹ o učenju odraslih, ki v enem izmed členov pravi, da so cilji izobraževanja mladine in odraslih, če gledamo na izobraževanje kot vseživljenjski proces, razvoj avtonomnosti in čut odgovornosti za ljudi in skupnost, utrjevanje sposobnosti za soočanje s spremembami, ki nastajajo v gospodarstvu, kulturi in v družbi kot celoti, in za pospeševanje sožitja, tolerance ter obveščenega in ustvarjalnega sodelovanja državljanov njihovih skupnostih (Hamburška deklaracija o učenju odraslih, 1998, str. 3). Tudi v tem dokumentu je izobraževanje razumljeno kot vrednota na sebi in je mnogo širše pojmovano, zato ni predvsem v funkciji neposredne korekcije in indoktrinacije posameznikov.

¹ 5. mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih – CONFINTEA, 1997.

Na konferenci v Hamburgu so obravnavali različne teme, med njimi je bila tudi tema z naslovom Učenje odraslih za vse: pravice in pričakovanja različnih skupin. Opozorili so, da je, čeprav naj bi bilo izobraževanje dostopno vsem, v resnici še mnogo skupin izločenih. Med njimi so našteali Rome, stare ljudi, migrante, begunce, osebe s posebnimi potrebami, pa tudi zapornike. Glede zapornikov so se zavezali za (po prav tam, str. 36–37):

- priznavanje pravic do učenja² vsem zapornikom, kar pomeni zagotavljanje informacij vsem zapornikom o različnih ravneh izobraževanja in usposabljanja ter z zagotavljanjem dostopnosti dostopa do njih;
- razvijanje in vpeljevanje izobraževalnih programov v zapore. Pri tem naj bi sodelovali zaporniki, da bi tako programi ustrezali njihovim potrebam in učnim aspiracijam;
- olajševanje dela nevladnim organizacijam, učiteljem in drugim izvajalcem izobraževalnih dejavnosti v zaporih. Tako bi omogočili zapornikom dostop do izobraževalnih institucij in tako spodbujali iniciative za povezovanje tečajev, ki potekajo v zaporih in zunaj njih.

Vse skandinavske države in tudi Slovenija so podpisnice prej predstavljenih dokumentov. V nadaljevanju nas bo zanimalo, kako se ti dokumenti ujemajo z nacionalno zakonodajo posamezne države in ali je v nacionalni zakonodaji jasno zapisano, da imajo zaporniki in zapornice enake pravice do izobraževanja kot drugi državljani in državljanke. Šele jasno zapisane pravice namreč zagotavljajo nadaljnji razvoj tega področja.

4 Pravna podlaga in uresničevanje pravice do izobraževanja v posameznih državah

4.1 Danska

Na Danskem je dolga tradicija sodelovanja med izobraževanjem v zaporih in med državnim izobraževalnim sistemom. Izobraževanje med prestajanjem zaporne kazni spada pod ministrstvo za šolstvo, v sklopu katerega je bila ustanovljena Služba za zapore in pogojni odpust (Prison and Probation Service), ministrstvo za pravosodje pa je odgovorno za financiranje izobraževalne dejavnosti (po Nordic prison education, 2005, str. 44).

Leta 1952 so bila sprejeta prva določila, ki so opredeljevala status izobraževanja za odrasle zaprte osebe. Osnovno izobraževanje je bilo obvezno za vse osebe, ki so bile mlajše od trideset let, potekalo pa je zunaj delovnega časa. Vključenost v izobraževanje naj bi imela zdravilen učinek, iz tega razloga so pravila omogočala tudi različne tečaje, ki so prinašali kreditne točke (po prav tam, str. 27). Prvi cilj organizacije in omogočanja izobraževanja je bila torej korekcija in spreminjanje posameznika.

Kot posledica kritik tretmajskega režima je bilo leta 1973 izdano poročilo vladne komisije za izobraževanje (Danish government commission on education), v katerem so izražena prizadevanja, da naj bo izobraževanje sprejeto pod

enakimi pogoji kot druge dejavnosti in da ne bi več veljala splošna šolska obveznost (prim. prav tam, str. 28). V tem duhu časa je bil leta 1974 sprejet načrt Skadhauge, katerega vodilne zamisli so bile, da naj bi bilo izobraževanje za zaprte osebe del državnega izobraževalnega sistema. Zapornikom in zapornicam iz odprtih zaporov je bilo dovoljeno, da so lahko navzoči v izobraževalnih ustanovah zunaj zapora v okviru dnevnih izhodov. S tem naj bi sledili ideji lažje integracije v družbo po prestani kazni (po prav tam, str. 27–28). Takoj ob nastopu kazni naj bi z vsako zapornico ali zapornikom naredili individualni načrt, ki naj zajema tudi načrtovanje posameznikovih izobraževalnih interesov. Načrt Skadhauge je imel v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja velik vpliv, ne samo na sistem izobraževanja zapornikov v skandinavskih državah, ampak tudi na preostali del evropske celine. S predstavljenimi ukrepi so Danci stopili korak bliže k udejanjanju človekovih pravic in pojmovanju zaprte osebe kot subjekta.

V danski zakonodaji je pravica do izobraževanja jasno in nedvoumno opredeljena. Zaprte osebe imajo enake pravice do izobraževanja kot drugi državljani. To zagotavlja tako Zakon o izobraževanju odraslih (Adult Education Act), v katerem je zapisano, da imajo vse odrasle osebe pravico do izobraževanja, kot tudi Zakon o uveljavljanju kazni (Act of Enforcement), v katerem je zapisano, da naj bi zaporniki in zapornice imeli pravico in dolžnost, da se udeležijo dela, izobraževanja ali drugih odobrenih dejavnosti zunaj zapora (v prav tam, str. 137). Več pozornosti bomo namenili dolžnosti vključitve zaprtih oseb v eno izmed dejavnosti kot dela terapevtske obveznosti in s tem morebitnemu kršenju nekaterih pravic nekoliko pozneje.

Leta 2000 so sprejeli tudi zakon o pripravljalnem izobraževanju za odrasle (Act on Preparatory Adult Education), kar pomeni, da lahko vse zaporske šole razvijajo in izvajajo pripravljalno izobraževanje. Pravno je urejeno tudi, da zaprte osebe ob koncu svoje kazni sodelujejo na tečajih borze dela za nekvalificirane delavce pod enakimi pogoji, kot veljajo za druge ljudi zunaj zaporov (po prav tam, str. 32). Temeljna vizija Službe za zapore in pogojni odpust je tesno sodelovanje z nacionalnim izobraževalnim sistemom s ciljem integrirati zaprte osebe v poklicne in izobraževalne možnosti zunaj zaporskih zidov. Z izobraževanjem med prestajanjem zaporne kazni želijo na Danskem kar najbolj slediti načelom² normalizacije, odprtosti, spodbujanja odgovornosti, varnosti, čim manj intervencije in optimalni uporabi finančnih sredstev. Prizadevajo si, da bi bilo bivanje v zaporu in s tem čas prestajanja kazni kar se da »normalno«, s čimer bi se v kar največji meri izognili učinku prizonizacije (prim. prav tam, str. 33). S ciljem uresničevanja načela normalizacije si prizadevajo za razširitev civilnih pravic in zagotavljanja enakih možnosti izobraževanja in usposabljanja, s čimer želijo kompenzirati dejstvo obiskovanja šole za zapahi. Izobraževanje zapornikov vidijo kot resocializacijski dejavnik, s pomočjo katerega zaprte osebe dejavno

² Več o načelih, ki jim sledi Služba za zapore in pogojni odpust na Danskem, glej tudi na: <http://www.kriminalforsorgen.dk/English/ProgrammeAndPrinciples/prin0005.htm#0001>.

sodelujejo pri načrtovanju svojega izobraževanja, to naj bi jim bilo v pomoč pri poznejšem vključevanju v vsakdanje življenje na prostosti. Načelo odprtosti ureničujejo z omogočanjem čim pogostejšega in čim bolj kakovostnega stika z življenjem in družbo zunaj zaporskih zidov. Temu zelo sledijo z omogočanjem izobraževanja v zunanjih ustanovah na podlagi dnevnih izhodov (glej prav tam, str. 33–34). Prizadevajo si, da zaprte osebe prevzamejo odgovornost za svoje življenje nase. V tej luči jih vodijo in jim pomagajo razumeti pravice in dolžnosti v kontekstu implementacije sankcij. Načelom sledijo tudi tako, da zagotavljajo vire in izobraževalno gradivo, ki naj bi omogočali vsem zaprtim osebam enake možnosti za izobraževanje (po prav tam).

Poleg že predstavljenih načel tudi zakon določa, da naj bo čim več zapornic in zapornikov nameščenih v odprte ustanove, kjer imajo večje možnosti za delo in izobraževanje zunaj zavodov (po All of me!, 2003, str. 92). V zadnjem se danska zakonodaja zelo razlikuje od drugih zakonodaj skandinavskih držav, saj poteka izobraževanje med prestajanjem kazni zapora v drugih državah v zavodih. Glede na predstavljene zakone in tendence na Danskem bi lahko sklenili, da ima izobraževanje več različnih funkcij in da je pravica do izobraževanja jasno zapisana v pravnih aktih. Izobraževanje je vključeno v pravne akte in razumljeno kot pravica vsakega človeka že zato, ker je človek. Preden pa opozorimo na možno drugo plat danske zakonodaje, ki se lahko z nekaterimi dikcijami obveznosti oddaljuje od dojemanja izobraževanja kot pravice, v katerega se posameznik samostojno in prostovoljno vključuje, je potrebno povedati, da Danci izobraževanja za zapornike in zapornice ne povezujejo predvsem z idejo zapora, razumljenega kot aparat za spreminjanje družbi nevarnih posameznikov.

Poboljšanje storilca je dojeto kot »stranski učinek« vključenosti v izobraževalne programe, ne sme pa to biti njihov prvi in temeljni cilj, h kateremu bi bili ti izobraževalni programi usmerjeni. Na tem temelju je nastajala tudi danska zakonodaja.

Ob tem pa moramo izpostaviti, da kljub zapisanim načelom, ki jim Danci skušajo slediti pri uveljavljanju izobraževanja za zaprte osebe, vpeljejo obveznost zapornikov, da se vključijo v delo ali v katero drugo izmed ponujenih dejavnosti, med katere uvrščajo tudi izobraževanje. Iz zakona je torej razvidno, da ima posameznik možnost izbire dejavnosti, da pa je ena od izbir obvezna. Tako je zapisano v danski (po prav tam, str. 167) in švedski (v prav tam, str. 169) zakonodaji. Ta določba je pojasnjena v Danish Prison and Probation Service, kjer je zapisano, da je namen obvezne vključitve oseb na prestajanju zaporne kazni v različne dejavnosti razviti njihove mentalne in socialne sposobnosti ter jih tako pripraviti na boljše življenje in delovanje v družbi po prestani kazni (po <http://www.kriminalforsorgen.dk/English/DanishPrisonAndProbationService/GeneralConditions.html>). Določilo, ki smo ga predstavili, je tu razumljeno in izpeljano tako, da se z obveznim vključevanjem v dejavnosti med prestajanjem kazni zapora oddaljujejo od razumevanja te sankcije kot zgolj deprivacije prostosti, pri čemer naj bi bile osebi na prestajanju zaporne kazni zagotovljene vse druge pravice. Glede na to, da so se zaporniki in zapornice primorani vključiti v eno izmed prej naštetih dejavnosti, je mogoče trditi, da skušajo resocializacijske smotre

dosegati na način, ki ne priznava obsojenčeve prostovoljnosti v celoti, kar pa je v nasprotju z določbo³, da je zapor že kot tak kazen, zato ni nikakršnega opravičila, da bi posameznike na prestajanju zaporne kazni izpostavili še dodatnim kaznim med bivanjem v zaporu (razen ob kršitvi disciplinskega reda), to pa posredno nosi s seboj obvezno odločitev za eno od dejavnosti. Pri tem se opiramo tudi na Kanduča, ki zapiše, da je dejstvo, da je nekdo zaprt v kaznovalni ustanovi, že kazen, zato so dodatne kazni odveč (po Kanduč 1996, str. 235). V čem je torej problem: obveznost nosi s seboj sankcijo (kazen) v primeru, ko bi se zapornik odločil, da se ne vključi v nobeno od dejavnosti. V skladu s tem obvezna izbira ne more biti pojmovana kot nekazen, češ da gre le za razvijanje obsojenčeve mentalne in socialne sposobnosti, ki pripravljata na boljše življenje in delovanje v družbi po prestani kazni. To je še posebno razvidno denimo pri političnih zapornikih, umoru iz obrambe, prometni nesreči ipd. (po Wagner 2004, str. 49).

Postavlja se torej vprašanje, kako se zahteve po obvezni vključenosti v dejavnosti med prestajanjem zaporne kazni vežejo na pravice drugih prebivalcev Danske. Kolikor je namen obvezne vključitve v delo ali izobraževanje zgolj spodbuditi mentalne in socialne sposobnosti kaznovanih oseb, se s tem ukrepom zaporna kazen kot odvzem prostosti razširi še na kratenje drugih pravic. Na tem mestu znova poudarjamo, da ko govorimo o izobraževanju, ki je navsezadnje temeljna pravica vsakega posameznika, nam to dejstvo še ne dopušča, da vzpostavimo izobraževanje kot eno izmed obveznosti odraslih zaprtih oseb ne glede na cilj, ki ga zagovarjamo. V ospredju je načelo, da je storilec kaznivega dejanja odgovoren subjekt z vsemi pripadajočimi pravicami, ki mu niso izrecno odvzete, zato se legitimno postavlja vprašanje kršitve pravic zaprtih oseb, če so primorane, da se udeležujejo kakršnih koli dejavnosti med prestajanjem zaporne kazni. Tako kot M. Javornik pravi, da ni nikakršnega opravičila, da bi kazensko odgovornega posameznika, ki je storil dejanje po svobodni odločitvi, med prestajanjem zaporne kazni izpostavili metodam in postopkom spreminjanja osebnosti, če se zanje ne bi prostovoljno odločil (po Javornik, 2001a, str. 59), menimo, da je tudi obvezno vključevanje v dejavnosti, ki niso vezane predvsem na terapevtsko spreminjanje osebnosti, sporno in da zahteva resno strokovno analizo. Kot pogoj za objektivno uveljavljanje resocializacije in sprejemanje posameznika kot subjekta sprejemamo sami zahtevo po prostovoljni odločitvi posameznika za vključitev v dejavnosti, pri čemer pa jasno izpostavljamo, da je zaprtim osebam treba odpirati možnosti (To je dolžnost države!) in jim omogočiti širok spekter dejavnosti, s kakovostno izobraževalno ponudbo vred.

4.2 Švedska

Na Švedskem je izobraževanje v zaporih organizirano po modelu pogodb. Učitelji so zunanji sodelavci, zaposleni v šolstvu in organizacijah za izobraževanje.

³ Več o določbah o kazni zopora glej na: <http://www.kriminalforsorgen.dk/English/DanishPrisonAndProbationService/GeneralConditions.html>

je odraslih, s katerimi Služba za zapor in pogojni odpust sklepa različne enoletne pogodbe z možnostjo podaljšanja (po Nordic Prison Education, 2005, str. 149).

Od petdesetih do sedemdesetih let prejšnjega stoletja so se uveljavile ljudske srednje šole (Folk High School), namenjene izobraževanju odraslih, ki so imele svoje podružnice v zaporih. V teh podružnicah so učili isti učitelji kot v bližnji ljudski šoli zunaj zapora (po Nordic Prison Education, 2005, str. 99). Tako kot na Danskem je s širjenjem idej normalizacije in z razponom izobraževanja za odrasle v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja tudi švedska vlada sprejela odločitev, da bo sledila idejam vseživljenjskega učenja. To je bilo obdobje, ko je tretmajaska *ideologija*⁴ po svetu doživljala svoj zaton. Namesto ideje, da je treba zapornika ozdraviti, so postajala vse pomembnejša vprašanja, kako naj se zapornik oz. zapornica po prestani kazni čim bolj integrira v družbo. Tem vodilom je sledila reforma leta 1974, katere ambicije so bile vključevanje zaprtih oseb v običajne javne službe zunaj zaporskih zidov, namesto da se ustanavljajo njim vzporedni sistemi v zaporih (prim. prav tam). To je čas, ko se vse glasneje širijo kritike kaznovanja kot prevzgoje storilca z individualnimi metodami, in čas ponovnega dojemanja posameznika in posameznice kot odgovornega, zrelega in svobodnega bitja, ki se loči od dojemanja posameznika kot bolne žrtve okoliščin, razrešene vsakršne moralne odgovornosti, le po tem, da pojmuje posameznika kot osebo, ki je svobodno izbrala zločin in zato naj zanj prevzame posledice, sorazmerne s težo kaznivega dejanja. Samo taka kazen ni arbitrarna, samovoljna in temelji na jasnih normah in merilih. Podoben razvoj, kultura in vplivi danskega načrta Skadhauge so pripomogli k temu, da je bilo izobraževanje zapornikov in zapornic do neke točke pod enakimi vplivi in je njihov razvoj sledil podobnim tendencam in razumevanju izobraževanja tudi na Švedskem.

V nasprotju z Dansko pa je bil poznejši razvoj v švedskih zaporih drugačen. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja se je z recesijo na Švedskem začela decentralizacija in s tem alokacija finančnih sredstev, ki je prispevala k ukinitvi financiranja poklicnega usposabljanja v zaporih. Deset let pozneje so prestrukturirali tudi Nacionalno agencijo za izobraževanje, kar je pomenilo še ukinitve neposrednega financiranja za teoretično in splošno izobraževanje. Do devetdesetih let prejšnjega stoletja je bilo izobraževanje v zaporih integrirani del družbenega investiranja v izobraževanje odraslih, namenjenega tistim s slabšim znanjem in tistim, ki pri izobraževanju niso bili deležni pomoči iz družbenih virov (Glej All of me!, 2003, str. 91). Do takrat so imeli zaporniki in zapornice enake pravice do osnovnega izobraževanja kot drugi državljani. S spremembo zakona v devetdesetih letih so bili finančni viri izobraževanja zapornikov preneseni z ministrstva za izobraževanje na ministrstvo za pravosodje.

Močno poslabšanje položaja in možnosti za izobraževanje zapornikov in za-

⁴ Pojem »ideologija« ni mišljen z vidika družbenih pojavov, ki bi za seboj skrival vrednostno konotacijo. Gre za idejno opredelitev, z njo kriminologija označuje postopke in metode, s katerimi vplivamo na delinkvente (Petrovec 1998, str. 17).

pornic je jasno razvidno iz zakona o izobraževanju odraslih (Adult Education Act) iz leta 1984, ki z amandmaji do leta 2002 določa, da ima vsak državljan pravico do osnovnega izobraževanja vse od druge polovice njegovih dvajsetih let, če mu manjkajo spretnosti, ki naj bi jih pridobil med splošno šolsko obveznostjo, in je prebivalec oz. prebivalka Švedske. V nadaljevanju pa zakon dodaja, da te pravice ne veljajo za osebe, ki služijo zaporno kazen⁵ (po prav tam). Zadnji stavek je v nasprotju z mnogimi že predstavljenimi mednarodnimi dokumenti, katerih podpisnica je tudi Švedska, in vsekakor v nasprotju s 26. členom Splošne deklaracije človekovih pravic. V zakonu o izvrševanju kazni (Correction Act) iz leta 1992 je dana zapornikom zgolj možnost za izobraževanje, ni pa to razumljeno kot njihova pravica (prim. Nordic prison education, 2005, str. 102).

Na primeru Švedske lahko vidimo, da tudi države podpisnice ne spoštujejo v celoti pomembnih mednarodnih dokumentov in tako ne spoštujejo temeljnega načela enakih možnosti in enake kakovosti izobraževanja za vse ljudi. Čeprav izobraževanje v švedskih zaporih poteka in so zapornikom ponujene različne možnosti za izobraževanje, je ena izmed posledic prej predstavljene opredelitve v švedskem zakonu, da za izobraževanje zaprtih oseb ni zagotovljenih finančnih sredstev. Že zato lahko trdimo, da izobraževanje tu ni razumljeno kot vrednota sama po sebi. Kazenska sankcija prestajanje kazni zapora je dejavnik, ki po

⁵ Več o tem glej v: Education Act (1985:1100), Amendments included: to and including SFS 2000:445 na: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/15/38/1532b277.pdf>

a) Osnovno izobraževanje odraslih:

Pravica do udeležbe.

S.10 Vsak prebivalec (oseba s stalnim prebivališčem občine) ima pravico do sodelovanja pri izobraževanju odraslih od druge polovice 6 koledarskih mesecev v letu njegovega 20. rojstnega dne, če ima pomanjkanje teh znanj, ki se normalno dosežejo v obveznem osnovnem izobraževanju, in če je rezident države. Vlada lahko določi tudi, da imajo osebe brez stalnega prebivališča v državi (nerezidenti) pravico do sodelovanja. Oseba, ki ima pravico do sodelovanja pri izobraževanju odraslih, se lahko udeleži takšnega izobraževanja v drugi občini, če izobraževanje tam obstaja. Določbe tega poglavja se ne uporabljajo za osebe v zaporu. (Zakon o izobraževanju (1985, str. 1100), amandmaji (spremembe zakona) vsebovani: v SFS 2000:445.

b) Višje srednješolsko izobraževanje odraslih in dopolnilno izobraževanje.

S.19 Vsak prebivalec občine ima pravico do sodelovanja v višjem srednješolskem izobraževanju za odrasle, če ima stalno prebivališče v državi in če tudi drugače izpolnjuje zahtevane pogoje, prvič od druge polovice 6 koledarskih mesecev leta njegovega 20. rojstnega dne, ali drugič, če je končal izobraževanje v nacionalnem programu ali ekvivalentno izobraževanje na višji srednji šoli. Vlada lahko določi tudi, da imajo osebe brez stalnega prebivališča v državi (nerezidenti) pravico do sodelovanja. Predpisi, ki določajo druge pogoje, primernosti in izbire med dvema primernima kandidatom (prosilcema), izda vlada ali pooblaščen organ vlade. Določbe tega poglavja se ne uporabljajo za osebe v zaporu. Zakon (1992, str. 232).

c) Izobraževanje odraslih za duševno prizadete osebe:

Primernost

S.6 Vsaka oseba s stalnim prebivališčem v občini je primerna za sodelovanje v izobraževanju odraslih za duševno prizadete, če ima stalno prebivališče v državi in sicer izpolnjuje predpisane pogoje, prvič v drugi polovici 6 koledarskih mesecev v letu njegovega 20. rojstnega dne, ali drugič, če je končal izobraževanje na višji srednji šoli za duševno prizadete. Vlada lahko tudi določi, da so tudi osebe brez stalnega prebivališča v državi primerne za sodelovanje. Vlada bo izdala predpise z nadaljnjimi pogoji za primernost in izbiro med primernimi prosilci. Določbe tega poglavja se ne uporabljajo za osebe v zaporu. Zakon (1996, str. 340).

švedskem zakonu o izobraževanju izključuje določen del prebivalstva ter mu ne daje pravice do izobraževanja. Ali lahko v tem primeru privolimo v tezo, da je kazen zapora zgolj odvzem prostosti, ki kaznovanim s to kazensko sankcijo ne sme odvzeti drugih pravic? Negativen odgovor na postavljeno vprašanje nas pripelje do sklepa, da se Švedska s tem oddaljuje že od prvega pogoja, da je izobraževanje temeljna pravica vseh ljudi, pri čemer do drugega pogoja, postavljenega v uvodu, da naj izhaja izobraževanje predvsem prav iz načela pravičnosti, in ne iz namena korekcije posameznika, sploh ne pridemo.

