

ZDPDS



Contemporary  
**PEDAGOGY**

1/2008

59 (125)

# Sodobna **PEDAGOGIKA**

**Globalizacija in  
slovensko  
šolstvo**

**Ne prezrite:  
Izobraževanje in  
država blaginje  
v mednarodni  
perspektivi**

## SODOBNA PEDAGOGIKA / CONTEMPORARY PEDAGOGY

Sodobna pedagogika izhaja kot naslednica Popotnika. / *Issued as the successor to Popotnik.*

Izdaja: / Published by: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v Ljubljani

Sodobna pedagogika izhaja s pomočjo: / *Sodobna pedagogika is published with support of:*

Ministrstva za šolstvo in šport / *Ministry of education and sport*; Agencije za raziskovalno dejavnost RS / *Slovenian Research Agency*; Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete / *Institut of the Faculty of Arts*

### **Uredniški odbor: / Editorial Board:**

Janko Muršak, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani / *Faculty of Arts, University of Ljubljana (Editor in chief)*

Majda Cencič, Univerza na Primorskem / *University of Primorska*

Mojca K. Šebart, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Vladimir Wakounig, Univerza v Celovcu, Avstrija / *University of Klagenfurt, Austria*

Robi Kroflič, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

Jasna Mažgon, Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

### **Posvetovalni člani uredništva: / Consulting Editors:**

Claude Dubar, Univerza Versailles-Saint-Quentin Francija / *University of Versailles-Saint-Quentin, France*

Vladimir Mužič, Univerza v Zagrebu, Hrvaška / *University of Zagreb, Croatia*

Theodor Sander, Univerza v Osnabrücku, Nemčija / *University of Osnabrück, Germany*

Geri Smith, Univerza Strathclyde, Glasgow, Škotska / *Strathclyde University, Glasgow, Scotland*

Štefan Švec, Univerza v Bratislavi, Slovaška / *University of Bratislava, Slovakia*

### **Urednik posebne številke 2008 / Editor:**

dr. Zdenko Medveš / Univerza v Ljubljani / *University of Ljubljana*

### **Tehnični urednik / Technical editor:**

Damijan Štefanc

### **Tajniška dela / Secretary:**

Alenka Ternovec

Jezikovni pregled: / *Language editor:*

Vlasta Kunej

Prevod povzetkov v angleščino: / *Translation of abstracts into English:*

Lori Podgornik

Jezikovni pregled: / *English language editor:*

Murray Bales

### **Letna naročnina (5 števil) / Annual subscription (5 issue):**

35,00 € posamezniki / *for individuals*; 69,00 € za institucije / *for insitutions*;

23,00 € za študente / *for students*; 84,00 € za tujino / *for abroad*;

17,00 € posamezna številka / *single issue*.

### **Letna naročnina (5 števil + posebna izdaja) / Annual subscription (5 issue + special edition):**

43,00 € posamezniki / *for individuals*; 82,08 € za institucije / *for insitutions*;

30,00 € za študente / *for students*; 94,00 € za tujino / *for abroad*;

Davčna številka: / *Tax Number:* SI65435613

Poslovni račun št.: / *Business account no.:* 02017-0012384389 NLB

### **Sodobna pedagogika je vključena v: / *Sodobna pedagogika is included in:***

Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), San Diego, USA; Sociological abstract, Co. San Diego,

USA; Ulrich's International Periodicals Directory; New Providence, USA; I B R – Internationale

Bibliographie der Rezensionen Geistes- und Sozialwissenschaftlicher Literatur; I B Z – Internationale

Bibliographie der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur; Russian Academy of Sciences

Bibliographies Cooperative; Online Bibliographic System & Services (COBISS), Slovenija.

Naslovnico je oblikovala: / *The title page designed by:*

Drava Celovec / *Klagenfurt*

Tisk: / *Printed by:*

Littera picta, d. o. o., Ljubljana, Slovenija / *Slovenia*

Naklada: 850 izvodov

Letnik  
Volume  
59 (125)

Številka  
Number  
1

Ljubljana  
april  
2008

# **Sodobna PEDAGOGIKA**

Contemporary  
**PEDAGOGY**

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: [urednistvo@sodobna-pedagogika.net](mailto:urednistvo@sodobna-pedagogika.net)  
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

## CONTENTS

### GLOBALISATION AND SLOVENE SCHOOL SYSTEM

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| – Globalisation And Slovene School System – <i>Zdenko Medveš</i>                       | 6  |
| – Global Justice, Globalisation And Education – <i>Zdenko Kodelja</i>                  | 26 |
| – Education And A Welfare State In An International Perspective<br>– <i>Sonja Kump</i> | 38 |

### NON-THEMATIC DISCUSSIONS

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| – The Epistemology Of Radical Pedagogics And Cultural Capital For<br>The 21st Century – <i>Marta Gregorčič</i>                                                        | 58  |
| – A Class Teacher – Insufficient Representation Of Male Sex – <i>Bojan Jeraj</i>                                                                                      | 78  |
| – A Novel Instead Of A Ladle Or The Education Of The Upper Class Girls<br>On The Turn Of The 19 <sup>th</sup> And The 20 <sup>th</sup> Century – <i>Petra Mikulan</i> | 102 |
| – Educational Concept In Public School And The Question Of Violence<br>– <i>Sanja Berčnik</i>                                                                         | 122 |
| – Research Approaches In Investigation Of Teacher Stress<br>– <i>Katja Depolli Steiner</i>                                                                            | 136 |
| – The Duties Of A Home-class Teacher – A Disregarded Segment<br>Of Modern Primary School – <i>Bojan Novak</i>                                                         | 154 |

### BOOK SHELF

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| – Mentorship And Professional Growth Of Teachers – <i>Barbara Šteh</i> | 168 |
| – New Books On The Book Shelf – <i>Tanja Šulak</i>                     | 171 |

## VSEBINA

## GLOBALIZACIJA IN SLOVENSKO ŠOLSTVO

- Globalizacija in slovensko šolstvo – *Zdenko Medveš* 6
- Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje – *Zdenko Kodelja* 26
- Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi – *Sonja Kump* 38

## NETEMATSKE RAZPRAVE

- Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje  
– *Marta Gregorčič* 58
- Razredni učitelj – podzastopanost moškega spola – *Bojan Jeraj* 78
- Roman namesto kuhalnice ali vzgoja deklet višjih slojev na prelomu  
19. in 20. stoletja – *Petra Mikulan* 102
- Vzgojni koncept v javni šoli in vprašanje nasilja – *Sanja Berčnik* 122
- Raziskovalni pristopi v proučevanju stresa učiteljev  
– *Katja Depolli Steiner* 136
- Razredništvo – zapostavljeni segment današnje osnovne šole?  
– *Bojan Novak* 154

## S KNJIŽNE POLICE

- Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev – *Barbara Šteh* 168
- Nove knjige v pedagoški knjižnici – *Tanja Šulak* 171

**Dr. Zdenko Medveš**

## Globalizacija in slovensko šolstvo

**Povzetek:** V prispevku analiziram globalizacijo na področju šolstva predvsem kot makrosociološki in političen proces in me manj zanimajo pedagoške dimenzije globalizacijskih idej ter projektov. Globalizacijo razumem kot svetovno organizirane procese, s katerimi transnacionalne organizacije (OECD, Svetovna banka, Evropska komisija ...) širijo svoje vizije in »mite« o izobraževanju. Te vizije nagovarjajo države in kulturna okolja z močnim svetovnim vplivom, v ozadju vizij pa vedno odkrivamo globalne interese kapitala. Globalizacija je torej način, kako posamezne države, svetovne nosilke politične moči, uveljavljajo svoje strategije gospodarskega razvoja ter krepijo svojo politično vlogo in moč prek transnacionalnih organizacij. Pokazano je tudi, kako s tem namenom razvijajo strategije delovanja. Izobraževanje pa je pravi hormon za krepitev moči centrov. Kaj ti procesi pomenijo za lokalni nacionalni prostor? Razvijam tezo, da se nacionalni državi v vsaki transnacionalni povezavi, tudi demokratični, slabo piše, če nima dovolj svoje strokovne in politične moči za kritično držo do eksogenih vplivov ter za sooblikovanje eksogenih vplivov. Posebno me zanima, ali Slovenija obvladuje te pogoje. Na primeru nekaterih globalizacijskih projektov Evropske skupnosti in projekta PISA ocenjujem stanje pesimistično. Analiza mi kaže na to, da se Slovenija v transnacionalni prostor, vsaj kar zadeva izobraževanje, vključuje pasivno. Kot bolj ali manj pasivna sopotnica sodeluje v nastajanju transnacionalnih vizij in še to bolj na tehnični ravni. Brez ustreznega premisleka pa »spušča« tuje vizije v svoj izobraževalni prostor, kar pa dolgoročno ni nevarnost za šolsko polje, temveč za slovensko samobitnost sploh, posebno kulturo. To procesi trenutno sicer ne ogrožajo slovenske kulture na »tehnični« ravni, tu mislim zlasti na obstoj in razvoj jezika, kulturnih institucij in podobno, nedvomno pa so že usodni na vsebinski, kjer spodmikajo tla kulturne identitete.

**Ključne besede:** globalizacija, glokalizacija, neoinstitucionalizem, difuzni vplivi, »globalni igralci«, svetovna kultura, svetovno znanje, izobrazbeni standardi, dekulturnacija.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Zdenko Medveš, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: zdenko.medves@guest.arnes.si*

Globalizacija je sama po sebi protisloven pojav, kar kažejo mnogi sistematični odpori proti njej. Posebej pa je problem na področju šolstva, saj je tu globalizacija lahko v neposrednem nasprotju s kulturno avtonomijo, na kateri temelji tudi načelo, da je šolstvo, posebno obvezno, eden od ključnih elementov državne in nacionalne samobitnosti in samostojnosti. Naša šolska zgodovina je v tem zelo občutljiva, saj dolga stoletja nismo imeli pravice in možnosti za razvoj svoje šolske podobe. To pravico je Slovenija dobila formalno v Jugoslaviji, ko je bila leta z ustavo leta 1974 uveljavljena ustavna avtonomija republik in avtonomnih pokrajin na področju šolstva in je tudi bila v celoti odpravljena zvezna šolska administracija. Toda prav iz obdobja 1974–1988 so nam zelo živo v zavesti zgodbe o »skupnih programskih jedrih«, ki so postala del strategije tedanje partijske politike za poenotenje izobraževalnega sistema in tudi vsebine izobraževanja. To obdobje je pokazalo, da so v transnacionalni skupnosti (in svetovna skupnost je transnacionalna) kljub deklaraciji o kulturni in šolski avtonomiji posameznega naroda prisotne različne strategije za doseganje večje enotnosti šolske ureditve, ki lahko v njej večstransko ogrožajo nacionalno dimenzijo, pa naj je to odkrito in nasilno, s pozicije avtoritete moči, ali prikrito. Na nevarnost teh tendenc v izobraževanju opozarjajo raziskave Johna W. Meyerja (2005) in Lechnerja (2005), ki prepričljivo z empiričnimi podatki razvijeta tezo o pojavu neoinstitucionalizma v procesih globalizacije v izobraževanju. Ugotavljata namreč, da so v ozadju globalizacijskih teženj v izobraževanju pomembne institucije na svetovni ravni, ki formirajo »svetovno kulturo«, »svetovno izobraževalno politiko« in, kar je najpomembnejše, »svetovno uporabno znanje«. Te težnje, zlasti govorica o »svetovno uporabnem znanju«, so še posebno kritične za nacionalne izobraževalne sisteme, saj obetajo vdor v samo substanco oblikovanja mladih generacij. Ne glede na vse te nevarnosti pa se noben sodoben nacionalni izobraževalni sistem ne more več zapirati v svoj kulturni krog, ne da bi tvegale kulturno izolacijo in omejevanje duhovne podobe prebivalstva na lokalne razmere. Temeljne vrednote in izzivi globalizacije v izobraževanju niso nič novega (multilaterizem, interkulturalnost, uveljavljanje človekovih in otrokovih pravic, enakost možnosti, pravičnost,

odgovorno državljanstvo, znanje za življenje, avtonomno odločanje, večjo mobilnost ipd.) in marsikdo bi rekel, da se gremo globalizacijo že vrsto let. Da ne bi bilo pomote, samega določanja vrednot v nekem področju še ni mogoče šteti za globalizacijo. Globalizacija danes ni samo sprejemanje deklaracij, temveč to vse bolj postajajo procesi, *ki imajo konkretne učinke na poenotenja izobraževanja v svetovnih razmerjih*. Da bi se dosegli takšni učinki, ne zadostujejo same deklarativne vrednote in cilji, temveč njihove konkretne izpeljave. To pa so konkretni izvedbeni modeli, ki se ponujajo v implementacijo (na primer model bolonjskega procesa – ki postaja neoevropski mit o enotnem visokošolskem prostoru), ali konkretne dejavnosti, ki sprožajo *difuzno* prodiranje »svetovne kulture« oz. »svetovnega znanja« v nacionalne šole (primer programa PISA), ali pa širjenje konkretnih orodij v izobraževanju (npr. metodologija merjenja in primerjanja učnih dosežkov, indikatorji kakovosti izobraževanja in izobrazbe, izobrazbeni standardi itn.), ali orodij za urejanje družbenega vrednotenja izobraževanja in usposabljanja (kot so lestvice za razvrščanje stopenj izobrazbe in kvalifikacij). V prispevku bom analiziral mehanizme delovanja globalizacijskih procesov in poskušal odgovoriti na to, kako naj se nacionalno šolstvo umešča v te procese, da ob tem ohranja svojo samobitnost. Mogoče bodo ti odgovori samo moja iluzija, da je mogoče še kaj rešiti pred »nasiljem« globalizacije, kajti vse jasneje postaja, da globalizacija zlasti v svoji difuzni obliki kaže na strahovito moč globalizacijskih procesov takrat, ko se ji nacionalni sistemi prostovoljno odpirajo in ne-zavestno, nekritično in pasivno sprejemajo njihovo logiko. Od tod sledi, da je globalizacija strategija politike in kot taka sama v sebi izrazito ideološki proces. Lahko bi rekli, da velja med globalizacijo in lokalizacijo podobno razmerje med teorijo in resnico: vsaka teorija sama v sebi določa merila resnice in zato je izpeljava teorije lahko imanentna samo znotraj nje. Šele ko si zares znotraj teorije, lahko sprejmeš, da to v nobenem pogledu ne pomeni relativnosti resnic.

## Globalizacija, antiglobalizacija in glokalizacija

Raziskave Meyerja in Lechnerja prepričljivo empirično dokazujejo, kako iz svetovno vplivnih institucij izhajajo tendence, katerih cilje instrumentalizirajo globalne »šolske vrednote« prav v konkretni obliki in tako uveljaviti prav določeno izpeljavo te vrednote v praksi. Značilen primer za to je OECD-jeva vodilna ideja »šolske pravičnosti in enakih možnosti«, ki jo z različnimi sredstvi skušajo uresničiti z idejo enotne šole in odpravo različnih oblik šolske diferenciacije tako rekoč do polnoletnosti. Razumljivo je, da tako konkretne izpeljave nekih globalnih vrednot nujno povzročajo približevanje ali celo izenačevanje različnih elementov ureditve v izobraževanju. Pri globalizaciji torej ne gre le za procese, ki se kažejo kot izenačevanje na ravni izobraževalnih politik, temveč gre tudi za izenačevanje izobraževalnih sistemov, profilov in ciljev izobraževalnih institucij ter celo vsebine izobraževanja. Učinki teh različnih globalizacijskih procesov so zato zelo mnogoteri in se v praksi kažejo na različnih ravneh: ideološki (razvoj transnacionalne kulturne identitete: npr. evropska dimenzija

v izobraževanju, oblikovanje svetovnega (evropskega) državljana, »globalnega človeka«, kurikularni (interkulturnost/multikulturnost, uveljavljanje koncepta svetovnega znanja, izenačevanje standardov ali celo vsebine izobraževanja) ter organizacijski (nastajanje transnacionalnih šolskih prostorov – npr. evropski visokošolski prostor, izenačevanje strukture izobraževalnih sistemov in profilov izobraževalnih institucij).

Tudi spekter institucij, ki vse bolj krepijo svoj vpliv na izobraževanje v svetovnem merilu, reprezentira vse ravni družbene organiziranosti: državno, zasebno in civilno. Tu so najprej formalne institucije, za katere bi lahko rekli, da v globalizaciji predstavljajo državno raven in tudi neposredno vplivajo na nacionalne države in njihovo zakonodajo (npr. UNESCO, OECD, Evropska komisija, Evropski svet). Zasebni sektor predstavljajo institucije kapitala in različne multilateralne korporacije, ki financirajo implementacije svojih razvojnih programov v izobraževanju (Znani so projekti za spodbujanje privatizacije šolstva ali za uvajanje praktičnih poklicnih predmetov v splošnoizobraževalne šole v Šrilanki in Bangladešu, ki jih je razvila Svetovna banka ter jih razglasila za uresničevanje povsem socialnih in humanističnih ciljev, kot so kakovost izobraževanja, socialna pravičnost, zmanjšanje splošne ter distributivne revščine.). Sklop civilne družbe predstavljajo nevladne institucije oziroma gibanja (npr. Greenpeace ali WWF – *World Wide Fund for Nature*), ki v ospredje svojih izobraževalnih politik postavljajo zlasti ekološko in državljansko izobraževanje, poantirano s človekovimi pravicami. Zavzemajo se tudi za določene standarde v šolah, ki izhajajo iz otrokovih pravic. Nekaterih teh institucij se je zaradi njihovega močnejšega in vedno bolj neposrednega vplivanja na razvoj izobraževanja oprijelo tudi ime »globalni igralci« (*Global players*).

Tako kot na vseh drugih družbenih sektorjih tudi v kulturi in izobraževanju »globalnim igralcem« nasprotujejo številni kritiki in nasprotniki z gesli »antiglobalizma«. Kritika »antiglobalistov« je motivirana na področju kulture z različnimi političnimi koncepti in interesi. Najprepoznavnejše so med antiglobalisti zastopani različni nacionalizmi, ki vidijo v procesih globalizacije načrtno marginalizacijo pomena nacionalnih držav. Globalizacija na področju kulture pa je po teh mnenjih zgolj nekakšen »svetovni talilni lonec«, ki pomeni usodno nevarnost za kulturno raznolikost in posebno za izginjanje »majhnih« kultur ter prevladovanje agresivnih »velikih svetovnih kultur«. Ta gibanja se pogosto mešajo tudi s protiamerikanizmom, ki opozarja na vsiljevanje ameriške kulture, sloga življenja in vrednot prek različnih kulturnih produkcij zlasti v množičnih medijih. Antiglobalizmu se pridružujejo tudi desnoekstremistična gibanja, ki so sovražna do tujcev, nastopajo zlasti proti procesom imigracij ter se zavzemajo za »nacionalno čiste države«, češ da mešanje kultur v vsakem mikrosocialnem prostoru zmanjšuje možnosti kulturne identitete in potencialno vodi v nevarnost kulturnega boja v lokalnih in svetovnih razmerjih. Znak te nevarnosti naj bi bil tudi svetovni kulturni konflikt, ki ga označuje protiislamizem.

Povsem drugačno dimenzijo kritike globalizacije razvijajo socialnopolitični analitiki, ki v nasprotju s politično desnico ne vidijo nevarnosti v liberalistični naravi globalizacijskih procesov. Nasprotno, politični liberalizem naj bi bil

celo edino sprejemljiva politična platforma globalizacije. Zato je ta kritika prej usmerjena v to, da se »globalni igralci« odrekajo liberalni orientaciji, ko delujejo tako, da predvsem krepijo svojo politično moč. V procesih globalizacije naj bi, kot pravi Ralf Dahrendorf (2000), celo nastajal nov »globalni razred« kot nosilec politične moči. Njegov interes je odrekanje globalizaciji njej imanentnih liberalnih načel, krepitev avtoritete in moči odločanja »globalnih igralcev«. Zato se pričakovanja, da bo globalizacija krepila svobodo in pravičnost v svetovnem merilu, ne morejo uresničiti. V teh razmerjih globalizaciji tudi ne more biti več imanenten cilj spodbujanje svobodnega odločanja nacionalnih držav, zaradi česar v jedru ogroža sodobne demokracije, s tem pa svobodo vsakega posameznika. Ta proces po Dahrendorfu še pospešuje dejstvo, da se globalizacija osredotoča na trg in gospodarski sektor ter se ne ozira na demokratičnost odločanja, človekove pravice, socialno razslojevanje, ekološke standarde in podobno. Ogrožanje demokratičnega odločanja na ravni nacionalnih držav pa je sporno zlasti na področju kulture ter izobraževanja. In zanimiva je Dahrendorfova teza, da je v takšnih pogojih prav urejanje izobraževanja za »globalne igralce« posebno privlačno, saj je izobraževanje »hormon za krepitev moči globalnega razreda«. Rešitev vidi Dahrendorf v tem, da se o uveljavljanju globalizacijskih procesov odloča na lokalnih ravneh, vendar tako, da bi bilo vzpostavljeno nekakšno vzajemno razmerje med nacionalnimi državami in »globalnimi igralci«. To pa zahteva, da se na lokalnih ravneh vzpostavi dovolj močna politična sila in strokovni potencial, kar bi bil pogoj za vzajemno razmerje med »globalizacijo« in »lokalizacijo«. Globalizacija v kulturi in izobraževanju naj ne bi pomenila stapljanja kultur ali šolskih ureditev, niti ne poenotenja izobraževalnih institucij in zlasti ne vsebine znanja, temveč naj bi omogočala ohranjanje lokalnih specifičnosti v profilu izobraževalnih institucij, izobraževalnem sistemu in zlasti v vsebini izobraževanja. Znotraj tega naj bi celo krepila vlogo lokalnih kultur.

Od tod se je razvil pojem *glokalizacije*<sup>2</sup>, ki je nekakšen jezikovni konstrukt med »globalizacijo« in »lokalizacijo«. Jedro razumevanja glokalizacije je v dveh pričakovanjih:

- da se programi in modeli »globalnih igralcev« na lokalnih ravneh ne bodo implementirali mehanično ter da bodo lokalni dejavniki politične moči sposobni kritične presoje in uporabe programov z vgrajevanjem lokalnih posebnosti ter
- da se bo krepil vzvratni vpliv lokalnih posebnosti na globalne projekte; recimo zelo splošno, da se bodo eksogeni vplivi »globalnih igralcev« bistveno spreminjali na podlagi endogenih dejavnikov.

Je to pričakovanje iluzija ali realna možnost, nam bodo pokazali nekateri dosedanja primeri programov. Še pred tem pa je treba omeniti, da »glokalistom« ta vzajemni odnos eksogenih in endogenih vplivov ni nekaj, kar bi se dogajalo

---

<sup>2</sup> Pojem izvira že iz osemdesetih let prejšnjega stoletja in je bil sprva omejen samo na poslovni svet, pozneje na okoljsko svetovno politiko; v devetdesetih letih pa se začel uporabljati tudi kot splošno načelo prepletanja lokalnega – regionalnega – globalnega (Robertson 1998) v odločanju o globalizacijskih procesih.

samo na politični ravni. Torej pri tem ne gre za sodelovanje lokalnih dejavnikov v obliki »amandmajskih« dopolnil h globalnim projektom, temveč si endogene vplive zamišljajo kot proizvod obširnih, celostnih in znanstvenoraziskovalno podprtih primerjalnih analiz, ki bi omogočale ovrednotenje določenega transnacionalnega projekta z lokalnimi dejavniki, posebno z vidika konkretnega kulturnozgodovinskega ozadja.