Švedska je znana po razvitem izobraževanju odraslih in po različnih iniciativah na področju vseživljenjskega učenja. V tem kontekstu je bila sprejeta tudi odločitev parlamenta leta 1997, ki pravi, da mora državni sistem izobraževanja odraslih zagotoviti odraslim možnosti, da v skladu s svojimi interesi nadgradijo svojo izobrazbo. Te možnosti so namenjene predvsem ljudem, ki so bili deležni manj izobraževanja, da bodo lahko izboljšali svoj položaj na trgu dela ter odnos do kulture, politike in skupnosti. Zapisano je še, da mora biti izobraževanje v vsaki vrsti šole ekvivalentno ne glede na to, kje v državi je organizirano (po prav tam). Glede na ambicije Švedske o izobraževanju odraslih zbuja ekspliciten odvzem pravice do izobraževanja osebam na prestajanju kazni zapora še toliko več začudenja.

4.3 Slovenija

Tudi pri nas je bilo čutiti podobne premike v kriminološki in penološki znanosti, čeprav so nas nekatere ideje dosegle s časovnim zamikom. Tako so na primer tretmajske ideje v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja po svetu doživljale zaton, pri nas pa so se šele dodobra uveljavljale. V kazenskih zavodih smo zaposlovali vse več pedagogov, socialnih delavcev, psihologov, psihoterapevtov ipd., katerih naloga je bila doseganje resocializacijskih smotrov (glej Javornik 2001, str. 154). Resocializacijske smotre smo skušali dosegati na način, ki ni priznaval obsojenčeve prostovoljnosti pri opazovanju, klasifikaciji in obravnavanju. Njegovo sodelovanje je bilo sestavni del življenja v ustanovi, v kateri je bila zabrisana obsojenčeva zasebnost (po Javornik 2001a, str. 58). Avtorica se pri tem opira na Podržajevo opozorilo, »da je vsak poskus spreminjanja vedenja, ki je spodbujen od zunaj, v bistvu že sam po sebi dejanje, ki ga lahko opredelimo kot poseganje v osebnost in ga zaporniki praviloma tako tudi dojemajo oz. doživljajo« (prav tam, str. 59).

Osamosvojitve Slovenije je prinesla novo slovensko kazensko zakonodajo. Pri nas izobraževanje zaprtih oseb temelji na mednarodnih dokumentih in je do določene mere podprto z nacionalno zakonodajo. V Zakonu o izvrševanju kazenskih sankcij (ZIKS), ki je začel veljati leta 2000, je zapisano, da je temelj vseh nadaljnjih določb vsebinska določba, ki v 4. členu Zakona pravi, da so med izvrševanjem kazenskih sankcij obsojencu zagotovljene vse pravice državljanov Republike Slovenije razen tistih, ki so mu izrecno odvzete ali omejene z zakonom. Zakon tudi ne dela razlik med državljani Republike Slovenije in tujci (po ZIKS 2000, str. 18). Iz navedenega lahko sklepamo, da kolikor izobraževanje ni izrec-

no prepovedano določenemu subjektu, mu mora biti zagotovljeno, saj je izobraževanje ena izmed ustavnih pravic vseh državljanov Slovenije.

Zakon v prvem odstavku 14. člena pravi: »Izvrševanje kazni zopora in mladoletniškega zopora mora biti organizirano tako, da omogoča usposabljanje obsojenca in mladoletnika za življenje na prostosti, da bo živel v skladu z veljavnimi pravnimi in moralnimi normami.« (14. člen ZIKS 2000, str. 41)

V poglavju o usposabljanje obsojencev za normalno⁶ življenje na prostosti se 102. člen nanaša na izobraževanje (prav tam, str. 72):

1. »Zavodi morajo skrbeti za izobraževanje in poklicno usposabljanje obsojencev. Izobraževanje obsojencev v zavodu se izvaja v skladu s predpisi s področja vzgoje in izobraževanja.
2. Izobraževanje se lahko organizira v zavodu ali tudi zunaj njega v sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi organizacijami in izobraževalnimi zavodi.
3. Pri izbiri izobraževalnega programa in obsojenčevega poklica je treba upoštevati njegove zmožnosti in nagnjenja, možnosti zavoda in druge okoliščine.
4. Izobraževalni program lahko obsojenci izpolnijo v krajšem času, kot to določajo predmetnik in predpisi o trajanju šolanja, vendar je treba zagotoviti tako raven znanja, kot jo zahteva izobraževalni program rednega šolanja.
5. Posameznim obsojencem se lahko na njihove stroške v skladu z njihovim programom individualnega tretmaja omogoči izobraževanje tudi na drugih vzgojno-izobraževalnih organizacijah.«

Vidimo lahko, da je področje izobraževanja zapornikov in zapornic pri nas zakonsko urejeno in da se lahko zaprte osebe izobražujejo tako v zavodih kot zunaj njih. Iz zakona je razvidno tudi, da spada izobraževanje v kategorijo usposabljanja za normalno življenje na prostosti in da se izobraževalni program za vsakega posameznika naredi v okviru tretmaja. Iz te določbe lahko sklepamo, da izobraževanje spada pod tretma. Vendar pa je, za razliko od predstavljenih skandinavskih držav pri nas vključenost v delo ali izobraževanje prostovoljno (Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij 2000, str. 19).

Opozoriti pa velja na morebitne slabosti in nedoslednosti, na katere opozarjajo tudi pravniki in drugi strokovnjaki. Kot smo povedali v uvodu, razumemo pravico do izobraževanja med prestajanjem zaporne kazni kot človekovo pravico, katere cilj ni predvsem spreminjanje osebnosti z namerno in zavestno (pre)vzgojno oz. terapevtsko dejavnostjo. Še zmeraj sicer velja, da je udeležba v tretmaju pri nas prostovoljna, sedanji zakon ne določa več namena kaznovanja, pri čemer pa v njem najdemo določbo, da ima obsojenec pravico odkloniti tretmajske postopke, če ima za to opravičljive razloge, sicer bo prikrajšan nekaterih privilegijev. Opredelitev tretmaja v novi zakonodaji zapornika še vedno zavezuje k sodelovanju, saj sicer ne bo nujno deležen ugodnosti. Posamezni člani zakona le navidezno zagotavljajo prostovoljnost pri vključitvi v tretma, saj ob tem terjajo, da je obsojenec treba opozoriti na morebitne posledice zavrnitve tretmaj-

⁶ Pojem normalno je zelo kompleksen. Natančneje ga je obdelal Kecmanović v delu *Između normalnog i patološkog*, Srboštampa, Beograd 1973.

skih postopkov (prim. 14. člen, v Javornik 2001, str. 154). V zakonu je tudi zapisano: »Obsojencu se lahko za dosežene rezultate v procesu tretmaja, uspehe pri delu in izobraževanju dajejo ugodnosti, določene s tem zakonom in drugimi predpisi.« (Člen 16, ZIKS 2000, str. 42) Pri tem je treba izpostaviti, da gre za tretma, ki vsebuje različne komponente, pri čemer je iz 100. člena Zakona o izvrševanju kazenskih sankcij razvidno, da: »Pri izdelavi in izvajanju programa individualnega tretmaja sodelujejo pristojni centri, zavod, pristojen za zaposlovanje, upravni organi za stanovanjske zadeve ter javni zavodi s področja zdravstva in izobraževanja, razen v primerih, ko obsojenec to odkloni.« (100. člen, ZIKS 2000, str. 71) Glede na to, kdo sodeluje pri izdelavi individualnega tretmaja, je mogoče vključitev v izobraževanje razumeti kot sestavni del tretmaja. Iz teh razlogov bi želeli opozoriti na morebitne nevarnosti, ki jih prinaša zakon.

Postavlja se vprašanje, kje se konča posameznikova prostovoljnost? Ali lahko glede na zakonska določila govorimo o t. i. »izsiljeni« izbiri? V primerjavi s Švedsko in Dansko je v našem Zakonu o izvrševanju kazenskih sankcij vključenost v kakršne koli dejavnosti med prestajanjem zaporne kazni načeloma prostovoljna, čeprav, kot smo pokazali, bi lahko govorili zgolj o navidezni prostovoljnosti. Ob tem pa lahko sklenemo, da je izobraževanje v slovenskih zaporih sprejeto kot ena izmed temeljnih človekovih pravic, ki primarno ne cilja na spreminjanje osebnosti kot namerne in zavestne (pre)vzgojne oz. terapevtske dejavnosti.

Zavedamo se, da zakonski okvir in realna ponudba izobraževalnih programov v predstavljenih državah nista enaka. Če lahko na eni strani govorimo o liberalnejši slovenski zakonodaji v primerjavi s predstavljenima skandinavskima državama, je treba povedati, da so možnosti za izobraževanje med prestajanjem zaporne kazni ter modeli organiziranosti izobraževanja za zaprte osebe zelo različni med državami. Na Danskem prevladujeta eksportni in samozadostni model⁷ (po Nordic Prison Education, 2005, str. 141), na Švedskem pogodbeni model (po prav tam), slovenski sistem izobraževanja za zaprte osebe pa bi lahko uvrstili na daljico med eksportnim in pogodbenim modelom. Pri nas se zaprte osebe lahko udeležujejo tako izobraževanja v zavodih kot izobraževanja zunaj njih. V obeh primerih poučujejo učitelji, ki niso del zaporskega sistema. Bodisi so zaposleni pri organizaciji, ki izvaja izobraževanje za odrasle v zaporih, bodisi so zaposleni na izobraževalni ustanovi, ki jo na podlagi dnevnikih izhodov obiskujejo zaporniki in zapornice (po: http://www.mp.gov.si/fileadmin/mp.gov.si/pageuploads/2005/PDF/uiks/porocilo_uiks_2004.pdf). Tako na Danskem kot na Švedskem je eden temeljnih učnih pripomočkov pri učnem procesu za zaprte osebe uporaba informacijske in telekomunikacijske tehnologije (po Nordic Prison Education, 2005, str. 38 in 113). Učenje z uporabo medmrežja je zasnovano po posebnih varnostnih merilih, ki pa kljub vsemu omogočajo seznanjanje zaprtih oseb z novimi tehnologijami, s katerimi se bodo srečevali v vsakodnevem življenju po prestani kazni. Danci in Švedi se zavedajo, da je in-

⁷ Več o značilnosti posameznih modelov glej v Nordic Prison Education, 2005, str. 141.

ternetna pismenost oblika nove vrste pismenosti, ki naj bi je bile deležne tudi zaprte osebe. V tej dimenziji skandinavski državi omogočata bolj kakovostno ponudbo od Slovenije, saj zaprtim osebam omogočata boljše možnosti za izobraževanje, čeprav se je pred nedavnim tudi Slovenija kot ena izmed devetih držav prijavila na projekt Evropske unije za uvajanje informacijske in telekomunikacijske tehnologije v naše zavode.

5 Sklep

V prispevku smo se osredotočili na organiziranost izobraževanja za zaprte osebe v dveh skandinavskih državah s poudarkom na zakonskih opredelitvah in pravnih možnostih razvidnih iz različnih zakonskih aktov. Videli smo, da pravice zaprtih oseb do izobraževanja niso jasno zapisane v posameznih nacionalnih zakonodajah in da so zaporniki in zapornice lahko celo izvzeti iz določila, ki vsem drugim zagotavlja pravico do izobraževanja.

Čeprav je v nacionalnih zakonodajah in dokumentih skandinavskih držav zapisano, da države sledijo ideji, da je edina deprivacija za osebe, ki služijo zaporno kazen, deprivacija svobode (prav tam, str. 54), smo lahko videli, da z obvezno udeležbo v eni izmed dejavnosti omenjeno tezo omajajo. Izobraževanje je dojeto kot ena izmed obveznih dejavnosti v katere se zaporniki morajo vključiti. Izobraževanje tako razumejo kot enega izmed dejavnikov, ki lahko pripomore k osebni rasti posameznika ali posameznice, ki pripomore k razvijanju sposobnosti za soočanje z življenjem v sodobni družbi, in kot dejavnik, ki lahko pomaga pri načinu življenja brez kriminalnih dejanj, vendar pa so posamezniki in posameznice na prestajanju kazni zapora z neprostovoljno udeležbo v eni izmed dejavnosti izpostavljeni obveznosti, katere odklonitev mora zaradi tega nositi s seboj dodatno sankcijo.

Primerjava predstavljenih držav je pokazala, da se je slovenska zakonodaja od vseh obravnavanih držav najbolj približala mednarodnim priporočilom in dokumentom. Pri nas lahko vsaj na ravni pravnih aktov govorimo, da primarni cilj izobraževanja ni istoveten s ciljem korekcije, da torej izobraževanje v zaporu ni istovetno s korektivnim izobraževanjem. Posameznik na prestajanju zaporne kazni je dojet kot odgovoren in svoboden subjekt pri vključevanju v izobraževalne programe, skladu s tem je izobraževanje razumljeno tudi kot pravica.

Vsekakor je neizpodbitno dejstvo, da so zaporniki in zapornice izpostavljeni mnogim deprivacijam, ki jih bivanje v taki ustanovi implicira: prikrajšanost za prostost, prikrajšanost za seksualne odnose, prikrajšanost za različne dobrine in storitve, prikrajšanost za varnost, segregativnost, stigmatizacijo itn. Izločeni so iz »normale« vsakdanjega življenja, v ritem katerega se brez označbe s težavo vračajo po prestani kazni. Vse to ima posledice za njihovo vedenje in vpliva na to, kako se znova vključujejo v življenje na prostosti. Če gre pri zaporni kazni za odvzem prostosti, so vsi ti »dodatki« prestajanja kazni objektivno dejstvo in zato seveda vredni premisleka. Dolžnost družbe, ki si lasti oznake, kot so demokratična, moderna, ki spoštuje človekove pravice in svoboščine ipd., je, da

omogoči in zagotovi ljudem, ki prestajajo kazen odvzema prostosti, vse druge pravice, tudi možnosti odgovornega odločanja in izbire. V skladu s tem si je treba prizadevati, da »dodatke« h kazni omejimo, ob tem pa ponudimo zapornikom in zapornicam možnosti, da se odgovorno odločijo za dejavnosti (tudi izobraževanje), ki nosijo s seboj tudi kompetence za boljšo in bolj kakovostno vključitev v življenje po prestani kazni.

Literatura

- All of me! Prison Education in a Holistic Perspective. Report of the 9th EPEA International conference (2003). Langesund.
- Duguid, S. (2000). *Can Prison Work: The Prisoner as Object and Subject in Modern Corrections*. Canada: University of Toronto Press.
- Hamburška deklaracija o učenju odraslih (1998). 5. mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih – CONFIMTEA, 14. do 18. julij 1997. Ljubljana: Andragoški center.
- Javornik, M. (2001). Od pravičnega povračila za kaznivo dejanje k prevzgoji storilca (in nazaj). V: *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 144–158.
- Javornik, M. (2001a). O problematiki vzgoje v kazenskem pravu. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Kanduč, Z. (1996). Zastrafevanje in rehabilitacija: kriminološki pogled, v *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, št. 3, str. 228–240.
- Kodelja, Z. (2005). Spremna beseda. V: Laval, C.: *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina. Letno poročilo Uprave Republike Slovenije za izvrševanje kazenskih sankcij 2004.
- Morin, L. (1993). Vzgoja in izobraževanje ali nasilje pravičnosti. V: *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, št. 156–157, str. 27–41.
- Morin, L. (1993a). O vzgoji in izobraževanju v zaporih. V: *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, št. 156–157, str. 43–59.
- Nordic Prison Education: A Lifelong Learning Perspective* (2005). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Petrovec, D. (1998). *Kazen brez zločina: prispevek k ideologijam kaznovanja*. Ljubljana: SH Zavod za založniško dejavnost.
- Priporočilo št. R (89) 12 Sveta Evrope za področje izobraževanja zaprtih oseb, <http://cm.coe.int/ta/rec/1989/89r12htm>.
- Rizman, R. (1997). *Izzivi odprte družbe: sociološki komentarji (1989–1996)*. Ljubljana: Liberalna akademija.
- Rotman, E. (1990). *Beyond Punishment: A New View on the Rehabilitation of Criminal Offenders*. New York: Greenwood Press.
- Salecl, R. (1988). Vzgoja kot »bistveno drugotno stanje«. V: *Problemi*, 26, št. 11, str. 119–125.
- Zakon o izvrševanju kazenskih sankcij (ZIKS-1)* (2000). Z uvodnimi pojasnili Mihe Wohinza. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

Zupančič, M. (2003). Vključevanje zaprtih oseb v izobraževalne procese in spodbujanje aktivnega preživljanja prostega časa. Ljubljana: Uprava za izvrševanje kazenskih sankcij, Ministrstvo za pravosodje, www.vpvs.uni-lj.si/krim/files/zupancic.doc

Wagner, P. (2004). Vloga in pomen izobraževanja v času prestajanja zaporne kazni. Diplomsko delo. Ljubljana.

Internetni viri

<http://www.cpt.coe.int/en/>

<http://cm.coe.int/ta/rec/1987/word/87r3.doc>

<http://www.epea.org>

<http://www.kriminalforsorgen.dk/English/DanishPrisonAndProbationService/General-Conditions.html>

<http://www.sfu.ca/ifeps/PERP6.doc>

http://www.gov.si/mp/uiks/pdf/porocilo_2004.pdf

<http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/1870573.pdf> (The well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital 2001)

WAGNER Petra

THE RIGHT TO EDUCATION WHEN SERVING A PRISON SENTENCE IN SWEDEN, DENMARK AND SLOVENIA

Abstract: If we wish to satisfy the fundamental principle of equal opportunities and equal quality of education for all, these rights must also be clearly defined in the legislation concerning the application of penal sanctions. It must be clear from the legislation that the fundamental principle of imprisonment as a penal sanction is based on the deprivation of freedom. We understand education in prisons as one of the fundamental human rights which is not directly oriented to changing one's personality as an intentional (re)educational or therapeutic activity. The paper arises from the belief that education is primarily a value per se.

The article hence focuses on the right to education as a fundamental human right. We analyse how the education of prisoners is defined in various international documents, in the legislation of the Republic of Slovenia and of two Scandinavian countries. We chose the two Scandinavian countries because experts consider these countries to be among the best developed countries in the area of life-long learning as well as in providing and organising education for people serving a prison sentence.

Keywords: education of prisoners, right to education, Denmark, Sweden, Slovenia.

Dr. Mateja Pšunder

Načela disciplinskega pristopa (Izhodišča in stališča nekaterih avtorjev)

Povzetek: Raziskave kažejo, da je disciplina v šolah še vedno precej tradicionalna in kot takšna problematična, saj pri učencih ne podpira razvoja samodiscipline in odgovornosti. Če želimo aktualizirati disciplino v šolah, je treba disciplino najprej ustrezno razumeti, jo pojmovati. Danes je prevladalo prepričanje, da o tem, kateri disciplinski pristop je dober ali učinkovit, ne morejo soditi zunanji strokovnjaki, temveč lahko o tem presojujejo učitelji sami. Namen prispevka je stališča nekaterih sodobnih avtorjev o disciplini ob upoštevanju izsledkov raziskav o navedeni tematiki v tujini in pri nas združiti v načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa. Izhodišča za oblikovanje načel so nam pomenile skupne točke med posameznimi avtorji. Načela, ki so usmerjena v doseganje obeh temeljnih ciljev discipline, bi po našem mnenju lahko bila aktualna tudi pri nas.

Ključne besede: disciplina, disciplinski pristop, pravice in dolžnosti učencev/dijakov, razredni menedžment.

UDK: 371.5

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Mateja Pšunder, docentka, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo, Pedagoška fakulteta v Mariboru

1 Uvod

Disciplina je vselej aktualna tema tako za vzgojne teoretike kot tudi za vse tiste, ki se z vzgojo poklicno ali nepoklicno soočajo v praksi. Kljub obsežni literaturi so sodobni prispevki in knjige z navedeno tematiko vedno znova dobrodošli. Raziskave (Bruce, Murray 1993; Merrett, Wheldall 1993) so pokazale, da želijo učitelji pridobiti več znanja, ki bi jim pomagalo pri obvladovanju disciplinskih problemov v vsakdanji praksi. Pogosto si želijo konkretnih napotkov in smernic za premagovanje povsem določenih disciplinskih problemov. Ob tem pa ne smemo spregledati dejstva, da je za uspešno obvladovanje disciplinskih problemov v razredu treba disciplino razumeti širše, in ne le kot ukrepanje tedaj, ko se disciplinski problemi že pojavijo.

Namen prispevka je bil stališča nekaterih sodobnih avtorjev o disciplini (na primer Burden 1995; Charles 1996; Edvards 1997; Jones, Jones 1998; Lewis 1997; Nakamura 2000; Rogers 1998, 2003, 2004), ob upoštevanju izsledkov raziskav o navedeni tematiki v tujini in pri nas, združiti v načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa. Kljub nekaterim različnim stališčem o disciplini je namreč med njimi najti skupne točke, ki so nam pomenile izhodišča za oblikovanje načel. Ta načela so po našem mnenju zanimiva in aktualna tudi pri nas. Temeljno merilo pri oblikovanju posameznega načela je bilo, da smo enotno stališče o vzpostavljanju in vzdrževanju discipline v razredu oziroma šoli zasledili pri večini obravnavanih avtorjev. S prispevkom smo želeli prispevati k ustrežnejšemu razumevanju oziroma pojmovanju discipline, upamo pa, da je prispevek lahko tudi korak k aktualiziranju discipline v šolski praksi.

2 Temeljna cilja discipline

Pri opredeljevanju načel, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa, se je najprej gotovo treba vprašati, kaj želimo z disciplino

doseči. Ta prispevek se nanaša na disciplino v pomenu ukrepanja, kaznovanja (Verbinc 1997). Bagley (1914) je že na začetku prejšnjega stoletja opredelil dva poglobljena cilja discipline, ki sta aktualna tudi danes. Prvi cilj se po njegovem nanaša na vzpostavljanje in vzdrževanje pogojev, temeljnih za napredovanje šolskega dela, drugi pa na pripravo učencev¹ za učinkovito sodelovanje v organizirani družbi odraslih, ki postopno podpira svobodo posameznikov, skladno z ustrežno odgovornostjo.

V sodobni literaturi o disciplini so pogosto bolj kot kratkoročni cilji discipline izpostavljeni dolgoročni. Na primer Rogers (1998, str. 11) pri opredeljevanju temeljnih ciljev discipline izpostavi razvoj samodiscipline in samokontrole, dobrega mnenja o sebi, spodbujanje odgovornosti za vedenje, spodbujanje učencev k prepoznavanju in spoštovanju pravic drugih, podpiranje vrednot, kot so poštenost, pravičnost, spoštovanje drugih, in usposabljanje za razumno reševanje konfliktov. Avtor je odločen, da se je treba pri presoji, kaj je dobra disciplina, vprašati, kako naše besede in dejanja omogočajo učencem doseganje družbeno odgovornih ciljev.

Nasprotno, kot je navedeno v literaturi, pa učitelji o disciplini še vedno pogosto razmišljajo precej tradicionalno, v ospredje postavljajo kratkoročne cilje discipline in navedeno prenašajo tudi v prakso. V raziskavi, ki sta jo izpeljali Haroun in O'Hanlon (1997), so učitelji v zvezi s cilji discipline izpostavili zlasti poslušnost učencev, primerno učno okolje in preprečevanje neprimernega vedenja. Navedena raziskava je bila sicer izpeljana v Jordaniji, kjer imajo učitelji po avtorjevih besedah precej tradicionalne poglede na disciplino, vendar pa po navedbah Lewisa (1997, 2001) podobno sliko kažejo tudi zahodne demokratične države. Tudi tam naj bi učitelji še vedno v veliki meri prevzemali precejšen nadzor nad vedenjem učencev, to pa ne prispeva k doseganju dolgoročnih ciljev discipline. Podobno je pokazal raziskava, izpeljana v Sloveniji (Pšunder 2005), in sicer da šolska disciplina ni posebno naklonjena razvoju odgovornosti pri učencih.

3 Načela disciplinskega pristopa

Avtorji (na primer Charles 1996; Edvards 1997; Wolfgang 1999; Lewis 1997) se strinjajo, da o tem, kateri disciplinski pristop je danes dober ali učinkovit, ne morejo soditi zunanji strokovnjaki. Pojasnjujejo, da učitelji najbolj poznajo sebe, svoje predstave o disciplini, razred kot celoto in značilnosti posameznikov v njem, zato lahko najracionalneje presojujejo disciplinski pristop. Med posameznimi avtorji je mogoče najti nekatere skupne točke v stališčih o disciplini, ki smo jih združili v načela disciplinskega pristopa. Gre za načela, ki so usmerjena v doseganje obeh temeljnih ciljev discipline in ki bi po našem mnenju lahko bila aktualna tudi pri nas.