S tem vstopamo v jedro naše razprave, ki ga predstavljajo vprašanja: ali se Slovenija bolj prepušča globalizacijskim procesom, ali jih kritično prenaša v svoj prostor ter ali vstopa dejavno v te procese z enakopravnim sodelovanjem pri nastajanju transnacionalnih programov?

### **Modeli delovanja globalnih igralcev**

Lahko bi govorili o treh ravneh ali modelih delovanja globalnih igralcev:

- sprejemanje političnih dokumentov in vodenje kampanj,
- izvajanje programov in projektov ter
- difuzni vpliv.

#### *Sprejemanje političnih dokumentov in vodenje kampanj*

S političnimi dokumenti delujejo zlasti globalni igralci, ki imajo državno naravo. Z deklaracijami in resolucijami, ki se pozneje ratificirajo na nacionalnih ravneh, širijo nekatere vodilne ideje, vrednote in »mite« (npr. vseživljenjsko učenje, zagotavljanje kakovosti, pravičnosti in enakost možnosti za vse), o katerih je dosežena visoka stopnja načelnega konsenza v svetovnem merilu, zato se te ideje tudi hitro širijo v svetovni prostor. Toda načelni konsenz o teh idejah še ne pomeni, da obstaja konsenz tudi o njihovi izvedbi. Če kot primer vzamemo *pravičnost*, lahko hitro ugotovimo konsenz različnih politik na načelni ravni. Toda različne politike razvijejo zelo različne in celo nasprotujoče si rešitve, da bi v praksi dosegli pravično šolsko ureditev. Tako na primer konservativna politična opcija razlaga pravičnost meritokratsko: različno sposobnim je treba ponuditi različno zahtevne (kakovostne) šole. Pogoje za doseganje pravične šolske ureditve vidi v diferenciranem šolskem sistemu in celo v zelo zgodnjem ločevanju otrok po različnih vrstah šol že po štirih letih elementarnega šolanja. Socialno naravnana politika pa, povsem nasprotno, interpretira pravičnost egalitaristično. Zato se zavzema za enotno šolo, ki naj traja čim dlje. Diferenciacija je tej opciji sumljiva celo na terciarni stopnji (Bolonjski proces na primer skuša z uvajanjem stopenjskega študija de facto odpraviti diferenciacijo med praktično in akademsko naravnanim študijem.). Takšne primere različnih implementacij bi lahko navedli ob vsaki vrednoti in bi jih lahko osvetlili z različnih zornih kotov. Podrobno se je vprašanju, kako se v globalnem svetovnem šolskem prostoru lahko razume pravičnost na teoretski ravni, posvetil Zdenko Kodolja v prispevku, ki ga je pripravil za to tematsko številko.

Glede na razlike v praktičnem uresničevanju globalističnih političnih usmeritev iz deklaracij, resolucij in podobnih političnih dokumentov lahko mirno

rečemo, da takšno vplivanje »globalnih igralcev« ni moglo zadovoljiti. Takšna implementacija je marsikje pomenila sprevračanje njihovih vodilnih političnih idej v njihovo nasprotje. Zato takšne strategije niso imele perspektive, saj so bolj zniževale kot krepile politično moč, ugled in vpliv »globalnih igralcev«.

Nekoliko konkretnější in učinkovitejši angažma pomenijo kampanje »globalnih igralcev«. Primer takšne najbolj organizirane in najodmevnejše kampanje je kampanja Unesca *Education for All*, ki je bila zlasti intenzivna v devetdesetih letih, ko je povezala tako rekoč vso globalno politično mrežo, saj so v kampanji zelo intenzivno sodelovali tudi Unicef, OECD, Svetovna banka, da ne govorimo o kontinentalnih transnacionalnih organizacijah, kot na primer Evropska unija, Svet Evrope. Kampanja pa je obsegala vse stopnje izobraževalnega sistema, tudi predšolsko in primarno. Kampanje so bile najvišji doseg prve generacije v delovanju »globalnih igralcev«.

### *Izvajanje reform s programi in projekti*

Za drugo generacijo štejemo oblike globalizacije, s katerimi skušajo »globalni igralci« okrepiti svojo moč vpliva s ponujanjem konkretnih programov in projektov reformiranja šol v določeni državi ali pa s kombiniranjem državnega in neposrednega (se pravi tudi mimo države) vplivanja na določene *izobraževalne institucije* (neoinstitucionalizem). Pogoj za prehod v to fazo je bila bolj kakovostna strokovna in tudi znanstveno podpora. Po načelu, da papir vse prenese, je mogoče resolucijo napisati zelo hitro. Izvedba projekta ali programa pa je zahtevno strokovno delo. Tako morajo v zadnjih dveh desetletjih »globalni igralci« politično delovanje dopolniti s strokovnim in z znanstvenoraziskovalnim. Ustanavljajo raziskovalne institute kot *značilno nedržavne* institucije in tako državni akterji globalizacije vzpostavljajo nove oblike globalnih političnih mrež, ki jih Sprinz (2003) označi kot »*global public policy networks*«.

To dejstvo bistveno spreminja strategije globalizacije. Delo ni več usmerjeno v pripravo političnih dokumentov, resolucij in deklaracij, temveč v pripravo in izvajanje konkretnih programov ali projektov, njihovo raziskovalno uvajanje in spremljanje. Med prve takšne projekte sodita že omenjena projekta Svetovne banke v Šrilanki in Bangladešu. Značilen pa je vsekakor program PISA, ki ga podpirata osrednja raziskovalna skupina OECD-ja in mreža nacionalnih konzorcijev. Program PISA je daleč od resolucije ali deklaracije, čeprav je popolnoma nabit z izobraževalno ideologijo OECD. Ga pa razvrščam med strateške oblike globalizacije v zadnji – tretji – generaciji – torej kot primer difuzne oblike in bom o njem pisal pozneje.

Sprinz tudi ugotavlja, da je programsko oz. projektno delo v tej »global public policy networks« visokoprofesionalno, tako vsebinsko kot metodološko, ker je tudi finančno dobro podprto. Vse to obeta temeljitost dela raziskovalnih skupin tako v načrtovanju kot izvedbi programov ali projektov, kar zagotavlja kakovost projektov in potencialno močno krepi učinke globalizacije. Nedvomno so projekti ali programi »globalnih igralcev« zato vredni proučevanja ob odločanju nacionalnih teles o šolskih spremembah.

Kot primer druge strateške oblike globalizacije omenjamo projekta Svetovne banke za uvajanje predmetov poklicnega izobraževanja v splošnoizobraževalne srednje šole ter za razvijanje poklicnih srednjih šol v Šrilanki in Bangladešu zato, ker predstavljata značilnosti te oblike. Stvar je namreč preprosta. Svetovna banka je izdelala za vsako od obeh držav konkreten projekt novega sistema srednjega izobraževanja, umestila vanj praktično izobraževanje v splošnih srednjih šolah, opredelila vrste in profile poklicnih šol ter ustrezne sistemske povezave med njimi. Praktično je izdelala nov sistem sekundarnega izobraževanja. Podlaga za to je bilo poprejšnje raziskovanje gospodarskih potreb. Projekt je obsegal tudi uvajanje, kar je pomenilo izobraževanje učiteljev ter materialno opremo učilnic za praktično izobraževanje. Svetovna banka je projekt uvajala s pomočjo lokalne politike in zagotovila tudi raziskovalno evalvacijo kot podlago za sprotno odpravljanje slabosti in dopolnjevanje projekta. O vsem tem obstajajo obsežni protokoli, ki dokazujejo tudi občutljivost na kulturno ozadje. Mimogrede pa naj povemo, da sta bila, ne glede na vse to, oba projekta deležna ostrih kritik, predvsem očitkov o dekulturnaciji in podrejanju izobraževanja funkcionalnim interesom kapitala.

Pa še eno značilnost je treba poudariti ob tem. Globalni igralci tega načina urejanja šolstva v določeni državi ne tvegajo za reformiranje osnovnega izobraževanja in praviloma tudi ne gimnazije. Konkretno projekte oziroma programe pripravljajo za reformiranje poklicnega in strokovnega izobraževanja, posebno pogosto pa za terciarno izobraževanje. To velja tako za OECD kot za Svetovno banko. V tem se posredno pokaže zadržanost »globalnih igralcev« pred poseganjem v tiste dele sistema, kjer bi bilo ogrožanje nacionalne kulturne avtonomije najbolj očitno. S tem nočem trditi, da med njimi ni želje po spreminjanju obveznega in splošnoizobraževalnega šolstva, toda bolj ali manj se za to uporabljajo splošni dokumenti, kot so deklaracije, resolucije, priporočila, v sodobnem času pa vse pogostejše tudi organizirane kampanje.

Programske oziroma projektne oblike globalizacije v Sloveniji tako rekoč sploh ne poznamo. Res je, da so nas v letih 1991–1996, ko se je oblikoval sedanji sistem izobraževanja, obiskovali mnogi tuji izvedenci in ponujali takšne ali drugačne izkušnje. Nihče med njimi pa ni prihajal v imenu kake transnacionalne organizacije z izdelanim celostnim projektom ali programom reform. Tuje izkušnje smo spoznavali v predavanjih tujih ekspertov zlasti iz skandinavskih, srednjeevropskih in anglosaških držav. In priznati je treba, da je vse to naša politika in stroka sprejemala v duhu *déjà vu*. To je čas, ko lahko rečemo, da je podoba našega »šolskega sistema 1996« sicer nastajala ob tujih zgledih, toda na podlagi domačih premislekov in odločitev.

Mogoče to manj velja za reformo *strukture visokega šolstva* v letu 1993, ko je bilo namesto višješolskega študija uvedeno visokostrokovno izobraževanje. To reformo štejem za ne dovolj premišljen prevzem centralnoevropskega modela, pa še to partikularno. Od srednjeevropskih držav smo namreč prevzeli le model visoke strokovne stopnje, ne pa tudi univerzitetne, saj je ta ostala nespremenjena. Najbrž bi bilo drugače, če nove strukture visokošolskega sistema ne bi uvajali tako partikularno. Da ne govorim o tem, kako koristna bi bila tedaj analiza strategij in modelov, ki so jih na široko po svetu tedaj izvajali »globalni igralci«, posebno

OECD in Svetovna banka. Iz teh analiz bi odkrili, da gre proces globalizacije enoznačno v smer tristopenjskega študija, za kar se je komaj šest let po naši visokošolski reformi opredelila tudi Evropa s sprejemom Bolonjske deklaracije 1999. Bolonjsko deklaracijo pa bolj nagovarja logika reformnih projektov visokega šolstva, ki sta jo spodbujala OECD in Svetovna banka kot humboltovski model srednjeevropske univerze. Analiza globalizacijskih projektov bi torej že leta 1993 lahko pripeljala Slovenijo po logični poti do visokošolskega sistema, ki bi se bolonjski reformi približeval naravneje, namesto da se je od nje oddaljeval. Posledice ne dovolj utemeljenega in širokega kritičnega premisleka leta 1993 se še kako kažejo v ključnih težavah in zastojih ob vpeljevanju bolonjskih procesov danes in vse po letu 2004 (razumevanje stopenj, funkcionalna poklicna naravnost prve stopnje).

### *Kateri modeli so trenutno aktualni za Slovenijo?*

Če bi že razmišljali o tem, kateri projekti transnacionalnih organizacij so danes aktualni za Slovenijo, bi omenil vsaj dva, ki se jim Slovenija ne more izogniti. Prvi je že omenjen bolonjski proces, drugi pa pomeni uvajanje treh temeljnih orodij, ki so za izobraževanje pripravljena v Evropski komisiji. Ta orodja so: *Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje* (priporočata ga tudi Evropski parlament in Svet evropske unije), *Evropski kreditni sistem*, ki je pripravljen za srednje poklicno (ECVET) in visoko izobraževanje (ECTS), ter *indikatorji kakovosti*. V Evropski uniji so bila sprejeta priporočila še na mnogih drugih področjih (npr. evropska iniciativa v izobraževanju, državljanska vzgoja, mobilnost vajencev, dijakov in študentov), vendar nobeno področje ni izdelano v taki obliki, da bi mu lahko pripisovali naravo orodja (modela, projekta, programa).

Poglejmo podrobneje projekt *Evropskega ogrodja kvalifikacij*. Projekt ostaja, politično gledano, še vedno projekt znotraj načela subsidiarnosti. To pomeni, da je Evropsko ogrodje kvalifikacij zgolj priporočilo nacionalnim državam, pa ne samo zaradi načela subsidiarnosti. Poudarjeno je, da ogrodje ne nadomešča ali opredeljuje nacionalnih sistemov kvalifikacij, niti ne nadomešča samih nacionalnih kvalifikacij. Je torej priporočilo, ki za nacionalne države ni obvezujoče, saj le »/.../« podpira in dopolnjuje dejavnosti držav članic, s tem da olajšuje nadaljnje sodelovanje med njimi s ciljem povečanja preglednosti in promoviranja mobilnosti in vseživljenjskega učenja. Izvajati pa bi ga bilo treba v skladu z nacionalno zakonodajo in prakso.« (Evropsko ogrodje kvalifikacij 2008, str. 7) Iz tega izhaja, da evropskega kvalifikacijskega ogrodja ni mogoče neposredno uporabljati v nacionalnih kvalifikacijskih sistemih. S tem je preprečeno, da bi v nacionalnem prostoru hkrati uporabljali dva sistema razvrščanja kvalifikacij, nacionalnega in evropskega. Namen dokumenta je tudi jasno razviden iz priporočila, da članice do »leta 2010 povežejo nacionalne sisteme kvalifikacij z evropskim ogrodjem kvalifikacij« (ibid., str. 8). Priporočilo prepušča torej popolnoma odprt prostor, kakšno ogrodje kvalifikacij bo v skladu s svojo zakonodajo in prakso uveljavila posamezna država, le transparentno mora biti povezano z evropskim ogrodjem. V Sloveniji

naj bi to povezavo izpeljal projekt KLASIUS, ki uvaja novo osemstopenjsko kvalifikacijsko lestvico. Na tem mestu ne bomo analizirali pomembnega vprašanja, ali je Slovenija pri tem ravnala v skladu s priporočili Sveta Evrope in Evropskega parlamenta, namreč, ali je dosedanje ureditev, nacionalno tradicijo in prakso ustrezno povezala z evropskim ogrodjem. V javnosti pa so že bila izražena mnenja, da predlog nove klasifikacije prav tega ne upošteva v razvrščanju visokošolskih stopenj izobrazbe. Dilema je bila zlasti zaostrena ob sprejemanju novele zakona o visokem šolstvu 2006 in je bila celo motiv za ustavno presojo novele ter grožnja za izvedbo zakonodajnega referenduma. Kje je v vsem tem napaka? Ali se pri argumentih za morebiti neustrežno rešitev lahko sklicujemo na to, da je bila Slovenija »posiljena« z evropskim ogrodjem? Nikakor! Prej neustreznost rešitev lahko razložimo s paradigmo glokalizacije. S tem hočem reči, da je v Sloveniji povezovanje z evropskim kvalifikacijskim ogrodjem potekalo preveč uradniško, da ni bilo potrebne strokovne presoje, predvsem pa ne soočenja z javnim interesom, kar vse bi lahko privedlo do transparentnejše in tradiciji ugodnejše navezave z evropskim ogrodjem.

*Bolonjski proces* je zgleden primer projektne oz. programske globalizacije, ki temelji na konceptu neoinstitucionalizma. Neoinstitucionalizem smo že označili kot tisto obliko globalizacijskega vpliva, ki se izvaja le deloma prek države, svoje prave cilje pa dosega neposredno prek izobraževalnih institucij. Neoinstitucionalizem se kot strategija lahko uporablja le za reformiranje nedržavnih izobraževalnih institucij oziroma institucij z ustavno avtonomijo, in to je prav visoko šolstvo. Bolonjski proces vsebuje dve bistveni komponenti. V ospredju nekako izstopa zahteva po sistemu treh stopenj. Čeprav to ni njegov osrednji namen, izstopa predvsem zato, ker je to tista njegova dimenzija, ki se vpeljuje prek države. Osrednji namen pa je ustvarjanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, ki je po svoji definiciji transnacionalen. Do njega zato ni mogoče priti prek države, temveč z ustvarjanjem evropske univerzitetne mreže, kar po naravi stvari lahko dosežejo le univerze z neposrednim sodelovanjem. Zato so v projektu bolonjskega procesa tako poudarjeni cilji izmenjave profesorjev in študentov, vrhunec bolonjskih vrednot pa je usklajevanje programov (tuning proces) in povsem na vrhu vrednotne lestvice t. i. skupni programi (joint programme) in skupne diplome univerz. Pogoj za vse to pa je notranja reforma univerz, ki naj bi sledila nekaterim temeljnim skupnim ciljem (izbirnosti, interdisciplinarnosti, naravnosti v razvoj kompetenc). S tega vidika so stopnje študija res obrobni problem, čeprav ga je treba uskladiti, da je mogoče sodelovanje na ravni univerz.

Kaj je od vseh teh ciljev ostalo v Sloveniji po štirih letih priprav in dve leti pred uveljavitvijo evropskega visokošolskega prostora? Temu vprašanju je Sodobna pedagogika že namenila posebno tematsko številko v letu 2006/4, zato tu ni treba analizirati bolonjskega procesa podrobneje. Sam sem prispeval ta tematsko številko uvodni prispevek z značilnim naslovom *Bolonjski proces med univerzo in uradništvom*, ki je povsem razumljiv v konceptu neoinstitucionalizma. Moja temeljna ugotovitev je, da implementacijo bolonjskega procesa označuje in ovira izraziti konflikt med državo in univerzo. Bistvo tega konflikta je spor o akademski oziroma pragmatični naravi študija. Vsi akterji se zavedajo, da so-

dobna univerza ne more biti zaprta v slonokoščeni stolp modrosti. Vsi akterji in še posebno univerza ter študenti so enotni glede nujnosti povezovanja študija s prakso. Spor nastaja ob vprašanju kako: ali s sistematičnim ustvarjalnim raziskovanjem ali z izkustvenim razvijanjem funkcionalnih delovnih sposobnosti in spretnosti, pomembnih za trg dela. Kaj pomeni, da mora biti na trg dela usmerjen doktorski študij, zakaj morajo vsi študiji na prvi stopnji usposablјati tudi za prepoznavne potrebe trga dela? Da je to ključna dilema bolonjskega procesa vsaj srednjeevropskih držav, kažejo prispevki tujih avtorjev, Sandra in Kellermannna, v isti tematski številki Sodobne pedagogike (2006, št. 4). Seveda se nam sproža ob tem vprašanje, ali ni nemara v ozadju bolonjskega procesa povsem drugačna ideologija, kot nas izrecno nagovarja v ciljih ustvarjanja evropske univerzitetne povezave, mobilnosti, svobode, višje kakovosti študija? Ali ni v ozadju skrita ideologija interesa kapitala, ki so jo svetovni »globalni igralci«, zlasti Svetovna banka in tudi OECD, forsirali zadnja desetletja v projektih razvoja šolstva v deželah t. i. tretjega sveta? Za to ideologijo se je navsezadnje tudi Evropa opredelila v lizbonski strategiji, z zdaj že slovitim geslom, da bo s pomočjo šolstva postala »the most competitive and dynamic knowledge-based economy«.

Ali bo ostala bolonjska reforma slovenskega visokega šolstva le pri svoji formalni dimenziji novih študijskih stopenj, ki jo vsiljuje država, ali bo reforma res segla v bistvo študijskega procesa? Za odgovor na to vprašanje, kaj se je v resnici zgodilo v sodelovanju naših univerz s tujimi in v pripravi bolonjskih študijskih programov, nimam reprezentativnih podatkov. To bi bili podatki o izmenjavi učiteljev, evropsko primerjalna statistika o mobilnosti študentov, tistih, ki prihajajo na slovenske univerze in slovenskih na tujih univerzah, dosežki sodelovanja posameznih strok v večji svobodi izbire študijskih poti in predmetov, zagotavljanje pogojev za interdisciplinarno organizacijo študija, dosežki partnerstev v *tuningu*, število *joint* programov. Samo ti podatki bi bili merilo, ali je v slovenski univerzitetni prostor vstopila ideja bolonjskega procesa v svojem vsebinskem pomenu.

Neoinstitutonalni model je zaradi svoje hibridne narave, ker računa na neposredne reformne učinke prek države in neposredno reformno dejavnost institucije, vedno vprašljiv. Negotovo je, kateri vpliv bo prevladal: državni ali institucionalni.

### *Model difuznega vplivanja*

Model difuzne globalizacije se je razvil ob nadaljnji krepitvi vloge znanstveno-raziskovalnega dela v širjenju idej in konceptov »globalnih igralcev«. Kot značilen primer modela difuzne globalizacije štejem projekt PISA. V njem bi lahko prepoznali vse ključne deklarativne cilje in intence izobraževalne politike OECD, kot so zlasti: egalitarizem v gradnji izobraževalnega sistema, kritiko dejavnikov socialno-ekonomsko-kulturne diskriminacije, pragmatizem v vrednotenju učnih dosežkov – naravnost na kompetence, koncept svetovne kulture in svetovno uporabnega znanja, konstruktivizem v razumevanju učnih dosežkov. Vsa ta gesla so sicer bolj ali manj izrecno izpostavljena v zasnovi projekta PISA. Bolj pa so razvidna iz interpretacij rezultatov. V samem projektu se o teh geslih zelo malo izrecno govori, prepoznati pa

jih je mogoče v posameznih elementih projekta PISA. Kako? Če pogledamo merila za oblikovanje vzorca, na katerem poteka PISA, nedvomno lahko prepoznamo, da je vzorec namenski in v sebi skriva vsaj dve intenci, ki implicirata egalitaristično filozofijo OECD na področju ureditve šolskega sistema. Prva takšna intenca je, da poteka PISA na merjenju dosežkov petnajstletnikov – torej po končanem obveznem izobraževanju. Druga dimenzija pa, da morajo biti v vzorcu sorazmerno zastopani petnajstletniki iz vseh vrst šol, ki jih obiskujejo. Zdaj samo združimo oba parametra in odgovor je jasen. Bralec si lahko sam odgovori na vprašanje, kolikšna je verjetnost, da se bodo v vzorcu PISA pojavili petnajstletniki, ki potencialno dosegajo najslabše ali najboljše rezultate v državi, ki ima petnajst let staro mladino še vedno v enotni šoli, ima torej vse petnajstletnike še združene v eni populaciji (denimo kot Finska), ali v državi, ki ima v tem starostnem obdobju že diferencirano šolsko ureditev, to pomeni, da so petnajstletniki že razporejeni v različne tipe šol (denimo Slovenija). Slovenski vzorec petnajstletnikov za program PISA 2006 je nastal iz sorazmernih deležev dijakov nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega izobraževanja in gimnazije. So mnenja, ki prav zaradi tega štejejo dosežke primerjave PISA za sporne. Za Finsko, ki vsa leta blesti z najboljšimi dosežki, se domneva, da bi bilo povsem drugače, če bi projekt PISA vključeval leto ali dve starejše otroke, ko so tudi na Finskem že diferencirani. Takrat tudi finski rezultati ne bi bili takšni, kot so. Strokovnjaki OECD bi na to kritiko odgovorili nekako tako, kot so Nemcem: Prav, pa še vi podaljšajte obdobje enotnega šolanja v petnajsto leto in prek. In prav to, da bi se čas enotnega šolanja podaljševal, je ena od temeljnih vizij izobraževalne politike OECD.

Ta ponazoritev nam pokaže, kako je lahko na videz povsem nevtrarno metodološko orodje, kot je izbor vzorca, nabito z ideologijo. Podobno bi lahko odkrivali tudi iz drugi metodoloških prijemov v projektu PISA. Tip nalog na primer ni naravnani na šolsko preverjanje znanja in ne na šolske učne načrte. Izrecno je rečeno, da gre za »merjenje dosežkov v življenjsko uporabnih situacijah, ki so značilne za celoten svet«. Ali se v tem ne kaže prav koncept »svetovne kulture« in »svetovnega znanja«, kar je tudi eno od prizadevanj OECD in spet ena od njegovih ključnih ideologij?

Tudi pri obdelavi podatkov je tako. Analize dosežkov, na katere so očitno strokovnjaki OECD najponosnejši, če jih merimo po tem, kako obsežne so, so analize učinkov socialnih, ekonomskih in kulturnih dejavnikov na dosežke petnajstletnikov. Vzemimo del te analize za slovenski primer iz PISA 2006, ki ga naše nacionalno poročilo ni vsebovalo. Znano je (tudi iz nacionalnega poročila), da so v skupni oceni naravoslovne pismenosti dosegli naši petnajstletniki 12. mesto med 57. državami. Bili so praviloma izbrani iz prvega letnika srednjega izobraževanja, torej je bil vzorec stratificiran in je zajemal sorazmerno število dijakov nižjih poklicnih šol, srednjih poklicnih šol, srednjih strokovnih šol in gimnazij. Manj pa je znano, da so dosežki petnajstletnikov med 57 državami na visokem tretjem mestu po razpršenosti (varianci) dosežkov, ki je skoraj dvakrat višja od povprečja OECD (PISA 2006 a). To je seveda treba najbolj pripisati izboru dijakov na različnih tipih srednjih šol. Še več vprašanj nam odpre nadaljnja analiza, da je relativno zelo visok delež variance v dosežkih pojasnjen prav z ekonomskim, socialnim

in kulturnim ozadjem dijakov. Iz istega vira ugotavljamo, da naj bi v državah, udeleženih v projektu PISA 2006, v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialno-kulturni dejavniki manj kot 20 odstotkov razpršenosti dosežkov, v Sloveniji pa 46 odstotkov. In naprej: znotraj tega ima velik učinek tudi nizek dosežek imigrantov; ti imajo v povprečju še nižje dosežke: temeljne ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 odstotkov učencev druge generacije imigrantov, takih pa je le malo več kot 10 odstotkov »domačih« učencev (PISA 2006 b).

Tako bi lahko analizirali še vrsto drugih metodoloških elementov projekta PISA in vsakokrat bi ugotovili, da v celotnem programu ni nič naključnega. V vsakem njegovem segmentu se tako ali drugače skriva močan ideološki naboj, ki sam po sebi pripelje do kritike določenih izobraževalnih sistemov in podpore drugim. Zdi se, da je takšno izzivanje spopada z izobraževalno ureditvijo še posebno značilno za evropske razmere. Tako je na primer že vsa leta od prve aplikacije PISA 2000 najbolj pod udarom nemški večtirni sistem; hkrati pa je najbolj povzdigovano njegovo nasprotje – finski. V vsaki črki globalnega poročila o projektu PISA je mogoče prepoznati značilne vrednote šolske ideologije OECD, ki jo v mogočem označujejo egalitarizem in pragmatizem, svetovno uporabno znanje, konstruktivizem.

Ta prikrita – difuzna – oblika širjenja idej »globalnih igralcev« ni domišljena samo vsebinsko ideološko, temveč tudi strateško. Ve se, kakšen pritisk pomeni za vsako državo objava učnih dosežkov njene mladine v primerjavi z dosežki mladine drugih držav v množičnih medijih. Ne glede na relativno ali, kot bi kdo dejal, celo povsem fiktivno naravo teh meritev je mogoče vsako točko pod poprečjem prek medijev uporabiti za kritiko nacionalnih izobraževalnih politik. Očitno so v OECD »načrtovali« tudi to strategijo, če pomislimo, kako močno in dolgo odmevajo ti rezultati v javnih medijih držav, ki se znajdejo na repu.

In v tem je bistvo difuznega globalizacijskega vpliva, ki se širi s samodejnim prodiranje oz. pronicanjem v konkreten nacionalni prostor. Ob projektu PISA bi lahko govorili o difuznem razprševanju na mnogih ravneh. Pokazali smo načine prodiranja šolskega egalitarizma ter socialne, ekonomske in kulturne kritike šolske ureditve. Lahko pa bi govorili tudi o tem, da PISA opravlja funkcijo difuznega razprševanja »svetovne kulture« in »svetovnega znanja«. PISA prav z vidika svetovne uporabe znanja ne more biti drugačna, kot je. Če merimo dosežkov učencev od Avstralije do Islandije, od Koreje do Združenih držav Amerike, te meritve res ne morejo temeljiti na znanju, ki ima kakršen koli kulturni naboj razen univerzalnega. Ne morejo se opirati na nobeno kulturno okolje, nič kulturno specifičnega ne sme biti v njih.

## **Izzivi: standardizacija; nevarnosti: dekulturacija**

### *Kompetence in splošna izobrazba*

Vprašanje pa je, kako se PISA obravnava na nacionalnih ravneh. Ali se na nacionalni ravni vzpostavljajo razmerja do projekta PISA in rezultatov, ki temeljijo na načelih glokalizacije? Gre torej za to, ali je na nacionalni ravni dovolj

strokovne in politične moči, da difuzni vplivi ne bi prodirali v nacionalni prostor nenadzorovano, nehoteno in zlasti brez premisleka.

Na tem mestu ne bom analiziral odzivov strokovnih in vladnih institucij v posameznih državah na rezultate projekta PISA. Mimogrede, pri nas na poročila o dosežkih PISA 2006 skoraj ni komentarjev, pa rezultati (razen doseženega 12. mesta v naravoslovni pismenosti) niso takšni, da bi lahko bili z njimi zadovoljni. V drugih državah pa PISA močno zaposluje stroko in politiko, zlasti v državah, ki so se znašle po katerem koli dosežku pod povprečji OECD. Zanima me, na katere »ideološke« točke v programu PISA so odzivi najburnejši. Kot primer sem že opisoval dogajanje v Nemčiji po letu 2002, ko so bili objavljeni zelo slabi dosežki nemških otrok v PISA 2000. Poročilo raziskovalne skupine PISA je slabe rezultate nemških otrok pripisovalo večirnemu sistemu obveznega šolanja otrok med 10. in 14. letom. To interpretacijo pa sta del nemške stroke in zlasti politika, ki brani večirni sistem obveznega šolanja, sprejela kot fikcijo, ki je plod namenskega vzorca otrok, vključenih v program PISA 2000, ne pa izraz realne kakovosti znanja. Toda tudi pozneje in vse do danes se nemška šolska politika sploh ni odzvala z ukrepi na kritiko izobraževalnega sistema, na očitke, povezane z večirnostjo, na zgodnjo diferenciacijo in selekcijo. Šolska politika je dala to socialno dimenzijo kritike tako rekoč v oklepaj in s tem prezrla sistemske vzroke, ki jih za podpovprečne dosežke navajajo interpretacije centralnega konzorcija PISA 2000. Podobno se je odzvala tudi Švica (Schweitzer 2005). Vzroke za nizke rezultate vidita bolj v notranjih pedagoških konceptih, v tem, da šola kratko malo ne poučuje takšnega znanja, ki ga pod geslom »svetovne kulture« in »svetovno uporabnega znanja« forsira PISA. Razlogi za različno uspešnost osnovnošolcev naj bi torej bili kurikularni in notranjepedagoški, in ne šolskosistemiški. O tem sem že pisal, zato tega tu ne bom ponavljal (Medveš 2002).

Ključno vprašanje zame je, kaj se je konkretnega dogodilo v nemškem šolstvu na podlagi ugotovitev in analiz projekta PISA. Odgovor je pravzaprav lahek. Konferenca šolskih ministrov, kot najvišji koordinacijski šolskopolični organ v Nemčiji, je v obdobju 2001–2005 sprejela na podlagi ugotovitev projekta PISA mnoge ukrepe, ki pa so vsi osredotočeni na razvoj novega koncepta znanja, katerega osrednji cilj je orientacija na *kompetence in standarde*. *Prav kompetence so eden od temeljnih pojmov, ki ga OECD v projektu PISA uveljavlja kot ključno filozofijo v razumevanju vsebine svetovno uporabnega znanja*. Zato ni naključje, da so prizadevanja za orientacijo pouka na kompetence osrednja tema in najbolj strukturiran odgovor nemške šolske politike in stroke na kritike v projektu PISA 2000.

Zanimivo je, da ta nemški obrat v razumevanju bistva šolskega znanja ni nekaj izoliranega v evropskem prostoru. Orientacija na kompetence, ki ji na operativni ravni pripravljanja kurikularnega gradiva sledi standardizacija ciljev, je zajela po letu 2002 celotno Evropo. Samo pogledati je treba programe generalnega direktorata za izobraževanje v Evropski komisiji po letu 2002, ali pa nastajanje evropskih izobraževalnih orodij (kvalifikacijsko ogrodje, kreditni sistem, kazalniki kakovosti) v istem obdobju, ali pa bolonjski proces. Vsi ti globalizacijski procesi na ravni Evrope so po letu 2002 naravnost obsedeni z »mitom«, da bo

naravnost pouka/študija na kompetence rešila probleme evropske šole od vrtca do doktorskega študija. *Kompetenčno znanje* je kot noben drug pojav v sodobni zgodovini posegel v svetovno kulturo. Ta nova svetovna kultura dobiva status, ki bi ga lahko – prosto po Bergerju in Luckmannu – označili kot *družbeni konstrukt svetovnega znanja*, ki postaja obče sprejemljiv, kar se še posebno utrjuje z empiričnimi primerjalnimi študijami, kot je PISA. Razvoj kompetenc vzpostavlja nekakšen socialno-kulturni prostor, o katerem ni več kritičnega razmisleka, ne glede na protislovne definicije samih kompetenc. Prav zaradi ohlapnosti v opredeljevanju so se kompetence lahko uspešno konstituirale kot jedro družbenega konstrukta svetovne kulture, kot obet nove dobe kakovostnega znanja. Mogoče je reči, da je OECD s svojo naravnostjo k svetovni kulturi in svetovnemu znanju sprožil valovanje, ki kot družbeni konstrukt v naši zavesti postopoma razvrednotuje klasično pojmovanje izobrazbe, zlasti vrednot sistematičnega teoretičnega znanja. In kot družbeni konstrukt je nevaren, ker lahko ob poudarjanju pomena rabe znanja, katerega vrednosti ni mogoče zanikati, povsem razvrednoti pomen teorije, sistematike in kulturne narave znanja. To svojevrstno izraža tudi sodoben šolskopolitični mit, da je pomembnejše »kako znati« kot »kaj znati«, kar je prav tako sestavni del tega družbenega konstrukta o svetovno uporabnem znanju<sup>2</sup>. Kot tak lahko ta družbeni konstrukt povzroči deteoretizacijo in dekulturacijo znanja in s tem duhovno izpraznjenje pouka oziroma šole. To mogoče ni problem za poučevanje marsikaterih znanosti v šoli, pri kateri je težko smiselno govoriti o pomenu njene vezave na lokalno kulturo, kot na primer matematike, naravoslovja, tehnike, čeprav je tudi pri pouku teh ved poudarjanje zgolj funkcionalne rabe znanja in »sovražen« odnos do teorije poseben problem. Vsekakor pa je to problem za pouk humanističnih ved, posebno umetnosti, jezikov in zlasti literature ter ved, ki tradicionalno veljajo za nacionalne šolske predmete. To pa so osrednji sklopi splošne izobrazbe. V skladu s tem je mogoče razumeti poanto moje že večkrat izrečene trditve, da kompetenčna naravnost pouka lahko ogroža zlasti splošno izobrazbo. Da ne bi bilo nesporazuma, s tem ne mislim, da kompetenčne naravnosti ni mogoče uvajati tudi v splošno izobrazbo. Opozorilo meri samo na razmislek o tem, kako.

Učinki, ki jih je program PISA neposredno ali posredno povzročal v nacionalnih strategijah, se kažejo predvsem v vsebini splošnega izobraževanja. Zato PISA globoko poseže tudi na področje osnovnega izobraževanja in v gimnazijo. To pa so tisti segmenti izobraževalnega sistema, ki so po svoji naravi jedro nacionalne šolske avtonomije. Pri opisovanju modelov delovanja »globalnih igralcev« prek projektov in programov nismo srečali konkretnega programa ali projekta, ki bi bil naravn na osnovno šolo ali gimnazijo. Izjema so deloma nekateri projekti Svetovne banke, čeprav je tudi uvajanje praktičnega izobraževanja s splošnoizobraževalne šole v

---

<sup>2</sup> Družbeni konstrukt kompetenčnega znanja je dosegel svoj vrh prav zato, ker se plasira kot nova paradigma v človeškem znanju. V resnici je živela kompetenčna dimenzija znanja s tradicionalno pedagogiko najmanj vse razsvetljensko obdobje. Pomislimo, kako star je pregovor: Kar slišim, pozabim, kar vidim, se spomnim, kar naredim, znam. Znam, torej. Razlika je mogoče to, da je bil v tradicionalni pedagogiki cilj: znati, ne pa narediti.

Šrilanki bolj ponudba nekakšne izbirnosti za določene učence, kot pa spreminjanje duha te šole. PISA pa je s svetovno kulturo uporabnega znanja povzročila prav to: revizijo koncepta splošne izobrazbe. Nedvomno je mogoče ugotoviti, da je zato PISA pustila svoje najmočnejše sledove v standardizaciji splošne izobrazbe. Kot vidimo, je standardizacija kompetenc postala ključno šolskorazvojno prizadevanje in dejavnost tudi na ravni evropske šolske politike<sup>2</sup>. Produkt standardizacije kompetenc je nastajanje nekakih *skupnih evropskih programskih jeder*. Bistveno za ta jedra je, da uporabljajo dokaj podobne učne strategije, podoben način določanja standardov in celo podobne tipe nalog kot PISA. S tem je njihova navezava na program PISA več kot le hipoteza. Tudi o tem, kaj vsebinsko pomeni revizija koncepta splošne izobrazbe skozi okvirne evropske kurikularne dokumente, sem že pisal (Medveš 2006) in tega tu ne bom ponavljal.

*Se slovenski šolski prostor nekritično odpira globalizacijskim procesom?*

Zanima me le še vprašanje, kako se Slovenija »prepušča« tem difuznim globalizacijskim vplivom. Seveda o tem nimam kakih podatkov za poglobljeno analizo, a vendar dovolj indikacij za trditev, da so vrata naše države »kompetenčni reviziji izobrazbe« odprta na stežaj od osnovne šole (mogoče celo vrtca) do univerze. Da je orientacija vzgoje, izobraževanja, usposabljanja pouka in študija na razvoj kompetenc nujnost, bi na načelni ravni najbrž brez zadržkov priznala vsa strokovna in politična telesa pri nas, ki imajo kaj opraviti s šolo. To samo po sebi ni sporno, saj si danes pač ni mogoče zamišljati šolskega razvoja, ki bi bil izoliran od globalizacije. Tisto, ob čemer pa je človek lahko res zaskrbljen, je, kako so ta vrata odprta eksogenim vplivom, posebno na splošnoizobraževalne šole. Naj najprej kot primer navedem konflikt ob novih učnih načrtih za gimnazijo, ki po mnogih svojih ciljih izražajo orientacijo h kompetenčnemu pouku. Ni mogoče nazorneje opisati strokovne in politične brezglavosti v prevzemanju tujih rešitev, kot so opisi konfliktnih situacij ob sprejemanju novih učnih načrtov za gimnazije v Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje. Polemike o tem so bile objavljene v nekaj nadaljevanjih v sobotnih prilogah Dela v februarju, širše pa jih pojasnjuje Jana Kalin v prispevku za Mladino (Kalin 2008). Ključno opozorilo predsednika in članov Sveta in Kalinove lahko strnemo takole: uvajanje učnih načrtov ob nejasnosti izhodišč za kurikularno prenovu in popolna odsotnost konceptualnih razprav. Svet za splošno izobraževanje je bil postavljen pred dejstvo, da sprejema nove učne načrte, ne da bi prej razpravljal o izhodiščih prenove, ki se ne bi mogla izogniti tudi razmisleku o tem, kako uvajati kompetenčni pristop v koncept gimnazijske izobrazbe, da bi se lahko izognili nevarnosti dekulturnacije in deteoretizacije gimnazije. Zelo verjetno smemo sklepati, da Zavod RS za šolstvo, ki je organiziral pripravo novih učnih načrtov, ni mogel mimo evropskih referenčnih okvirov. Lepo in prav. Toda glede na probleme, ki smo jih nakazali ob difuznem značaju »svetovno uporabnega znanja«, lahko postavimo trditev, da postaja

<sup>2</sup> Ne da bi opravili posebno analizo, tokrat samo omenjamo na evropski ravni projekte, kot je SINUS ali SINUS-Transfer pa Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Wien, Zürich: Langenscheidt; Europarat (Hg.) 2001.

prenašanje kompetenčne naravnosti v kurikularne dokumente nevarno, če je izpeljano zgolj »tehnično«, torej s kopiranjem izvedbenih kurikularnih dokumentov, brez razmisleka o učinkih na celoten koncept vsebine gimnazijske izobrazbe in njeno kulturnozgodovinsko ozadje. Ta nevarnost je zanesljivo prisotna.

Nadaljnji zgled neustreznega prenašanja tujih rešitev so po mojem mnenju tudi učni načrti za nekatere splošnoizobraževalne predmete v strokovnem izobraževanju. Mislim predvsem na en sam učni načrt za tuji jezik v strokovnem šolstvu, ki je bili sprejet v letu 2006. Sprejet je namreč en sam učni načrt za poučevanje vseh tujih jezikov, in ne več, kot je bila stalna praksa doslej, ko so se sprejemali učni načrti za pouk posameznega tujega jezika. Logika v ozadju te odločitve je lahko samo ta, da so jezikovne kompetence pač v vseh jezikih enake. Opora za takšno rešitev naj bi bil prav evropski referenčni okvir za poučevanje tujih jezikov. Seveda je mogoče soglašati, da prenova pouka tujih jezikov pri nas ni mogla mimo tega okvira. Toda rešitev, ki smo jo sprejeli s tem, ko smo pripravili le en učni načrt, je v nasprotju z duhom evropskega referenčnega okvira, ki opozarja na to, da je treba pri uporabi referenčnega okvira, ki določa le okvirne cilje in kompetence, upoštevati konkretno kulturno in jezikovno okolje, v katerem se jezik poučuje. To se torej pričakuje od slovenskih pripravljavcev učnih načrtov, in prav to ni bilo izpeljano. Zato lahko spet sklepam, da smo z našimi rešitvami tudi v tem primeru sledili evropskemu referenčnemu okviru samo na tehnični ravni, brez upoštevanja kulturnozgodovinskega ozadja. In takšni primeri kažejo, da strokovne priprave, ki jih vodi Zavod RS za šolstvo, konceptualno niso dorečene in domišljene. Prav to pa povečuje nevarnost dekulturnacije in deteoretizacije slovenske šole. Predvsem pa nas postavlja v pasiven položaj do eksogenih globalizacijskih vplivov.

Še dlje bi lahko segli primeri, ko se tuji zgledi posnemajo pri pripravi dokumentov za eksterno preverjanje znanja. V veliki meri lahko to trdim za poklicno maturo, kjer je mogoče na primerih izpitnih pol pokazati, da se posnemajo tipi vprašanj in nalog, ki so značilni za program PISA. Spet lahko rečem, da je tip teh nalog lahko pomemben vir za spreminjanje ciljev preverjanja znanja v naših šolah, še posebno, če konceptu preverjanja v programu PISA mnogi priznavajo, da uspešno presega raven preverjanja reproduktivnega znanja, ki je značilen za staro šolo. Toda, kakšni so vzratni učinki tega prilagajanja nalog zgledom projekta PISA, če hkrati vemo, da je prav v metodo merjenja dosežkov PISA vgradila svoj konstrukt »svetovnega znanja«? Ali tudi pri tem samo tehnično posnemamo nekatere globalizacijske procese?

Vprašanj je več kot odgovorov. Mogoče se vse moje razmišljanje že zdi celo blizu ksenofobiji. Pa ne gre za to. V nobeni točki ne zanikam pozitivnega pomena globalizacijskih procesov za razvoj našega šolstva. Zamera gre samo slovenski stroki in politiki zaradi nekritičnega, prevzemanja in posnemanja tehnologij ter orodij, ki jih pripravljajo »globalni igralci«. Predvsem pa gre zamera pomanjkanju in celo odsotnosti konceptualnih razprav, ki bi lahko bile podlaga za premišljene odločitve slovenske stroke in šolske politike ob vstopanju v globalizacijske procese. Da o aktivni participaciji slovenske stroke in politike pri oblikovanju globalističnih vizij in orodij sploh ne govorim.

O pomenu teoretskih razmislekov o svetovnih vizijah razvoja izobraževanja pričata tudi prispevka, ki sta ju za to tematsko številko pripravila Zdenko Kodolja

in Sonja Kump. *Kodelja* zelo nazorno prikazuje teoretične horizonte pravičnosti v izobraževanju na svetovni ravni. Temeljna dilema je, ali pravičnost razumeti kot razširitev načel socialne pravičnosti na celotno človeštvo ali kot udejanjenje povsem različnih načel pravičnosti od tistih, ki veljajo za uresničevanje načel pravičnosti na nacionalni ravni. Iz njegove razprave lahko ugotovimo, koliko dimenzij se odpira, ko skušamo opredeliti globalno pravičnost. Pokaže se, da imamo tudi tu opraviti z mitom, ali bolje z družbenim konstruktom, če beremo politične dokumente »globalnih igralcev« in njihove zamisli o pravični šoli. V resnici pa na vprašanje, kaj sploh zahteva globalna enakost možnosti v izobraževanju, še nimamo odgovora, kljub širokemu konsenzu, da je pravica do izobraževanja ena od človekovih pravic, to pomeni, da naj bi bila zagotovljena po vsem svetu. Tudi v tej razpravi je pomemben sklep, da problem globalne pravičnosti ni tehnični problem merjenja pravic. Ne gre za to, da ne bi imeli podatkov, ki bi nam omogočili primerjati države glede možnosti, ki jih zagotavljajo za izobraževanje, delo itn. Problem je po Kodeljevem prepričanju v tem, kako določiti, kaj enakost možnosti pomeni v kulturno pluralnem svetu, v katerem različne družbe oblikujejo dobrine na različne načine in jih tudi različno vrednotijo ter rangirajo.