Oblikovali smo naslednja načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju dis-

¹ V prispevku bomo zaradi poenostavitve za učence in dijake uporabljali samostalnik učenci.

ciplinskega pristopa: načelo spoštovanja učencev oziroma vzajemnega spoštovanja, načelo omogočanja aktivnega sodelovanja učencev, načelo združevanja pravic, odgovornosti in pravil, načelo skladnosti pristopa s pričakovanji širše družbene skupnosti in s šolsko politiko, načelo sodelovanja s starši, načelo načrtovanja preventivne discipline, ki zajema tri temeljna področja: odnose, pripravo na pouk in izvajanje pouka in razredni menedžment, in načrtovanje korektivne discipline, ki temelji na principu najmanjše stopnje posredovanja. V nadaljevanju bomo podrobneje razložili navedena načela.

3.1 Načelo spoštovanja učencev ali vzajemnega spoštovanja

Učitelji so se discipline v različnih družbenih obdobjih lotevali na različne načine, ki so bili odvisni od aktualnih pogledov na vzgojo in otroka. Cilj vzgojiti poslušne posameznike, ki bodo upoštevali navodila in ukaze drugih, je narekoval uporabo represivnih pristopov, pri čemer so bile otrokove potrebe potisnjene v ozadje. Tako so učitelji izsilili spoštovanje učencev. Vsestranski napredek družbe in demokratizacija sta privedla do sodobnejših pogledov na vzgojo in otroka. Pomembno prelomnico na področju pravnega položaja otroka je začrtala pri nas leta 1989 sprejeta Konvencija o otrokovih pravicah (1997), ki je opredelila otroka kot subjekt lastnih pravic, obdobje otroštva pa označila kot varovano in privilegirano življenjsko obdobje. Prizadevanja za drugačen položaj otroka in njegovih pravic pa so se seveda začela že mnogo prej. Konvencija je določila minimalne standarde za skrb in varovanje otrokovih pravic, ki med drugim zajemajo tudi standarde v zvezi s spoštovanjem otrokovega človeškega dostojanstva.

V zvezi z uveljavljanjem discipline v šoli Konvencija o otrokovih pravicah v drugem odstavku 28. člena določa, da se mora disciplina v šolah uveljavljati na način, ki je v skladu z otrokovim človeških dostojanstvom. Navedeno določbo je treba razumeti v povezavi s prvim odstavkom 19. člena konvencije. Ta zavezuje države podpisnice k takemu delovanju, ki bo otroka med drugim zavarovalo pred vsemi oblikami telesnega in duševnega nasilja, poškodb ali zlorab, medtem ko je pod skrbništvom staršev, zakonitih skrbnikov ali katere koli druge osebe, ki skrbi zanj. Med slednje gotovo sodijo tudi učitelji. Navedeni določbi tako ne pomenita le prepovedi ponižujočega in krutega telesnega kaznovanja, temveč zahtevo, da je pri vzpostavljanju discipline treba spoštovati otrokovo človeško dostojanstvo.

Učitelji se danes pogosto pritožujejo, da se učenci do njih vedejo nespoštljivo, ob tem pa (včasih) prezrejo ali celo napačno razumejo temeljno naravo človekovih pravic. Navedeno je potrdila raziskava (Haroun, O'Hanlon 1997), v kateri so učitelji na vprašanje, kaj je šolska disciplina, izpostavili, da morajo učenci spoštovati in ubogati učitelje. Taki odgovori kažejo na precej avtoritarne poglede učiteljev na svoje delo in na njihovo napačno razumevanje narave človekovih pravic. Medtem ko tudi mlajši učenci v veliki meri disciplino razumejo kot spoštovanje in uboganje učiteljev, pa so starejši učenci v navedeni raziskavi poudarili, da je spoštovanje in uboganje učiteljev sicer pomembno, da pa morajo tudi učitelji spoštovati učence in jih obravnavati pozitivno. Iz navedene

raziskave vidimo, da so pogledi učiteljev in učencev na disciplino še vedno precej različni, kar je gotovo problem pri disciplini v praksi. V Oslerjevi raziskavi (2000) pa so učenci menili, da bi bilo mogoče disciplino v šolah izboljšati med drugim tudi tako, da bi učitelji spoštovali učence.

Vse pravice, tudi pravica do spoštovanja, temeljijo na principu vzajemnosti, to pomeni, da je potrebno, da z danimi pravicami spoštujemo in priznavamo pravice drugih. Učitelji, ki si želijo, da jih bodo učenci spoštovali, spoštovanja od učencev ne morejo preprosto zahtevati, temveč morajo izhajati iz dejstva, da je temeljna narava pravic povezana tudi z odgovornostmi, ne pa zgolj z osebniimi zahtevami. Deliti odgovornosti pomeni, navaja Rogers (2004, str. 30), da skrbimo zase in za druge. Odgovornosti in spoštovanje se tesno prepletajo, saj druge spoštujemo, ko mislimo na to, kako naše vedenje vpliva nanje.

Moder učitelj tako ne bo zahteval spoštovanja zgolj zato, ker tako določajo pravila, temveč si bo spoštovanje učencev poskušal pridobiti s svojo osebnostjo, vedenjem in delom, pri katerem bo upošteval tudi pravico učencev do spoštovanja. Spoštovanje po besedah Rogersa (1997, str. 19) pomeni uporabo takšnega besednega repertoarja, s katerim učencem kažemo, kaj pri njih želimo oziroma od njih pričakujemo. Raziskave so pokazale (Emmer, Evertson, Clements, Worsham 1994; Lewis 2001), da učiteljevo vedenje vpliva na vedenje učencev. Gotovo pa ne moremo spregledati tudi dejstva, da učiteljevo vedenje pomembno vpliva na to, kako bodo učenci dojemali pravice in odgovornosti.

Odnos med učiteljem in učenci pomembno vpliva na razvoj samopodobe učencev. Ker preživijo učenci v šoli precej časa, šolsko okolje močno oblikuje njihovo samopodobo. Raziskave so pokazale, da so učenci, ki se ne počutijo sprejete, kompetentne in vredne, bolj nagnjeni k nasilnemu, destruktivnemu vedenju, prav tako pa težje pozitivno oziroma konstruktivno premagujejo težave in izzive v šoli in zunaj nje. Samopodoba učencev tako vpliva tudi na disciplino v razredu. Če se učenci v razredu počutijo sprejete in spoštovane, bo z disciplino gotovo manj težav kot tedaj, ko v odnosih med učitelji in učenci vladajo nespoštovanje, zamere in odpor. Raziskave so pokazale tudi, da so šole, ki namenjajo posebno pozornost razvoju pozitivne samopodobe, uspešnejše tudi na učnem področju.

3.2 Načelo omogočanja aktivnega sodelovanja učencev

Odgovornosti pri učencih ni mogoče doseči na temelju poučevanja, temveč na temelju aktivnega sodelovanja. Če posameznik ve, da lahko aktivno sodeluje, se mu poveča zavest o lastni moči vplivanja, zvišata se stopnja moralne odgovornosti in motiviranost. Takšno razmišljanje podpira tudi Konvencija o otrokovih pravicah (1997), ki v 12. členu določa, da države podpisnice jamčijo otroku, ki je sposoben izoblikovati lastno mnenje, pravico do prostega izražanja mnenj o vsem, kar je v zvezi z otrokom; tehtnost izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo.

Navedeno pravico vključuje tudi naša šolska zakonodaja. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev (2001) določa, da se učenci osnovne šole organizira-

jo v oddelčne skupnosti, šolski parlament in skupnost učencev šole z namenom, da bi obravnavali posamezna vprašanja iz življenja in dela svoje skupnosti in šole ter oblikovali predloge in pobude za boljše delo in reševanje problemov oziroma za uveljavljanje svojih interesov. Podobno določa tudi Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (Uradni list Republike Slovenije, št. 17/97 in 15/98), da se dijaki združujejo v skupnost dijakov. Ob zapisanem pa je treba poudariti, da možnost aktivnega sodelovanja učencev na papirju ni dovolj, saj si je potrebno prizadevati, da določila zaživijo tudi v praksi.

Prenesena v kontekst discipline v vzgojno-izobraževalnih institucijah pravica učencev do aktivnega sodelovanja pomeni, če parafraziramo Lewisa (1997), da so, ker odraščajo v demokratičnih razmerah, izpostavljeni takšnemu disciplinskemu pristopu, ki jih pripravlja, da bodo postali državljani prihodnosti. Ali povedano drugače, pravica učencev do aktivnega sodelovanja v kontekstu discipline v šoli pomeni, da učencem skladno z razvojno stopnjo omogočimo, da aktivno sodelujejo pri sprejemanju demokratičnih odločitev v zvezi z vprašanji vzgojno-disciplinske problematike. Učenci naj bi imeli možnosti aktivnega sodelovanja pri odločitvah o preprečevanju disciplinskih problemov v šoli, prav tako pa naj bi se njihovo neprimerno vedenje obravnavalo na način, ki jim omogoča sodelovanje. Takšen disciplinski pristop ni usmerjen le k doseganju kratkoročnega cilja discipline, temveč podpira tudi prizadevanja, da bi učenci nekoč postali samostojni in odgovorni državljani.

Skupno dogovarjanje o pravilih v okviru Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev in Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah je ena izmed priložnosti za aktivno vlogo učencev oziroma dijakov. Po besedah Krofliča (2000) lahko skupno dogovarjanje in demokratično sprejemanje pravil odigra pomembno vlogo pri vzpostavitvi vzgojnega koncepta javne šole. Oblikovanje šolskih pravil s sodelovanjem učencev je tako neposreden vzgojni dejavnik, saj učencem omogoča soočanje z načeli demokratične družbe in pridobivanje praktičnih izkušenj o njih, hkrati pa z zavestnim sprejemanjem pravil učencem omogoča simbolno identifikacijo z moralnimi normami in načeli, kar je nujen pogoj razvoja avtonomne morale.

Vendar pa je kljub navedenim prednostim aktivnega sodelovanja mladih veliko ovir, ki preprečujejo uresničevanje njihove pravice do aktivnega sodelovanja v praksi. V šolah je pogosto napačno razumevanje narave otrokovih pravic, navaja Osler (2000, str. 55), hkrati pa med učitelji velikokrat vlada strah, da bodo otrokove pravice v nasprotju z njihovimi pravicami. Razpravlja se tudi o tem, da bodo mladi, če bodo seznanjeni s svojimi pravicami, začeli zahtevati pravice brez pripadajočih dolžnosti. Avtorica pojasnjuje, da to ni le temeljno napačno razumevanje narave otrokovih pravic, ki temeljijo na principu vzajemnosti, kar pomeni tudi spoštovati in podpirati pravice drugih, ampak prav tako nemara podcenjevanje sposobnosti mladih in naša nepripravljenost, da jim priznavamo odgovornosti. V nasprotju z navedenim pa je raziskava avtorici pokazala, da se mladi skupaj z učitelji počutijo odgovorne za šolsko življenje in so pripravljeni prispevati k dobremu počutju vseh, k temu, da bo imel v šoli vsakdo možnost učiti se, razvijati spretnosti in sposobnosti za reševanje konfliktov in hkrati dejavno sodelovati v procesih odločanja.

3.3 Načelo združevanja pravic, odgovornosti in pravil

Mnogi avtorji (Chaplain 2003; Doyle 1986; Jones, Jones 1998; Rogers 2003, 2004 in drugi), ki proučujejo razredni menedžment, poudarjajo, da se dober oziroma učinkovit učitelj zaveda pomena prvih šolskih dni pri postavljanju pravil, katerih izhodišče so pravice in dolžnosti. Učitelj naj bi učence na prvih srečanjih povabil k razpravi in se z njimi dogovoril o vedenju v razredu, ki spodbuja pozitivne oziroma dobre odnose, dobro delo, učenje. Takšen dogovor je nujen, da lahko razred deluje kot skupina.

Izhodišče dogovora o učenju in vedenju v razredu naj bi bile temeljne, neprenosljive pravice, ki naj bi jih bil v šoli deležen vsakdo (Rogers 1998, 2003, 2004):

- najprej je to pravica do spoštovanja in pravične obravnave, ki se nanaša na vse člane skupnosti in na njihove medosebne odnose. Učitelj in učenci naj bi se dogovorili o osebnem prostoru, ravnanju s šolsko in zasebno lastnino in o vedenju v povezavi z navedenim (na primer o tem, da je treba vprašati, preden si kaj izposodimo, ne pa le vzeti);
- pravica do učenja, ne da bi ga drugi motili. V zvezi s to pravico naj bi učitelj in učenci razpravljali na primer o dvigovanju rok, čakanju na vrstni red, o pravični delitvi učiteljevega časa;
- pravica do občutka varnosti in biti varen. Ta pravica zajema tako čustveno kot fizično varnost, z njo pa se povezujeta tudi nasilje in trpinčenje.

Avtor izpostavi le navedene pravice, hkrati pa poudari, da so vse druge pravice, kot so na primer pravica do igre, pravica do enakopravnosti, pravica do besede, pravica do individualnosti, pravica do poučevanja, zajete v teh pravicah. Naštete pravice temeljijo na vzajemnem spoštovanju, brez katerega nobena skupina ali skupnost ne more učinkovito (so)obstojati in delovati za vzajemno korist.

Ker pa nihče ni deležen pravic samodejno, se je treba z učenci dogovoriti tudi o odgovornostih, ki jih morajo posamezniki prevzeti za vedenje, ki vpliva na pravice drugih.

Ko govorimo o pravicah, namreč ne moremo mimo korelativnih dolžnosti. Ali, povedano drugače, »pravica na eni strani daje upravičenje, a hkrati na drugi strani postavlja odgovornost« (Šelih 1992, str. 16). »Kar je za določeno osebo ali grupacijo pravica, je za druge individualne in socialne subjekte oziroma dejavnike dolžnost – v tem pomenu, da naj bi dopuščali in omogočali uveljavljanje pravic.« (Sruk 1986, str. 360) Z navedenega stališča torej pravica pomeni svobodo, odgovornost pa pomeni pričakovanje za vedenje posameznikov (Vitto 2003, str. 45).

Otroci se v povezavi s pravicami pojavljajo v posebnem položaju. V najzgodnejšem življenju, ko so povsem odvisni od drugih, potrebujejo oskrbo, nego in zaščito, zato so jim priznane pravice varnosti in oskrbe, hkrati pa so zaradi svojega posebnega položaja od nekaterih pravic (na primer pravice avtonomije in odločanja) izvzeti. Ker zaradi svoje nedoraslosti in nezrelosti še niso sposobni prevzeti vseh odgovornosti skladno z upravičenjem, so nekatere dolžnosti

postavljene odraslim, največkrat pripadajo njihovim staršem oziroma zakonitim skrbnikom. Otroci imajo na primer pravico do življenja, posledica izvajanja te pravice pa je odgovornost, ki leži na ramenih staršev. Če ti niso sposobni ponuditi otrokom dovolj varnosti, pade ta odgovornost na državo.

Zlasti zaradi dodeljevanja pravic otrokom brez sorazmernih odgovornosti so nekateri do otrokovih pravic skeptični. Pri tem pa spregledajo, da si je pomembno prizadevati, da bodo otroci nekoč sposobni postopno skladno s pravicami sprejeti tudi dolžnosti. Zato je pomembno, da jih že zdaj obravnavamo kot osebe, ki lahko in morejo v skladu s starostno stopnjo pretehtati svoja dejanja in predvideti njihove posledice, saj le-te zadevajo pravice drugih. Tako bodo spoznali, da to, da imamo pravice, še ne pomeni, da jih tudi uživamo, če nam tega ne omogočajo drugi člani skupine. S tega vidika pravica nekoga pomeni dolžnost drugega, ali povedano drugače z mislijo, ki jo je izrekel John F. Kennedy: »S tem ko damo drugim pravice, ki jim pripadajo, damo pravice sebi!«

Rogers (2004, str. 29) navedeno pojasnjuje z naslednjim primerom. Pravica do varnosti ne pomeni hkrati, da smo tudi varni – nanaša se tudi na občutek varnosti. S poniževanjem, ceneni pripombami, namenskim neupoštevanjem drugih, trpinčenjem, preklinjanjem in podobnim vedenjem drugim odvzemamo pravico, da bi se počutili varne. To torej pomeni, da pravica učencev do varnosti zajema tudi njihovo in učiteljevo odgovornost, da se izogibajo dejanjem, s katerimi bi drugim krtili to pravico.

Pravica pomeni pričakovanje, kako bi moralo biti, ni pa zagotovilo, da tako tudi bo, zato so potrebna pravila in tudi posledice, ki sledijo neizpolnjevanju pravil. Temeljni namen pravil je, pojasnjuje Rogers (prav tam), dati formalno, prepoznavno in javno zaščito posameznikovih pravic, pravična pravila pa prav tako poudarjajo in spodbujajo razvoj odgovornosti posameznikov. Pravila so nujno potrebna za učinkovito delo, saj, kot poudarja Vitto (2003), morajo učenci vedeti, katero vedenje je sprejemljivo in katero nesprejemljivo, prav tako pa poznati posledice, ki bodo sledile nesprejemljivemu vedenju.

Ob nastajanju pravil bi učenci morali spoznati tudi, zakaj so v neki skupini pravila sploh potrebna. Razprava z učenci naj bi vodila do spoznanja, da dogovorjena pravila v razredu oziroma v šoli pripomorejo k oblikovanju varnega in spodbudnega okolja, ki sploh omogoča učinkovito učenje. Gathercoal (1993, po Jones, Jones 1998) je prepričan, da je treba učencem pomagati, da bodo spoznali temeljni namen pravil, in sicer zagotoviti vsakomur, da ne bi bil prikrajšan za svoje pravice. Poudari pa, da posameznikove pravice ne vključujejo tudi pravice do kršitev pravic drugih. Učenci morajo spoznati, da se lahko svobodno izražajo vse do tedaj, dokler s svojim vedenjem ne prelomijo pravic oziroma resno ogrožajo blaginje drugih.

Pri oblikovanju pravil je pomembno upoštevati nekatera temelja izhodišča (Burden 1995; Jones, Jones 1998; Rogers 2004, 2003; Vitto 2003 in drugi), ki jih kratko predstavljamo v nadaljevanju. Izhajala naj bi iz temeljnih pravic – pravice do varnosti, pravice do spoštovanja in pravice do učenja. Pravil naj ne bi bilo preveč, bila naj bi jasna, preprosta in izvedljiva. Po Rogersu (2004, str. 31) naj bi pravila zajela od štiri do šest področij, med njimi naj bi bila obravnavan-

je, komunikacija, učenje, premikanje in reševanje problemov. Avtorji nadalje soglašajo, da naj bi bila pravila postavljena pozitivno, to pomeni, da povedo, kakšno je želeno vedenje, ne pa izpostavljajo, česa učenci ne smejo. S pravili naj bi bili seznanjeni tudi starši vsakega učenca. Zato je dobro, da se zgodaj, na začetku šolskega leta, pravila natisnejo, lahko pa se izobesijo tudi v razredu na vidno mesto. Če bodo učenci vedeli, da so tudi starši seznanjeni z dogovorom o vedenju, se bodo verjetneje vedli skladno z njim. Pomembno je, da je dogovor o pravilih v razredu skladen tudi z vrednotami in s cilji širše šolske politike ter šolskimi pravili.

Prednost dogovorov o pravilih, ki izhajajo iz pravic in dolžnostih v posameznih razredih, je, pojasnjuje Rogers (2004, str. 29), da vsak razred glede na starostno in razvojno stopnjo pripomore delček k zvišanju zavesti o vedenju, učenju in odnosih na šoli, to pa omogoča uresničevanje skupnih, pomembnih ciljev šolske politike na področju vedenja. Kako bodo učenci vključeni v razpravo o pravicah, odgovornostih in pravilih, pa ni odvisno le od situacije in starostne stopnje učencev, temveč tudi od tega, koliko sodelovanja omogoča učitelj učencem in kako jim je sposoben približati to temo.

Koncept pravic in odgovornosti pri oblikovanju razrednih pravil pripomore, pojasnjuje Vitto (2003, str. 45), k razvoju samokontrole in odgovornosti. Pravice kot izhodišča pri oblikovanju pravil po besedah Rogersa (1998, str. 149) učence spodbujajo k sodelovalni demokraciji. Usmerjenost k navedenemu pristopu tako pomeni pravično in razumno podlago za članstvo, sodelovanje in uživanje prednosti v socialni skupini. Tako zasnovana disciplina pripomore k pozitivnim in pravičnim temeljem vsake korektivne discipline, jasno razumevanje in izpolnjevanje pravic, pravil in odgovornosti pa je tudi podlaga preventivne discipline.

Pri predstavitvi načela združevanja pravic, odgovornosti in pravil smo sledili stališčem Rogersa (1997), ob tem pa je treba poudariti, da je prenos tega načela v slovenski prostor potreben kritičnega pogleda. Pri tem se opiramo na znanstveno-strokovne analize pri nas (na primer Cerar 1996; Kroflič 2003), ki opozarjajo na nezdržljivost pravic in dolžnosti v pravno-administrativnem diskurzu. V zvezi z navedenim želimo izpostaviti zlasti dejstvo, da »/h/kratno doživljanje pravice kot dolžnosti (do sočloveka) /.../ nikakor ni samoumevno, še posebej takrat, ko sezname pravic in dolžnosti 'beremo' v območju 'pravno-birokratskih' postopkov« (Kroflič prav tam, str. 12). Procesne norme nujno težijo k razdvajanju pravic in dolžnosti, zato je »problematično«, če uporabniki pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev (dijakov) sprejmejo kot »birokratsko-pravni dokument, ne da bi ga poskušali interpretirati v okviru etičnega ter nadgraditi v vzgojni koncept šole. Avtor pojasnjuje, da so zaradi navedenega uporabniki »tisti del pravilnika, ki določa postopek izrekanja pedagoškega ukrepa /.../, mnogokrat doživeli kot 'pravniški' napad ter kot napad na njihovo strokovno avtoriteto. Sezname pravic in dolžnosti, ki jih navajata in klasificirata pravilnika, pa prav tako niso pretvorili v polje etičnega dogovarjanja in razčiščevanja, čeprav se ta pravila največkrat nanašajo na reševanje takih odnosnih vprašanj, ki /.../ težijo k večji povezanosti logike pravic in dolžnosti« (prav tam). Navedeno kaže, da je neupravičeno nadomeščati etiko in filozofsko antropologijo z logiko prava.

3.4 Načelo skladnosti pristopa s pričakovanji širše družbene skupnosti in šolsko politiko

Raziskave (na primer Rudy, Grusec, Wolfe 1999) so pokazale, da imajo različne družbe različne predstave o učinkovitih strategijah, ki vodijo do pozitivne socializacije. Te so odvisne od ciljev, ki si jih posamezne kulture postavljajo. Raziskava je avtorice privedla do spoznanja, da zahodne individualistične kulture bolj cenijo posameznikovo avtonomijo, zato so bolj naklonjene pristopom, ki podpirajo posameznikov avtonomni razvoj. Na moči temelječe pristope označujejo negativno. Nasprotno so kolektivistične kulture bolj usmerjene k skupinam, zato dajejo prednost medsebojni odvisnosti in povezanosti. Za doseg te ciljev so bolj naklonjeni avtoritarnim prijemom kot v individualističnih kulturah. Takšne ali drugačne družbene predstave o disciplini nedvomno vplivajo na šolsko politiko posamezne države, ki, kot navaja na podlagi sodobnih raziskav Osler (2000), poleg socialne politike opredeljuje, kaj je dober razredni menedžment.