Sonja Kump posveča svoj prispevek razmišljanju o tem, kako se krepí pomen izobraževanja in usposabljanja v socialnih politikah. Analizira štiri prevladujoče režime države blaginje: liberalnega, konservativno-korporacijskega, socialdemokratskega in mediteranskega, ter izvirno razvije dva nova tipa, ki ju poimenuje neoliberalni tip, značilen je za baltsko skupino držav, in hibridni tip, kamor sodijo srednjeevropske države. V njem pa je tudi Slovenija. Vsak tip državne blaginje označujejo sorodni kazalniki v nekaterih ključnih parametrih, ki kažejo razmerja med vlaganji države in posameznika (družine) v izobraževanje ter učinke izobraževanja zlasti v izobrazbeni strukturi in zaposlovanju kot dveh temeljnih dimenzijah, ki označujeta vključenost posameznika v družbene procese. Pri oblikovanju modelov državne blaginje v novih članicah Evropske unije pa ugotavlja tudi opazne vplive globalnih organizacij, med katerimi so spet Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija in OECD.

## Literatura

- Dahrendorf, R. (2000). Die globale Klasse und die neue Ungleichheit, *Merkur* 2000/11.
- Evropsko ogrodje kvalifikacij za vseživljenjsko učenje; [ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08\\_si](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_si).
- Huntington, P., S. (2006). Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Hamburg: Spiegel-Verlag.
- Kalin, J. (2008). Neodgovorno in neresno spreminjanje učnih načrtov. V: *Mladina*, št. 8, str. 28–29.
- Lechner, F. J., Boli, J. (2005). *World Culture. Origins and Consequences*, Blackwell, Oxford.
- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli, V: *Sodobna pedagogika*, letnik 53, št. 5, str. 24–41.

- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti, V: Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. Zbornik, Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- PISA 2006 a. Results: [http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html).
- PISA 2006 b. Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev; Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut, 2007.
- Robertson, R. (1998). *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit*. V: Beck, U., *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Schweitzer, J. (2005). PISA-Vergleiche ohne Tabus! V: *Die deutsche Schule Letnik 2005*, zvezek 4, str. 390–397.

MEDVEŠ, Zdenko, Ph.D.

## GLOBALISATION AND SLOVENE SCHOOL SYSTEM

**Abstract:** In the article, we are analysing globalisation in the area of school system, mainly as a macro sociological and political process. Therefore, we are less interested in pedagogical dimensions of globalisational ideas and projects. Globalisation is understood as world-wide organized processes which transnational organisations (OECD, World Bank, European Committee ...) use to spread their visions and »myths« about education. These visions are directed towards countries and cultural environment with big world influence. Nevertheless, in the background of these visions, there are always global interests of capital. Globalisation is therefore a way in which individual countries, world political power holders, put into effect their strategies of economical development, strengthening their political role and power through transnational organisations. It is also presented how, with this intention, they develop the strategies of function. Education is the real hormone for strengthening the power of centres. What do these processes mean for local national space? We are developing the thesis that a nation state in any transnational connection, even a democratic one, will get into troubles if it does not have enough of its own professional and political power for critical attitude towards exogenic influence as well as for co-modeling exogenic influence. We are particularly interested in the question if Slovenia masters these conditions. According to the examples of some globalisation projects of the European Union and the project PISA, I estimate the state pessimistically. The analysis shows that regarding education, Slovenia is included into transnational space passively. As a more or less passive fellow-passenger, Slovenia co-operates in the development of transnational visions, mostly on the technical level. Without suitable consideration, it »accepts« foreign visions into its educational area, which in long term does not represent a danger for school field but for Slovene originality in general, particularly culture. These processes are not currently endangering Slovene culture on the »technical« level, i.e. the existence and development of language, cultural institutions etc, but they are undoubtedly fatal on the level of contents, where they endanger our cultural identity.

**Keywords:** globalisation, glocalisation, neoinstitutionalism, diffuse influence, »global actors«, world culture, world knowledge, standards of education, deculturation.

**Popravek**

V peti številki letnika 2007 je prišlo do neljube napake pri zapisu članov uredniškega odbora revije *Sodobna pedagogika*. Pravilna sestava uredniškega odbora, ki je urejal številko 5/2007, je zapisana v tej številki na običajnem mestu na notranji strani ovitka. Prizadetim in bralcem se za napako opravičujemo.

Uredništvo

**Dr. Zdenko Kodelja**

## Globalna pravičnost, globalizacija in izobraževanje

**Povzetek:** Eden od izzivov, ki jih prinaša globalizacija, je tudi vprašanje, kako pojmovati pravičnost na globalni ravni. Temeljna dilema je, ali jo razumeti kot razširitev načel socialne pravičnosti na celotno človeštvo ali kot udejanjenje povsem drugačnih načel pravičnosti od tistih, ki veljajo za uresničevanje načel pravičnosti na nacionalni ravni. Čeprav so odgovori na ti vprašanji različni, pa vseeno velja dokaj široko soglasje, da je med pogoji za globalno pravičnost tudi obveznost spoštovanja človekovih pravic po vsem svetu. To velja tudi za pravico do izobrazbe, ki je marsikomu in marsikje kršena. Ker so izobraževalne možnosti bistvene za zagotavljanje enakih možnosti in ker brez enakosti možnosti ni družbene pravičnosti, je jasno, da se v svetu, v katerem živimo, dogajajo velike krivice. Iz tega sledi, da je izboljšanje izobraževalnih možnosti na globalni ravni nujni pogoj za večjo globalno pravičnost.

**Ključne besede:** globalizacija, globalna pravičnost, izobraževanje, pravica do izobraževanja, kozmopolitski egalitarizem.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Zdenko Kodelja, docent, znanstveni svetnik, Pedagoški inštitut; e-naslov: zdenko.kodelja@pei.si*

Globalizacija je pojav, ki je v zadnjem času v središču pozornosti, še pred dobrima desetletjema pa je bilo povsem drugače. Danes tako modna in navidezno vsem povsem razumljiva beseda »globalizacija«, <sup>2</sup> ki je skorajda dobila pomen neke nove paradigme, v okviru katere se poskuša pojasniti tako različne sodobne pojave, kot sta na primer vrednost evra in širitev verskega fundamentalizma, se je takrat le redko uporabljala tako v strokovni literaturi kakor tudi v vsakdanji govorici. To pa ne pomeni, da sam pojav globalizacije ni bil predmet proučevanja in teoretskih razprav že veliko prej. Prav tako ne pomeni, da so se različni družbeni procesi, ki jih danes imenujemo »globalizacija«, začeli šele pred nekaj več kot dvajsetimi leti (Held, McGrew 2000, str. 1–45; Zolo 2004, str. 12). Nekateri vidijo začetke globalizacije celo v antiki, v osvajanjih Aleksandra Velikega, katerih posledica je bilo srečanje Vzhoda in Zahoda in je pripeljalo do neslutene vzpona medkulturnih izmenjav, naznanila pa so tudi že novo dobo za svetovno trgovino.<sup>3</sup> Drugi postavljajo začetek globalizacije v čas renesanse in velikih geografskih odkritij ter zavzetja Novega sveta, tretji v obdobje kolonializma, četrti v čas vzpostavljanja svetovnega trga in oblikovanja globalne ekonomije, peti v dobo tehnološke in informacijske

<sup>2</sup> V anglosaških državah uporabljajo izraz »globalisation«, Nemci »Globalisierung«, v Španiji in Latinski Ameriki »globalizacion«, Italijani »globalizzazione«, Francozi pa »mondialisation«. Gre skratka za izraz, ki poudarja svetovno razsežnost procesa, saj referira na proces, ki je zajel vso zemeljsko oblo (globus, globe) oziroma ves svet (mundus, monde). Temu nasprotno pa J. Derrida vzpostavlja razliko med globalizacijo (globalization) in mondializacijo (mondialisation), saj želi ohraniti referenco besede »mondialisation« na »svet« (world, Welt, mundus), ki ni ne globus, ne kozmos, ne univerzum, ampak svet človeka, človekovih pravic, zločinov proti človeštvu itn. Tako razumljena mondializacija je zanj neke vrste humanizacija (Derrida 2001, str. 12–13).

<sup>3</sup> Tako na primer pravi D. Dimitriadis, predsednik Evropskega ekonomsko-socialnega odbora, v svojem govoru na izredni seji tega odbora in omizju, ki je bilo 12. junija 2007 v Berlinu. Tudi A. Sen razume globalizacijo kot zgodovinski proces, ki traja že več tisočletij in je prispeval k razvoju sveta prek potovanj, trgovine, migracij, širjenja različnih kultur in znanja. Danes je ta proces videti kot vesternizacija sveta, kot vpliv Zahoda na preostali svet, toda na začetku in vse prvo tisočletje je bil vpliv ravno nasproten: Evropa je asimilirala tako kitajsko znanost in tehnologijo kakor tudi dosežke indijske in arabske matematike (Sen 2003, str. 4).

revolucije itn. (Zolo 2004, str. 3–5) Tudi glede pomena in vpliva same globalizacije v sodobnem svetu so mnenja deljena. Na eni strani imamo, če uporabim Giddensovo označbo, skeptike, na drugi pa radikalce. Za skeptike je cela zgodba o globalizaciji zgolj mit, saj se globalna ekonomija po njihovem mnenju ni veliko spremenila v primerjavi s prejšnjimi obdobji. Zato vidijo v razpravah o globalizaciji le neko novo ideologijo, ki jo poskušajo vsiliti zagovorniki proste trgovine in svobodnega trga, da bi z njo upravičili rušenje sistemov socialne pomoči in zmanjševanje državnih stroškov v nacionalnih državah. Za radikalce pa je globalizacija, prav nasprotno, nekaj še kako stvarnega, o čemer se lahko prepričamo tudi na podlagi njenih posledic, ki jih lahko čutimo povsod. Po njihovem mnenju je globalna menjava blaga in storitev danes veliko bolj razvita kot pred nekaj desetletji, obenem pa veliko manj odvisna od vpliva posameznih držav; to pomeni, da nacionalne države v tem pogledu izgubljajo velik del svoje suverenosti in s tem tudi moči vplivanja na dogajanje. Na vprašanje, kdo ima v tem sporu prav, Giddens odgovarja, da imajo prav radikalci, vendar obenem tudi poudarja, da so oboji v zmoti, ker napačno razumejo, kaj je globalizacija in kakšne so njene posledice za ljudi, saj oboji razumejo globalizacijo skoraj zgolj kot ekonomsko kategorijo. Zanj pa globalizacija – enako kot še za marsikoga – nikakor ni samo ekonomska. Je prav tako politična, tehnološka in kulturna. Nanjo po njegovem mnenju najbolj vpliva hiter razvoj komunikacijske tehnologije in računalništva, ki se je začel konec šestdesetih let (Giddens 2002, str. 6–19).

Iz tega sledi, da je prevladujoče pojmovanje globalizacije kot procesa naraščajoče integracije in medsebojne odvisnosti nacionalnih gospodarstev, naraščajoče mobilnosti kapitala in delovne sile prek meja nacionalnih držav, oblikovanja globalnih trgov in vzpostavitev mednarodnih ustanov ter pravnih ureditev, ki olajšujejo obvladovanje tega procesa, preozko. Po mnenju številnih avtorjev je namreč treba globalizacijo razumeti širše, saj obsega široko paleto »družbenih pojavov, od multikulturalizma in migracij do univerzalizacije takih idealov, kot so človekove pravice« (Tan 2004, str. 29). Šele v tem širšem kontekstu je treba ocenjevati tudi učinke globalizacije. Ti pa niso enoznačni, čeprav nasprotniki globalizacije poudarjajo skoraj samo njene negativne posledice,<sup>2</sup>

<sup>2</sup> (1) Degradacija naravnega okolja, povzročena z neomejenim izkoriščanjem, ki ga izvajajo transnacionalne družbe, katerih edini cilj je dobiček. (2) Čeprav globalizacija prispeva k delnemu zmanjšanju siromaštva, ustvarja hkrati nova ekonomska neskladja. (3) Temeljne življenjske potrebe so zapostavljene na račun dobička. Mnoge države juga se ukvarjajo s pridobivanjem tujih investicij v industrijske panoge, ki so zanimive za tuje trge, pri tem pa zanemarjajo najbolj temeljne potrebe svojih državljanov. (4) Globalizacija pomaga odpravljati državni nadzor čezmejnih finančnih tokov. Posledica je bila, da je ogromen odliv kapitala iz nekaterih držav v druge države povzročil zlom nekaterih valut, posebno v jugovzhodni Aziji. (5) Tehnološki napredek, ki ga je spremljal odliv kapitala v kraje z nizkimi stroški proizvodnje na jugu, je povzročil na severu rastočo brezposelnost, kar ogroža dostojanstvo ljudi, ki so ostali brez dela. (6) Globalizacija je popularizirala porabniško kulturo. To se je sprevrglo v materializem, v katerem ljudi bolj zanima tisto, kar imajo, kot temeljni vidiki humanosti. (7) Globalna porabniška mentaliteta sedaj oblikuje globalno kulturo, v kateri domače kulture juga nadomeščajo zahodne. (8) Globalna industrija zabave propagira površno ameriško popkulturo, ki vzburja čutila in hromi duha. (9) Formalni izobraževalni sistemi poudarjajo tehnične in organizacijske sposobnosti, da bi zadostili zahtevam trga, zapostavljajo pa tradicionalne učne predmete. Tako se je izobraževanje zreduciralo na pridobivanje specifičnih sposobnosti in tehnik, poudarek na moralni vzgoji pa je vse manjši. (10) Čeprav je hiter in obsežen razvoj

zagovorniki pa pozitivne.<sup>2</sup> Ne glede na te razlike v razumevanju globalizacije pa so le redki, ki menijo, da je globalizacija zgolj sodoben mit. Vedno več dokazov je namreč, da je še kako resnična. Njen vpliv je tako velik, da spremembe, ki nastajajo pod njenim vplivom, po Giddensovem mnenju pretresajo naš ustaljeni način življenja, kjer koli že živimo, in vzpostavljajo nekaj, kar doslej še nikoli ni obstajalo – *globalno kozmopolitsko družbo*. Mi smo prva generacija, ki živi v taki družbi, katere obrisi pa so šele komaj opazni. Za zdaj to še ni neka globalna ure-ditev, ki bi jo upravljala kolektivna ljudska volja, tj. nekakšna svetovna vlada ali parlament. Prav nasprotno, pojavlja se v dokaj anarhični in nepredvidljivi podobi, ki vzbuja tesnobo in občutek, da nam vladajo sile, nad katerimi nimamo nobe-nega vpliva. Nemoč, ki jo doživljamo, pa po Giddensovem mnenju ni znamenje osebnih neuspehov, temveč izraža neadekvatnost naših sedanjih institucij. Zato moramo ali rekonstruirati institucije, ki jih imamo, ali pa moramo vzpostaviti nove, ki bodo ustrezale dobi globalizacije. Najprej pa bi si morali prizadevati za udejanjanje večjega nadzora nad svetom, ki se nam vse bolj oddaljuje. Tega pa ne bomo mogli doseči, pravi Giddens, če se bomo izogibali izzivom, ki jih prinaša globalizacija, in se prenaresali, kot da se ni nič zgodilo in da bo vse tako, kot je bilo doslej. Kajti globalizacija, opozarja Giddens, »ni nekaj postranskega za naše današnje življenje. Je sprememba naših življenjskih okoliščin. Je način, kako danes živimo.« (Giddens 2002, str. 19, str. 6–18)

Eden od izzivov, ki jih prinaša globalizacija, je tudi vprašanje, kako pojmo-vati pravičnost na globalni ravni. To vprašanje se pred leti sploh ni zastavljalo, v zadnjih letih pa je tista tematika v moralni in politični filozofiji, o kateri so potekale in še vedno potekajo najintenzivnejše razprave. Cilj vseh teh številnih razprav je najti odgovor na dve temeljni vprašanji. Prvič, ali je treba globalno pravičnost razumeti kot socialno pravičnost v tem pomenu, da bi morali načela pravičnosti, ki jih sprejemamo na nacionalni ravni, razširiti na celotno človeštvo (Beitz, Pogge itn.), ali pa bi morali, ravno nasprotno, globalno pravičnost razumeti kot internacionalno pravičnost, ki zahteva razvitje načel, ki bi omogočala pravične interakcije med nacijami oz. državami in bi morala biti povsem drugačna od ti-stih načel, ki omogočajo interindividualno pravičnost v nacijah oz. nacionalnih držav (Rawls, Nagel itn.). Drugič, kako naj bodo specifičirana načela globalne pravičnosti (pa naj sprejmemo prvi ali drugi odgovor na prvo vprašanje), da bodo lahko vodila za nacionalne ali nadnacionalne politike na področjih migracij, med-narodne trgovine, razvojne pomoči ali globalnega okolja (Van Parijs, Vandeveld 2005). To je kontekst, v katerem je treba po mojem mnenju obravnavati tudi problematiko globalne pravičnosti in izobraževanja.

informacijskih tehnologij zelo prispeval k širjenju informacij, obstaja množica informacij, ki so nekoristne in nepomembne, ljudi pa spodbujajo, da se ukvarjajo s trivialnimi stvarmi itn. (Muzaffar 2007)

<sup>2</sup> (1) Neposredna tuja vlaganja so vplivala na zmanjšanje siromaštva prek odpiranja novih de-lovnih mest in povečanja dohodka. (2) Ekspanzija trgovine in tujih investicij je pospešila družbeno mobilnost in okrepila srednji sloj. (3) Nove komunikacijske in informacijske tehnologije so pospešile širjenje znanstvenih in drugih spoznanj. (4) Komunikacija med ljudmi je postala bistveno lažja in cenejša itn. (Ibid.)

Kot uvod v to problematiko bom v nadaljevanju najprej predstavil nekatere argumente, ki jih je razvil David Miller, profesor politične filozofije na univerzi v Oxfordu, da bi postavil pod vprašaj pravilnost tistih teorij globalne pravičnosti, ki globalno pravičnost razumejo kot udejanjanje načela enakosti na globalni ravni (Miller 2005, str. 55–79). Znano je, da je pravičnost že po enem od dveh tradicionalnih pojmovanj pravičnosti istovetna z enakostjo. Vendar je bila enakost doslej postavljena v središče razmišljanja o socialni pravičnosti v posameznih državah in predvsem v liberalnih in demokratičnih družbah. Sedaj pa so nekateri filozofi prepričani, da je treba prav to načelo aplicirati tudi na svet v celoti, čeprav bi morale v tem primeru to načelo udejaniti druge institucije kot tiste na nacionalni ravni. Tako razumljena globalna pravičnost torej ni nič drugega kot socialna pravičnost, razširjena čez meje nacionalnih držav. Zato naj bi načelo enakosti določalo tudi pravičnost na globalni ravni. Toda Millerjevo nasprotovanje takim pogledom na globalno pravičnost ne izhaja iz njegove morebitne brezbržnosti do globalne neenakosti. Prav nasprotno, razsežnost globalne neenakosti je zanj hkrati očitna in šokantna. Pravičen svet bi moral biti tudi po njegovem mnenju takšen svet, v katerem bi bilo veliko manj neenakosti, kot je v današnjem. Toda globalna neenakost je zanj pomembna zaradi njenih učinkov, ne pa zato, ker bi bila že sama po sebi nepravilna. Takšen pristop naj bi namreč omogočal neposrednejše ukvarjanje z globalno nepravilnostjo in vprašanjem, kako odgovoriti nanjo, na primer, kaj narediti glede naraščajočih kršitev temeljnih človekovih pravic. Z zavračanjem globalne enakosti Miller zavrača, kot pravi, zgolj utopični pogled na svet, v katerem bi, kot nekateri mislijo, moral imeti npr. otrok, ki odrasča v ruralnem Mozambiku, enako verjetnost kot otrok direktorja neke švicarske banke, da postane direktor take banke. To je za Millerja značilen primer, ki pojasnjuje bistvo globalnega egalitarizma, temelječega na načelu enakih možnosti. Vendar sam ne nasprotuje takim pogledom samo zato, ker bi bili politično utopični, ampak tudi, če že ne predvsem zato, ker temeljijo po njegovem mnenju na napačnem načelu. Kajti če postavimo enakost za naš cilj na globalni ravni, pravi Miller, bo pravičnost tako daleč zunaj nekega realnega dosega, da bo večina ljudi opustila vsako prizadevanje, da bi jo dosegla.

Ob tem je treba opozoriti, da Miller ne šteje vsake politike ali institucije, katere učinki so v korist revnim ali pa, ki zmanjšujejo prepad med bogatimi in revnimi v svetu, za egalitarno. Za globalni egalitarizem šteje samo tista načela, ki pomenijo enakost glede neke določene stvari med posamezniki na vsem svetu kot vrednoto samo po sebi. Sem sodijo načela egalitarne pravičnosti, to se pravi tista načela, ki predpostavljajo, da zahteva pravičnost globalno enakost med posamezniki glede neke določene stvari. Najpogostejše gre za enakost virov ali za enakost možnosti, ki jih ima vsak posameznik na voljo.

Predmet Millerjeve kritične analize je najprepričljivejša in najverodostojnejša različica globalnega egalitarizma, ki jo zagovarja več uglednih političnih filozofov, tj. globalna enakost možnosti. Njeno bistvo je v tem, da morajo imeti približno enako nadarjeni in motivirani ljudje enake življenjske možnosti (na primer enake možnosti izobraževanja) ne glede na to, v kateri družbi so se rodili. To načelo je zato lahko razumljeno kot globalna različica Rawlsovega načela poštene enakosti

možnosti (Miller 2005, str. 59). Načelo poštene enakosti možnosti se v kontekstu Rawlsove socialne teorije pravičnosti razlikuje od formalne enakosti možnosti. Formalna enakost izključuje le pravne ovire, ki nekaterim posameznikom preprečujejo, da bi dosegli določene družbene ali izobrazbene položaje. Za pošteno enakost možnosti pa ni dovolj, da so ti položaji dostopni vsem v formalnem pomenu, temveč mora vsakdo imeti poštene možnosti, da jih tudi zares doseže (Rawls 1999, str. 63). Po Rawlsu načelo poštene enakosti možnosti ne zahteva samo take organizacije izobraževalnega sistema, ki ga usmerja k temu cilju, temveč tudi to, da so razlike v bogastvu omejene. V tem se Rawls radikalno razlikuje tudi od tistih, ki zagovarjajo enakost možnosti kot sredstvo za kompenzacijo neenakosti v bogastvu.<sup>2</sup> Rawls natančneje določi svojo koncepcijo enakih možnosti, ko pravi, da (upoštevajoč različno porazdeljenost naravnih talentov) »morajo imeti tisti, ki so enako nadarjeni in sposobni in ki imajo enako željo, da bi jih uporabili, enake možnosti uspeha ne glede na svoj izhodiščni položaj v družbi«. Šolski sistem pa mora biti naravnan tako, da izravnava razredno pogojene ovire (Rawls 1999, str. 63). Vendar je pri tem treba poudariti dve. Prvič, da je prej navedena Rawlsova opredelitev poštene enakosti možnosti najbrž le nujni in ne tudi zadostni pogoj poštene enakosti možnosti, saj ne pove ničesar o dovoljenih neenakih pričakovanjih ljudi z neenakimi talenti in neenako voljo, da svoje talente razvijejo in uporabijo (Brighouse 2000, str. 148). Drugič, da Rawls navaja dve omejitvi načela poštene enakosti možnosti. Prva omejitev je v tem, da bi popolna aplikacija tega načela vodila v prikazovanje šolskega in socialnega uspeha samo na podlagi naravne porazdelitve sposobnosti in talentov. Zato bi bili ti rezultati v moralnem smislu arbitrarni. Nobenega posebnega razloga namreč ni, da bi bolj dopuščali porazdelitev bogastva na podlagi naravne porazdelitve talentov kot pa na podlagi socialnega ali zgodovinskega naključja (Rawls 1999, str. 64).<sup>3</sup> Ker pa šolski uspeh ni pogojen le z neenako naravno porazdelitvijo sposobnosti in talentov, temveč poleg tega še s socialnim izvorom in vloženim trdom, je Rawlsova rešitev problema šolskega uspeha v grobem takale: »Socialne neenakosti je treba korigirati, neenakosti v izkazanem trdu in sposobnostih pa morajo biti v prid najbolj prikrajšanim« oz. tistim, ki so v neki družbi v najslabšem položaju (Meuret 1999, str. 46).

Druga omejitev načela poštene enakosti možnosti pa je, kot opozarjata Meuret in Brighouse (2000, str. 151–152), v tem, da je to načelo lahko le deloma aplicirano, dokler obstaja kakršna koli oblika družine. Stopnja, do katere se naravne sposobnosti razvijajo in dozori, je namreč določena z različnimi socialnimi pogoji in razrednimi državami. Celo dispozicija za vlaganje truda kot nečesa, kar rabi kot kriterij za presojo o tem, ali je nekdo za nekaj zaslužen ali ne, je odvisna od družine in socialnih okoliščin (Rawls 1999, str. 64). Iz tega

---

<sup>2</sup> Podatki o tem, da so neenake izobraževalne možnosti manjše v deželah, kjer so tudi socialne neenakosti manjše, podpirajo omenjeno Rawlsovo stališče (Meuret 1999, str. 45).

<sup>3</sup> Sociologi, še posebno francoski, ki so raziskovali problematiko neenakih izobraževalnih možnosti, so se, kot opozarja Meuret, izogibali problemu, ki se zastavlja v zvezi z neenakostjo naravnega izvora, v prepričanju, da gre za izmislek družbene elite. V tem kontekstu torej, »če so odpravljene neenakosti socialnega izvora, ostanejo le še neenakosti povezane s trdom in posameznikovo voljo in hotenjem« (Meuret 1999, str. 46).

izhajata dve posledici. Prva: če nočemo uničiti družine, potem moramo sprejeti stališče, da je socialne neenakosti mogoče korigirati le deloma. Druga: ni mogoče popolnoma ločiti neenakosti po njihovem izvoru (naravne, socialne, individualne). Denis Meuret navaja dva mogoča načina preseganja te težave. Prvi je v razlikovanju dveh faz v šolanju. Na elementarni stopnji je treba kompenzirati vse vire neenakosti, da bi vsem posredovali kompetence, ki so nujne za dobro življenje v družbi. Tu je cilj enakost rezultatov. Na sekundarni in višjih stopnjah šolanja pa je treba vsakomur dopustiti, da gre tako daleč, kakor mu dopuščajo njegove sposobnosti – naravne in socialne – in ni več treba skrbeti za korekcijo katerega koli zunanjega vira neenakosti.<sup>2</sup> Težava je seveda v tem, kam postaviti mejo prehoda med elementarno in višjo stopnjo šolanja (Meuret 1999, str. 46–47). Drugi, to je Rawlsov način preseganja obravnavane težave, pa je po Meuretovem mnenju v tem, da apliciramo, kolikor je mogoče, načelo pravične enakosti možnosti in obenem predvidimo še drugo načelo, ki ima vlogo varovala: načelo razlike. Kajti ravno na podlagi teh omejitev načela poštene enakosti možnosti se pojavlja – za izobraževanje – nujnost načela razlike, pojavlja se torej zahteva, da so neenakosti v izobraževanju v korist najbolj prikrajšanim glede količine primarnih socialnih dobrin, ki naj bi jim bili izpostavljeni. Toda tudi v tem primeru se zastavlja vprašanje, do katere točke je legitimno vztrajati pri aplikaciji načela pravične enakosti možnosti, preden se preide na princip razlike (ibid., str. 47).

Ob tem je treba opozoriti, da Rawlsovo načelo razlike ni vključeno v koncepcijo globalne pravičnosti, ki je predmet Millerjeve kritike. Globalna pravičnost na primer ne zahteva, da bi morale biti razlike v izobraževanju na globalni ravni v prid tistih, ki so na vsem svetu v najslabšem položaju. Vanjo je vključeno le načelo globalne enakosti možnosti, ki ga je, kot smo videli, mogoče razumeti kot globalno različico Rawlsovega načela poštene enakosti možnosti.

Toda vprašanje, na katero še nimamo odgovora, je, kaj sploh zahteva globalna enakost možnosti. Ali zahteva, se sprašuje Miller, da bi morali imeti ljudje z enakimi talenti in enako motivacijo identične možnosti ne glede na to, v kateri družbi so se rodili? Tako bi si bilo sicer mogoče razlagati že omenjeno izjavo, da bi moral imeti otrok iz ruralnega Mozambika enake možnosti, da postane direktor švicarske banke, kot otrok tega direktorja. Vendar bi bila taka zahteva očitno pretirana. Predpostavljala bi na primer neomejeno pravico do priseljevanja in pridobivanja državljanstva itn. Toda tudi če bi bilo to mogoče, bi, kot opozarja Miller, otrok iz Mozambika slabše govoril nemško, francosko in italijansko ter zato imel manjše možnosti v tekmovalstvu s švicarskim otrokom. Iz tega sledi, razen če zagovorniki globalne enakosti možnosti ne mislijo na svet brez meja, v katerem govorijo vsi esperanto, da je to načelo bolj smiselno razlagati tako, kot da zahteva ekvivalentne, in ne identične možnosti. Na primer, da ima otrok iz Mozambika enake možnosti, da postane bankir v Mozambiku, z enako plačo in drugimi ugodnostmi, kot jih ima njegov enako nadarjeni in motivirani otrok švicarskega bankirja, da postane bankir v Švici.

---

<sup>2</sup> To rešitev predlaga Michael Walzer v knjigi *Spheres of Justice*.

S tem primerom je Miller jasno razložil, kaj pomeni, da so možnosti ekvivalentne, in ne identične. Toda če hočemo ugotoviti, ali so možnosti res ekvivalentne, moramo imeti ustrezno merilo, ki bo omogočilo primerjavo. Tu pa se pojavijo težave. Vprašanje je namreč, kako naj, če sploh, dve različni stvari merimo. Pogledjmo si to težavo na nekoliko spremenjenem primeru, ki ga navaja Miller.

Predpostavimo, da imamo dve relativno izolirani vasi, podobne velikosti in strukture. Predpostavimo nadalje, da ima vas A tehniško šolo, ne pa ekonomske, vas B pa ekonomsko, in ne tehniške. Ali imajo vaščani obeh vasi enake možnosti za zadovoljitev svojih izobraževalnih potreb ali ne? Gledano z vidika moralne relevantnosti lahko rečemo, da jih imajo, kajti obe šoli sodita v isto splošnejšo kategorijo, tj. med izobraževalne ustanove, in merjeno s tem merilom sta obe vasi v bolj ali manj enakem položaju glede šolskih zmogljivosti, kakršne imata, in možnosti šolanja v eni od šol. Zdelo bi se moralno perveržno, pravi Miller, če bi se vaščani iz vasi B pritoževali, da se jim godi krivica, in to krivico utemeljevali tako, da bi dostopnost tehniške šole uporabljali kot relevantno merilo za presojo krivičnosti.

Toda predpostavimo sedaj, pravi Miller, da ima vas A šolo, ne pa tudi cerkve, vas B pa cerkev, in ne šole. Ali lahko še vedno trdimo, da imajo vaščani obeh vasi enake možnosti? Verjetno bi večina odgovorila, da jih nimajo. To pa zato, ker bi menili, da so možnosti, ki jih dajeta šola in cerkev, tako različne, da bi, če bi kdo recimo predlagal »dostop do resnice« kot merilo, na podlagi katerega bi ocenili, da sta obe vasi v enakem položaju, ker imata enakovrstni ustanovi,<sup>2</sup> imeli to preprosto za sofizem.

A tudi če bi eni menili, da so vaščani iz vasi A v boljšem položaju, ker imajo šolo, bi tisti, ki so prepričani, da je imeti cerkev pomembnejše kot imeti šolo, nasprotovali zamisli, da obstaja neko ustrezno merilo, ki bi omogočilo primerjavo obeh vasi. Prav tako se ne bi strinjali, da bi bil primanjkljaj vaščanov v vasi A na religioznem področju lahko nekako kompenziran z njihovo prednostjo na izobraževalnem področju.

Sedaj se zastavlja vprašanje, pravi Miller, na podlagi česa sploh lahko sklepamo, da v primeru dveh šol ni pomembne razlike med vasjo A in B, v primeru šole in cerkve pa takšna razlika je? Njegov odgovor je, da obstajajo kulturno pogojene razlike v razumevanju tega, da sta dve vrsti šol deloma medsebojno nadomestljivi, ker sodita v isto kategorijo izobraževalnih ustanov, šola in cerkev pa sta različni vrsti ustanovi, pri čemer nedostopnost ene ni mogoče nadomestiti z dostopnostjo druge.

Če pogledamo, kakšen odgovor dajejo na to vprašanje v okviru nacionalnih držav, tj. kako je splošna ideja o enakih možnostih ocenjena z vidika konkretnjših oblik enakosti, potem vidimo, pravi Miller, da so nekatere specifične vrste virov in nekatere možnosti razumljene kot pomembne in kot take niso nadomestljive z nečim drugim. Med take sodi tudi izobraževanje. Razlike med temi kategorijami niso razumljene kot pomembne. Tako na primer sodimo, da je za izobraževanje

---

<sup>2</sup> Cerkev in šola naj bi bili enakovrstni ustanovi, ker naj bi obe omogočali vaščanom dostop do resnice: do razodete resnice v cerkvi, v šoli pa do resnic, ki so plod človekovega spoznanja.

bistveno, da ima vsak otrok možnost učiti se tujih jezikov, to, da ena šola ponuja učenje nemščine, druga pa francoščine, pa ni razumljeno kot vir neenakosti. Obenem pa bi zelo nasprotovali razlagi, da je na primer pomanjkanje zdravstvenih ustanov mogoče kompenzirati z obiljem izobraževalnih ustanov. Vse to je po Millerju posledica kulturno pogojenih razlik v razumevanju stvari. Kultura določa, da dojemamo izobraževanje in zdravje kot dve različni vrsti dobrin, do katerih – se pravi do ene in druge – mora imeti vsak državljan enako možnost dostopa.

Kaj pa se zgodi, če poskušamo takšno razumevanje enakosti prenesti na globalno raven? Po Millerjevem mnenju bi se znašli v velikih težavah, pogojenih z dejstvom, da se ne bi več mogli zanašati na skupno kulturno razumevanje, ki bi nam povedalo, katera merila je primerno uporabiti, ko poskušamo primerjati različne možnosti na mednarodni ravni. Težave so tako v podobnih kategorijah kakor tudi med njimi. Če ima na primer izobraževanje različne oblike na različnih krajih sveta, se zastavlja vprašanje, kako naj presojamo, ali ima otrok v državi A boljše ali slabše izobraževalne možnosti kot otrok v državi B. A tudi če bi si tovrstne sodbe lahko ustvarili, kako bi lahko določili, ali je primerno ali neprimerno združevati specifična merila v splošnejša? Predpostavimo, pravi Miller, da bi lahko našli takšno merilo izobraževanja, ki bi nam pokazalo, da imajo ljudje na Islandiji veliko boljše izobraževalne možnosti kot ljudje na Portugalskem, ljudje na Portugalskem pa veliko boljše možnosti glede izrabe prostega časa kot tisti na Islandiji (sončne plaže ...). Ali bi bilo legitimno reči, da so ljudje v eni od teh držav (v globalnem pomenu) v boljšem položaju kot oni v drugi državi, ali pa lahko rečemo le, da so v skladu z merilom A Islandci v boljšem položaju kot Portugalci, v skladu z merilom B pa da je ravno nasprotno?

Zagovorniki globalnega egalitarizma bi, soočeni s to težavo, lahko odgovorili, da so najpomembnejši tisti primeri, ko gre za velike neenakosti, pri katerih noben razumen človek ne bi mogel dvomiti, da so viri ali pa možnosti, dostopne državljanom v državi A, boljše (superiorne) od tistih, ki so na voljo državljanom v državi B. Za zagovornike globalnega egalitarizma namreč niso primarna skrb primerjave med Islandijo in Portugalsko, ampak primerjave med recimo katero koli državo članico Evropske unije in katero koli državo podsaharske Afrike. Za tako primerjavo pa zadošča, če kot merilo uporabimo recimo indeks človeškega razvoja (Human Development Index), ki ga uporabljajo Združeni narodi, sestavljajo pa elementi, kot je recimo pismenost, in ki so razumljeni kot nekaj temeljnega ne glede na kulturne razlike. Dve stvari sta po Millerju pomembni v zvezi s takim odgovorom. Prvič, če primerjamo države z nasprotnih koncev lestvice, ki kažejo stopnjo razvitosti neke države, in uporabljamo kot merilo eno od komponent omenjenega indeksa (recimo pismenost), potem se bo res pokazalo, da so možnosti, ki jih ima na voljo recimo povprečni Nigerijec, veliko manjše od možnosti, ki so na voljo povprečnemu Francozu. Toda to ne pomeni, da smo kar nasploh v položaju, da oblikujemo takšne sodbe, temelječe na primerjavah razlik med državami, niti v skupini bogatih držav niti v skupini revnih. Zato bi bili, tudi če bi lahko identificirali najočitnejše oblike neenakosti, še vedno nezmožni specifikirati, kaj pomeni enakost možnosti. Drugič, lahko se strinjamo, da obstoj držav, ki dosegajo zelo nizek indeks človeškega razvoja, dokazuje globalno krivičnost, ne da bi se

strinjali v tem, kaj je vzrok te krivičnosti – ali je to neenakost med bogatimi in revnimi državami, ali preprosto enormna stopnja deprivacije, ki je značilna za večino najrevnejših držav. Prav tako se lahko strinjamo o tem, kaj bi bilo treba v praksi takoj storiti, da bi se povečala globalna pravičnost, ne da bi nam bilo treba oblikovati načela, na podlagi katerih sprejemamo take sodbe.

Problem, ki ga izpostavlja Miller, ni tehnični problem merjenja. Ne gre za to, da ne bi imeli podatkov, ki bi nam omogočili primerjati države glede možnosti, ki jih zagotavljajo za izobraževanje, delo itn. Problem je po njegovem prepričanju v tem, kako določiti, kaj pomeni enakost možnosti v kulturno pluralnem svetu, v katerem različne družbe oblikujejo dobrine na različne načine in jih tudi različno vrednotijo in rangirajo. Problem merjenja se namreč ne pojavi samo zato, ker je na primer težko določiti, koliko izobraževalnih možnosti ima običajni otrok v družbi A, temveč tudi zato, ker se pomen, ki ga ima izobraževanje v primerjavi z drugimi dobrinami, spreminja glede na kraj oz. družbo, v kateri otrok živi. Take sodbe so zato mogoče samo v skrajnih primerih. Pa še takrat se lahko izkaže, da je tisto, kar se kaže kot neenakost, pravzaprav izjemna revščina.

Čeprav Miller ne poda alternativne koncepcije globalne pravičnosti, pa vseeno omeni med pogoji zanjo tudi obveznost spoštovanja človekovih pravic po vsem svetu. Podobno idejo najdemo tudi v uvodu k *Splošni deklaraciji človekovih pravic*, ki jo je sprejela Generalna skupščina OZN leta 1948 v Parizu, kjer je že v prvem stavku med drugim zapisano, da je priznanje človekovih pravic, ki so enake za vse ljudi, temelj pravičnosti na svetu.<sup>2</sup> Iz tega sledi, da je pravičnost na tem svetu močno ogrožena, če so človekove pravice zanikane ali kršene, saj je globalni pravičnosti s tem spodmaknjen prav njen temelj. To velja tudi za kršitev pravice do izobrazbe, ki je vsakomur zajamčena v 26. členu, ki v prvem odstavku pravi: »Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno.« Da je ta pravica, katere uresničevanje se zdi v razvitem svetu nekaj samoumevnega, marsikomu in marsikje kršena, ni nobenega dvoma. O tem se lahko prepričamo že na podlagi podatkov, da je bilo še pred slabimi tremi leti prikrajšano za najosnovnejšo izobrazbo več kot 121 milijonov otrok, da tedaj v kar sedemdesetih državah ni obiskovalo osnovne šole 15 odstotkov deklíc in da samo v podsaharski Afriki več kot 45 milijonov otrok ni imelo možnosti pridobiti niti elementarne izobrazbe (Spadano 2005, str. 110). Ti in podobni podatki govorijo o dvojem. Po eni strani pričajo o krivici, ki jo trpi na milijone otrok v različnih predelih sveta, po drugi strani pa o velikih razlikah v globalni razdelitvi izobraževalnih možnosti. Ker so izobraževalne možnosti bistvene za zagotavljanje enakih možnosti in ker brez enakosti možnosti ni družbene pravičnosti, je jasno, da se v svetu, v katerem živimo, dogajajo velike krivice. Vendar krivice, ki so posledica kršitve pravice do izobrazbe kot ene od

<sup>2</sup> »Ker pomeni priznanje prirojenega človeškega dostojanstva vseh članov človeške družbe in njihovih enakih in neodtujljivih pravic temelj svobode, pravičnosti in miru na svetu; /.../.« (Splošna deklaracija človekovih pravic, Uvod)

temeljnih človekovih pravic, še zdaleč niso enakomerno porazdeljene. Predvsem se dogajajo v najbolj nerazvitih in v zelo revnih državah. Tako se danes dogaja, da je državljanstvo ali pripadnost določenemu narodu veliko močnejši dejavnik, ki vpliva na neenakost možnosti, kot pa so rasa, spol ali celo nadarjenost in sposobnosti, saj je ravno državljanstvo tisto, ki determinira različne možnosti izobraževanja, dostop do trgov dela in zelo neenakih sistemov socialnih pravic (Van Parijs 2001). To pa je v očitnem nasprotju s tradicionalnim pojmovanjem socialne pravičnosti, ki zahteva, da morajo imeti tisti, ki imajo enake sposobnosti in enako voljo do učenja, ne samo enake možnosti za izobraževanje, ampak tudi za uspeh v izobraževanju ne glede na svoj socialni položaj, raso, narodnost, veroizpoved itn. Toda, ali je takšno razumevanje pravičnosti sploh potrebno in smiselno razširiti na globalno raven? Kot smo videli, na to vprašanje, ki je eno od dveh ključnih vprašanj globalne pravičnosti, ni enoznačnega odgovora.

Odgovor zagovornikov globalnega egalitarizma bi bil bržkone pritrdilen, saj so njihova stališča utemeljena na kozmopolitizmu, za katerega velja, da ima v moralnem pomenu vsako človeško bitje enako vrednost. Zato je zanje nacionalnost neke osebe z moralnega vidika povsem arbitrarna značilnost, ki ne bi smela vplivati na to, ali ima nekdo možnost izobraževati se, ali ne. Toda če sprejmemo ta kozmopolitski argument, se takoj zastavi vprašanje, kdo je v takem primeru dolžan zagotoviti vsem ljudem enake možnosti izobraževanja na globalni ravni. Ena od poti, po kateri lahko poskušamo priti do odgovora, je korespondenčna teorija pravic in dolžnosti. Poenostavljeno povedano to pomeni, da ima vsaka pravica za posledico dolžnost nekoga drugega, da bodisi ne ovira subjekta pravice pri udejanjanju te pravice (kadar je pravica svoboščina) bodisi zagotovi pogoje za uresničevanje pravice (kadar gre za recimo socialne pravice). Ker sodi pravica do izobraževanja med socialne pravice, mora tisti, ki mu pripada korespondenčna dolžnost, zagotoviti nosilcu pravice pogoje za njeno udejanjenje. V že omenjeni Splošni deklaraciji človekovih pravic in tudi v poznejših mednarodnih konvencijah in paktih o človekovih pravicah je ta dolžnost naložena državam podpisnicam. Te imajo moralno dolžnost in hkrati pravno obveznost zagotoviti pogoje za uresničevanje te pravice na svojem teritoriju. Pravico do osnovne izobrazbe zagotavlja večina držav. Kot smo videli, pa nekatere te svoje dolžnosti vendarle ne izpolnjujejo. Ene verjetno zato, ker so tako revne, da tega ne zmorejo, druge pa zato, ker denar raje porabijo za oboroževanje otrok s puškami kot z znanjem. Žalostno pri tem je, da je mednarodna skupnost, ko gre za kršitve pravice do izobraževanja, vsaj nemočna, če že ne tudi dokaj brezbrizna. V vsakem primeru pa na mednarodni oz. globalni ravni niso vzpostavljeni ustrezni mehanizmi, ki bi omogočali učinkovito ukrepanje tedaj, ko države ne izpolnjujejo svoje dolžnosti in s tem kršijo to pomembno človekovo pravico. V takih primerih bi po mnenju Onore O'Neill, ki predava filozofijo na univerzi v Cambridgeu, morale vloge države prevzeti ali vsaj dopolniti mednarodne ustanove, nadnacionalne korporacije in nevladne organizacije (O'Neill 2001, str. 180–195). Zamisel je zanimiva, a odpira kar nekaj novih vprašanj. Ne glede na to pa gre za hvalevreden poskus iskanja rešitev za ta pereči problem, kajti brez njegove rešitve, brez izboljšanja izobraževalnih možnosti na globalni ravni tudi ne bo večje globalne pravičnosti v izobraževanju, posledično pa bo to negativno vplivalo tudi na globalno pravičnost nasploh.

## Literatura

- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Derrida, J. (2001). *L'Université sans condition*, Paris: Galilée.
- Giddens, A. (2002). *Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives*, London: Profile Books.
- Held, D., McGrew, A. (2000). *The Great Globalization Debate: An Introduction. V: The Global Transformations Reader*, Cambridge: Polity Press.
- Meuret, D. (1999). Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. V: Meuret, D. (ur.). *La justice du système éducatif*, Paris: De Boeck Université.
- Miller, D. (2005). Against Global Egalitarianism. *The Journal of Ethics*, 9.
- Muzaffar, Ch. (2007). Globalization and Religion: Some Reflection, [www.readingislam.com](http://www.readingislam.com).
- O'Neill, O. (2001). Agents of Justice. *Metaphilosophy*, 1–2.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*, Milano: Oscar Mondadori.
- Spadano, A. (2005). Dai diritti »individuali« ai doveri »globali«, Catanzaro: Rubbettino, Editore.
- Tan, K.-Ch. (2004). *Justice without Borders*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Parijs, Ph. (2001). Qu'est-ce qu'une nation juste, un monde juste, une entreprise juste?, predavanje na l'Université catholique de Louvain, 13. december 2001.
- Van Parijs, Ph., Vandeveld, T. (2005). *Global Justice*, Graduate Seminar in Ethics and Public Policy 2005–2006, Université catholique de Louvain.
- Zolo, D. (2004). *Globalizzazione*, Roma-Bari: Laterza.