Pri nas eno najboljčutljivejših področij v šoli – področje discipline – na državni ravni urejata Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev in Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah, ki sta okvir za učiteljevo pedagoško ravnanje. Kot pa smo že navedli, doživljajo učitelji pravilnika kot napad na strokovno avtoriteto, hkrati pa se jim zdita neživljenjska, saj po njihovem mnenju premalo upoštevata realne situacije oziroma konkretne razmere v razredu, šoli.

Pričakovanja v zvezi z disciplino postavljajo tudi šole same. Ta pričakovanja seveda ne bi smela biti v nasprotju s predstavami širše družbene skupnosti in šolske politike. Usmeritev posameznih šol na področju discipline naj bi se oblikovala na temelju demokratičnega dogovarjanja zaposlenih, hkrati pa naj bi bila oblikovana tako, da v nekaterih okvirih dopušča izbiro tudi vsakemu posameznemu učitelju. To je nujno zato, da odločitve o disciplinskem pristopu ne bi bile povsem v nasprotju z učiteljevimi osebnimi predstavami o disciplini. Učinkovitost uporabe pristopov, ki so učiteljem vsiljeni od zunaj in so v nasprotju z njegovimi predstavami o disciplini, je namreč vprašljiva.

3.5 Načelo sodelovanja s starši

Ker nosijo starši pomemben delež odgovornosti za otroka, je treba pri sprejemanju odločitev v zvezi z disciplino sodelovati tudi s starši. Sodelovanje učiteljev s starši je izrednega pomena za dosežke učencev pri učenju in vedenju (Burden 1995; Jones, Jones 1998; Nakamura 2000 in drugi). Sodelovanje podpira vzajemno razumevanje in spoštovanje med domom in šolo. S pomočjo dobrega sodelovanja vse šolsko leto je mogoče starše pritegniti k sodelovanju tudi takrat, ko se pri učencih pojavijo kakršne koli težave.

Bolj ali manj ustaljene oblike sodelovanja učitelja s starši so priložnosti za medsebojno izmenjavo informacij in izkušenj, prav tako pa tudi za reševanje različnih problemov pri učencih. V Oslerjevi raziskavi (2000) so učenci na primer navedli, da bi bilo za disciplino v šoli med drugim dobro prisostvovanje staršev

pri pouku; to bi jim pomagalo razumeti šolsko dogajanje. Za izboljšanje discipline v šoli pa je lahko še posebno dobrodošlo aktivno sodelovanje staršev v šoli. V zvezi z navedenim se v literaturi pogosto izpostavlja pomen skupnega oblikovanja pravil vedenja učiteljev in učencev, kjer je mogoče in smiselno, pa naj bi k temu pritegnili tudi starše.

3.6 Načelo načrtovanja preventivne discipline, ki zajema tri temeljna področja: odnose, pripravo na pouk in izvajanje pouka ter razredni menedžment

Raziskave (Brophy, Evertson 1976; Kounin 1970) potrjujejo, da disciplinskih problemov ni mogoče obvladovati le z ukrepanjem tedaj, ko se ti že pojavijo. Zelo pomembno vlogo pri obvladovanju disciplinskih problemov danes avtorji pripisujejo preventivni disciplini, ki jo nekateri (na primer Kounin 1970) obravnavajo celo kot ključni kazalnik učinkovitih učiteljev. Po navedbah omenjenega avtorja so med učinkovitimi in neučinkovitimi učitelji majhne razlike v tem, kako rešujejo nastale disciplinske probleme, bistvena razlika med njimi pa je po njegovem mnenju v tem, kaj učitelji naredijo, da bi jih preprečili.

Avtorji niso povsem enotnega mnenja o tem, kaj vse vključuje preventivna disciplina, njihova mnenja pa je kljub temu mogoče združiti v tri temeljna področja preventivnega delovanja (podrobneje o tem Pšunder 2004).

Prvo se nanaša na vzpostavljanje prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih med učenci in učitelji, med vrstniki ter med starši in šolo. Doživljanje pozitivnih medosebnih odnosov mnogi avtorji (na primer Dreikurs, Cassel 1972; Glasser 1990) pojmujejo kot eno temeljnih človekovih potreb, ki se lahko v primeru, če ni zadovoljena, negativno kaže v vedenju in učenju učencev. Nekateri avtorji pa ne govorijo le o pomenu vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov med učiteljem in učenci, temveč o pomenu učiteljeve skrbi, ki jim pomeni več kot vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov. Učiteljeva skrb za učence po Rogersu in Webbu (1991) v praksi med drugim pomeni spodbujanje dialoga z učenci, dovezetnost za učenceve potrebe in interese ter vključevanje in uporabo raznovrstnih aktivnosti in materiala.

V raziskavi o razrednem menedžmentu (Cothran, Hodges Kulinna, Garrahy 2003) so učenci navedli, da učitelja kot dobrega menedžerja v razredu označujejo dobri odnosi z učenci, pri čemer so izpostavili pomen učiteljeve skrbi za učence in spoštovanje učencev. Tudi Oslerjeva raziskava (2000) je pokazala, da učenci vidijo šolsko disciplino tesno povezano z odnosi med učitelji in učenci. Na vprašanje, kako lahko učitelji pripomorejo k izboljšanju discipline v šoli, so med drugim navedli, da z njihovo večjo skrbjo za učence, tako da bi učence spoštovali in prisluhili njihovim pogledom. Iz mnogih konkretnih predlogov učencev je zaznati, da je spremembe v zvezi z disciplino po njihovem mnenju mogoče doseči s spremembo odnosov med učitelji in učenci. Navedena raziskava je pokazala tudi, da učenci čutijo primanjkljaj nekaterih socialnih spretnosti, ki so nujno potrebne za vzpostavljanje dobrih medosebnih odnosov. Predlagali so, da naj bi jim šola omogočila učenje nenasilnega reševanja konfliktov.

Drugo področje preventivnega delovanja je povezano z učiteljevimi pripravami na učni proces in izvajanjem tega procesa. Raziskave (Brophy, Evertson 1976; Kounin 1970) so potrdile, da je neprimerno vedenje mogoče pogosto povezati s slabim načrtovanjem učnega procesa, uporabo neučinkovitih učnih metod in onemogočanjem učencem, da bi doživljali uspehe. Nasprotno pa je dobra motivacija učencev za učenje tesno povezana z učiteljevo preudarno in premišljeno pripravo na učni proces, ki predvideva in tudi v praksi temelji na uporabi takšnih učnih metod, ki upoštevajo razvojne sposobnosti učencev, jih omogočajo aktivno sodelovanje in tako preprečujejo, da bi bili vključeni v manj ustvarjalne aktivnosti.

Tretje, širše področje preventivnega delovanja se povezuje z dejavnostmi, ki se nanašajo na organizacijo, vodenje in upravljanje razreda. V okviru tega področja je treba posebej poudariti oblikovanje pravil vedenja in posledic za kršitve, o čemer smo podrobneje v tem prispevku že pisali. Da bi spodbudili odgovornost učencev za lastno vedenje, je treba razmisliti o aktivnem sodelovanju učencev pri navedenih aktivnostih, kjer pa je mogoče in smiselno, pa je k sodelovanju treba pritegniti tudi starše.

3.7 Načelo načrtovanja korektivne discipline, ki temelji na principu najmanjše stopnje posredovanja

Na temelju raziskave sta Wolfgang in Glickman (1989) ugotovila, da je mogoče načine učiteljevega odzivanja na neprimerno vedenje učencev uvrstiti v pet skupin, in sicer v: (1) nebesedne signale, (2) nevelne povedi, (3) vprašanja, (4) veledne povedi (z obljubljanjem posledic) in (5) modeliranje, uporabo podkrepitev ter fizično posredovanje. Na podlagi teh odzivov sta avtorja oblikovala tri temeljne disciplinske pristope: pristop šibkega nadzora, pristop zmernega nadzora in pristop intenzivnega nadzora.

Pristop šibkega nadzora, ki vsebuje najmanjšo stopnjo učiteljeve kontrole, temelji na prepričanju, da so otroci sposobni sami nadzorovati svoje vedenje. Ob neprimernem vedenju naj bi učitelj učencu pomagal videti problem in ga spodbudil, da o problemu spregovori. Pri določanju pravil učitelj učencem svetuje in jih usmerja, da izberejo ustrezna pravila in posledice. Pristop zmernega nadzora temelji na prepričanju, da je vedenje učencev odgovornost učiteljev in učencev. Učitelji in učenci se skupno dogovorijo za pravila vedenja. Ob neprimernem vedenju je naloga učitelja, da takšno vedenje ustavi in učenca sooči z njegovo nepravilnostjo, nato pa učencu prepusti, da sam najde rešitev. Pristop intenzivnega nadzora pa zahteva največjo stopnjo učiteljeve moči in nadzora. Temelji na prepričanju, da otroci niso sami sposobni odločati o svojem vedenju. Učiteljeva naloga je zato, da izbere primerno vedenje, ga podkrepi, hkrati pa odpravlja neprimerno vedenje. Ob neprimernem vedenju učitelj ustavi vedenje in učenca preusmeri k pozitivnemu vedenju (podrobneje o tem Pšunder 2004).

Kot je razvidno iz zapisanega, je temeljna razlika med navedenimi pristopi v prepričanju, koliko nadzora naj bi učitelji prevzeli nad vedenjem učencev in koliko avtonomije naj bi skladno s tem prepustili učencem. Glede na nadzor, ki

naj bi ga prevzeli učitelji, je Wolfgang s sodelavci (Wolfgang, Wolfgang 1995; Wolfgang 1999; Wolfgang, Bennett, Irvin 1999) pristope umestil v kontinuum učiteljevih vedenj. Na enem ekstremu je umeščen pristop šibkega nadzora, katerega prevladujoče tehnike so nebesedni signali in nevelne povedi. Na drugem ekstremu kontinuuma je uvrščen pristop intenzivnega nadzora. Njegovi zagovorniki najpogosteje uporabljajo tehnike z veliko moči: velne povedi z obljubljanjem posledic, modeliranje, uporabo podkrepitev in fizično posredovanje. Med oba pristopa pa je umeščen pristop zmernega nadzora, katerega zagovorniki najpogosteje uporabljajo vprašanja.

Zagovorniki kontinuuma so prepričani, da je poznavanje in razumevanje namena kontinuuma nujno za uspešno odzivanje na neprimerno vedenje učencev. Filozofijo najmanjše stopnje posredovanja zagovarjajo tudi drugi avtorji (na primer Burden 1995; Jones, Jones 1998; Rogers 1998). Ko se učenec vede neprimerno, naj bi učitelji najprej uporabili disciplinske tehnike z minimalno kontrolo in dovolili učencu, da sam spremeni svoje vedenje. Če so tehnike z malo nadzora neuspešne, naj bi se učitelji pomikali k uporabi tehnik z več nadzora. Prizadevali naj bi si, da z učencem na podlagi medsebojnega dogovarjanja najdejo skupno rešitev. Če tudi navedeno ne privede do zelenih rezultatov, pa naj bi učitelji uporabili tehnike, ki zahtevajo najvišjo stopnjo kontrole. Avtorji kontinuuma so prepričani, da na opisani način pri učencih spodbujamo samodisciplino in odgovornost, saj jim omogočamo ustrezno stopnjo avtonomije glede na njihove razvojne značilnosti.

4 Sklep

V preteklosti so zunanji strokovnjaki odločali o tem, kateri disciplinski pristop je dober, danes pa je privilegij in hkrati odgovornost učiteljev, da se sami odločajo o njem. Vendar je s tem, ko jim je zaupana možnost izbire, hkrati prednje postavljena zahtevna naloga, ki zahteva obsežno pedagoško, didaktično in psihološko znanje. V uvodu smo že navedli raziskave (na primer Bruce, Murray 1993), ki so pokazale, da si učitelji želijo več znanja, ki bi jim bilo v pomoč pri obvladovanju disciplinske problematike v šoli. To je bil tudi eden izmed namenov tega prispevka, v katerem smo predstavili načela, ki naj bi učitelje vodila pri presojanju disciplinskega pristopa. Prikazana načela smo izpeljali iz stališč nekaterih sodobnih avtorjev o disciplini, med katerimi smo poiskali stičišča, ki so po našem mnenju aktualna tudi pri nas.

Nekateri avtorji (na primer Edwards 1997; Lewis 1997; Rogers 1998; Wolfgang 1999) menijo, da bi učitelj pri izbiri disciplinskega pristopa moral biti pozoren tudi na svojo filozofijo discipline. Vendar pa je, kot poudari Lewis (1997), ne glede na lastne predstave o disciplini mogoče uspešno vključevati tehnike različnih pristopov z vidika kontrole v različne okoliščine. Poudari, da bo učitelj le, če zazna različne pristope z vidika kontrole kot sprejemljive, pri sprejemanju odločitve o disciplinskem pristopu sposoben upoštevati še druge dejavnike, ne le svoja prepričanja o disciplini.

Kot kažejo raziskave (na primer Lewis, 1997), so disciplinski problemi med temeljnimi povzročitelji stresa pri učiteljih. Da bo učitelj lahko premagoval vsakdanje stresne situacije, je zanj pomembno, da skrbi zase, za svoje fizično in psihično zdravje (Roffey 2004). Stres se lahko še poveča, navaja Rogers (1998), ker se učitelji ob problemih pretvarjajo, kot da je vse v najlepšem redu in svojih občutkov in problemov ne delijo z drugimi. Bojijo se namreč, da bo priznanje kolegom, da se soočajo z disciplinskimi problemi v razredu, pomenilo, da so slabi učitelji. Avtor je prepričan, da če bi učitelji o problemih spregovorili z drugimi, bi spoznali, da se tudi drugi soočajo s podobnimi problemi. Zato je še posebno takrat, ko se pojavijo disciplinski problemi, lahko učiteljem v veliko pomoč, če imajo pri svojih odločitvah v zvezi z disciplino podporo tudi pri kolegih.

Literatura

- Bagley, W. C. (1914). *School discipline*. New York: Macmillan.
- Brophy, J., Evertson, C. (1976). *Learning from Teaching: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruce, J., Murray, O. (1993). Discipline in South Australian primary schools. *Educational Studies*, 19, št. 4, str. 289–105.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman Publishers.
- Cerar, M., ml. (1996). Večrazsežnost človekovih pravic in dolžnosti. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Chaplain, R. (2003). *Teaching Without Disruption in the Secondary School. A Model for Managing Pupil Behaviour*. London: Routledge Falmer.
- Charles, C. M. (1996). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman Publishers.
- Cothran, D. J., Hodges Kulinna, P., Garrahy, D. A. (2003). »This is kind of giving a secret away ...«: Students' perspective on Effective Class Management. *Teaching and Teacher Education*, 19, št. 4, str. 435–444.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. V: Wittrock, M. C. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Dreikurs, R., Cassel, P. (1972). *Discipline Without Tears: What to Do with Children who Misbehave*. New York: Hawthorn.
- Edwards, C. H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., Clements, B. S., Worsham, M. E. (1994). *Classroom management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing Students without Coercion*. New York: Harper and Row.
- Haroun, R., O'Hanlon, C. (1997). Do Teachers and Students agree in Their Perception of what School Discipline is? *Educational Review*, 49, št. 3, str. 237–250.
- Jones V. F., Jones S. J. (1998). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Boston: Allyn and Bacon.

- Konvencija o otrokovih pravicah (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kroflič, R. (2000). Naravne meje vzgoje v javni šoli (Kaj je in kaj ni vzgoja?). *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 28–40.
- Kroflič, R. (2003). Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca, *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 28.
- Lewis, R. (1997). *The Discipline Dilemma*. Melbourne: ACER.
- Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View. *Teaching and Teachers Education*, 17, št. 3, str. 307–319.
- Merrett, F., Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A Study of Teachers' Opinions about their Initial Training with Special Reference to Classroom Behavior Management. *Educational Studies*, 19, št. 1, str. 91–106.
- Nakamura, M. R. (2000). *Healthy Classroom Management: Motivation, Communication and Discipline*. Belmont: Wadsworth, Thomson Learning.
- Osler, A. (2000). Children's Rights, Responsibilities und Understanding of School Discipline. *Research Papers in Education*, 15, št. 1, str. 49–67.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (1996). V Šolska pravila. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, str. 5–21.
- Pravilnik o šolskem redu. Uradni list Republike Slovenije, št. 17/97 in 15/98.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, M. (2005). How effective is School Discipline in preparing Students to become Responsible Citizens? Slovenian Teachers' and Students' Views. *Teaching and Teacher Education*, 21, št. 3, str. 273–286.
- Roffey, S. (2004). *The new teacher's survival guide to behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rogers, B. (1998). *You Know the Fair Rule*. London: Financial Times, Prentice Hall.
- Rogers, B. (2003). *Cracking the Hard Class. Strategies for Managing the Harder than Average Class*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rogers, B. (2004). *Classroom Behaviour. A Practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rogers, D., Webb, J. (1991). The Ethic of Caring in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 42, št. 3, str. 173–181.
- Rudy, D., Grusec, J. E., Wolfe, J. (1999). Implications of Cross-cultural Findings for a Theory of Family Socialisation. *Journal of Moral Education*, 23, št. 3, str. 299–310.
- Sruk, V. (1986). *Moralna in etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Šelih, A. (1992). Splošni problemi otrokovih pravic. V: Šelih, A. (ur.), *Pravni vidiki otrokovih pravic*. Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list Republike Slovenije, str. 12–31.
- Verbinc, F. (1997). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven Classroom Management. Strategies that Promote Student Motivation*. Thousand Oaks: Crowin press, inc.
- Wolfgang, C. H., Glickman, C. D. (1986). *Solving Discipline Problems, Strategies for Class-*

- room Teachers. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H., Wolfgang, M. E. (1995). *The Three Faces of Discipline for Early Childhood*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving Discipline Problems, Methods and Models for Today's Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wolfgang, C. H., Bennett, B. J., Irvin, J. L. (1999). *Teaching Self-Discipline in the Middle Grades*. Boston: Allyn and Bacon.

PŠUNDER Mateja, Ph.D.

THE PRINCIPLES OF DISCIPLINARY METHODS (Starting Points and Opinions of Certain Authors)

Abstract: Research shows that discipline at school is still quite traditional and, as such, problematic as it does not stimulate the development of self-discipline and responsibility in pupils. In order to make discipline in schools topical, it must first be appropriately understood. Today, the prevailing conviction is that the quality or efficiency of disciplinary methods cannot be assessed by external experts, but only by teachers themselves. The purpose of the article is to bring together the viewpoints of certain contemporary authors about discipline, taking into account the results of researches into this issue in Slovenia and abroad, into the principles which are to lead teachers in their assessment of disciplinary methods. We employed the common points of individual authors as the starting points for formulating the principles. We believe that the principles oriented to the achievement of both basic goals of discipline could also be relevant in Slovenia.

Keywords: discipline, disciplinary method, rights and duties of pupils, class management.

Petra Mrvar

Kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje v okviru šolskega svetovalnega dela

Povzetek: V prispevku predstavljamo model kratkega, k rešitvam usmerjenega svetovanja (KRUS). Raziskave kažejo, da je le-ta uspešen in učinkovit v različnih oblikah šolskega svetovalnega dela, npr. pri individualnem svetovanju, skupinskem svetovanju, posvetovanju ipd. To je razlog, da v prispevku podrobneje opredelimo izhodišča omenjenega modela, njegove posebnosti in raziskave, ki poročajo o njegovi učinkovitosti v šoli in zunaj nje.

Ključne besede: šolska svetovalna služba, šolsko svetovanje, konstrukcionistične teorije svetovanja, kratko, k rešitvam usmerjeno svetovanje.

UDK: 37.048.2

Pregledni znanstveni prispevek

Petra Mrvar, asistentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

1 Uvod

Pri svetovalnem delu svetovalci izhajajo iz določene svetovalne teorije oz. svetovalno-teoretične usmeritve (modela). Pri tem se poudarja, naj se svetovalci ne bi držali le enega teoretičnega modela, pač pa naj bi osvojili eklekticizem. Le-ta naj bi povečal kakovost svetovalnega dela, saj svetovalcu znanje iz različnih teoretičnih usmeritev (modelov) omogoča, da svoje svetovalno delo prilagodi vsakemu posameznemu svetovancu.

Na področju svetovalnega dela z otroki in mladostniki (učenci, dijaki) so danes največkrat v ospredju humanistične in vedenjsko-kognitivne teorije svetovanja. V zadnjih letih pa se v svetu uveljavljajo postmodernistične oz. socialno-konstrukcionistične teorije svetovanja, v šolskem prostoru predvsem model *kratkega, k rešitvam usmerjenega svetovanja*. Le-ta je zelo uporaben in učinkovit pri delu z otroki in mladostniki nasploh (Corcoran 1998; Bertolino 1999; Rowan in O'Hanlon 1999; Berg in Kelly 2000; Wheeler 2001), kot ugotavljajo različni avtorji, pa tudi v šolskem svetovalnem delu z učenci ter dijaki (Bruce 1995; Durrant 1995; Sklare 1997; Mostert idr. 1997; Davis in Osborn 1999; Kahn 2000; Teall 2000, Gingerich in Wabeke 2001). To je razlog, da bomo v prispevku podrobneje predstavili izhodišča omenjenega modela, njegove posebnosti in raziskave, ki poročajo o njegovi učinkovitosti.

2 Izhodišče kratkega, k rešitvam usmerjenega svetovanja

Model kratkega, k rešitvam usmerjenega svetovanja (v nadaljevanju KRUS) je izpeljanka kratke, k rešitvam usmerjene terapije (angl. solution focused brief therapy – SFBT), katere avtor je de Shazer (1985, 1988, 1991, 1994). Terapijo je razvijal v sodelovanju s sodelavci na Centru za kratkotrajno družinsko terapijo (Brief Family Therapy Center) v Milwaukeeju, ki je bil ustanovljen leta 1978 (prav tam). KRUS uvrščajo avtorji v širši kontekst sistemskih psi-

hoterapevtskih in svetovalnih smeri¹, natančneje pa bi ga lahko opredelili kot enega od modelov in teorij svetovanja postmoderne orientacije (glej Kvale 1992; McNamee in Gergen 1992; Hoyt 1998), ki epistemološko izhaja iz socialnega konstrukcionizma avtorja Gergna (1999).

Socialni konstrukcionizem, ki se označuje kot postmodernistična smer, je teorija, ki »gleda na človeka kot bitje, ki s pomočjo socialnih reprezentacij oblikuje svoj model sveta. Tako je človek hkrati konstruktor stvarnosti in produkt konstrukcij, ki vznikajo v interakciji med posamezniki, je akter in rezultat socialne konstrukcije sveta in identitete /.../« (Musek 2003, str. 83). Jezik in diskurz sodita med temeljne pojave, s katerimi se ukvarja konstrukcionizem (Bečaj 2003). Sta védenjski kategoriji, ki se oblikujeta v socialnih interakcijah in soustvarjata določeno resničnost. Konstrukcionisti pravijo, da končne resničnosti ni in vsaka (posameznikova) resničnost je zgolj ena možnih konstrukcij, ki ni nič bolj (ne)pravilna, (ne)veljavna od drugih ter bi bila lahko vedno tudi drugačna. Konstrukcionizem postavlja v ospredje procese socialne interakcije. Resničnost se namreč oblikuje z interakcijo med ljudmi oz. medsebojnimi pogajanjmi (prav tam, Burr 1995). Tu je pomembna komunikacija oz. konverzacija, ki jo konstrukcionisti vidijo kot sredstvo za oblikovanje oz. vzdrževanje ter spreminjanje resničnosti. Bečaj na kratko povzame bistvo socialnega konstrukcionizma: »človekovo védenje ni razkritje stvarnosti in njenih zakonitosti, ki obstajajo same po sebi, pač pa njena konstrukcija. Svet, v katerem posameznik živi, sam po sebi ne obstaja, je le socialno ustvarjeno okolje – socialna resničnost. Naše védenje je zgodovinsko in kulturno pogojeno, kar pomeni, da je v pomembni meri poljubno in spremenljivo. Oblikuje in spreminja se s pomočjo socialnih procesov, uskladiščeno pa je v simbolnih védenjskih sistemih, kot sta npr. jezik oz. diskurz«. (Bečaj 2003, str. 57)²

Postmoderna in socialni konstrukcionizem imata nedvomno zelo velik vpliv na razvoj in doktrino teorij svetovanja ter vplivata na sedanjo svetovalno prakso, tudi v šolskem prostoru. Številne teorije in modeli svetovanja izhajajo iz teorije socialnega konstrukcionizma (glej Gergen 1999; McNamee in Gergen 1992; Hoyt 1998). V teh teorijah in modelih, med katere spada tudi KRUS, avtorji poudarjajo pomen empatije in sodelovalnega odnosa v svetovalnem procesu. Manj se ukvarjajo z ugotavljanjem in ocenjevanjem posameznikovega problema. V ospredje se postavlja vprašanje odnosa med svetovalcem in svetovancem ter kako vzpostaviti in vzdrževati »odprte prostore za razgovor« (Čačinovič Vogrinčič 2000, str. 82–83). Proces komunikacije oz. konverzacije in pripovedovanja v smeri novosti ter jezik so bistveni za razumevanje in pomoč posameznikom pri uvajanju sprememb. Svetovanje se definira kot raziskovanje in soustvarjanje zgodb, ki dajejo smisel življenju. Razumljeno je kot skupno delo, soustvarjanje – je pogajanje in dogovarjanje. Konstrukcionistični pristop odpravlja klasično delitev moči v svetovanju. Svetovalec ne prevzema vloge »vsevednega« strokovn-

¹ Podrobneje o sistemskih psihoterapevtskih in svetovalnih smereh glej Možina (2005), Možina in Solarovič (2002).