KODELJA Zdenko, Ph.D.

## GLOBAL JUSTICE, GLOBALISATION AND EDUCATION

**Abstract:** One of the challenges brought by globalisation is also the question how to name justice on the global level. The basic dilemma is if we should understand it as the expansion of the principles of social justice to the whole humanity or as the practice of completely different principles of justice from those which are set up for realization of the principles of justice on the national level. Although the answers to these questions are different, there is a wide spread consensus that between the conditions for global justice, there is also the duty to respect human rights all over the world. This is also valid for the right to education, which is violated to many people in many places. Since the possibilities of education are essential to ensure the same possibilities and since without the equality of possibilities, there is no social justice, it is evident that in the world where we live, there are big injustices. Hence, it follows that the improvement of educational possibilities on the global level is the urgent condition for bigger global justice.

**Keywords:** globalisation, global justice, education, the right to education, cosmopolitan egalitarianism.

**Dr. Sonja Kump**

## Izobraževanje in država blaginje v mednarodni perspektivi

**Povzetek:** Čeprav izobraževanje v najbolj uveljavljenih tipologijah države blaginje ni vključeno, se v sodobnih blaginjskih razpravah postavlja v ospredje. Spremembe temeljne paradigme socialne politike, ki pomeni premik od zagotavljanja varnosti k zagotavljanju udeležbe, povzroča tudi premik od »pasivne« k »aktivni« socialni politiki, v kateri imata izobraževanje in usposabljanje ključno vlogo. Prispevek izhaja iz teze, da se države članice Evropske unije glede na izbrane kazalnike razvrščajo v štiri prevladujoče režime države blaginje in da lahko vsak tip režima blaginje, tj. liberalni, konservativno-korporacijski, socialdemokratski in mediteranski, povežemo z določenim profilom izobraževalne politike. Analiza izbranih mednarodno primerljivih kazalnikov kaže, da obstaja v posameznih skupinah držav blaginje določena podobnost izobraževalnih politik, vendar analiza posameznih kazalnikov pokaže tudi precejšnje razlike in razvrščanje v podskupine. Temeljna ugotovitev prispevka se nanaša na pojav novega, petega tipa režima države blaginje, tj. neoliberalni tip, ki je značilen za baltsko skupino držav. Za srednjeevropsko skupino držav, v katero je uvrščena Slovenija, je značilen hibridni tip države blaginje.

**Ključne besede:** izobraževanje, režimi države blaginje, primerjalna analiza, Evropska unija.

UDK: 37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Sonja Kump, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: sonja.kump@guest.arnes.si*

## Uvod

Sistemi izobraževanja in usposabljanja imajo po sporočilih Sveta Evropske unije dvojno vlogo: socialno in ekonomsko. Izobraževanje in usposabljanje naj bi bila namreč odločilna dejavnika zmožnosti vsake države za odličnost, inovativnost in konkurenčnost, sočasno pa naj bi bila sestavni del socialne razsežnosti Evrope, ker prenašata vrednote solidarnosti, enakih možnosti in socialne udeležbe, hkrati pa pozitivno učinkujeta na zdravje, kriminaliteto, okolje, demokratizacijo in splošno kakovost življenja (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress-report06/>). Ti poudarki naj bi bili, poleg izobraževanja, pomembni tudi za razmislek o sedanjih in prihodnjih potezah evropskega socialnega modela. Evropa se namreč po mnenju Sveta sooča z resnimi socialno-ekonomskimi in demografskimi izzivi, povezanimi s staranjem prebivalstva, visokim številom nizkokvalificiranih odraslih, visoko stopnjo brezposelnosti mladih itn. V zvezi s tem Svet Evropske unije opozarja na nujnost izboljšanja dolgoročne trajnosti evropskih socialnih sistemov in pri tem poudarja, da sta izobraževanje in usposabljanje del reševanja teh problemov.

Na podlagi teh izhodišč smo v dosedanjih razpravah o državi blaginje iskali povezavo s področjem izobraževanja in ugotovili, da izobraževanje ni vključeno v številne opredelitve države blaginje. Verjetno je razlog za to v tem, da je izobraževanje sestavni del celotne strategije blaginje v večini držav. Izobraževalna politika je namreč instrument, ki rabi doseganju ciljev drugih politik, npr. politiki zaposlovanja, ekonomski politiki itn. Javna podpora širjenju možnosti izobraževanja je lahko varstvo pred negotovostjo v življenju posameznika. Spodbujanje izobraževanja tako postane alternativa drugim oblikam socialnega varstva države, zlasti med reformo države blaginje, za katero je značilna težnja po zmanjšanju vloge države pri zagotavljanju »brezpogojne« blaginje državljanom, ki jo nadomešča »pogojevana« blaginja (Kopač 2005, str. 29). Cilj slednje je zagotavljanje možnosti za posameznikovo dejavno soočanje z družbenimi tveganji.

V prispevku preverjamo tezo, da se države članice Evropske unije glede na izbrane kazalnike socialne in izobraževalne politike razvrščajo v štiri prevladujoče

režime države blaginje oziroma da lahko vsak tip režima blaginje, tj. liberalni, konservativno-korporacijski, socialdemokratski in mediteranski, povežemo z določenim profilom izobraževalne politike. Namen prispevka je proučiti, ali posamezne skupine držav blaginje lahko povežemo z rezultati določene izobraževalne politike in ali so razlike v državnih sistemih blaginje povezane s posebnimi izobraževalnimi politikami.

## Režimi države blaginje

Režime države blaginje so analitiki v preteklosti največkrat opredelili glede na podobnosti njihovih socialnih programov. Na tej podlagi so identificirali različne »svetove blaginje kapitalizma« (Esping-Andersen 1990), posebne »nacionalne stile« javne politike (Freeman 1985) ali določene »družine narodov« (Castles 1993). Sodobne analize temeljijo na prevladujočih štirih režimih držav blaginje, ki se omenjajo kot del splošnega družboslovnega znanja. Režim blaginje po opredelitvi Esping-Andersena predstavlja način, kako so država, trg in družina soudeleženi pri proizvodnji blaginje in kako si to medsebojno delijo (Esping-Andersen 1999, str. 170).

Najbolj uveljavljeno tipologijo razvrščanja držav blaginje je razvil Esping-Andersen (1990, 1996, 1999). V svojih analizah je dokazoval, da so zgodovinski in politični razvoji v razvitih industrijskih družbah ustvarili tri vrste režimov držav blaginje: liberalni, konservativno-korporativistični in socialdemokratski. V posamezni skupini so uvrščene države, ki imajo podobno socialno politiko s kvalitativno različnimi razporeditvami med državo, trgom in družino kot viri za obvladovanje družbenih tveganj.

V liberalni skupini, ki jo sestavljajo anglosaške dežele, država spodbuja trg in zasebne zavarovalniške sheme kot alternativo javnega socialnega varstva. Socialna varnost se zagotavlja prek sistemov socialnih pomoči in je namenjena tistim z najnižjimi dohodki oz. najrevnejši skupini prebivalstva. Pri tem je socialna pomoč časovno omejena in pogosto stigmatizirana. Liberalni režim blaginje izhaja iz predpostavke, da so si posamezniki sposobni na trgu zagotoviti svojo socialno varnost in blaginjo. V tem režimu državni posegi dopolnjujejo svobodni trg, nikakor pa ga ne smejo omejevati.

Konservativno-korporativistični režim blaginje, katerega značilne predstavnice so celinske evropske države, podpira ohranjanje statusa quo in s tem neenakosti. Socialne pravice so povezane z razredom, statusom in s tem, kar lahko nekdo zasluži s svojim delom. Država zagotavlja socialno varnost z obveznimi oblikami socialnih zavarovanj, financiranih iz socialnih prispevkov delodajalcev in vseh zaposlenih. Ker je oblikovanje sheme socialnega zavarovanja povezano z zaposlitvijo, se s tem ohranja visoka stopnja statusne stratifikacije. Država prek sistemov socialne pomoči poskrbi samo za tiste posameznike, ki na trgu niso prisotni.

V socialdemokratski skupini, ki jo sestavljajo skandinavske države, je obseg socialnih pravic univerzalen, kar pomeni da se vse državljane obravnava enako, s tem da so vpeljeni veliko višji standardi, kot so minimalne potrebe.

Cilj politike socialdemokratske blaginje je zagotoviti posamezniku in družinam socialno sprejemljiv standard življenja neodvisno od udeležbe na trgu. Ta režim omejuje trg in vzpostavlja solidarnost delavskih in srednjih razredov, poskrbi za univerzalne storitve, zasnovane na enakih možnostih in polni zaposlitvi, to pa pomembno vpliva tudi na politiko izobraževanja. Stopnja dekomodifikacije (stopnja, do katere država blaginje omejuje moč trga delovne sile) in defamiliarizacije (zmanjševanje posameznikove odvisnosti od družine in maksimiranje njegove ekonomske neodvisnosti) je v tem režimu najvišja.

Več avtorjev je Esping-Andersenovo tipologijo razširilo s četrto, mediteransko ali južnoevropsko skupino držav blaginje (npr. Ferrera 1996; Abrahamson 1999; Guillen in Alvartez 2001), v kateri je poudarjena primarna vloga družine in neformalnih socialnih mrež pri zagotavljanju blaginje posameznikov. Trgu z zasebnimi kolektivnimi zavarovalnimi shemami pripada drugo mesto v hierarhiji. Le če prvi dve instanci odpovesta, vstopi država s shemami socialnih pomoči ali z minimalnimi nacionalnimi zavarovalnimi shemami.

Razširjeni Esping-Andersenov model je učinkovito sredstvo za pomembno diferenciacijo in klasifikacijo režimov blaginje glede na podobnosti (ne pa glede ekvivalentnosti) programov socialne blaginje, ki jih podpirajo. Kot model je zelo prilagodljiv in uporaben za druge primerjalne analize. Esping-Andersen ni nameraval opredeliti vzajemno izključevalne in izčrpne kategorije držav blaginje. Njegov model samo pokaže, da v skupni držav blaginje ni posameznega čistega primera. Države je klasificiral glede na njihov prevladujoči režim načina obravnavanja. V to obravnavo posameznega tipa države blaginje pa so lahko vključeni tudi nekateri »elementi« drugih tipov držav blaginje. V resnici torej ni države blaginje, ki bi imela popolnoma liberalni, konservativno-korporativistični, socialdemokratski ali mediteranski tip režima.

## **Izobraževanje in država blaginje**

Heidenheimer (1981) je proučeval razvoj javnih politik v Evropi in Združenih državah Amerike od vzpona države blaginje. Posebej je analiziral javno podporo širjenja novih možnosti izobraževanja in socialne varnosti. Na podlagi analize je ugotovil, da je v razvoju države blaginje na Zahodu prihajalo do izbire (trade-off) med javnim financiranjem širjenja izobraževalnih možnosti po dokončanju osnovnega izobraževanja in financiranjem programov socialne varnosti. To pa pomeni, da je javno vlaganje v izobraževanje na srednješolski in visokošolski stopnji sredstvo za doseganje ciljev enakosti in varnosti njenih državljanov. Iz tega je Heidenheimer izpeljal idejo, da sta lahko prioriteta izobraževanju ali programom socialnega varstva alternativni strategiji države blaginje. Podobno kot Heidenheimer tudi Heclo (1985) omenja »trade-off« oziroma iskanje ravnotežja med javnim investiranjem v izobraževanje in širjenjem drugih socialnih programov kot premišljeno izbiro v razvoju države blaginje.

Politike blaginje v razvitih industrijskih družbah navadno vključujejo določeno raven ponudbe na področju skrbi za zdravje, starostne pokojnine in zavarovanje

ob brezposelnosti. Področje izobraževanja v mnogih opredelitvah držav blaginje ni vključeno, na to še zlasti opozarjata Castles (1998, 2004) in Room (2000, 2002). Čeprav Esping-Andersen izobraževanja ni vključil v opis socialne politike države blaginje, Hege in Hokenmaier (2002) menita, da je njegova tipologija režimov držav blaginje zanimiva in uporabna za analize na področju izobraževalnih politik. Ker je bil Esping-Andersenov model izoblikovan na domnevah o ciljnih, prioritetah in tendencah vsakega tipa režima blaginje glede socialnih programov, se lahko te prevladujoče obravnave povežejo z drugimi javnimi programi, ki so deležni vladne podpore. Hege in Hokenmaier sta predpostavljala, da bo analiza izobraževalnih politik razvitih industrijskih demokracij pokazala tendenco razvrščanja v tri skupine, ki naj bi se ujemale z Esping-Andersenovo tipologijo držav blaginje.

Namen raziskovanja Hege in Hokenmaierja je bil proučiti, ali lahko posamezne skupine držav blaginje povežemo z rezultati določene izobraževalne politike in ali so politične razlike v državnih sistemih blaginje povezane s posebnimi izobraževalnimi politikami. V skupino konservativno-korporacijskih držav blaginje sta na podlagi kazalnikov (podobno kot Esping-Andersen) uvrstila: Nemčijo, Avstrijo, Belgijo, Francijo in Italijo; v liberalno skupino držav blaginje: Avstralijo, Kanado, Irsko, Japonsko, Novo Zelandijo, Švico, Združene države Amerike in Veliko Britanijo; v socialdemokratsko skupino pa Dansko, Finsko, Nizozemsko, Norveško in Švedsko. Njuna raziskava je potrdila izhodiščno tezo, da se obravnavane države razvrščajo v tri različne skupine držav, znotraj katerih sta identificirala podobne socialne in izobraževalne politike.

V sedanjih razpravah o spreminjanju države blaginje je izobraževanje vse pomembnejša tema obravnave, povezana s ključnimi besedami, kot so vseživljenjsko učenje, zaposljivost in prevzemanje individualne odgovornosti. Randhahn (2007) se v tej zvezi sprašuje, ali izobraževalna politika prevzema kompenzacijsko funkcijo v okviru ciljev reformirane socialne politike, ki poskuša sistem blaginje prilagajati sedanjim demografskim in globalizacijskim izzivom. Znotraj socialne politike je vpeljan princip aktiviranja, ki spreminja temeljno paradigmo te politike, saj pomeni premik od zagotavljanja varnosti (tj. dohodka) k zagotavljanju participacije (tj. dela) oziroma premik od »pasivne« k »aktivni« socialni politiki, v okviru katere postaja človeški kapital najpomembnejši mehanizem posameznikov za soočanje z novodobnimi tveganji in negotovostmi.

Razprave o odnosu med izobraževalno politiko in sistemom blaginje izhajajo iz predpostavke, da država blaginje zaradi dejavnikov, kot so demografske spremembe in povečani stroški porabe med globalizacijo, ni več zmožna v celoti kompenzirati deficitov trga dela. Posledica tega trenda so velike spremembe, zlasti gibanje v smeri umikanja t. i. »zajamčene države« (guaranty-state) k državi kot socialni vlagateljici, ki vlaga v posamezne državljane in računa na njihovo samoodgovornost (Giddens 2006).

Boeckh trdi, da danes ne zadošča tradicionalna varovalna funkcija (kar je doslej pomenilo obstoječo distribucijo oz. še bolj redistribucijo dohodka), ampak je potrebna dodatna preventivna funkcija. Poleg varstva posameznikove eksistence s plačanim delom je v obrisu nove socialne politike postala izredno pomembna tudi preventiva (Boeckh 2004 v Randhahn, 2007). V zvezi s tem naj bi bilo izobraževanje

pomembno sredstvo pri razvijanju temeljnih pogojev za kompenziranje demontirane države blaginje: boljše izobraževalne možnosti naj bi zavarovale posameznika pred socialno izključenostjo in z njo povezanim povečanim tveganjem revščine. Izobraževanje tako postaja ključni dejavnik na področju zaposlovanja, socialne varnosti in ekonomske konkurenčnosti. Toda sočasno se odgovornost za boljšo izobrazbo in socialno varnost premešča z države na posameznika. Ta razvoj poteka skupaj s prizadevanji strategije »blaginje, temelječe na delu« (workfare) ali »blaginje, temelječe na izobraževanju« (learnfare), v kateri posameznik sam prevzame odgovornost za to, da postane sposoben sodelovati v družbi (Kopač 2005). Poleg tega boljše izobraževalne možnosti krepijo konkurenčnost državne politike zaposlovanja. Izobraževalna politika postaja neke vrste »povezovalni, vmesni člen« med socialno in ekonomsko politiko pri uresničevanju aktivacijske »države dela« (workfare state). Da bi država lahko uravnavala krčenje socialne blaginje s povečano udeležbo na trgu dela, potrebuje ustrezne izobraževalne ukrepe. Toda pri tem se odpira vprašanje, ali je izobraževalna politika sposobna izravnati naraščajoče primanjkljaje v socialni politiki. Ob dejstvu, da reforme izobraževalne in socialne politike temeljijo na istem konceptu aktiviranja ljudi in tržnosti, domnevamo, da bodo izobraževalne reforme, ki so povezane s privatizacijo in naraščajočim trženjem izobraževalne ponudbe, dosegale zelo omejene blaginjske učinke.

## **Primerjalna analiza članic Evropske unije po izbranih kazalnikih**

### *Relevantnost primerjalne metode*

V družboslovju obstaja splošno soglasje glede uporabnosti in spoznavne vrednosti primerjalne metode. Kljub temu še vedno ostajajo odprta nekatera temeljna vprašanja, ki zadevajo izvedbo in primerljivost rezultatov primerjalne analize. Praksa primerjalnega raziskovanja je povezana z določenim tveganjem, da bodo dobljeni rezultati enostranski in neprimerljivi. Takšna možnost izvira iz dejstva, da se enote (v našem primeru države), ki jih primerjamo, razlikujejo glede raznovrstnih zgodovinskih in kulturnih dejavnikov, ki otežijo njihovo primerjavo. Temeljni problem primerljivosti rezultatov primerjalnega raziskovanja ostaja vprašanje ekvivalence, ki je ključno merilo uspešnosti komparativne metode. Po mnenju nekaterih metodologov je zahteva po ekvivalenci bolj želja kot realno dejstvo (Mohler 1999, str. 15) in zato je nerealno pričakovati, da bi bil problem ekvivalence kdaj v celoti razrešen (Volf 2005, str. 20). Poglavitni dejavnik, ki otežuje doseganje ekvivalence, je izrazita heterogenost družbenih pojavov. Ta dejavnik je zlasti prisoten v primerjalnem raziskovanju na nadnacionalni ravni, še posebno, če primerjamo države z zelo različnimi kulturnozgodovinskimi okolji. Problem ekvivalence se lahko delno rešuje z ustreznim poenotenjem metodoloških pristopov, predvsem postopkov pridobivanja empiričnih podatkov.

Enota primerjalne analize v tem prispevku je država. Kot navaja Kohn (1989, str. 20–24), gre pri tem za poskus ugotovitve razlik med posameznimi državami in za poskus njihove klasifikacije glede na eno ali več proučevanih lastnosti. Cilj

tovrstnih raziskav je ugotoviti, kako se razlike v načinih institucionalne urejenosti med posameznimi državami sistematično izražajo v razlikah med njimi.

### *Metodologija zajemanja podatkov*

Za primerjalno analizo smo uporabili podatke Eurostata, ki ima primerno standardiziranih večino osnovnih konceptov in metodologij. Večina držav članic Evropske unije uporablja mednarodno primerljive podatke, kljub temu pa nekatere članice še vedno niso razvile vseh primernih nacionalnih kazalnikov delovanja ali sistemov za zbiranje potrebnih podatkov. To je tudi razlog za omejeno uporabo izbranih kazalnikov. V analizo smo namreč uvrstili samo primerljive, usklajene podatke. Po priporočilih Sveta Evropske unije bi bilo še le treba razviti vrsto primerljivih kazalnikov, zlasti za merjenje učinkovitosti in pravičnosti sistemov izobraževanja.

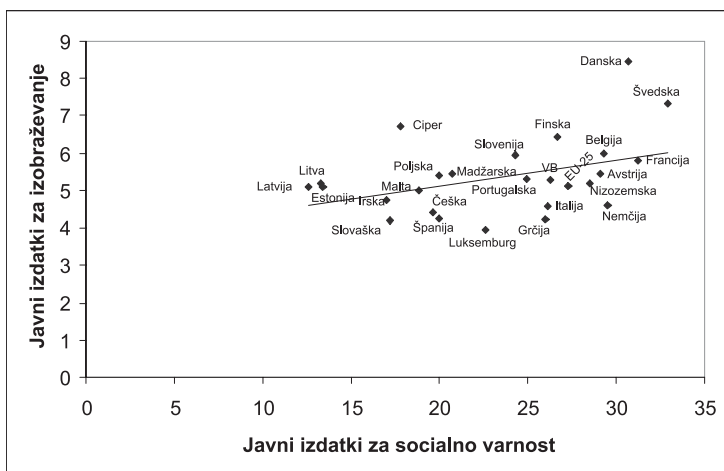
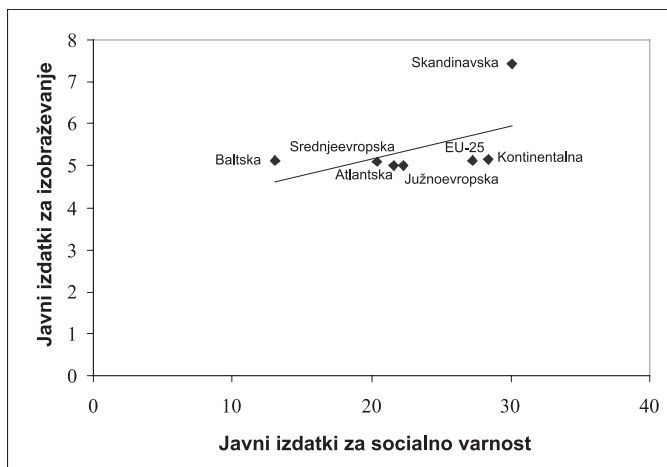
Večina podatkov Eurostata je zaradi časovnih zaostankov pri usklajevanju zbranih podatkov dostopna za petindvajset članic Evropske unije, z izjemo podatkov o visokem šolstvu, v katere so vključeni podatki tudi za Bolgarijo in Romunijo. Na začetku analize smo države razvrstili v šest relativno homogenih geografskih skupin držav, v katerih smo na podlagi izbranih kazalnikov države blaginje (javni izdatki za izobraževanje in socialno varnost, podatki o učinkih izobraževanja), trga dela (delež dolgotrajno brezposelnih) in podpore družine (izdatki gospodinjstev za izobraževanje) poskušali identificirati štiri režime države blaginje: liberalni, konservativno-korporacijski, socialdemokratski in mediteranski. Analiza vključuje naslednje skupine držav: atlantsko (Irska, Velika Britanija); skandinavsko (Danska, Finska, Švedska), kontinentalno (Avstrija, Belgija, Francija, Luksemburg, Nemčija, Nizozemska), južноеvropsko (Ciper, Grčija, Italija, Malta, Portugalska, Španija), baltsko (Estonija, Latvija, Litva), srednjeevropsko (Češka, Madžarska, Poljska, Slovaška, Slovenija) in za analizo kazalnikov visokošolskega izobraževanja tudi vzhodноеvropsko (Bolgarija in Romunija) skupino držav.

Analiziranje vloge izobraževanja v kontekstu režimov države blaginje odpira problem umeščanja novih članic Evropske unije, saj je bila dosedanja obravnava omejena skoraj samo na stare članice. Postavlja se torej vprašanje, ali so nove članice z drugačnimi družbeno-ekonomskimi in političnimi zgodovinami podobne ali pa se pomembno razlikujejo od uveljavljenih režimov države blaginje.

### *Primerjalna analiza podatkov v izbranih državah*

V prostoru petindvajsetih držav Evropske unije smo najprej analizirali povezanost javnih izdatkov za izobraževanje in socialno varnost, kar je prikazano v grafu 1. Pregled celotnih izdatkov za izobraževanje in socialno varnost kot delež BDP pokaže, da skandinavska skupina izstopa po najvišjih ravneh investiranja tako v izobraževalne programe kot tudi v programe socialnega varstva, kar je značilnost socialdemokratskih režimov države blaginje. V socialnodemokratski skupini je obseg delovanja socialne politike univerzalen, podoben profil se kaže tudi v izobraževalni politiki. To dokazuje tudi stalno naraščanje deležev BDP za izobraževanje in socialno varnost za obdobje petih let (2000–2004) v vseh treh skandinavskih državah.

Kontinentalna skupina držav se uvršča v konservativno-korporativistični tip države blaginje. Za socialno politiko te vrste blaginje je značilen obsežen sistem socialnega zavarovanja, izobraževalna politika pa ni del politike blaginje. Podatki o celotnih izdatkih za socialno varnost v tej skupini držav to značilnost potrjujejo, saj trendi kažejo nenehno naraščanje deležev BDP, ki so podobno visoki kot v skandinavski skupini. Po kazalniku celotnih izdatkov za izobraževanje pa se ta skupina razdeli na dve podskupini. V prvi so Avstrija, Belgija in Francija, ki namenjajo izobraževanju pomembno višje deleže BDP kot Luksemburg, Nemčija in Nizozemska, katerih deleži ne dosegajo povprečja EU-25. Toda za prvo podskupino je značilno zmanjševanje deležev v presledku od leta 2000 do 2004, medtem ko v je v drugi podskupini opazno naraščanje.



Grafa 1 in 2: Povezanost deležev javnih izdatkov za izobraževanje in socialno varnost, delež BDP – leto 2004.

Vir: Statistični portret Slovenije v Evropski uniji, Ljubljana: Urad RS za statistiko, 2007 ([http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007\\_0703sl01.pdf](http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.pdf))

Atlantska skupina držav se uvršča med liberalne države blaginje. Za ta tip blaginje so značilna nizka vlaganja v socialno varnost in močna javna podpora širjenju izobraževalnih možnosti, kar v tem režimu blaginje pomeni varstvo pred tveganji in negotovostjo in alternativo drugim javnim socialnovarstvenim programom. Podatki Eurostata o javnih izdatkih za socialno varnost potrjujejo prejšnje analize, saj so ti izdatki pod povprečjem izdatkov v EU-25, čeprav so v Veliki Britaniji pomembno višji kot na Irskem. Toda po kazalniku javnih izdatkov za izobraževanje ti dve državi ne izražata značilnosti liberalne države blaginje, saj so izdatki na Irskem precej nižji, kot je povprečje v EU-25, v Veliki Britaniji pa to povprečje komaj malo presegajo. Ta ugotovitev se razlikuje od rezultatov analize Hege in Hokenmaierja (2002), da je v liberalnih državah blaginje prisotna velika podpora izobraževalnim programom, kar naj bi bil nadomestek za močno podporo programom socialnega varstva, ki je značilna za konservativne in socialdemokratske države blaginje. Njuna analiza liberalnega režima je poleg Irske in Velike Britanije zajemala še Avstralijo, Kanado, Japonsko, Novo Zelandijo, Švico in Združene države Amerike, države, v katerih so celotni izdatki za izobraževanje znatno višji kot v evropskih državah.

Južноеvropsko skupino držav lahko po kazalniku izdatkov za socialno varnost uvrstimo v t. i. latinski oz. mediteranski tip blaginje, kjer družina in prostovoljni sektor prevzemata velik del skrbi za blaginjo. Celotni izdatki za socialno varnost so v vseh državah, ki sestavljajo to skupino, pod povprečjem EU-25. Po celotnih izdatkih za izobraževanje so države v tej skupini dokaj heterogene; zlasti Ciper in delno Portugalska izstopata po visokih deležih BDP za izobraževanje, če jih primerjamo s povprečjem EU-25, preostale štiri države pa tega povprečja ne dosegajo.

Srednjeevropska skupina držav ima značilnosti hibridnega režima blaginje, saj se uvršča nekje med liberalni in mediteranski tip države blaginje. Po deležih javnih izdatkov za socialno varnost ta skupina držav v celoti zaostaja za evropskim povprečjem. Čeprav Slovenija v tej skupini držav namenja najvišje deleže za socialno varnost, so se ti deleži od leta 2000 do 2004 zmanjšali. Madžarska, Poljska in še predvsem Slovenija presegajo povprečje evropskega deleža BDP za izobraževanje, Češka in Slovaška pa se uvrščata med države z najnižjimi deleži BDP za izobraževanje.

Baltsko skupino po obravnavanih kazalnikih uvrščamo v nov, neoliberalni režim države blaginje. V tej skupini držav se glede na zelo nizke deleže za socialno varnost omejujejo na minimalne standarde, verjetno pa je tudi zagotavljanje teh pomanjkljivo. Izdatki za socialno varnost se v baltskih državah nenehno zmanjšujejo (npr. v letu 2000 15 odstotkov, v letu 2004 13 odstotkov). Podoben trend je opazen tudi za izobraževanje. Čeprav te države presegajo povprečje EU-25 glede celotnih izdatkov za izobraževanje, se je v vseh treh državah ta delež leta 2004 zmanjšal v primerjavi z letom 2000.

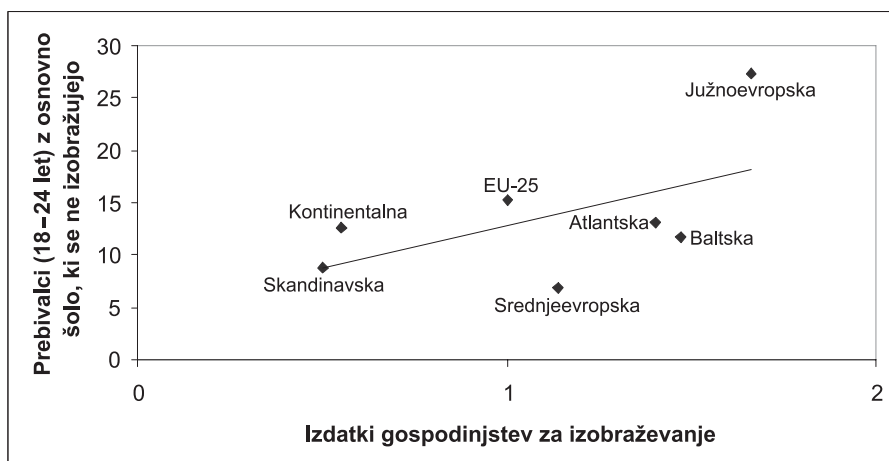
Evropska komisija opozarja na stalno visoko število mladih (skoraj 16 odstotkov v Evropski uniji), ki zapuščajo šolo brez osnovnih kvalifikacij in sposobnosti. Ta podatek komisija povezuje z neustreznostjo izobraževalnih sistemov, ki ne dajejo vedno potrebnih temeljev za vseživljenjsko učenje ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_sl.pdf)). Toda razlogi so lahko tudi ekonomske

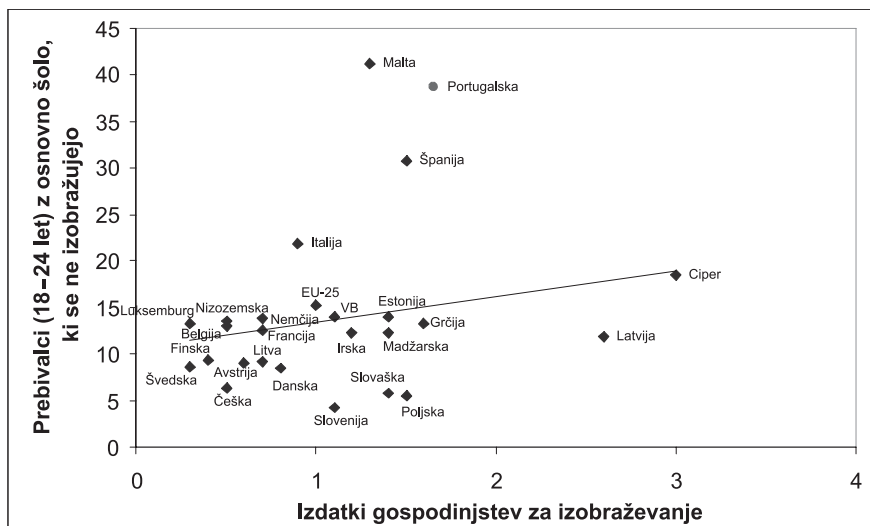
narave. Kako vplivajo izdatki gospodinjstev v posameznih skupinah držav na delež mladih, ki ne nadaljujejo šolanja, je nazorno prikazano v grafu 2.

Zasebni izdatki za izobraževalne institucije kot delež BDP se med članicami EU-25 precej spreminjajo, od najnižjih (0,1%) na Finskem in Portugalskem do najvišjih (0,9% – 1,0%) v Nemčiji, Sloveniji in Veliki Britaniji. Tudi delež zasebnih izdatkov gospodinjstev za izobraževalne institucije narašča v večini držav EU, kar je posledica sprememb v zakonodajah in pojav zasebnega izobraževalnega sektorja v novih članicah. Gospodinjstva največji delež običajno namenjajo visokošolskim institucijam. Vzrok temu so novejša spremembe v visokošolskih zakonodajah in delna uvedba šolnin v javnih visokošolskih institucijah (npr. vpisnina na univerze v Italiji).

Ker je v skandinavski skupini držav skoraj brezplačno izobraževanje eden pglavitnih vidikov izobraževalne politike (še zlasti na Švedskem), se to slikovito izraža v deležu najnižjih izdatkov gospodinjstev za izobraževanje in usposabljanje. V evropski primerjavi se učinki takšne izobraževalne politike kažejo v najnižjih deležih prebivalcev (od 18 do 24 let), ki imajo dokončano samo osnovno šolo in niso vključeni v nobeno obliko izobraževanja ali usposabljanja.

Najbližje skandinavski je kontinentalna skupina, saj imajo vse države, ki sestavljajo to skupino, podobno kot skandinavska skupina najnižje deleže izdatkov gospodinjstev za izobraževanje in usposabljanje, hkrati pa tudi nizke deleže mladih z osnovnošolsko izobrazbo, ki niso vključeni v izobraževanje, saj ti deleži ne dosegajo povprečja EU-25. Toda če upoštevamo kazalnik javnih izdatkov za izobraževalne institucije, se kontinentalna skupina razdeli na dve podskupini. Prvo sestavljajo Avstrija, Belgija in Francija, za katere so značilni višji javni izdatki za izobraževalne institucije, kot znaša povprečje v EU-25. To se izraža tudi v visokem deležu mladih s končano najmanj srednješolsko izobrazbo. Za drugo podskupino, v katero so vključene Luksemburg, Nemčija in Nizozemska, so značilni eni od najnižjih javnih izdatkov za izobraževalne institucije v Evropi, hkrati pa vse tri države po deležu mladih s končano najmanj srednješolsko izobrazbo ne dosegajo povprečja EU-25.





Grafa 3 in 4: Povezanost deležev prebivalcev (od 18 do 24 let) s končano osnovno šolo, ki niso vključeni v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje z deležem izdatkov gospodinjstev za izobraževanje in usposabljanje<sup>1</sup> – leto 2005 (Vir: Statistični portret Slovenije v Evropski uniji 2007, Ljubljana: Urad za statistiko, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>)

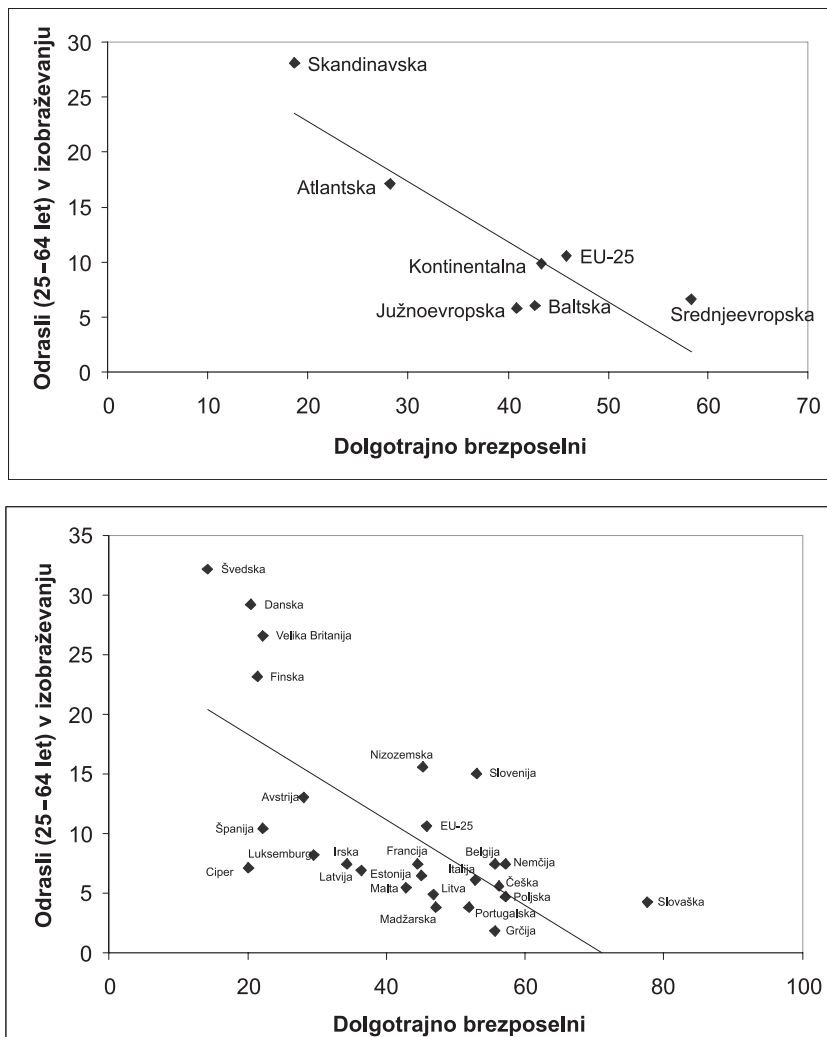
Skandinavski in kontinentalni skupini držav je najbolj nasprotna južноеvropska skupina. Po izdatkih gospodinjstev za izobraževanje celotna južноеvropska skupina dosega najvišje deleže v petindvajseterici držav, z izjemo Italije. Tudi v tej skupini držav je očitna pozitivna zveza tega kazalnika z deležem mladih z osnovnošolsko izobrazbo, ki niso vključeni v izobraževanje, saj je ta skupina prebivalstva ravno v južноеvropskih državah daleč nad evropskim povprečjem.

Pozitivna zveza med obravnavanima kazalnikoma ni opazna v treh skupinah držav. Po deležu izdatkov gospodinjstev za izobraževanje presegajo evropsko povprečje države atlantske, baltske (z izjemo Litve) in srednjeevropske (razen Češke) skupine držav. Za vse države, ki so vključene v te tri skupine držav, je značilno, da imajo v evropski primerjavi najnižje odstotke mladih, ki ne nadaljujejo šolanja po dokončanju osnovne šole, in hkrati najvišje deleže mladih s končano najmanj srednješolsko izobrazbo; v tem še posebno izstopa skupina srednjeevropskih držav. Ali je razlog tega visoko vrednotenje izobrazbe, bi bilo treba še raziskati.

Pozitivna zveza med udeležbo odraslih v izobraževanju in usposabljanju in deležem dolgotrajno brezposelnih med vsemi brezposelnimi je nazorno prikazana v grafu 3. Udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju je v Evropski uniji še vedno nizka, saj dosega komaj nekaj več kot 10 odstotkov, ta stopnja pa se je v zadnjih letih celo znižala v mnogih članicah EU-25. Podatki Eurostata o preteklih izobrazbenih dosežkih udeležencev neformalnega učenja kažejo, da se ljudje na dnu izobrazbene

<sup>1</sup> Izdatki gospodinjstev za izobraževalne izdelke in storitve zunaj izobraževalnih ustanov vključujejo izdatke gospodinjstev za izdelke in storitve, posredno ali neposredno povezane z vključenostjo v izobraževanje (za učbenike, strokovno literaturo, zvezke, za računalniško opremo, inštrukcije ipd.). Eurostat za ta kazalnik nima razpoložljivega podatka za Portugalsko.

lestvice najmanj pogosto udeležujejo nadaljnjega učenja, da bi izboljšali svoje zaposlitvene možnosti ([http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_sl.pdf)). Novejše analize opozarjajo, da delodajalci največ omogočajo usposabljanje bolj izobraženim, manj naklonjeni pa so pri omogočanju usposabljanja manj izobraženim in tistim, ki jim primanjkuje osnovnih spretnosti (Employment in Europe 2007).



Sliki 5 in 6: Povezanost deležev odraslih (od 25 do 64 let), udeleženih v izobraževanju in usposabljanju<sup>2</sup> z deležem dolgotrajno brezposelnih med vsemi brezposelnimi – leto 2006 (Vir: Statistični portret Slovenije v Evropski uniji, Ljubljana: Urad RS za statistiko, 2007, [eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007\\_0703sl01.pdf](http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.pdf)).

<sup>2</sup> Podatki o sodelovanju prebivalstva v izobraževanju in usposabljanju, starih od 25 do 64 let, so bili zbrani v evropski raziskavi o delovni sili (EU Labour Force Survey). Njihova udeležba se nanaša na obdobje štirih tednov pred anketo.

Primerjalna analiza kaže, da je v skandinavski skupini držav delež dolgotrajno brezposelnih med vsemi brezposelnimi najnižji med državami EU-25; to je v skladu s socialdemokratsko državo blaginje, ki si prizadeva za polno zaposlenost. Pozitivna zveza tega kazalnika z udeležbo odraslih v vseživljenjskem učenju je izrazito opazna, saj skandinavska skupina izstopa tudi po najvišjem deležu odraslih (od 25 do 64 let), udeleženih v izobraževanju in usposabljanju. Nizek delež dolgotrajno brezposelnih je očitno posledica dolgotrajne skrbi teh držav blaginje za dvig izobrazbene ravni vseh državljanov, z brezposelnimi vred, ki imajo pomanjkljive kvalifikacije.

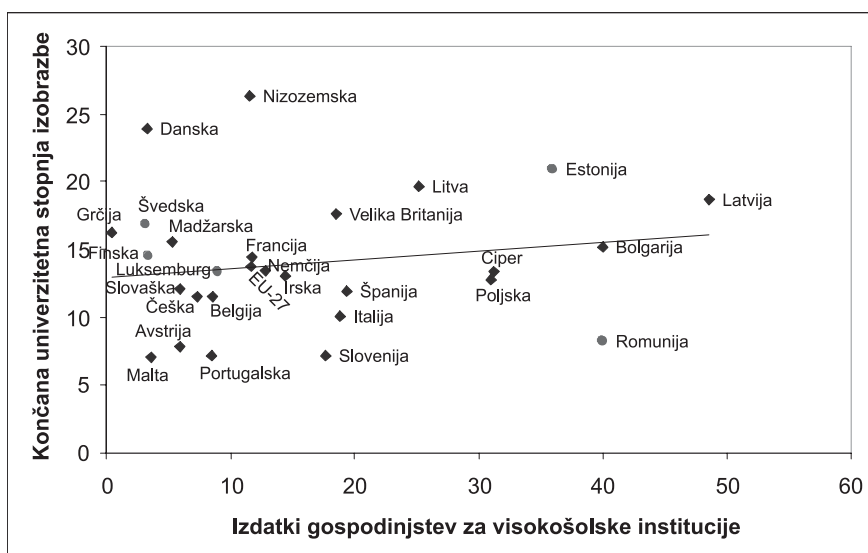
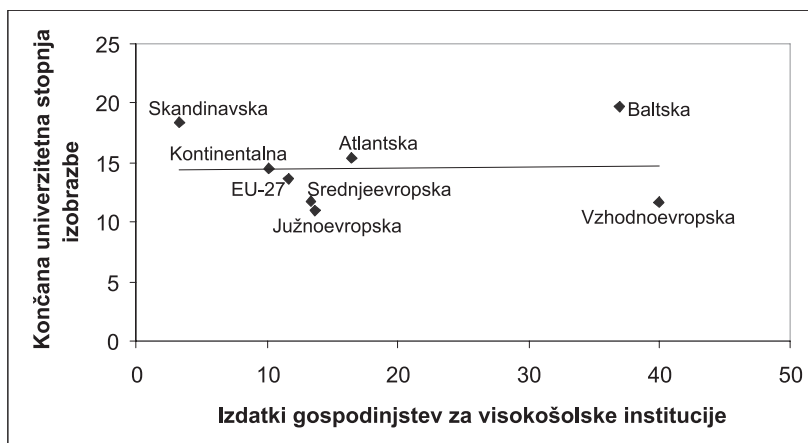
Tudi v atlantski skupini držav je opazen podoben trend, saj imajo v obeh državah relativno nizke deleže dolgotrajno brezposelnih. Predvsem za Veliko Britanijo lahko ta kazalnik povežemo s politiko aktivacije prebivalstva na trgu dela in kazalnikom deleža udeležbe odraslih v izobraževanju in usposabljanju, ki je v tej državi med najvišjimi v EU-25.

Od skandinavske in atlantske skupine je skrajno odmaknjena srednjeevropska skupina držav, ki izstopa po visokih deležih dolgotrajno brezposelnih, hkrati pa v evropski primerjavi tudi po najnižjih deležih odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja in usposabljanja. Izjema je samo Slovenija, ki po zadnjem kazalniku presega evropsko povprečje.

Blizu evropskega povprečja se uvrščajo preostale tri skupine držav, čeprav se tudi med njimi kažejo nekatere razlike. Medtem ko baltska skupina po deležu dolgotrajno brezposelnih ne izstopa iz povprečja EU-25, se po udeležbi odraslih v izobraževanju in usposabljanju uvršča pod evropsko povprečje. V kontinentalni skupini držav imajo najvišje deleže dolgotrajno brezposelnih v Belgiji in Nemčiji. Odrasli se v večjem deležu udeležujejo izobraževanja in usposabljanja v Avstriji in na Nizozemskem, kar lahko zlasti za Avstrijo povežemo z relativno nizkim deležem dolgotrajno brezposelnih.

Podatki o deležu dolgotrajno brezposelnih kažejo velike razlike v južnoevropski skupini držav. Delež dolgotrajno brezposelnih je relativno nizek na Cipru in v Španiji, v drugih državah pa večinoma ta delež presega evropsko povprečje. Za vse države južnoevropske skupine je značilen nizek delež odraslih, ki se udeležujejo izobraževanja in usposabljanja. Nobena od teh držav v tem ne dosega evropskega povprečja.