² Podrobneje o socialnem konstrukcionizmu glej Burr (1995), Gergen (1999), Bečaj (2003), Musek (2003).

jaka, pozornost usmerja na proces pogovora v sedanjosti, v soustvarjanje pogovora, interpretacij, razumevanja in soustvarjanje rešitev. Svetovanje daje svetovancu okvir, v katerem lahko raziskuje, razkriva in ustvarja svoje zgodbe, spoznava svojo resničnost, vrednote, svoj pogled na svet in kako so le-ti konstruirani. Pomembna je sedanjost »tukaj in zdaj«, v njej se soustvarjajo zgodbe za prihodnost ter se odkrivajo in poimenujejo možne spremembe (prav tam).

3 Značilnosti kratkega, k rešitvam usmerjenega svetovanja

De Shazer (1985, 1988, 1991) opisuje model KRUS kot sodelovalen, usmerjen k spremembam in rešitvam ter osredotočen na sedanjost in prihodnost. Svetovalec se v tem modelu ogiba razkrivanju svetovančeve preteklosti, njegovega problema, simptomov ipd. ter se osredotoča na sedanjost in prihodnost. Avtor meni, da ni pomembno raziskovati vzroka posameznikovega problema, saj po njegovem mnenju vzrok in rešitev problema nista nujno povezana. V svetovanju se mora svetovalec bolj kot na konkretni problem in analizo le-tega usmeriti na iskanje rešitev ter spodbujati svetovanca, da sam izbere in postavi cilje, ki jih bo (po)skušal doseči.

Pomembna značilnost KRUS je *pozitivna usmerjenost*, ki izhaja iz predpostavke, da je posameznik zmožen iskati in najti rešitve za svoje probleme. Odgovornost svetovalca je, da ponudi svetovancu pomoč pri prepoznavanju njegovih kompetenc, lastnih virov moči, prepričanj in vedenj, s pomočjo katerih lahko izboljša svoje življenje. Svetovalec je usmerjen k raziskovanju močnih področij svetovanja in le malo časa k raziskovanju samega problema. Njegova naloga je, da ponudi odprt prostor za pogovor in olajša proces, v katerem se svetovanec osredotoča na iskanje rešitev. Svetovanec (učenec, dijak) pride na svetovanje v stanju »usmerjenosti v problem« in v smislu »kaj mora prenehati delati« (npr. izvajati nasilje, krasti). Svetovanec se pogosto deterministično loti problema in meni, da so dogodki iz preteklosti krivi za probleme in stiske v sedanjosti. Svetovalec začne usmerjati svetovanca z optimističnim pogovorom, v katerem skupaj osvetlita prepričanja za uspešno reševanje problema. Postavita pozitivne cilje v skladu s tem, »kaj naj bi svetovanec začel delati«. Soustvariti skušata zgodbo, usmerjeno k novim možnostim in k rešitvam. Svetovalec svetovanca spodbuja z vprašanji, ki se začnejo s »ko«, in ne s »če«, npr. »Kaj se bo zgodilo, ko se boš s starši prenehal prerekati?«, in ne »Kaj bi se zgodilo, če bi se s starši prenehal prerekati?« (de Shazer 1994; O'Hanlon 1994). Pozitivni pristop (kaj naj posameznik naredi v prihodnje, in ne česa ne sme početi) in usmerjenost v uspeh namreč vodita do pozitivnih ter koristnih sprememb v prihodnosti (O'Hanlon 1994).

Druga pomembna značilnost KRUS je *osredotočenost na iskanje rešitev, ki delujejo*. Na svetovanje pridejo učenci, dijaki z različnimi zgodbami. Nekateri so prepričani, da se v življenju ne da ničesar spremeniti, drugi menijo, da jih življenje nenadzorovano vodi v smer, ki se oddaljuje od njihovih ciljev. Svetovalec v KRUS svetovancu pomaga, da osvetli pričakovanja, ki jih ima glede svojega

problema in ciljev v prihodnosti (pomembno je torej, da v etapah svetovalnega procesa ugotovi, kaj si svetovanec želi in katere probleme želi reševati). Svetovalec svetovancu pomaga, da se osredotoča na iskanje dejavnikov, rešitev, ki posamezniku pomagajo pri soočanju s problemom in ga v najkrajšem možnem času zmanjšujejo. De Shazer (1991) meni, da je svetovanca bolje zaposliti s pogovorom, ki vodi k progresivnemu pripovedovanju; prek njega svetovanec ustvarja rešitve, s katerimi se lahko približuje svojim ciljem. Svetovanca se spodbuja pri zgodbah, ki zmanjšujejo moč problema in v katerih se pojavljajo nove rešitve, spodbuja se ga, da uporablja »jezik rešitev«, in ne »jezik problemov«. Ko/če svetovanec spremeni pogled v smer iskanja rešitev, je veliko možnosti, da bo svetovanje kratko in uspešno.

Cilj KRUS ni nujno odpraviti problem (čeprav se za to prizadeva), ampak svetovancu pomagati iz položaja, v katerem se je znašel, tj. zmanjšati akutnost problemske situacije. Pot do cilja de opisuje Shazer takole: »Najprej povežemo sedanost s prihodnostjo in se pri tem ne osredotočamo na preteklost; nato pohvalimo svetovančevo dobro ravnanje; ko svetovanec spozna, da mu hočemo pomagati, mu predlagamo naslednji korak, ki mu je lahko v pomoč.« (de Shazer 1985, str. 15) Temeljni cilj svetovanja je pomoč svetovancu pri vedenjskem in jezikovnem premiku od pripovedovanja zgodbe o problemih k pripovedovanju zgodbe o (možnih) rešitvah. To izhaja iz naslednje predpostavke: o čemer posameznik govori, to se tudi zgodi; pripovedovanje zgodbe o problemu vodi k potenciranju problema, govorjenje zgodbe o rešitvah in spremembah pa vodi k spremembam. Posameznik naj se torej nauči govoriti in razmišljati, kaj je sposoben narediti, katere so njegove prednosti, viri moči, katere dejavnosti je že izvajal in so bile v pomoč ter se izkazale kot pozitivne (de Shazer 1985, 1991). Avtor meni, da vsaka majhna sprememba v posameznikovem vedenju, mišljenju, zaznavanju, občutkih in/ali vsebini problema pomeni možnost za spremembo, ki sčasoma vodijo v popolno rešitev posameznikove stiske (de Shazer 1988).

KRUS je časovno omejen, navadno vsebuje od štiri do šest svetovalnih pogovorov, velikokrat pa samo enega ali dva (de Shazer 1985). Sklare (1997) deli pogovor v nekaj korakov.

1. Najprej svetovalec svetovancu pojasni potek samega svetovalnega pogovora, to je, da mu bo postavljala različna vprašanja, da bo zapisoval njegove odgovore in da bosta na koncu skupaj evalvirala celotno srečanje oz. pogovor.
2. V drugem koraku svetovalec svetovancu ponudi prostor za pripovedovanje njegove zgodbe, s katero bo prišel do bistva svojega problema. Svetovalec opredeli kot problem situacijo, v kateri se je svetovanec znašel; problem ni svetovanec. Po (kratkem) pripovedovanju svetovalec svetovanca spodbuja k določitvi jasnih, konkretnih, realističnih in pozitivnih ciljev, ki jih želi doseči in se nanašajo na omenjeni problem, tj. svetovančevo situacijo. Pri tem se osredotočata na močna področja, sposobnosti, spretnosti in kompetence pri svetovancu, ki so slednjemu lahko v pomoč pri reševanju njegove situacije.
3. V tretjem koraku svetovalec in svetovanec odkrivata in opredelita konkretne rešitve, definirane kot dejanja, kot razviden nov korak. Svetovanec razmišlja

o situacijah v preteklosti, ko neki problem ni obstajal ali je bil manj izrazit. Svetovanca se spodbuja, da razmišlja, kako se je v preteklosti spoprijemal s podobnimi ali enakimi problemi in ali prepozna rešitve, ki jih je morebiti že uporabil ter so bile učinkovite oz. neučinkovite, in ali prepozna rešitve, ki so mu jih predlagali drugi (npr. starši, prijatelji). Če svetovanec poroča o uspešnih poskusih reševanja problema v preteklosti, ga svetovalec spodbudi, naj poskuša znova enako ali podobno rešiti problem.

4. Ko je svetovanec sposoben oblikovati zadovoljive rešitve, se svetovalni proces lahko konča. Ob koncu pogovora svetovalec in svetovanec evalvirata svetovalni proces in napredek, ki je bil narejen med pogovorom. To izvedeta z uporabo ocenjevalne lestvice. Obenem svetovalec poda svetovancu povratno informacijo, ga spodbudi k izvedbi najdene rešitve in mu predlaga, kaj naj opazuje ali naredi do naslednjega srečanja. Svetovalec pomaga svetovancu pri prepoznavanju stvari, ki jih lahko naredi za nadaljnje uvajanje sprememb (Bertolino in O'Hanlon 2002). Obenem mu pomaga pri prepoznavanju ovir, ki se lahko pojavijo na poti k doseganju zastavljenih ciljev.

Svetovalčeva vloga

Svetovalec v KRUS ne prevzema vloge »vsevednega« strokovnjaka (Anderson in Goolishian 1992), ki (edini) ve, kaj je dobro in pravilno za svetovanca ter odstopa od moči, ki mu jo daje posedovanje resnic in rešitev (Čačinovič Vogrinčič 2000). Prizadeva si ustvariti sodelovalni odnos s svetovancem, saj le-ta ustvarja prostor za iskanje rešitev in spremembe pri svetovancu v sedanosti in prihodnosti. Svetovalec mora ustvariti ozračje spoštovanja, v katerem je prostor za pogovor, dialog, raziskovanje in soustvarjanje nove resničnosti, novih zgodb, novih rešitev (Anderson in Goolishian 1992; Walter in Peller 2000). Svetovalec skupaj s svetovancem odkriva, kaj si slednji želi drugače, kakšne spremembe si želi in kaj lahko svetovanec sam naredi, da se bodo te spremembe zgodile (Gingerich in Eisenhart 2000). Kot pravi de Shazer: »Vsak svetovanec nosi ključ do rešitev. Svetovalčeva naloga pa je, da ve, kako rešitev iskati.« (de Shazer 1985, str. 90–91)

Svetovančeva vloga

Svetovanec v KRUS mora dejavno sodelovati. Svetovančeva naloga je, da pripoveduje o svojem odnosu do prihodnosti in kaj želi, da se spremeni v njegovem življenju, ter kaj bo za to storil. V KRUS se verjame v sposobnosti, moč posameznika, da sam išče poti k spremembam. Spodbuja se ga, da svoje razmišljanje in dejanja ne usmerja v problem, pač v cilje, rešitve in spremembe, ki si jih želi. Svetovanec ve, kaj hoče in je sposoben sam ugotoviti, kako bo prišel do zelenih ciljev.

Odnos med svetovalcem in svetovancem

De Shazer (1985, 1988) poudarja pomen sodelovalnega svetovalnega odnosa, ki je po njegovem mnenju bistvenega pomena za učinkovito svetovanje.

Pravi, da sodelovalni odnos ustvarja prostor za pogovor, za iskanje rešitev in sprememb pri svetovancu v sedanosti in prihodnosti. Ustvariti je treba ozračje zaupanja, v katerem bo svetovalec lahko sodeloval in izpolnjeval naloge tako med procesom svetovanja kot zunaj njega (npr. doma, na delovnem mestu). Svetovanje je kratkotrajno, svetovalec in svetovanec morata pogovor kolikor hitro je mogoče preusmeriti od problema k reševanju le-tega. Eden izmed dejavnikov, ki vpliva na to, da svetovalec vzpostavi dober sodelovalni odnos, je, da spoštuje in upošteva svetovančeve kompetence, njegove vire moči, prepričanja in vedenje, ki so mu v preteklosti pomagali pri iskanju rešitev za njegove probleme in s pomočjo katerih lahko izboljša svoje življenje.

De Shazer (1988) meni, da se sodelovalni odnos med svetovalcem in svetovancem razvije v treh mogočih oblikah: (a) sodelovalni odnos stranke: svetovanec in svetovalec družno identificirata problem in iščeta rešitve; prvi se zaveda, da mu bo doseganje njegovih ciljev prineslo osebno spremembo, napredek; (b) sodelovalni odnos pritoževalca: svetovanec opiše problem, a ni pripravljen ali ni zmožen prevzeti vloge v iskanju, oblikovanju rešitev; meni, da je rešitev odvisna od sprememb in dejavnosti pri drugi osebi; pričakuje, da bo svetovalec spremenil osebo, na katero svetovanec prenaša problem; (c) sodelovalni odnos obiskovalca: svetovanec pride na svetovanje zaradi posredovanja, nanj ga napoti druga oseba (npr. partner, učitelj, starši); meni, da problem pri njem ne obstaja, s čimer onemogoča kakršno koli delo v sodelovalnem procesu. De Jong in Berg (2002) menita, da mora biti svetovalec previden, da svetovancev ne »predalčka«. Svetovalec naj sproti reflektira, kakšen odnos je vzpostavil z vsakim posameznim svetovancem, in se poskuša približati prvi obliki odnosa, tj. odnosu sodelavca.

Svetovalne tehnike

Kot smo že povedali, so v KRUS-u proces komunikacije oz. konverzacije in pripovedovanja v smeri novosti ter jezik bistveni za razumevanje in pomoč posameznikom pri vpeljevanju sprememb. Pri tem so najpomembnejše svetovalčeve orodje oz. tehnike: (1) *vprašanja*, ki niso retorična in ne predpostavljajo (ne)pravilnega odgovora, pač pa več mogočih odgovorov in še »neizrečeno« (Anderson in Goolishian 1992); to so čudežna vprašanja, vprašanja o izjemah, vprašanja v obliki ocenjevalnih lestvic, (2) *domače naloge* in (3) *povratne informacije*.

Čudežna vprašanja

V fazi določanja ciljev imajo pomembno vlogo t. i. čudežna vprašanja (de Shazer 1985, 1988). Primer takšnega vprašanja je: »Če bi se zgodil čudež in bi bil tvoj problem čez noč rešen, kako oz. po čem bi vedel, da se je problem (raz)rešil, kaj bi bilo drugače v primerjavi s trenutnim stanjem?« Ta vprašanja sprašujejo po tem, kako naj bi bilo videti življenje svetovanca, ko bo dosegel cilj(e) oz. bo odpravil problem(e). Dajejo pogled na mogoče rešitve, ki jih je težko uvideti, kadar se v procesu svetovanja osredotoča na problemsko situacijo v celoti.

De Jong in Berg (2002) menita, da prek čudežnih vprašanjih svetovanec v mislih odkriva in identificira spremembe, kakršne si najbolj želi. Takšna vprašanja odpirajo svetovancu številne možnosti za razmislek o prihodnosti, ki ni obremenjena z aktualnim problemom. Pomenijo premik od preteklosti in trenutnih problemov k zadovoljnejšemu življenju v prihodnosti.

Vprašanja o izjemah

Svetovanje temelji na ideji, da so bili časi v svetovančevem življenju, ko trenutni problemi niso veljali za problematične. Svetovalec uporablja vprašanja o izjemah, prek katerih vodi svetovanca v razmišljanje o času oz. situacijah v preteklosti, ko problem ni obstajal ali je bil manj izrazit. Izjeme so torej tiste pretekle izkušnje v svetovančevem življenju, v katerih bi bilo razumljivo pričakovati, da se problem pojavi, pa se ni (de Shazer 1985). To »raziskovanje« preteklosti spomni svetovanca, da problemi niso vsemogočni in ne obstajajo večno. Obenem ponuja polje možnosti za priklic virov, moči in mogočih rešitev, ki jih je svetovanec v preteklosti uporabil pri reševanju podobnih problemov.

Vprašanja v obliki ocenjevalnih lestvic

Vprašanja v obliki ocenjevalnih lestvic se uporabljajo, ko spremembe pri posamezniku ni mogoče neposredno opazovati, npr. v čustvih, razpoloženju, komunikaciji. Svetovanec na desetstopenjski lestvici oceni, na primer kako se je počutil, ko je prvič prišel na svetovanje, kako se počuti trenutno. Ta vprašanja omogočajo svetovancu, da posveča več pozornosti dejanjem, ki so izboljšala situacijo. Tehniko lahko svetovalec uporabi za primere, ko svetovanec vrednoti pogled nase in svoje izkušnje, npr. samospoštovanje, samozavest, prispevek k spremembi, pripravljenost za sodelovanje v procesu svetovanja, evalvacijo procesa ipd. (Berg in Kelly 2000). Svetovanec lahko na lestvici tudi oceni, kje je trenutno glede ciljev, ki si jih je postavil. Ocena je podlaga za merjenje napredka. Na podlagi tega svetovanec skupaj s svetovalcem razmišlja, kaj bi moral narediti, da bi se na tej lestvici pomikal vedno bližje h končnemu cilju. Pri tem si pomagata s čudežnimi vprašanji in odgovori nanje (Pečjak in Zabukovec 2004, str. 119).

Domača naloga za svetovanca

Domačo nalogo svetovalec (lahko) da svetovancu med prvim in drugim srečanjem (npr. svetovanec naj opazuje, kaj se je z njim samim dogajalo med srečanji, kaj se je dogajalo v družini, na delovnem mestu, v odnosih z drugimi). Po mnenju de Shazerja takšne naloge povečujejo svetovančev optimizem in upanje za reševanje problema. Svetovanci navadno sodelujejo pri domačih nalogah, v katerih poročajo o spremembah ali napredku od njihovega prvega srečanja (Walter in Peller 2000). Bertolino in O'Hanlon (2002) menita, da je domača naloga primerna potem, ko ima svetovanec priložnost izraziti in spregovoriti o vseh svojih problemih, stiskah, pogledih in zgodbah. Pomembno je namreč, da ima

svetovanec občutek, da se ga razume, preden se ga usmerja v iskanje rešitev in uvajanje sprememb.

Namen domače naloge je, da svetovanec bolje spozna, vidi svoj problem, zbira podatke, preizkuša svoje misli in prepričanja, modificira svoje mišljenje, eksperimentira z vedenjem ipd. Domača naloga mora biti individualizirana in vezana na svetovančev problem, vsebino in cilj svetovalnega srečanja ter na končni cilj svetovanja (Pečjak in Zabukovec 2004).

Povratna informacija svetovancu

Ob koncu srečanja, približno pet do deset minut pred koncem, si svetovallec vzame čas, da oblikuje zaključno sporočilo oz. povratno informacijo, ki jo nato poda svetovancu. Po mnenju De Jonga in Berga (2002) mora povratna informacija vsebovati: (a) pohvalo, (b) povezavo ugotovitev in (c) nalogo za svetovanca.

Pohvala je potrditev dejavnosti, ki jih svetovanec že izvaja in vodijo k učinkovitim rešitvam ter spremembam. Pohvala, ki daje svetovancu pogum in podkrepi njegovo pripravljenost za nadaljnje delo s svetovalcem, ustvarja upanje svetovanca, da lahko z delom na svojih močnih, pozitivnih značilnostih in uspehih doseže svoj(e) cilj(e). Svetovalčeva pohvala se lahko nanaša na (Pečjak in Zabukovec 2004, str. 120): (a) aktivnosti svetovanca, ki kažejo njegov pogum, pripravljenost za kompromise itn.; (b) napredek, ki kaže na spremembe v razmišljanju svetovanca in njegovem načrtovanju; (c) stališča, ki kažejo tolerantnost, sprejemanje, pripravljenost pomagati itn.; (č) pozitivna in ustvarjalna razmišljanja; (d) odločitve, ki so realistične, senzibilne in nakazujejo sodelovanje; (e) odločanje, ki temelji na presojanju posledic, odpiranju novih možnosti itn.

Povezava ugotovitev predstavlja povezavo med pohvalo in predlaganimi nalogami, ki jih bo svetovanec izvedel. Povezava ima dva dela: kratko navedbo svetovančevega cilja, ki ga želi doseči, in kratko ugotovitev v zvezi z nalogo.

Predlagana naloga je pravzaprav domača naloga, ki smo jo že omenili. Nalogo določajo prejšnje aktivnosti, ki so bile izvedene med svetovalnim procesom. Svetovanec dobi navadno nalogo iz tistega dela procesa, pri katerem je imel težave (npr. pri zastavljanju ciljev, iskanju rešitev). Naloga zahteva od svetovanca, da posveča pozornost nekaterim vidikom v svojem življenju. Pomaga mu videti razlike, ko je problemska situacija boljša ali se izboljšuje, še posebno, če se je kaj spremenilo v njegovem mišljenju, čustvovanju in vedenju. Naloga tudi zahteva, da svetovanec počne nekaj, kar verjame, da mu bo v pomoč pri spreminjanju obstoječega položaja.

4 Dosedanje raziskave o kratkem, k rešitvam usmerjenem svetovanju

V nadaljevanju povzemamo nekaj tujih raziskav, ki so evalvirale učinkovitost KRUS. Le-te so bile sprva deskriptivne, niso zajele kontrolnih skupin, poročajo pa o zadovoljstvu svetovancev s procesom svetovanja in napredku (ali

so dosegli cilje, ki so si jih postavili med svetovanjem), ki ga zaznavajo svetovanci sami. Nekatere novejšje raziskave pa učinek KRUS že preverjajo na primernem številu udeležencev ter na podlagi primerjave med eksperimentalno in kontrolno skupino.

De Shazer in sod. so vzporedno s svojim (svetovalnim) delom v okviru Centra za kratkotrajno družinsko terapijo (Brief Family Therapy Center) opravljali raziskave, v katerih so ugotavljali, kako uspešni in učinkoviti so. Prva raziskava kaže, da 82 % od 28 svetovancev po šestih mesecih od zadnjega svetovalnega pogovora poroča o izboljšanju svojega stanja, tj. da so dosegli cilje, ki so si jih postavili med svetovanjem, ali pa so dosegli velik napredek proti zastavljenim ciljem (de Shazer 1985). Nadalje de Shazer idr. (1986) poročajo o raziskavi, v kateri je sodelovalo 25 % od 1600 svetovancev. 72 % udeležencev v raziskavi po šestih mesecih poroča o napredku. Kiser (1988 v de Shazer 1991) ter Kiser in Nunnally (1990 v prav tam) ugotavljata, da 80,4 % svetovancev poroča o napredku neposredno po svetovalnem pogovoru; po osemnajstih mesecih, ko so bili s svetovanci znova v stiku, jih o napredku poroča že okoli 82 %. De Jong in Hopwood (1996) navajata raziskavo, v kateri je sodelovalo 141 svetovancev. S slednjimi so bili raziskovalci znova v stiku po osmih mesecih od zadnjega svetovalnega pogovora. Petinštirideset odstotkov svetovancev poroča, da so dosegli cilje, ki so si jih postavili med svetovanjem, 32 % pa jih poroča o napredku v smeri proti zastavljenim ciljem oz. rešitvi problema. V raziskavi je bilo kar 50 % vprašanih starih manj kot 19 let. In navsezadnje De Jong in Berg (2002) poročata o kvalitativni raziskavi, izpeljani med letoma 1992 in 1993. V raziskavo je bilo zajetih 275 svetovancev, ki so bili od novembra 1992 do avgusta 1993 deležni svetovalne pomoči v okviru Centra za kratkotrajno družinsko terapijo (Brief Family Therapy Center). Udeleženci v raziskavi so bili iz različnih kulturnih in socialnih okolij. Od vseh udeleženi v raziskavi je bila tretjina otrok (12 let in manj) in 15 % mladostnikov (od 13 do 18 let). Šestindvajset odstotkov svetovancev je bilo na svetovalnem pogovoru le enkrat. Povprečje vseh svetovalnih pogovorov je bilo 2,9. Rezultati kažejo, da 29 % svetovancev neposredno po svetovalnem pogovoru ne poroča o napredku, 49 % jih poroča o skromnem napredku, 25 % jih poroča o velikem napredku. S 50 % udeležencev smo bili znova v stiku po sedmih do devetih mesecih od zadnjega svetovalnega pogovora. Petinštirideset odstotkov vprašanih poroča, da so postavljene cilje dosegli, 32 % jih poroča, da ciljev sicer niso dosegli, so pa napredovali proti njim, 23 % jih ne poroča niti o doseženih ciljnih niti o napredku.

Burr (1993), ki je opravila raziskavo zunaj Centra za kratkotrajno družinsko terapijo (Brief Family Therapy Center), je šest do dvanajst mesecev sledila 55 otrokom in mladostnikom po končanem svetovanju (po KRUS). Od 34 mladih, ki so privolili na sodelovanje v raziskavi, jih 77 % poroča o pozitivnem napredku. Tudi George idr. (1990) so izvedli raziskavo o učinkovitosti KRUS pri delu z otroki in mladostniki z različnimi težavami v duševnem zdravju. V raziskavi je sodelovalo 62 mladih, s katerimi so bili znova v stiku šest mesecev po zadnjem svetovalnem pogovoru. Kar 66 % jih poroča o napredku proti zastavljenim ciljem.

George idr. (1999, v De Jong in Berg 2002) poročajo o pregledu 25 raziskav,

ki so preverjale učinke KRUS. Od teh jih je šest vključevalo kontrolno skupino. Po pregledu so avtorji ugotovili, da svetovanci večinoma (od 65 % do 83 %) poročajo o pozitivnih rezultatih. Gingerich in Eisengart (2000) sta se prav tako lotila sistematičnega pregleda petnajstih raziskav, ki so merile učinkovitost KRUS. Udeleženci v raziskavah so prihajali iz različnega kulturnega in socialnega okolja ter so imeli različne življenjske težave. Od petnajstih raziskav kar v trinajstih poročajo o pozitivnih učinkih KRUS. Od enajstih raziskav, v katerih so KRUS primerjali z drugimi svetovalnimi pristopi, jih sedem kaže, da je KRUS učinkovit ali učinkovitejši kot drugi svetovalni pristopi.

Kot ugotavljajo različni avtorji, je KRUS primeren in učinkovit tudi v šolskem prostoru. Gingerich in Wabeke (2001) ter Kahn (2000) povzemajo ugotovitve avtorjev, ki poročajo, da je KRUS učinkovit pri individualnem svetovanju učencem, skupinskem svetovanju učencem, superviziji in šolskem vodenju. V omenjenih oblikah so bili navzoči učenci različnih kulturnih ozadij, vrednostnih, religiozних orientacij ipd. (Van 1999, v prav tam). Metcalf (1995, v Gingerich in Wabeke 2001) in Geil (1998, v prav tam) nadalje ugotavljata, da je KRUS uporaben pri posvetovanju z učitelji in drugim šolskim osebjem. Metcalf (1995, v Gingerich in Wabeke 2001), Mostert idr. (1997) in Teall (2000) pa poleg tega, da je KRUS učinkovit pri delu z učenci in šolskih osebjem, ugotavljajo tudi, da je učinkovit pri posvetovanju šolskega svetovalnega delavca s starši.

5 Sklep

V zadnjih desetih letih se po svetu v šolskem prostoru vedno bolj uveljavlja model kratkega, k rešitvam usmerjenega svetovanja (KRUS). Kot kažejo tuje raziskave, je le-ta primeren za reševanje najrazličnejših problemov učencev, je učinkovit pri posvetovanju z učitelji, z drugim šolskim osebjem in starši ter pri šolskem vodenju. To nas je spodbudilo, da smo model v prispevku podrobneje predstavili in s tem prispevali k bogatitvi dosedanjega znanja ter dela šolskih svetovalnih delavcev v naših šolah. Predstavitev modela svetovalcem namreč omogoča, da določene vidike in tehnike KRUS vključijo v svoje dosedanje svetovalno delo z učenci, šolskim osebjem in starši.

Literatura

- Anderson, H., Goolishian, H. (1992). *The Client is the Expert: a Not-Knowing Approach to Therapy*. V: McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.). *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publications.
- Bečaj, J. (2003). (Socialni) konstrukcionizem in socialna psihologija. *Psihološka obzorja*, let. 12, št. 3, str. 43–64.
- Berg, I. K., Kelly, S. (2000). *Building Solutions in Child Protective Services*. New York, London: W. W. Norton & Company.

- Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bertolino, B. (1999). *Therapy with Troubled Teenagers*. New York: John Wiley & Sons.
- Bertolino, B., O'Hanlon, B. (2002). *Collaborative, Competency-based Counseling and Therapy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bruce, M. A. (1995). Brief Counseling: An Effective Model for Change. *The School Counselor*, let. 42, str. 353–363.
- Burr, W. (1993). Evaluation der Anwendung lösungsorientierter Kurztherapie in einer kinder-und jugendpsychiatrischen Praxis. *Familiendynamik*, let. 18, str. 11–21.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Corcoran, J. (1998). Solution-focused Practice with Middle and High School At-risk Youths. *Social Work in Education*, let. 20, str. 232–243.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: post-moderno v terapiji in svetovanju. *Psihološka obzorja*, 9, št. 2, str. 81–86.
- Davis, T. E., Osborn, C. J. (1999). The Solution-Focused School: An Exceptional Model. *NASSP Bulletin*, let. 83, str. 40–46.
- De Jong, P., Hopwood, L. E. (1996). Outcome research on treatment conducted at the Brief-Family Therapy Centre 1992–1993. V: Miller, S. D., Hubble, M. A., Duncan, B. L. (ur.). *Handbook of solution-focused brief therapy*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 272–298.
- De Jong, P., Berg, I. K. (2002). *Interviewing for solutions*. 2 Ed. Pacific Grove: Books/Cole Publishing Company.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to Solutions in Brief Therapy*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- de Shazer, S., Berg, I.K., Lipchik, E., Molnar, A., Gingerich, W., Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: Focused solution development. *Family Process*, let. 25, str. 207–222.
- de Shazer, S. (1988). *Clues. Investigating Solutions in Brief Therapy*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- de Shazer, S. (1991). *Putting Difference to Work*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- de Shazer, S. (1994). *Words Were Originally Magic*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Durrant, M. (1995). *Creative strategies for school problems. Solutions for psychologists and teachers*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- George, E., Iveson, C., Ratner, H. (1990). *Problem to solution: Brief therapy with individuals and families*. London: Brief Therapy Press.
- Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage Publications.
- Gingerich, W. J., Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process*, 39, št. 4, str. 477–498.
- Gingerich, W. J., Wabeke, T. (2001). A Solution-Focused Approach to Mental Health Intervention in School Setting. *Children & Schools*, let. 23, št. 1, str. 33–47.
- Hoyt, M. F. (1998). *The Handbook of Constructive Therapies. Innovative Approches from Leading Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kahn, B. B. (2000). A Model of Solution-Focused Consultation for School Counselors. *Professional School Counseling*, let. 3, št. 4., str. 248–254.
- Kvale, S. (1992). *Psychology and Postmodernism*. London: Sage Publications.

- McNamee, S., Gergen, K. J. (ur.) (1992). *Therapy as Social Construction*. London: Sage Publications.
- Mostert, D. L., Johnson, E., Mostert, M. P. (1997). The Utility of Solution-Focused, Brief Counseling in Schools: Potential from an Initial Study. *Professional School Counseling*, let. 1, št. 1, str. 21–24.
- Možina, M., Solarovič, J. (2002). Sistemska psihoterapija je učinkovita in uspešna. V: Bohak, J., Možina, M. (ur.). *Kaj deluje v psihoterapiji. Novejše raziskave njene uspešnosti. Drugi študijski dnevi SKZP*. Maribor: SKZP, str. 155–168.
- Možina, M. (2005). Prispevek sistemske psihoterapije k sodobnim tokovom v psihoterapiji. V: Bohak, J., Možina, M. (ur.) *Sodobni tokovi v psihoterapiji. Od patogeneze k salutogenezi. Četrti študijski dnevi SKZP*. Maribor: SKZP, str. 8–24.
- Musek, J. (2003). Identiteta psihologije, psihološke paradigme in konstruktivizem: perspektiva socialne paradigme v psihologiji. *Psihološka obzorja*, let. 12, št. 3, str. 79–92.
- O'Hanlon, W. H. (1994). The third wave: The promise of narrative. *The Family Therapy Networker*, let. 18, št. 6, str. 19–26, 28–29.
- Pečjak S., Zabukovec, V. (2004). Modeli šolsko psihološkega svetovanja. V: Pečjak, S. (ur.) *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, str. 82–136.
- Rowan, T., O'Hanlon, B. (1999). *Solution-oriented therapy for chronic and severe mental illness*. New York: John Wiley & Sons.
- Sklare, G. B. (1997). *Brief Counseling That Works. A Solution-Focused Approach for School Counselors*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Teall, B. (2000). Using solution-oriented interventions in an ecological frame: A case illustration. *Social Work in Education*, let. 22, str. 54–61.
- Walter, J. L., Peller, J. E. (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Walter, J. L., Peller, J. E. (2000). *Recreating brief therapy. Preferences and possibilities*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Wheeler, J. (2001). A Helping Hand: Solution-Focused Brief Therapy and Child and Adolescent Mental Health. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, let. 6, št. 2, str. 293–306.

MRVAR Petra

BRIEF, SOLUTION-ORIENTED COUNSELLING WITHIN SCHOOL COUNSELLING

Abstract: The article presents a model of brief, solution-oriented counselling. Researches show that the latter is successful and efficient in different forms of school counselling, for instance in individual counselling, group counselling, consultation etc. That is why the article defines in detail the starting points for this model, its special features and researches reporting its efficiency at school and outside of it.

Keywords: school counselling service, school counselling, constructionist theories of counselling, brief, solution-oriented counselling.

Tako mora tudi kultura plemenitega tla našega naraščaja postati do gotove mere bolj intenzivna. Doba grobega obdelovanja zemlje je minula; polje se mora izpremeniti v vrt. Naloga šole se je s tem nenavadno poglobila; ne samo kako učiti, ampak tudi kako se učiti, to je vprašanje. Ne dvomimo, da bo šola črpala iz novih zadač novo silo — saj je bila v nesebičnem altruizmu že brezštevilmim pokolenjem to, kar je bila i nam, in kar bo v vedno bolj vznesenem smislu tudi pozneje najpoznejšim našim potomcem: **mati bodočnosti.**

* * *

S temi krasnimi besedami konča Kraepelin svoje znamenito delo. Kaj bi naj še človek dejal? Le eno je potrebno: ne samo čitati, ampak tudi premisliti, shvatati, potem si ideje prisvojiti, adoptirati jih in skrbeti za nje kakor za dete lastnega u ma.

Če so reforme potrebne, moramo biti o njih potrebi vsi uverjeni.

Kraepelin je dokazal eksperimentalno, da naša sedanja šola mori človeškega duha. A „proč z mučilnicami“ je bilo geslo že „prošlega“ stoletja. **„Proč z duševnimi mučilnicami“ mora biti geslo sedanjega stoletja.**

In zato se obračam do slovenskega učiteljstva, ne samo do ljudskošolskega, ampak (čuj narode, in zdrami se nad toliko smelostjo!) tudi do srednješolskega, četudi sem samo ljudski učitelj, torej po svoji naobrazbi, po sedanji naobrazbi naših vrst, omalovaževan v akademiški naobraženih krogih. Ne govorim jaz, govori Kraepelin:

Premislite dobro, kar govori znanost, ki temelji na eksperimentu, in ki dokaže vse s številkami, če je treba; ne verujte izvajanjam, ki so postala pri zeleni mizi špekulativne pedagogike. Ne mučite učencev z nepotrebnim učivom, z domačimi nalogami, pustite duševnim zmožnostim časa, da se razvijejo.

Poročila, ocene

Stanko Gogala: Izbrani spisi

Knjiga je izšla leta 2005, izdalo pa jo je društvo 2000. Izbor, predgovor in bibl. podatke pripravil dr. Robi Kroflič, biblios pripravila Tanja Šulak.

Ko se vprašamo, kdo so tisti najvplivnejši pedagoški teoretiki na Slovenskem, ki jih zaradi znanstvene ravni, izvirnosti in vplivnosti njihovega dela upravičeno prištevamo med domače klasike, vedno znova stopijo v ospredje tri imena: dr. Karel Ozvald, dr. Stanko Gogala in dr. Vlado Schmidt. Seveda bi lahko našteali še številne druge pomembne domače pedagoge, toda omenjenim trem je skupno to, da so bili ves čas obstoja pedagogike na Univerzi v Ljubljani vodilni nosilci in snovalci tiste osrednje pedagoške discipline, ki se vsebinsko prekriva s področjem obče pedagogike oziroma teorije vzgoje. Bili so torej snovalci temeljnih teoretskih konceptualizacij, paradigmatskih usmeritev in navsezadnje tudi svetovnonazorskih ter ideoloških umestitev ključnih pedagoških problemov v obdobju od nastanka stare Jugoslavije do konca sedemdesetih let. Po eni strani je bil njihov vpliv povezan z avtoriteto poklicnega položaja, po drugi strani pa je mogoče ugotoviti, da je njihova strokovna avtoriteta izhajala iz kakovosti njihovega dela (tudi če se z ideološkimi in svetovnonazorskimi ozadji ne moremo poistovetiti).

V primerjavi z nekaterimi drugimi nacionalnimi okolji ima pedagogika na univerzitetni ravni pri nas sorazmerno kratko zgodovino in zato je skromno tudi število vodilnih univerzitetnih profesorjev pedagogike iz tega obdobja. Glede na pomen in mesto, ki ga omenjeni avtorji zasedajo v domači pedagogiki, je bilo znanstveni analizi njihovega dela namenjeno premalo pozornosti. Res je, da je Sodobna pedagogika vsakemu od njih namenila samostojno tematsko številko, toda zdi se, da je bilo tukaj v ospredju predvsem njihovo ponovno odkrivanje in prizadevanje za rehabilitacijo. To je šele prvi korak k bolj poglobljeni in objektivni analizi, ki ne bo več obremenjena s tradicionalnimi ideološkimi razhajanjmi in ki v ospredje ne bo postavljala zgodovinski, temveč pedagoškosistematski vidik. Izdajo Gogalovih *Izbranih spisov* je mogoče razumeti kot pomemben prispevek k tej nalogi. Pri tem pa je treba izpostaviti edinstveno pozicijo Stanke Gogale v slovenski pedagogiki. Medtem ko je povojna »socialistična« pedagogika anatemizirala Ozvalda (najbolj kritičen je bil Vlado Schmidt) kot predstavnika predvojne »buržoazne« pedagogike na eni strani in je na drugi strani danes prisotna anatemizacija Schmidta kot predstavnika »socialistične« pedagogike, stoji Gogala na sredini: njegova predvojna »buržoazna« pedagogika se je zlahka integrirala v povojno »socialistično« pedagogiko. Iz njegove biografije

razberemo, da ga je politična oblast sicer poskušala ideološko diskreditirati, vendar so mu v bran stopili študenti pedagogike, ki so izpostavili humanistično in demokratično razsežnost njegove pedagogike. Tu se nakazuje univerzalnost njegove pedagogike, ki je bila sposobna preživeti dva različna politična in ideološka sistema, in to je tisto, kar pomeni največji izziv za ponovno branje Gogalovih besedil.

Očitno je, da je bil teoretski interes tisti, ki je bil Robiju Krofliču motiv za ponovno izdajo nekaterih Gogalovih besedil in mu narekoval izbor. Tako v predgovoru z naslovom *Osebnostna pedagogika* prof. dr. Stanka Gogala izpostavlja vrsto njegovih konceptualizacij in pogledov, ki še vedno nagovarjajo sodobno pedagogiko. Predvsem pojem doživetja je tista osrednja kategorija, iz katere Gogala izpeljuje fenomen vzgoje in ki pedagoga vedno znova usmerja v ozaveščanje duhovnih razsežnosti vzgoje. Poleg tega pa Kroflič izpostavi še vrsto drugih »izjemno zanimivih poudarkov, ki jih je /Gogala/ včasih zgolj intuitivno zaslutil, kasnejši razvoj idej na področjih etike, teorij učenja, teorije vzgoje in teorije verske vzgoje pa jih je v celoti afirmiral« (str. 11). Ti poudarki so v predgovoru ponazorjeni z odlomki iz Gogalovih besedil, in to že nakazuje določeno logiko izbora. Kroflič je izbral šestnajst Gogalovih besedil, ki reprezentativno pokrivajo vsa področja Gogalovega pedagoškega snovanja, razgrinjajo pa tudi njegove svetovnonazorske poglede. Gre za besedila, ki jih je Gogala objavljal med letoma 1931 in 1970.

Uvodni poglavji *Izbranih spisov* predstavljata večja odlomka iz obeh Gogalovih predvojnih pedagoških učbenikov: *Temelji obče metodike* (1933) ter *Uvod v pedagogiko* (1939). Za vstop v Gogalovo pedagogiko je besedilo iz *Temeljev obče pedagogike* naravnost idealno. Tukaj namreč najdemo dovolj natančno uvodno razlago zveze med vzgojo in doživljanjem, ki je skoncentrirana v definiciji, »da je vzgoja /.../ normativno usmerjena duševna sposobnost, ki zbuja vedno le pravilno doživljanje in vzbuja pravilno doživljanje vedno tudi le takrat, kadar je dan za to objektivni razlog in predmet« (str. 35). Sledi Gogalov opis vzgojnega procesa, kjer opiše in razloži, kako poteka ponotranjenje doživetja od stopnje zunanjega prisvajanja prek duševnega prisvajanja, kritične dejavnosti, normativne dejavnosti vse do osebnega osvajanja kot tiste točke, ko »je človek res pristno doživel neko dejstvo ali neko vrednoto in je spoznal njeno predmetno vsebino ter njeno objektivno veljavnost« (str. 48). Verjamem, da bo bralca, ki se prvič sreča z Gogalo, pri branju fasciniral občutek, da Gogala tukaj razlaga misterij vzgoje na način, ki ga lahko vsak prepozna in preveri v samorefleksiji svoje osebne zgodovine ter izoblikovanja lastne osebnosti. Kako postanejo vrednote del posameznikove osebnosti? Zakaj se vzgoja pri nekom posreči, pri drugem pa ne? V današnji pedagoški teoriji bi težko našli razlago, ki bi fenomen vzgoje prikazala tako prepričljivo, sprejemljivo in razumljivo, kot je to znal narediti Gogala. K temu bistveno prispeva jezikovni slog njegovega pisanja. To ni suhoparni znanstveni jezik, ki bi ob naslonitvi na znanstveni aparat sledi formalni logiki analize problema. Njegov jezik je prej literaren kot pa znanstven, in prav to je tisto, kar mu daje izrazno moč, ki zagradi bralca v vseh razsežnostih njegove osebnosti. Vendar to ne pomeni, da njegovo pisanje nima znanstvene

vrednosti – tu zlahka prepoznamo metodološko doslednost, formalnologično usklajenost in vpetost v duhovni in spoznavnoteoretski okvir duhoslovne pedagogike, tiste pedagoške smeri, ki je v obdobju med obema vojnama prevladovala na univerzah v nemško govorečem svetu. Sicer pa svojo teoretsko usmeritev Gogala najboljše pojasni sam v besedilu *Moja pedagogika*, ki ga najdemo na koncu *Izbranih spisov* in predstavlja strnjeno refleksijo njegovega življenjskega dela. V njem pravi, da »ta pedagogika gotovo ni v polnem smislu, v celoti in v podrobnosti originalno moja, ker se je v meni ob študiju najrazličnejše pedagoške znanstvene literature ter ob lastnem pedagoškem mišljenju, poglobljanju in iskanju primernega izražanja za svoja pedagoška spoznanja nabralo toliko najrazličnejših močnih in odločujočih vplivov od drugod, da ob najbolj tenkočutnem analiziranju teh različnih vplivov in miselnih pobud res ni mogoče točno določiti: ta in ta misel, to in to spoznanje, ta in ta podrobna analiza itd. je resnično originalno moja. /.../ Gotovo so v tej 'moji pedagogiki' tudi docela prevzete misli mnogih drugih pedagoških mislecev, toda moj aktivni duh jih je miselno predelal in docela asimiliral, tako da niso več tuji in samo pasivno ter naučeno prevzeti del mojega duha.« (Str. 327) Gogalova izrazna moč in prepričljivost temeljita na dejstvu, da je napisano izraz njegovega najgloblje prepuščanja – z napisanim razgalja svojo osebnost, ki se je formirala prav po tistih principih, ki jih najdemo v njegovih besedilih. Gogala govori tisto, kar sam živi in živi tako, kot to na ravni ideala utemeljuje v svojem delu. Gogala sam na sebi ponazarja tisto, kar uči, in to pride najbolj do izraza že v njegovih Uvodnih mislih, ki v koncentrirani obliki izpostavijo bistvo njegove pedagogike: »/.../ uvideli bomo, da je metodika stvar osebe in osebnosti, in da je tem boljša in pravilnejša, čim večja in bogatejša osebnost je oni človek, ki jo uporablja« (str. 28).

Že v obeh uvodnih besedilih lahko prepoznamo specifičnost Gogalovega pedagoškega koncepta, ki poskuša v skladu z duhoslovno pedagoško tradicijo pedagoško teorijo izpeljati iz življenja samega, pri čemer v ospredju ni empirična razsežnost, temveč duhovna. Sporočilo Gogalove pedagogike je, da ni vzgojne metode, ki bi se je bilo mogoče naučiti in bi zagotavljala uspeh. Lahko samo razloži, kaj se v vzgojnem procesu dogaja, ne more pa zagotoviti, da bo ista metoda uspešna v različnih situacijah. Uspeh vzgojne metode je odvisen od vzgojiteljeve osebnosti, kot smo videli prej. Toda tudi to samo po sebi ne zadostuje. Vzgojiteljevo učinkovitost v izhodišču determinira tisto, kar Gogala imenuje *subjektivni pedagoški duh*, in to je osrednja tema besedila z naslovom *O duhovnem in duševnem oblikovanju* (1931/32). Tako kot pri večini besedil tudi tukaj na neki intuitivni ravni čutimo, da nam Gogala razkriva najgloblje resnice o vzgoji, ko razlaga pojma *pedagoški eros* in *pedagoški čut* kot temeljni kategoriji *subjektivnega pedagoškega duha*. To sta kategoriji, brez katerih vzgojitelj ne more učinkovito vplivati na otroka, toda hkrati sta kategoriji, ki se ju ni mogoče naučiti ali si ju privzgojiti. Ljubezen do pedagoškega dela in sposobnost pedagoškega ukrepanja brez teoretske analize situacije sta danosti, ki ju preprosto poseduješ že od rojstva. Ali je torej načrtno formiranje vzgojiteljev sploh mogoče? Iz nekaterih Gogalovih trditev lahko izpeljemo sklep, da to ni mogoče, čeprav nas ves njegov pedagoški opus prepričuje o nasprotnem: namenjen je predvsem

formiranju *subjektivnega pedagoškega duha*. V članku *Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca* (1938), ki vsebinsko zaokroža in dopolnjuje že prej izpostavljene probleme, Gogala vpelje še pojem *pedagoška intuicija* in med drugim zapiše: »Razumljivo je, da imajo nekateri pedagoški čut bolj razvit kot drugi (pravi pedagog ga ima v obilni meri), vendar je vsakemu učitelju in vzgojitelju potrebna vsaj minimalna mera pedagoške intuicije. Na to prirojeno sposobnost bi morali paziti pri izbiri gojencev za učiteljišča in na univerzi za bodoče profesorje.« (Str. 220) To je ideja (v laičnih krogih jo občasno najdemo tudi danes), ki v izostreni obliki demonstrira konsekvence Gogalovega pedagoškega koncepta. Kako prepoznati in izmeriti duhovne kategorije, kot so pedagoški eros, čut, intuicija? Gogala na to ne odgovori, toda povsem jasno je vsaj nekaj: tega ni mogoče meriti s kakšnim psihološkim testnim instrumentarijem. Subjektivnost takšne presoje pa se (kljub dobrim namenom) v nobenem primeru ne more izogniti vrednostnemu opredeljevanju, ki v končni izpeljavi vodi v presojanje »moralnopolitične primernosti« kandidata za učiteljski poklic

Kljub tako pesimističnemu pogledu na možnost formiranja vzgojitelja (učitelja) je največji del Gogalovega pedagoškega prizadevanja namenjen prav temu. Njegova pedagogika ni normativna, temveč deskriptivna: želi opisati, kaj se dogaja v vzgojnem procesu, in pri tem vzgoje ne reducira samo na odnos med vzgojiteljem in gojencem. V članku *Vzgojni pomen občestev, življenja in zaupanja* (1937) pripisuje močan vzgojni vpliv takšnim vzgojnim dejavnikom, kot so občestva (prijateljstvo, družina, narod, Cerkev), življenje ter zaupanje in vera v človeka. V članku *Načelne misli o šolski zajednici* (1931) pa pripisuje velik pomen celotnemu šolskemu ozračju, pri čemer je zanimiv njegov sociološki pristop, ki postaja danes s prevodom Tönniesove knjige *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Skupnost in družba, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 1999) teoretsko bolj izzivalen tudi v domačem prostoru. Tako tudi Gogala v tem članku razlikuje med *zajednico* (Gemeinschaft/skupnost) in *organizacijo* (Gesellschaft/družba). *Zajednica* je *naravna* skupnost posameznikov, *organizacija* pa *umetna*. V opisovanju *zajednice* pride močno do izraza permissivna narava Gogalove pedagogike, saj se zavzema, da naj v šoli vlada »toplo in presrčno razmerje /.../ med učiteljem in učenci /.../ ter med med učenci samimi«. (158). Njegova permissivnost pride še bolj do izraza v članku *Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca* (1938), kjer pravi: »Pedagogika se je obrnila od svoje normativne smeri, ki je samo zahtevala, otroci pa so morali ubogati in sprejemati, v psihološko smer, kjer gre za možnost in lahkoto izobrazbenega in vzgojnega sprejemanja. Sodobni pedagogiki gre za sposobnost uživetja v otroka, tako da ga skušamo razumeti kot otroka in da ga pustimo biti in ostati tudi pri šolskem delu otroka.« (Str. 223)

V članku *Duhovni obraz sodobne mladine* (1935) je Gogala z veliko pedagoško, socialnopsihološko in kulturnokritično subtilnostjo prikazal duhovno mentaliteto mladine v tridesetih letih prejšnjega stoletja. Njegov opis je na nekaterih mestih nenavadno podoben opisom, s katerimi se v laični javnosti tudi danes opisuje mladina. Značilen je naslednji citat: »Vzgojne razmere v družini

so se močno izpremenile in na mesto prejšnje včasih pedantne vzgojne strogosti je stopila neka izredna vzgojna mlačnost. /.../ Otrok in mladostnik sta danes prosta bolj ko kdaj prej in starši gledajo po večini mirno in brezbrizno na njihovo početje. /.../ Ne smemo pozabiti še primerov, ko puščajo starši svoje otroke brez vsake kontrole v kino ali gledališče, večkrat samo zato, ker otroci to hočejo in ker jim starši pač vse dovolijo, kar hočejo.« (Str. 171–172) To je pač samo še en dokaz, da zaseda vsesplošno nerganje nad »današnjo mladino« neko strukturno mesto v pedagoškem diskurzu. Gogalovo sporočilo ima v tem kontekstu univerzalen pomen, saj iz njegovega zapisa veje zaupanje v pozitivno vrednostno naravnost mladih. V zvezi z mladino ne moralizira – prepoznavna je naklonjenost, ki več pove o njen samem in vrednotah mladinskega gibanja, ki mu je tudi osebno pripadal, kot pa o dejanskem sociokulturnem položaju mladih.

Gogalov odnos do aktualnega dogajanja na pedagoškem področju v obdobju pred drugo svetovno vojno razberemo iz članka *Pedagoška teorija* (1937/38) in *Smisel sodobnih pedagoških prizadevanj* (1940). Medtem ko v zadnjem strpno presoja različne pedagoške struje in jih interpretira iz duhoslovnopedagoškega vidika, pa v članku *Pedagoška teorija* izstopa izrazito polemičen pristop, ki nakazuje svetovnonazorska razhajanja v takratni slovenski pedagogiki. Gre za polemiko med »tako zvano akademsko in svetovnonazorno teorijo« (str. 228) oziroma med pedagogi, ki svetovnonazorsko pripadajo »idealizmu« na eni strani in »materiazizmu« na drugi. K prvim poleg sebe prišteva še Ozvalda in Šiliha, nasprotnikov pa sicer ne imenuje, vendar je očitno, da gre za učitelje, ki so v času pred drugo svetovno vojno pedagogiko vedno bolj opirali na marksizem.

Toda kolikor je bil Gogala nasprotnik marksistično usmerjenih pedagogov na eni strani, se je na drugi strani zapletel tudi v odmevno polemiko s predstavniki katoliške pedagoške doktrine. Polemiko je sprožil njegov članek *Iz psihologije religioznega vzgajanja: vezanost in sproščenost* (1935/36), ki ga je objavil v reviji *Čas*, katere sourednik je bil. Z opozorilom, da je religiozno vzgajanje vse kaj drugega kot religiozno izobraževanje, predvsem pa religiozno dresiranje. Tudi tukaj ostaja zvest svojemu temeljnemu pedagoškemu prepričanju, da je rezultat vzgoje sposobnost doživljanja vrednot in v tem smislu »človeka vzgajamo religiozno tako, da mu je vselej edini razlog za njegova religiozna dejanja doživetje in občutenje religioznih vrednot« (str. 267).

V tem članku in v člankih, ki sledijo (*Krščanski življenjski nazor* (1937/38), *Življenje in vzgajanje* (1937/38), *Pozitivno versko vzgajanje – Misli po kongresu Kristusa Kralja* (1939/40), *Kriza osnov vzgojnega oblikovanja* (1941) – vsi v reviji *Čas*), se nam Gogala predstavlja kot katoliški intelektualec, ki poskuša s svojimi pogledi dejavno sooblikovati duhovno podobo Slovencev. Bralec bo v teh besedilih zlahka našel številne vzporednice z aktualnim dogajanjem že na ravni diktacije, saj se Gogala med drugim zavzema npr. za »notranjo sproščenost človekove osebne religioznosti« (str. 268), prepoznal pa bo tudi podobne programske težnje: »Krščanski življenjski nazor ne more razumeti, kako da prevladujejo na svetu drugi in krščanstvu nasprotni sistemi, ki hrome in otežujejo krščansko udejstvovanje tudi onim, ki bi to iz sebe hoteli in morali. Zato gre novo prizadevanje v to smer, da bi tudi kristjani uveljavili svoj življenjski sistem,

da bi ga uresničili v vseh življenjskih in kulturnih področjih /.../« (Str. 276) Toda kakršno koli umeščanje Gogale v aktualne idejne in svetovnonazorske kroge bi bilo zgrešeno, če bi spregledali poglede, ki jih je predstavil v referatu *Vzgoja k svobodi* (1940), ki ga je predstavil na t. i. Bohinjskem tednu. Tudi to besedilo ima izpostavljeno svetovnonazorsko ozadje, vendar v svojem temeljnem sporočilu Gogala ostaja zvest svojim pogledom na človeka. Vzgojo k svobodi tukaj razume kot vzgojo, ki je osvobodjena pritiska ideologij, iz celotnega konteksta besedila pa je razvidno, da vidi grožnjo svobodni vzgoji tudi v cerkveni avtoritarnosti in njeni ideološki posesivnosti.

Zadnje besedilo Gogalovih Izbranih spisov je že omenjeni članek *Moja pedagogika* (1970). Gre za njegovo zadnje objavljeno besedilo – v *Izbranih spisih* je to edino besedilo, napisano po vojni. Čeprav gre za besedilo, ki je nastalo v povsem drugačnem družbenem, kulturnem in političnem okolju, brez težav prepoznamo teoretsko zaokroženost in vrednotno konsistentnost, ki predstavlja logično kontinuiteto njegovega predvojnega delovanja. Šele v tej teoretski in duhovni zaokroženosti dobi npr. Gogalova sintagma »toplina humanega človeka« (str. 334), ki omogoča vzgojni stik, svoj globlji pomen in ni zgolj fraza, ki nereflektirano legitimira vzgojiteljev pedagoški poseg. Hkrati pa tukaj prepoznamo tisto, kar je ob teoretski zaokroženosti temeljna poteza Gogalove pedagogike: nagovarja nas z močjo svoje osebnosti, in to je moč, ki veje tudi iz tiste lepe fotografije na naslovnici.

Verjamem, da se bo ta knjiga globoko vtisnila v zavest vsakega, ki jo bo bral kot strokovno in študijsko gradivo ali pa zgolj kot vir slovenske duhovne dediščine. Toda hkrati ta knjiga prinaša misli in ideje, ki bi utegnile imeti (iztrgane iz konteksta duhoslovne pedagoške znanstvene paradigme in časovne pogojenosti) tudi izrazito negativne učinke. Čeprav doživlja duhoslovna pedagogika v nemško govorečem prostoru ponoven vzpon in je torej tudi s tega vidika izdaja Gogalovih Izbranih spisov izredno aktualna, pa ne smemo spregledati, da je to pedagoška smer, ki se je tam morala potrjevati v izredno ostrem in kritičnem teoretskem diskurzu. Sredi šestdesetih let je kritična pedagogika, ki je izhajala iz znanstvene tradicije Frankfurtske šole, učinkovito opozorila, da je duhoslovna pedagogika v prizadevanju za zaščito otroka pred ideološkimi pritiski spregledala svojo ideološko pozicijo. Že dejstvo, da je Gogala vse do začetka sedemdesetih soustvarjal slovensko pedagoško teorijo, priča o določenem pedagoškem pluralizmu tudi v našem prostoru, po drugi strani pa dejstvo, da nikoli ni prišlo do kritičnega spopada z Gogalovo pedagogiko, priča, da slovenska »socialistična« pedagogika tega spopada preprosto ni potrebovala in je Gogalo zlahka integrirala v svoj sistem. Ta trditev bi zahtevala podrobnejšo analizo, ki presega namen tega prispevka. Ključno je spoznanje, da smo v domači pedagogiki v veliki meri preskočili vse tisto bogastvo teoretskih razhajanj, ki jih je omogočal znanstveni pluralizem v okviru demokratičnih političnih ureditev. Tu so se ostrile teoretske pozicije, ki danes predstavljajo standardno poprejšnje znanje vsake pedagoške analize in ga niti ni treba posebej eksplicirati – medtem pa pri nas še vedno čakamo na kakšen izčrpniji prikaz temeljnih idejnih značilnosti duhoslovne pedagogike (in seveda tudi drugih pedagoških smeri iz povojnega

obdobja). Takšno poprejšnje znanje in kritična distanca bi samo dodatno povzdignila vrednost Gogalove pedagogike.

Knjigo zaokrožata *Biografija prof. dr. Stanka Gogala* in njegova *Bibliografija ...* Oboje je dragocena pomoč za nadaljnjo raziskovanje Gogalove pedagoške dejavnosti, ki bo gotovo sledilo.

Izpostavimo še podatek, da je knjigo sponzoriralo Slovensko društvo pedagogov. Ta poteza zasluži vso pohvalo in morda je tu mogoče prepoznati zametek bolj sistematične skrbi za ohranjanje slovenske pedagoške dediščine. To dejavnost bi bilo smiselno dopolniti tudi z izdajanjem klasičnih del svetovnih pedagoških klasikov, vendar bo treba poskrbeti za druge vire financiranja, saj je to projekt nacionalnega pomena.

Dr. Edvard Protner

Problemsko zasnovan študij pri proučevanju inženirske statistike

(Dr. Andreja Drobnič Vidic o svoji doktorski disertaciji)

Statistično izobraževanje silovito narašča tako v svetu kot v Sloveniji. Dovolj zgovorni so podatki, da mora na Univerzi v Ljubljani osnove statistike poslušati in se jih naučiti 70 odstotkov študentov, ki so bili vpisani v prvi letnik v študijskem letu 2001/02, 81 odstotkov študentov, v študijskem letu 2001/02 vpisanih v prvi letnik na visokošolski študijski program, in kar 97 odstotkov študentov, v študijskem letu 2001/02 izredno vpisanih v prvi letnik na visokošolski študijski program. Hitro širjenje statistike na različna raziskovalna področja, neposredna uporaba statistike v praksi, računalniška obdelava podatkov in težavnost razumevanja statističnih principov, ki temeljijo na matematični znanosti, zahtevajo kakovosten in moderen pristop poučevanja statistike v visokošolskem izobraževanju. Študenti se sicer s statističnimi vsebinami soočijo že v osnovni in srednji šoli pri pouku matematike, vendar pa je njihovo preduniverzitetno matematično in statistično znanje šibko na področju reševanja problemov in uporabe znanja. To smo ugotovili z analizo podatkov iz mednarodne raziskave TIMSS 1995 (Third International Mathematics and Science Study), v kateri so naši dijaki ob koncu srednje šole slabo reševali problemske naloge in naloge, ki so zahtevale uporabo znanja na področju srednješolske matematike, katere del je tudi statistika.

V disertaciji sem predstavila *problemsko zasnovan študij* (angl. *problem-based learning*), pri katerem učenje temelji na reševanju uporabnih, življenjskih problemov, ki sprožijo učenje dane snovi. Ta način študija se je v tujini uveljavil predvsem v medicini, vendar je zelo primeren za učenje inženirske statistike, saj združuje osrednje načine poučevanja statistike, na katere se osredotočajo avtorji v tuji literaturi, in sicer: poučevanje statistike z uporabo računalniških programov, sodelovalno učenje statistike z delom v skupinah, aktivno učenje statistike z eksperimentiranjem, učenje statistike prek konkretnih, realnih primerov in učenje statistike za potrebe industrijskega trga.

Problemsko zasnovani študij omogoča konstruktivistično pridobivanje znanja, sodelovalno delo, omogoča učenje, usmerjeno v študenta, in vseživljenjsko učenje, a zahteva spremembo celotnega kurikula fakultete, šole ali oddelka. Kurikulum je zasnovan kot zaporedje faz, v katerih študenti rešujejo zanimive, ravno prav zahtevne kakovostne probleme v majhnih skupinah s pomočjo tutorjev in (ali) usmerjevalcev. Da jih lahko rešijo, morajo spoznati novo snov. Na ta način pridobijo študenti tako znanje kot kognitivne in procesne spretnosti, potrebne za samostojno učenje in delo. Tak način dela pa zahteva tudi drugačen način ocenjevanja.

Na podlagi značilnosti problemsko zasnovanega študija sem oblikovala model problemsko zasnovanega študija za poučevanje osnov inženirske statis-

tike. Model je zasnovan tako, da ponuja večjo možnost uporabe statističnega znanja in boljši razvoj zmožnosti za reševanje problemov pri študentih. Hkrati so v modelu povezana področja, kot so statistika, računalništvo in strokovni predmeti v inženirstvu. Model sledi novim smernicam EU v izobraževanju, saj omogoča interdisciplinarnost, razvoj raznih spretnosti, uporabo raznih virov pri učenju, odprto učno okolje, aktivnost študentov in vez z delovnim okoljem.

Model je prilagojen razmeram na Univerzi v Ljubljani, zato sem ga oblikovala za skupine študentov brez tutorja, v njih je usmerjevalec »leteči«¹ tutor, ki v vsaki fazi vsaj nekaj časa deluje kot tutor v skupini. Ker je usmerjevalec v skupini le občasno, mora seveda študente pripraviti, da prevzamejo nase naloge tutorja. Skupine po pet študentov dobijo različne probleme, ki pa sprožijo učenje enake statistične snovi. Čas reševanja vsakega problema narašča od enega do štirih tednov. Prav tako postajajo problemi po fazah vedno manj strukturirani, vedno bolj kompleksni in zahtevajo vse več uporabe računalnika. Posebno pozornost sem posvetila vrstam problemov, saj le kakovostni problemi omogočijo študentom konstruktivistično pridobivanje znanja, plodne razprave v skupini, napredek v spretnostih reševanja problema in samostojnega učenja. Pozorno sem opisala štiri vrste problemov, ki jih lahko zastavimo pri izvajanju modela problemsko zasnovanega študija osnov inženirske statistike: problem z razlago, študijski problem, planski problem in diskusijski problem. Z reševanjem problemov študenti ne pridobivajo le novega statističnega znanja, ampak ta način učenja omogoča izboljšanje zmožnosti reševanja problemov, sodelovalnega dela in samostojnega učenja. Vse to pa povzroča tudi veliko sprememb v ocenjevanju. Poleg statističnega znanja se ocenjuje zmožnost reševanja problemov v skupini in zmožnost samostojnega učenja. To slednje se lahko oceni s študentovimi mapami, javnim nastopom in (ali) pisnim poročilom o reševanju problema.

Da bi pokazala na uspešnost novega modela v primerjavi s tradicionalnim načinom poučevanja, sem v sodelovanju s strokovnjaki raznih strokovnih področij izpeljala pedagoški eksperiment z naključnima vzorcema študentov izbranega oddelka na Univerzi v Ljubljani. Eksperiment je potekal en semester. Študenti eksperimentalne skupine ($n = 38$) so se učili osnov inženirske statistike s problemsko zasnovanim študijem, študenti kontrolne skupine ($n = 38$) pa na tradicionalni način, kakršen je potekal na oddelku do tedaj. S pivotno raziskavo, izpeljano v letnem semestru 2001/02, sem preskusila časovno in vsebinsko zasnovano modela, kakovost problemov, zmožnost učiteljev in študentov za nov način dela ter temu prilagojen ocenjevalni sistem.

Glavno raziskavo smo izpeljali v letnem semestru 2003/04. Razlike med študenti v obeh vzorcih sem ugotavljala s testom o statističnem predznanju, s testom o statističnem znanju, z različnimi problemi za preverjanje zmožnosti reševanja problemov in uporabe znanja ter z vprašalniki o odnosu do pouka, o napredku v veščinah za kvalitetno samostojno učenje ter o stališčih do sodelovalnega dela in uporabe računalnika. Vse merske instrumente, razen vprašalnika o odnosu do pouka, sem prej preskusila.

Z eksperimentom sem potrdila, da študenti s problemsko zasnovanim študijem pri inženirski statistiki dobijo dovolj osnovnega statističnega znanja, saj se

znanje, ki so ga pokazali pri testu, ni statistično pomembno razlikovalo od znanja študentov, ki so se učili na tradicionalni način (1. raziskovalna hipoteza). Študenti, ki se učijo osnov inženirske statistike s problemsko zasnovanim študijem, znajo bolje reševati probleme (2. raziskovalna hipoteza), pridobijo pa tudi spretnosti in zmožnosti za uspešno načrtovanje in organizacijo učenja, iskanje strokovnih informacij, preoblikovanje in posredovanje informacij (4. raziskovalna hipoteza). Pri izboljšanju omenjenih spretnosti imata pomembno vlogo sodelovalno delo in uporaba računalnika pri statistiki. Do obeh komponent imajo študenti, ki se učijo po novem načinu, pozitivna stališča (5. raziskovalna hipoteza). Tako smo potrdili štiri od petih raziskovalnih hipotez. Le v odnosu do pouka ni bilo statistično pomembnih razlik med študenti obeh vzorcev, zato 3. raziskovalne hipoteze nisem mogla potrditi.

Podala sem tudi nekatere pomanjkljivosti problemsko zasnovanega študija in modela, pomembne tudi za praktike, ki bi želeli ta način učenja vnesti v svojo učno situacijo. Izkušnje pivotne in glavne raziskave kažejo, da je izpeljava modela lahko uspešna, če usmerjevalec usklajuje delo največ osmih skupin. Če je namreč študentov več, je usmerjevalec preveč obremenjen in ne more uspešno opravljati nalog tutorja.

Skupinsko delo ima lahko tudi negativne lastnosti. Lahko se namreč zgodi, da zaradi ocenjevanja skupinskega dela nekateri študenti izkoriščajo druge člane skupine. Študente je treba zato dobro seznaniti z načinom ocenjevanja, ki ima seveda tudi komponente individualnega preverjanja znanja, s tem, kako pomembno je pridobljeno znanje za študentovo nadaljnje izobraževanje, posebno pozornost pa je treba nameniti tudi samoocenjevanju in ocenjevanju kolegov v skupini. Prevzem iniciative študentov za pridobivanje novega znanja lahko povzroči, da znanje ni osvojeno v celoti, da morda ni dobro strukturirano in podobno, zato učitelj pri inženirski statistiki izvaja predavanja, ki so v pomoč študentom, ki se učijo s problemsko zasnovanim študijem.

Težava pri izvajanju problemsko zasnovanega študija je lahko tudi obremenjenost študentov in izvajalcev. Od študentov zahteva tako učenje neprenehno aktivnost v vsaki fazi, odgovornost za doseganje skupinskih ciljev in veliko samoiniciativnosti pri samostojnem delu. Izvajalci problemsko zasnovanega študija imajo tudi veliko obremenitev, čeprav niso glavni akterji pri osvajanju novega znanja, saj znanja ne smejo posredovati študentom, ampak jih le usmerjati, da ga le-ti osvojijo sami. Izvajalec je usmerjevalec študentov pri njihovem pridobivanju znanja, usklajevalec skupin, »leteči« tutor in tisti, ki daje študentom že med reševanjem problema in po njem povratne informacije o učenju in napredku. V modelu, ki je vpet v tradicionalni kurikulum, je izvajalec tisti, ki sestavlja kakovostne, aktualne, življenjske, s profesionalno prakso povezane probleme in različno ocenjuje končno študentovo znanje. Vse to pa zahteva veliko napora in volje izvajalcev problemsko zasnovanega študija.

S sedanjim sistemom napredovanja v visokem šolstvu v Sloveniji je spodbud za večjo zavzetost pri pedagoških obveznostih za sedaj mnogo premalo. Od visokošolskih učiteljev se na slovenskih univerzah zahteva predvsem znanstvena predanost. Pedagoške inovacije, kakovostno delo s študenti in alternativno

ocenjevanje zahtevajo veliko naporov in časa, zanje pa izvajalci pouka niso ustrezno nagrajani. Dokler s sistemom napredovanja ne bodo dane potrebne spodbude učiteljem oziroma vsem izvajalcem pouka, bodo takšne ali podobne inovacije, ki so po mojem mnenju nujne v našem visokošolskem sistemu, le izolirani poskusi.

Odlomki iz ocene doktorskega dela A. Drobnič Vidic

Pri opisu različnih modelov problemsko zasnovanega študija izkaže kandidatka podrobno poznavanje izvorov in tudi najnovejših tendenc ter rezultatov razvojno raziskovalnih študij in reformnih poskusov, z začetki v legendarnem Maastrichtu. Sistematično primerja oblike bolj ali manj dosledno izpeljanega, »čistega« in kombiniranega problemsko zasnovanega študija tako glede na vlogo tutorjev in učitelja kot tudi glede na način ocenjevanja, kamor spada na primer t. i. »triple jump« pristop. Osrednjo vlogo pa utemeljeno posveti izboru pravilno strukturiranega in primerno kompleksnega problema. Posebej dragocena je predstavljena tipologija problemov glede na vrsto znanja. Logično izpelje tudi značilnosti spremenjene vloge visokošolskega učitelja in opiše večstransko vlogo tutorja, za katero naj bi bil ta posebej usposobljen, ter poudari pomen treh vrst veščin pri študentih: večščino uspešnega reševanja problemov, socialne veščine, potrebne za uspešno sodelovanje v skupini, ter veščine za samostojno učenje, vključno z veščino samoocenjevanja in kolegialnega (vzajemnega) ocenjevanja. Vse te značilnosti ustvarjalno aplicira na področje poučevanja inženirske statistike in oblikuje za dane okoliščine optimalen model problemsko zasnovanega študija, kar lahko imamo za pomemben inovativni prispevek predložene naloge.

*

Rezultati so prikazani pregledno in smiselno interpretirani. Model študija je tudi strukturiran in opisan tako, da bo omogočil zainteresiranim visokošolskim učiteljem statistike pa tudi drugih predmetov, da ga z nekaterimi potrebnimi prilagoditvami tudi sami uvedejo v svoj študij. Pozitivna stran naloge je tudi, da je kandidatka poleg prednosti kritično nanizala tudi pomanjkljivosti modela, dodala predloge za njegovo izboljšanje in za nadaljnje raziskave. Poudarila je tudi okoliščine – kadrovske, prostorske, v opremi itd., potrebne za uspešno uvajanje modela problemsko zasnovanega študija. S tem je še povečala aplikativno vrednost te, v obdobju bolonjske prenove posebej aktualne raziskave.

Pot je prehojena, spomini ostanejo

Izšla je knjiga SPREHOD SKOZI ČAS – Dokumenti nekega časa, ki jo je pripravilo Društvo upokojenih pedagoških delavcev Slovenije, izdala pa založba Jutro.

V knjigi so zbrani prispevki šestintridesetih članov društva. V njih pisci obujajo spomine na prehojeno pedagoško pot. Za ponazoritev ter lažje razumevanje in vživljanje v čas, na katerega se spomini nanašajo, je tudi krajši prikaz pogojev za opravljanje pedagoškega dela. Ker pa je knjiga tudi izid ene izmed aktivnosti v prvem desetletju delovanja društva, je v njej na kratko predstavljena njegova dejavnost ter društvene dejavnosti na področju šolstva v sedanjosti in preteklosti.

Ni se bilo lahko odločiti za pisanje spominov, čeprav je vračanje v preteklost po toliko letih in po nekem končanem obdobju zanimivo. Zato smo svoje člane spodbujali k pisanju in zbirali prispevke štiri leta.

Spomini segajo v čas in razmere, ki so bile tako drugačne, da so danes komaj verjetne. Zato je tem potrebneje, da se ohranijo tudi v posameznih spominih. Ti pripovedujejo o tem, kaj so učitelji doživljali in preživljali, kaj jim je to obdobje – ki jih je poklicno oblikovalo – ponujalo, predvsem pa, kaj jim je moglo in zmoglo dati – in kaj jim je vzelo. Kljub vsemu so zmogli premagovati mnoge ovire, pri čemer jim je pomagala polna mera idealizma in sreča v otroških očeh.

Toliko kot je avtorjev, toliko je različnih zgodb. Vse pa izpričujejo in označujejo zelo podobne razmere v istem času, v katerem so nastajale in oblikovale tedanjega učitelja. Kažejo pa tudi njegovo predanost, ljubezen do poklica in otrok ter zavedanje, kaj pomeni znanje in izobraženost na poti iz revščine v vrednejše življenje. Zato so pri svojem pedagoškem delu premagovali mnoge ovire ne glede na plačilo. Velikokrat so delali v skoraj nemogočih razmerah ter pripeljali otroke do potrebnega znanja na poti do poklica, čeprav so tudi sami živeli in delali v slabih razmerah in pomanjkanju.

Spomini avtorjev tudi ozaveščajo, da je razvoj družbe in hiter razvoj znanosti – domače in tuje – še posebno pedagoške in psihološke, v povojnem času vplival tudi na razvoj in kakovost izobraževanja. Naše učiteljstvo, željno znanja in napredka, si je neutrudno nabiralo in dopolnjevalo svojo pedagoško prakso s strokovnim, pedagoško-psihološkim znanjem na višjih in visokih šolah pri naših znanih pedagogih in psihologih ter svojih kolegih praktikih, na tečajih in seminarjih, ki so jih organizirale ustrezne institucije. Zato so ob upokojitvi ti učitelji zapustili bogato bero strokovnega znanja, bogato pedagoško prakso, preverjeno v več reformah, preizkušeno in dognano, kaj je bilo v praksi dobro in kaj bi bilo treba spremeniti, dopolniti, prilagoditi.

Zato smo bili ob zadnji reformi razočarani. Spremembe naj bi bile logično nadaljevanje razvoja. Naše šolstvo ima korenine daleč v zgodovini. Vsako obdobje in vsak čas je oblikoval, obogatil in dal svoj pečat našemu šolskemu izobraževanju.

Spomini izpričujejo tudi materialno stanje šol, njihovo opremljenost, še posebno opremljenost – oziroma njihovo siromaštvo – z didaktičnim materialom, ki je bil učiteljem na voljo pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Po drugi svetovni vojni je bilo veliko šolskih stavb poškodovanih, požganih, tako ali drugače neprimernih za poučevanje in za druge dejavnosti učencev pa tudi odraslih, zlasti na podeželju, v odročnih krajih. Ali pa šolskih stavb sploh ni bilo. Zato ni čudno, da je bilo prav v povojnem času pa do leta 1980 zgrajenih največ šolskih stavb.

Tako so se postopoma ves čas izboljševale razmere za delo v šoli. Šola je postajala tudi vse bolj kulturno in družbeno središče kraja. Vanjo so poleg otrok in staršev radi zahajali tudi mladi. Učitelji »režiserji« so znali in zmogli ob svojih prostih večerih in nedeljah – sobote so bile delovne – pripraviti z mladimi in odraslimi zanimive igre in druge kulturne prireditve; uprizarjali so jih na domačem odru, z njimi pa so gostovali tudi v sosednjih krajih. Brez učitelja ni bilo na podeželju nobene kulturne prireditve, nobenega praznovanja in zapisnika. Zato ni težko razumeti, zakaj so se domačini – in se še vedno – tako krčevito oklepali svoje šole in svojega učitelja.

Hkrati za gradnjo šol in dozidavo prostorov so se izboljševale tudi druge okoliščine za opravljanje pedagoškega dela. Raznovrstnejša je postajala ponudba učbenikov in priročnikov ter drugega didaktičnega gradiva. Avdiovizualna sredstva in drugi pripomočki pa so učiteljem omogočali sodobnejšo organizacijo in izpeljavo pouka.

Zaradi velikega pomanjkanja učiteljev in velikega števila otrok v družini – po vojni pa še tako imenovana eksplozija rojstev – je bilo število učencev v razredu zelo visoko, še posebno na podeželju. V številnih razredih se je »gnetlo« tudi 40 pa vse do 50 otrok, ali še celo kakšen več! Na mnogih podeželskih šolah so učitelji poučevali po ves dan, dopoldan v svojem razredu na razredni stopnji, popoldan pa posamezne predmete na predmetni stopnji – ali nasprotno – za katere niso bili strokovno usposobljeni. Zvečer in ob nedeljah pa so bili »režiserji«, zapisnikarji, aktivisti ... Sobote so bile delovne. Na šolah, kjer so učitelji poučevali dopoldan in popoldan, so imeli proste četrtke.

V odročnih krajih so imeli učitelji brezplačno stanovanje – če se temu danes lahko reče stanovanje – in kurjavo za »gašperček« ali, če so imeli srečo, za lončeno peč. Idila, kajne!? Pa vendar so opravljali vse obveznosti z velikim idealizmom in z veliko ljubeznijo do otrok, se vsestransko razdajali, ne da bi pričakovali dodatno plačilo, kot jim je bilo dodeljeno z državno odločbo.

Zaradi velikega pomanjkanja učiteljev v povojnem času je lahko razumeti, zakaj so bili med počitnicami organizirani nekajmesečni učiteljski tečaji, na katerih so si pridobili temeljno strokovno znanje za poučevanje, hkrati pa tudi možnost za nadaljnje izobraževanje.

Knjiga je izid društvene dejavnosti in njenih članov. Zato so že v uvodu bili omenjeni temeljni motiv za ustanovitev društva ter smernice in program dela. Tako je bilo društvo tudi registrirano. Razlog je naraven in logičen. Nekateri pedagoški delavci, ki smo se upokojili, smo čutili potrebo in voljo, da s svojim znanjem in bogatimi izkušnjami sledimo in po možnosti soustvarjamo – še

posebno v reformnem času – razvoj šolstva na Slovenskem kot civilna družba, neobremenjena s politiko in strankarskimi interesi. Na to kaže tudi dejstvo, da smo bili ustanovljeni kot sekcija – šele pozneje smo postali društvo, včlanjeni v zvezo – pri Zvezi društev pedagoških delavcev Slovenije. Pričakovali smo raznovrstno in vsestransko sodelovanje, izmenjavo informacij še posebno na strokovnem področju, saj je bil to čas priprave temeljite šolske reforme: sprejemanje šolske zakonodaje, priprave ter prvih začetkov uvajanja devetletke v osnovno izobraževanje.

Desetletno obdobje dela društva in dejavnosti članov smo sklenili z ugotovitvijo, da smo na strokovnem področju naredili toliko, kolikor so nam omogočale razmere ter kolik smo imeli možnosti in podpore tistih, od katerih smo jo pričakovali. Knjiga spregovori tudi o tem. Vsekakor pa smo bili uspešni v kulturnem življenju, spoznavanju in podoživljanju lepote naše dežele ter srečanjih z učitelji na šolah doma in v zamejstvu.

Angelca Kunstelj, urednica knjige

Nove knjige v pedagoški knjižnici

Alice MILLER: Upor telesa. Tangram, Ljubljana 2005

Avtorico Alice Miller, znano psihoterapevko, poznajo slovenski bralci po prevodu knjige *Drama je biti otrok*, ki je izšla leta 1993 v založništvu Tangram. Millerjeva se v svojih delih posveča raziskovanju posledic neustrezne vzgoje in zlorab v otroštvu. V obravnavani knjigi *Upor telesa*, ki je v slovenščini v letu 2005 izšla kot prevod izvirnika *Die Revolte des Körpers*, želi raziskati in odgovoriti na vprašanje, kako vpliva zanikanje čustev kot posledica travm iz otroštva na posameznikovo telesno in duševno zdravje.

Avtorica pri svojem raziskovanju izhaja iz predpostavke, da so čustva pomemben segment človekovega psihičnega ustroja. Razvili smo jih z namenom, da nam pomagajo pri preživetju. Kritična je do moralnega in religioznega imperativa – ljubiti svoje starše za vsako ceno – četudi le-ti niso izkazovali ljubezni in pozornosti svojim otrokom. Če zlorabljeni otroci zatirajo svoja v zgodnjem otroštvu doživeta čustva do staršev, je to lahko vzrok za mnoge telesne bolezenske simptome. V delu avtorica opisuje razhajanje med tem, kar v resnici čutimo in vemo, in tem, kar moramo ali bi hoteli čutiti, da bi zadostili prevladujočim moralnim normam v družbi. Predvsem je kritična do četrte svetopisemske zapovedi, ki zahteva od otroka brezpogojno ljubezen do staršev, ne glede na njihovo ravnanje z otrokom. Zlaganost čustev mnogi ljudje plačujejo s telesnimi boleznimi ali celo nadaljujejo z manipulativnim odnosom do svojih otrok. Ob rojstvu vsak otrok potrebuje naklonjenost, skrb, zaščito in ljubezen staršev. Če mu starši ljubezni ne morejo dati, bo vse življenje v njem ostalo hrepenenje po zadovoljitvi teh prvih življenjsko pomembnih potreb.

In v čem vidi avtorica rešitev? V zavedanju mehanizmov odnosa s starši v zgodnjem otroštvu, četudi odnos ni bil idealen. Svetuje, naj čim natančneje spoznamo, kakšno je bilo naše otroštvo v resnici. S tem se rešimo pred zanikanjem in izkrivljanjem čustev in posledično ubežimo pred bolezenskimi simptomi in depresijo ter začutimo veselje do življenja.

Zloraba otroka, najsi gre za telesno, psihično ali spolno nasilje, ima pogosto hude posledice za vse življenje. V otroštvu doživeto nasilje se v človeku kopiči, in ko odraste, ga zlorabljeni posameznik usmerja v druge ljudi ali celo narode ali pa ga obrne proti samemu sebi. Slednje vodi v depresijo, narkomanijo, nasilje nad drugimi, hude bolezni, samomor ali zgodnjo smrt. Avtorica razčlenjuje, kako zanikanje ali odcepitev v otroštvu doživete starševske nezaželenosti in neljubljenosti pozneje v življenju zavira življenjsko pomembne funkcije in okrni veselje do življenja.

V obravnavanem delu se bolj osredotoča na analizo oseb, ki zaradi

neustrezne vzgoje niso postale diktatorji ali nasilneži, ampak so bes in razočaranje nad starševskim ravnanjem obrnile proti sebi.

Knjigo sestavljajo trije deli.

V prvem avtorica na podlagi življenjskih zgodb znanih osebnosti iz sveta umetnosti prikazuje, kako izsiljena in neiskrena čustva ljubezni do staršev in zatrta pristna čustva vplivajo na življenjsko pot odraslega posameznika, ki je ujet v tragično zanko spoštovanja četrte zapovedi.

V drugem delu knjige avtorica nakazuje poti, kako presekat lažni krog nepristnega čustvovanja in se osvoboditi, tudi na področju telesnega zdravja. Izraža upanje, da bo razvoj spoznanj psihologije in medicine (še posebno raziskav o možganih) sčasoma razširili zavest o pomembnosti potrebe po resnici in zvestobi sebi in s tem spodrezal škodljivost četrte zapovedi po brezpogojnem spoštovanju staršev, četudi so slabo ravnali z otrokom. Avtorica trdi, da ljubezen, v kateri ni iskrenosti, ne zasluži imena ljubezen.

Žal nas tradicionalna morala, Cerkev in religije silijo k zatajevanju resnice.

Avtorica obsoja vzgojne principe, ki silijo žrtev v odpuščanje (to imenuje »črna pedagogika«), in z razlago dokazuje, da odpuščanje nikoli ne pripelje do ozdravitve zlorabljenе osebe, temveč deluje po enakem principu kot četrta zapoved in dopušča, da je staršem in vzgojiteljem vsako ravnanje dovoljeno. K ozdravitvi pripelje samo prepoznavanje in ponovno ozaveščanje potlačenih občutij in čustev, ki so se porajala ob zlorabi.

V drugem delu *Tradicionalna morala v terapijah in vednost telesa* Millerjeva s primeri terapevtske prakse z zlorabljenimi ljudmi, ki so se pripravljene soočiti z resnico o svojih starših in svojem otroštvu, opisuje pot, ki vodi do resnice o svojem otroštvu in s tem tudi do telesne ozdravitve. S svojo teorijo o zlorabljanju v otroštvu razloži ozadje ravnanja tiranov in diktatorjev, ki s pomočjo oblasti nad drugimi nedolžnimi žrtvami na nezavedni ravni poskušajo izničiti v otroštvu preživeta ponižanja (S. Husein, A. Hitler, J. V. Stalin, B. Mussolini).

Avtorica poudarja, da staršev, ki so nam škodovali, ni treba ljubiti in jih spoštovati. Četrta zapoved pa ne glede na ravnanje staršev zahteva ljubezen do njih, kar pa posameznika, ki ni doživel srečnega otroštva, sili v pretvarjanje in zatiranje svojih pristnih čustev. In to pelje do hudih osebnostnih kriz in celo bolezni. Lahko pa posameznik dalje sprošča svojo zatrto čustvo na svojih otrocih in drugih ljudeh.

Če so starši ljubeče ravnali z otroki, čutijo otroci do njih enako nagnjenost in ljubezen. Ljubezni ni moč izsiliti. Ljudem, ki so bili v otroštvu ljubljene, razumljeni in spoštovani, ni treba ničesar skrivati in s svojo resnico nimajo nobenih težav. Zato bodo lahko neovirano razvili svoje sposobnosti in se veselijo življenja.

V otroštvu zlorabljeni ljudje, ki si ne priznajo resnice, zbolijo ali zapadejo v alkoholizem in druge odvisnosti ali zabredejo v zločin, uživanje psihofarmakov, saj potlačene želje, odcepljene vseh negativnih čustev, ženejo prizadetega v usodna dejanja. Droga pripravi posameznika do stanja, da zbledijo negativna čustva in ga preplavijo zelena, pozitivna. In s tem je onemogočena pot do resničnih občutij in čustev, čeprav bolečih.

V tretjem delu knjige z naslovom *Anoreksija: hrepenenje po pristni komunikaciji* se avtorica ukvarja z analizo povezav med čustveno nesprejetostjo v otroštvu in anoreksijo ter drugimi motnjami hranjenja. Ugotavlja, da temelji za odvisnosti in prav tako motnje hranjenja nastanejo v zgodnjem otroštvu.

Tradicija žrtvovanja otrok je razširjena v mnogih kulturah, tudi v naši zahodnoevropski. Seveda so se načini žrtvovanja v zgodovini spreminjali, v sodobni vzgoji se kažejo v moralni odliki in dolžnosti spoštovati starše ne glede na njihovo poprejšnje ravnanje do svojih otrok. In otrok, ki pristne komunikacije in ljubezni staršev ni bil deležen, se pod takšnimi zahtevami ali zlomi ali zboli ali enako manipulativno, kot so starši ravnali z njim, ravna s svojimi otroki in z drugimi ljudmi. Žal tudi večina veroizpovedi od svojih vernikov zahteva, da brez-pogojno spoštujejo in ljubijo starše. Morala in vera predpisujeta, kaj moramo storiti, ne more pa spremeniti naših čustev. In če se dejanja in čustva razhajajo, se človek zlomi in zboli, postane odvisen ali nasilen.

In kakšno rešitev vidi avtorica za ljudi, ki so bili v otroštvu zlorabljeni? Le v ustrezni terapiji, z dovolj izobraženimi terapevti, ki tudi sami ne sprejmejo četrte zapovedi. S pomočjo ustreznega psihoterapevtskega vodenja lahko posameznik znova ozavesti nekoč odcepljena negativna čustva in se sprijazni z resnico o svojem otroštvu.

Staršev ne moremo spremeniti, lahko pa spremenimo svoje življenje in ga živimo kot svoje, neodvisno od pričakovanj staršev.

Tony BUZAN, Barry BUZAN: Knjiga o miselnih vzorcih. Mladinska knjiga, Ljubljana 2005

Tony Buzan se je s svojim strokovnim delovanjem odločil prispevati k razvijanju človekovih umskih zmožnosti in k njihovi učinkovitejši uporabi. Slovenci bralci ga poznajo po delu *Delaj z glavo* izpred tridesetih let. Tokrat je pred nami prevod izvirnika *The mind map book* iz leta 1995, ki se v slovenščini glasi *Knjiga o miselnih vzorcih*. Delo je Tony Buzan napisal v soavtorstvu z bratom Barryjem. Knjiga v založništvu Mladinske knjige prihaja žal na slovenski trg z desetletno zamudo.

Tony Buzan je v mednarodnih krogih zelo znan in cenjen strokovnjak in pisec, veliko svojega dela je posvetil raziskovanju delovanja možganov, učenju in učnim težavam, mišljenju, spominu, ustvarjalnemu mišljenju, hitremu in učinkovitemu branju ter izpopolnjevanju strategij mišljenja. Ko se je zavedel, kako zelo opazno je preprosta sprememba (uporaba barv v osebnih zapiskih) izboljšala njegov spomin, se je še strastneje lotil proučevanja psihologije in zakonitosti učenja, nevrofiziologije, nevrolingvistike in še nekaterih drugih znanstvenih disciplin. Vse to z namenom, da bi še izboljšal svoje učenje in pomagal ljudem s težjimi učnimi težavami.

V obravnavani knjigi avtorja dokaj temeljito seznanita bralca z zakonitostmi delovanja človeških možganov, z radialnim oziroma večsmernim mišljenjem in z uporabo miselnih vzorcev, s principi razvijanja ustvarjalnega mišljenja in miselnih sposobnosti, s tehnikami razvijanja človeškega razuma ter spodbujanja vedoželjnosti in radovednosti. Vse te vsebine so zajete v šestih delih, na 287 straneh.

– Prvi del knjige z naslovom *Naravna zgradba* sta avtorja namenila najnovejšim spoznanjem o človeških možganih. Opisujeta sestavne dele naših možganov, kako obdelujemo podatke, kako se učimo in kako si najlaže zapomnimo podatke, zakaj si nekateri zapomnijo več kot drugi. Ugotavljata, da s poznavanjem zgradbe naših možganov, z njim prilagojenimi miselnimi vzorci in večsmernim mišljenjem, ki izvirajo iz temeljne možganske zgradbe, izboljšamo svoje umske sposobnosti.

- Drugi del nosi naslov *Temelji* in je namenjen prikazu uporabe leve in desne možganske hemisfere in njunima posebnostma in zmožnostma. Avtorja priporočata uporabo obeh hemisfer, kar opazno izboljša umske sposobnosti.
- V tretjem delu, z naslovom *Zgradba*, avtorja dajeta napotke in priporočila, kako najučinkoviteje razmišljati in miselno delovati s pomočjo tehnike t. i. celostnih miselnih vzorcev, seveda v skladu z osebnimi značilnostmi vsakega posameznika.
- *Strnitev* je naslov četrtega dela knjige, kjer avtorja smiselno pojasnujeta, zakaj in pri katerih različnih vrstah umskih nalog lahko uspešno uporabljamo miselne vzorce (npr. pri odločanju, pri snovanju zamisli, prav tako pri urejanju zamisli, pri ustvarjalnem mišljenju, pri izboljševanju spominskih funkcij).

- V petem delu knjige *Uporaba* so naštetá področja, kjer vse lahko uporabljamo miselne vzorce: pri osebnem razvoju in osebnih projektih, pri družinskih nalogah, pri izobraževanju, pri poklicnem delu ter pri načrtovanju prihodnosti. Ob upoštevanju nasvetov se bralec lahko nauči vrsto spretnosti za izboljšanje svojega umskega delovanja.
- V *Dodatku* ob koncu knjige je bralec postavljen pred nalogo, da se preizkusi in prepozna osebne zapiske štirinajstih velikih mislecev sveta, obenem pa ob tem spozna, kako raznolike načine zapisovanja svojih genialnih zamisli so uporabljali misleci.

Avtorja že ob začetnih navodilih bralce povabita, naj sodelujejo pri nastajanju izboljšav knjige in tehnik miselnih vzorcev nasploh in v ta namen pošljejo svoje zamisli, zgodbe, namige, primere dobre prakse za izboljšanje znanja in prihodnjih knjig o miselnih vzorcih, kar kaže na veliko odprtost avtorjev do novih zamisli.

Knjiga je priročnik oziroma učbenik z zelo premišljeno zgradbo in obliko, ki omogoča bralcu dejaven študij zajetih vsebin. Poglavja so smiselno opremljena z napotki, s podnaslovi, poudarki, z uokvirjenimi deli besedila, zanimivostmi o obravnavani temi, s sklepno mislijo ob koncu, prostorom za zapiske in pripombe ter z mnogimi ilustracijami, ki smiselno dopolnjujejo besedilo.

Knjiga bo zagotovo izziv mnogim, ki se še učijo, in mnogim, ki že učijo.