Podatki nove publikacije *Key Data on Higher Education in Europe* (2007) kažejo, da je razpoložljivost virov za visoko šolstvo povezana z blaginjo posamezne države. Na splošno javni izdatki na študenta naraščajo z nacionalno blaginjo, izraženo v BDP na prebivalca. Skandinavska, kontinentalna in atlantska skupina držav to domnevo v grobem potrjujejo, čeprav so med njimi izjeme. Tako ima npr. Švedska najvišje javne izdatke na študenta, čeprav ne dosega najvišjega BDP na prebivalca, Irska pa ima najvišji BDP na prebivalca, po letnih izdatkih na študenta pa se uvršča šele na deseto mesto v EU-27. V državah južnoevropske, srednjeevropske, baltske in vzhodnoevropske skupine ne dosega povprečja BDP na prebivalca v EU-27 (izjema sta Italija in Španija), prav tako pa nobena država v teh štirih skupinah ne dosega evropskega povprečja javnih izdatkov na študenta.



Grafa 7 in 8: Povezanost deleža populacije (od 35 do 64 let) s končano univerzitetno stopnjo izobrazbe (leto 2004) z izdatki gospodinjstev za visokošolske institucije<sup>3</sup> (leto 2003) (Vir: Key Data on Higher Education in Europe. European Commission, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007).

Glede deleža javnih izdatkov in deleža izdatkov gospodinjstev za visokošolske institucije sta najbolj homogeni skandinavski in baltski skupini držav. V prvi skupini zasledimo najvišje javne izdatke za visokošolske institucije, hkrati pa najnižje izdatke gospodinjstev (za ta kazalnik je vključen podatek samo za Dansko). Ravno obratno je razmerje v baltski skupini držav, saj se uvrščajo med države z najvišjimi vlaganji gospodinjstev (manjka podatke za Estonijo)

<sup>3</sup> Oznaka v grafu pomeni manjkajoči podatek.

ter najnižjimi vlaganji javnih sredstev za izobraževalne institucije. V drugih skupinah držav lahko opazimo različna vlaganja. Tako lahko opazimo razlike v atlantski oz. liberalni skupini držav: Irska namenja več javnih sredstev za visokošolske institucije kot Velika Britanija, v obeh pa je vlaganje gospodinjstev višje, kot je povprečje v EU-27. V kontinentalni skupini držav namenjajo visokošolskim institucijam relativno visoke deleže javnih sredstev, še zlasti v Avstriji, nekoliko manj v Nemčiji in Belgiji, najnižji delež pa na Nizozemskem. Najvišje deleže visokošolskim institucijam v tej skupini držav namenjajo gospodinjstva v Nemčiji. V skupini južneevropskih držav po visokem deležu javnih sredstev izstopata Italija in Portugalska, po visokih deležih gospodinjstev pa Ciper, Italija in Španija, to je verjetno posledica povišanih šolnin. V srednjeevropski skupini držav po najnižjih javnih vlaganjih in najvišjih izdatkih gospodinjstev izstopata Poljska in Slovenija.

Povezanost med deleži izdatkov gospodinjstev za visokošolske institucije in deleži prebivalcev (starih od 35 do 64 let) prikazuje graf 6. Čeprav imajo baltske in skandinavske države najvišje deleže populacije, ki ima končano univerzitetno stopnjo izobrazbe, se ti dve skupini držav pomembno razlikujeta po kazalnikih vlaganja v visokošolsko izobraževanje. Medtem ko skandinavske države namenjajo najvišje deleže javnih izdatkov za visokošolske institucije in najvišje javne izdatke na študenta, hkrati pa imajo najnižja vlaganja gospodinjstev, so ti kazalniki prav nasprotni v baltski skupini držav, saj imajo najnižje javne izdatke za visokošolske institucije, najnižje javne izdatke na študenta ter najvišja vlaganja gospodinjstev. Po deležu prebivalstva s končano univerzitetno stopnjo izobrazbe si Slovenija s Portugalsko deli predzadnje mesto med 27 članicami Evropske unije, manjši delež ima le še Malta. Če izhajamo iz teze, da je človeški kapital (zlasti visokokvalificirani strokovnjaki) pogoj in merilo za gospodarsko konkurenčnost, ki naj bi vodila v splošno blaginjo, potem lahko domnevo potrdimo le v primeru Danske, Nizozemske in delno Velike Britanije. Vse tri države v evropski primerjavi dosegajo zelo visok BDP na prebivalca, hkrati pa imajo najvišje deleže prebivalstva s končano univerzitetno stopnjo izobrazbe. Toda podatki za Avstrijo, Italijo, Irsko in Belgijo te povezave ne potrjujejo, saj ob relativno nizkem deležu visokokvalificiranih strokovnjakov dosegajo visok BDP na prebivalca. Prav tako pa teza ne drži za baltske države, kjer imajo najnižji BDP na prebivalca, hkrati pa višje deleže prebivalstva z univerzitetno izobrazbo, kot jih imajo Finska, Švedska in Velika Britanija.

## Končne ugotovitve

Primerjalna analiza v prostoru petindvajsetih evropskih držav dopušča sklepanje, da države skandinavske skupine, za katere je značilen socialdemokratski režim države blaginje, v svoji skrbi za dekomodifikacijo in defamiliarizacijo namenjajo najvišje deleže BDP tako za izobraževanje kot za socialno varnost. Na obeh področjih vpeljujejo univerzalne storitve, zasnovane na enakih možnostih, in veliko višje standarde, kot so minimalne potrebe. Kontinentalna skupina

držav, ki se uvršča v konservativno-korporativistični režim države blaginje, zaradi svojega prizadevanja za red in stabilnost socialno-ekonomske ureditve namenja večje deleže socialni varnosti pred skrbjo za socialno mobilnost in s tem podpira vzdrževanje statusa quo. Države kontinentalne skupine namenjajo izobraževanju znatno manjši delež BDP v primerjavi s skandinavskimi državami, vendar v nasprotju s pričakovanji, enake ali višje deleže kot države atlantske skupine. Atlantska skupina držav, ki je v večini tipologij uvrščena v liberalni režim države blaginje, v nasprotju s prejšnjimi analizami ne daje prednosti izobraževanju pred socialno varnostjo. Čeprav smo pričakovali višje izdatke za izobraževanje kot v prvih dveh skupinah držav, se ta skupina po obeh kazalnikih uvršča nekoliko pod evropsko povprečje. Po izdatkih za izobraževanje in socialno varnost je južноеvropska skupina držav z mediteranskim režimom blaginje najbližje atlantski skupini, čeprav so želeni učinki izobraževalne politike v tej skupini veliko skromnejši.

Skandinavski najbolj nasprotna je baltska skupina držav, ki smo jo označili za nov tip režima države blaginje. Ta tip, ki se kaže kot ortodoksna, če ne celo surova različica liberalnega režima blaginje, smo poimenovali neoliberalni režim. Države baltske skupine v evropski primerjavi presegajo deleže izdatkov za izobraževanje, hkrati pa socialni varnosti namenjajo daleč najnižje deleže BDP v EU-25. Podpiranje izobraževanja se v tej skupini držav kaže kot najizrazitejša alternativa širjenju socialne varnosti. Primerjalna analiza podatkov o visokem šolstvu razkrije, da se vzhodноеvropska skupina držav uvršča v neposredno soseščino baltskih držav.

Hibridni tip države blaginje je značilen za srednjееvropsko skupino držav, v kateri je tudi Slovenija. Po analiziranih podatkih se te države najpogosteje uvrščajo v prostor med južноеvropsko (mediteranski režim blaginje) in atlantsko (liberalni režim blaginje) skupino držav. Glede na naraščajoči trend privatizacije in trženja izobraževalnih storitev se nekatere teh držav približujejo baltski skupini oz. neoliberalnemu režimu države blaginje.

Na temelju analize lahko ugotovimo, da se petindvajset evropskih držav glede na izbrane kazalnike socialne in izobraževalne politike razvršča v šest režimov države blaginje. Države s podobnimi profili socialne varnosti imajo pogosto podobno izobraževalno politiko. Kljub temu se v posameznih skupinah kažejo pomembne razlike med državami, ki so posledica različnih smeri v dosedanjem razvoju nacionalnih držav blaginje in z njo povezanimi različnimi tradicijami v izobraževalnih in socialnih politikah. Vse te razlike je težko »ujeti« v shematičnih tipologijah, zlasti pa bi jih bilo treba pojasniti z obsežnimi analizami zgodovine, vrednot in institucij. Ker je v Evropi vrsta različnih socialnih sistemov, je težko govoriti o enotnem evropskem socialnem modelu, prav tako pa tudi o usklajenem evropskem izobraževalnem prostoru.

Manjšina strokovnjakov, ki izhaja iz argumentacije »na znanju zasnovane družbe«, je prepričana, da lahko globalizacija spodbudi večanje javne porabe za izobraževanje na račun drugih programov države blaginje (Tanzi 2001). Toda praksa večine držav Evropske unije takšnih trditev ne potrjuje, to še posebno velja za nove članice. Ob krčenju javnih sredstev za socialno varnost ni opaziti naraščanja

javnih vlaganj na področju izobraževanja, saj trendi nakazujejo prej zmanjšanje. Tudi Evropska komisija ne poziva k zvišanju javnih sredstev za izobraževanje, ampak članice opozarja na vzdržno in učinkovito porabo obstoječih javnih sredstev ter na potrebo po povečanju virov posameznikov, gospodinjstev in delodajalcev.

Med vladnimi politikami starih in novih članic Evropske unije se očitno kažejo pomembne razlike. Medtem ko sta ob progresivnih davčnih sistemih redistribucija dohodka in zagotavljanje blaginje v starih članicah (zlasti v skandinavski in kontinentalni skupini) še vedno obilna, politike novih članic sledijo ameriškim zgledom, pri katerih je opazna tendenca v zasebno oskrbo blaginje (npr. razne oblike dobrodelnosti). Zaradi izkušenj s povojno evropsko socialno pogodbo in zaradi demokratičnih tradicij bo proces demontaže države blaginje v starih članicah Evropske unije morda dolgotrajnejši in se bo verjetno blažil z različnimi ukrepi socialnega varstva. Nove članice teh izkušenj in tradicij nimajo. V resnici se soočajo z rušenjem ostankov birokratske države iz nekdanjega sistema. Pri oblikovanju prihodnjih modelov države blaginje so v novih članicah Evropske unije opazni vplivi globalnih organizacij, kot so npr. Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija ali OECD. Vidna je povezava med novo, »učinkovito« državo in krčenjem javnega sektorja ter opredeljevanjem minimalne države blaginje (Tomlison 2001). Politike teh držav ne sledijo evropskim tradicijam, ampak bolj neoliberalnim tendencam, ki se kažejo v demontaži države blaginje, deregulaciji vseh trgov, s trgom dela vred, krčenju stroškov dela, privatizaciji in trženju nekdanjih javnih dobrin in storitev, z ožemanjem izobraževalnih in zdravstvenih programov vred.

## Literatura

- Abrahamson, P. (1999). The Welfare Modelling Business. *Social Policy & Administration*, 33, št. 4, str. 394–415.
- Castles, F. G. (2004). *The Future of the Welfare State: Crisis Myths and Crisis Realities*. Oxford: Oxford University Press.
- Castles, F. (1998). *Comparative Public Policy: Patterns of post-war transformation*. Cheltenham and Northampton, Mass: Edward Elgar.
- Castles, F. G. (1993). *Families of Nations: Patterns of Public Policy in Western Democracies*. Aldershot: Dartmouth Publishing Company.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundation of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies*. London: Sage.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Ferrera, M. (1996). The Southern Model of Welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6, št. 1, str. 17–37.
- Freeman, G. P. (1985). National Styles and Policy Sectors: Explaining Structured Variation. *Journal of Public Policy*, 5, št. 4, str. 467–496.

- Giddens, A. (2006). *Positive Welfare*. V: Pierson, C., F. G. Casteles (ur.), *The Welfare State Reader*. Cambridge: Polity Press, str. 378–388.
- Guillen, A. M., Alvarez, S. (2001). *Globalization and the Southern Welfare States*. V: Sykes, R., Palier, B., Prior, M. P. (ur.), *Globalization and European Welfare States*, Palgrave: Hampshire, New York.
- Heclo, H. (1985). *The Welfare State in Hard Times*. Washington, DC: American Political Science Association.
- Hega, G. M., Hokenmaier, K. G. (2002). The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *Politikfeldanalyse/ German Policy Studies*, 2, št. 1, str. 161–189.
- Heidenheimer, A. J. (1981). *Education and Social Security Entitlements in Europe and America*. V: Flora, P., Heidenheimer, A. J. (ur.), *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Key Data on Higher Education in Europe (2007). Luxembourg: European Commission, Office for Official Publications of the European Communities.
- Kohn, M. (1989). *Cross-National Research in Sociology*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Kopač, A. (2005). Od brezpogojne k pogojevani državi blaginje – spremembe znotraj koncepta državljanstva. *Družboslovne razprave*, 21, št. 49/50, str. 51–64.
- Mohler, P. PH. (1999). *Testing for Equivalence and Bias*. V: Toš, N., P. PH. Mohler, B. Malnar (ur.), *Modern Society and Values: A Comparative Analysis Based on ISSP Project*. Ljubljana: FSS, Mannheim: ZUMA.
- Room, G. (2000). Commodification and decommodification: a development critique. *Policy & Politics*, 28, št. 3, str. 331–351.
- Room, G. (2002). Education and Welfare: Recalibrating the European Debate. *Policy Studies*, 23, št. 1, str. 37–50.
- Statistični portret Slovenije v Evropski uniji (2007). Ljubljana: Urad RS za statistiko.
- Tanzi, V. (2001). *Taxation and the Future of Social Protection*. V: Giddens, A. (ur.), *The Global Third Way Debate*. Cambridge: Polity Press, str. 189–198.
- Tomlison, S. (2001). *Education in a Post-welfare Society*. Buckingham: Open University Press.
- Volf, T. (2005). Problem ekvivalence v primerjalnem raziskovanju religioznosti. V: Toš, N. (ur.), *Paberkovanje po vrednotah*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, IDV-CJMMK, str. 3–99.

## Elektronski viri

- Employment in Europe 2007. Luxembourg: Publications Office; [http://ec.europa.eu/employment\\_social/employment\\_analysis/employ\\_2007\\_en.htm](http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_2007_en.htm).
- Evropski statistični podatki; <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- Posodobitev izobraževanja in usposabljanja: bistven prispevek k blaginji in socialni koheziji v Evropi. Sporočilo Komisije evropskih skupnosti. Osnutek skupnega poročila Sveta in Komisije o napredku 2006 v izvajanju delovnega programa Izobraževanje in usposabljanje 2010. {SEC(2005)1415}; [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_sl.pdf).
- Randhahn, S. (2007). *Education Policy as Social Policy*. Referat, predstavljen na ESPAnet

konferenci Education Policy in Europe: Changing Paradigms in an Enlarging Europe?, 20-22. september 2007, Dunaj; [http://www2.wu-wien.ac.at/espanet2007/16\\_Randhahn\\_Solveig.pdf](http://www2.wu-wien.ac.at/espanet2007/16_Randhahn_Solveig.pdf).

Sklepi Sveta in predstavnikov vlad držav članic o učinkovitosti in pravičnosti v izobraževanju in usposabljanju. (2006/C298/03); [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/oj/2006/c\\_298/c\\_2982\\_0061208sl00030006.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/oj/2006/c_298/c_2982_0061208sl00030006.pdf).

Sporočilo Komisije Svetu in evropskemu parlamentu. Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja. {SEC(2006) 1096}; [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_sl.pdf).

Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij, Bruselj, 12. 11. 2007; [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007\\_0703sl01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.pdf).

KUMP, Sonja, Ph.D.

## EDUCATION AND A WELFARE STATE IN AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE

**Abstract:** Although education is not included into the most asserted typologies of a welfare state, it is put forward in modern welfare discussions. The changes of the basic paradigm of social policy, which means the transfer from the safety insurance to the assurance of participation, are caused also by the transfer from »passive« to »active« social policy, in which education and qualification are the most important. The article derives from the thesis that according to the selected indicators, the member states of the European Union are classified into four predominating regimes of the welfare state, and that every type of the welfare regime, i.e. liberal, conservative-corporate, social democratic and Mediterranean can be connected to the particular profile of educational policy. The analysis of the selected internationally comparable indicators shows that in particular groups of a state welfare, there is a similarity of educational policies. However, the analysis of individual indicators shows also considerable differences and classification into sub-groups. The basic finding of the article refers to the phenomenon of the new fifth type of the welfare state regime, i.e. neoliberal type, which is typical of the Baltic group of countries. The hybrid type of welfare state is typical of the Central European group of countries, in which Slovenia is included.

**Keywords:** education, regimes of welfare state, comparative analysis, the European Union.

Povrnimo se k nalogi srednje šole! Srednja šola nudi višjo splošno izobrazbo. Kakšno vsebino, kakšen zmisel krije v sebi ta pojem? Mojstrsko ga je analiziral dunajski profesor Jeruzalem, ki odklanja enciklopedičen zmisel: od vsega nekaj, ker je tak univerzalizem od dne do dne manj možen zaradi ogromnega napredka različnih ved. Že Heraklit sam ga je zavrnil: »vseznalost nikakor ne izobrazuje«. Iz Platonovega sociološkega pomena splošne izobrazbe, katerega naj tvorijo vse splošne zahteve višje plasti človeške družbe do vsakega posameznika, ki hoče v njej živeti, se je razvil edino primeren zmisel: biološko-psihološki. To se pravi: »splošen« se nanaša na vse žive sile psihofizičnega organizma. Splošna izobrazba je torej pred vsem formalna izobrazba. Te pa si ne moremo pridobiti brez primernih objektov izobrazbe, ki tvorijo njeno materialno stran. Zadržaj te strani izobrazbe je mnogolična v skladu z mnogoličnostjo naše duševnosti. Z znanstveno, estetsko, etično, versko in filozofsko izobrazbo si pridobivamo elemente te višje splošne izobrazbe, s katerimi vzbujamo in razvijamo svoj duh, svoja čustva, stremljenja in hotenja, ter dozorevamo v samostojne osebnosti, polne odgovornosti do družbe in do samega sebe. Nagonska plat naše duševnosti pa je višek v pravem razvoju, zato stoje tudi tisti elementi vzgoje kakor estetska, etična in verska pa filozofska izobrazba, ki se nanašajo na to plat in jo oblikujejo, v žarišču vsake prave izobrazbe. Pouk v kateremkoli predmetu bi bil brez pravega blagoslova, če učenec ob učiteljevi roki ne najde stika z imenovanim težiščem.

*Dolar, S. (1925). Reforma srednje šole. V: Pedagoški zbornik (ur. G. Šilih). Ljubljana: Slovenska šolska matica, str. 72.*

**Dr. Marta Gregorčič**

## Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje\*

**Povzetek:** Besedilo predstavlja najpomembnejše politike nacionalnih in globalnih strategij za izobraževalne sisteme v 21. stoletju. Sodobne strategije z novimi določili vse bolj trgajo izobraževane iz družbenega, kolektivnega in vzajemnega procesa. Izobraževane vodijo prek neoliberalnih tendenc, ki uvajajo v izobraževanje iztrgano, fragmentarno, parcialno znanje, izobražujejo za tehnokracijo in menedžerstvo, za trg, ukinjajo prakso in vsakdanje življenje ter preprečujejo nujno potrebne teoretske refleksije. S takimi prijemi krnijo kakovost, širino, celostnost, kritičnost in ustvarjalnost vednosti za vse udeležence v izobraževalnih procesih. Avtorica dokazuje, da se degradacija človekovih potencialov vzpostavlja z umikanjem štirih temeljnih elementov iz izobraževanja: političnosti, epistemološke radovednosti, kolektivnega delovanja in imanentnosti konflikta. S sistemsko kritiko sodobnega izobraževanja ter globalnih razvojnih in gospodarskih politik dokazuje, kako zavračamo že ustvarjeni kulturni kapital, ki se je zgradil skozi stoletja filozofije, teorije in prakse. Z natančno predstavitev temeljnih družboslovcev in humanistov iz 19. in 20. stoletja na novo aktualizira pomen in doseg radikalne pedagogike. Da bi prepoznali pozitivne potenciale že ustvarjenega kulturnega kapitala, avtorica izrisuje epistemologijo pedagogike, ki je nastajala »od spodaj« ter ostajala na »družbenem obrobju«. Med temeljne avtorje, ki so v pedagoško teorijo in prakso integrirali emancipatorične potenciale, uvrsti Paula Freireja ter Josepha Jacotota. Prek njunih del ter bogastva dediščine radikalne pedagogike nakaže temeljne elemente ustvarjalnega izobraževanja, ki so emancipatorični tako za pedagogike kot tudi za družbe in/ali skupnosti.

**Ključne besede:** radikalna pedagogika, kritična teorija, kulturni kapital, nove politike izobraževanja, Paulo Freire, Joseph Jacotot.

UDK: 37.013:37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Marta Gregorčič, raziskovalka, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani; e-naslov: marta.gregorcic@fdr.uni-lj.si*

---

\* Besedilo je nastalo v okviru podoktorskega temeljnega raziskovalnega projekta št. Z6-9603 pri Javni agenciji za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

## Uvod

Izobraževanje kot nedvoumen del življenjskega procesa je vsak dan bolj iztrgano iz življenja družbe in posameznika. Družbe 21. stoletja so izobraževalne procese oprle na nove strategije, ki jih v Evropi poznamo pod tako imenovanim bolonjskim procesom, v Združenih državah Amerike pod Cilji 2000, v Mehiki pod Escuelas de calidad ali kakovostne šole, ki jih uvajata Ford in Coca-Cola, v Indiji pod Jomtien Declaration ter post-Jomtien Declaration ter drugimi programi, ki so sledili iz Svetovne deklaracije o izobraževanju (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank 1990). V Santiagu v Čilu so leta 1998 podpisali Svobodno trgovinsko območje Amerik (Free Trade Area of the Americas ali FTAA) ter ga aprila 2001 nadaljevali še v Quebec Cityju v Kanadi.

Tovrstni sporazumi jemljejo izobraževanje za »trgovinsko blago«, in ne kot specifičen družbeni proces, zasnovan na socialni in kulturni realnosti. Prav tako obljublajo višje zaposlovanje in vključevanje v družbene, znanstvene, gospodarske in politične procese, kar se je vsaj doslej izkazalo kot zelo neuspešno (na primer po libonski strategiji bi morale države članice Evropske unije do konca leta 2007 vsakemu, ki se preneha izobraževati, v šestih mesecih omogočiti zaposlitev, nadaljnje usposabljanje ali pripravništvo).<sup>1</sup>

Navedene strategije so vezane na vse ravni izobraževanja (osnovnošolsko, srednješolsko in visokošolsko). Čeprav vztrajno zanikajo spreminjanje oblike in vsebine izobraževanja, so nastale z namenom, da na določenih celinah in v določenih državah spremenijo prevladujočo filozofijo izobraževanja (Sadgopal v Gregorčič 2007 a), da bi jo priredile »potrebam trga«. V tem prispevku bomo dokazali, da so tako zastavljeni modeli izobraževanja, grobo rečeno, pregnali temeljne sestavine za ustvarjalno izobraževanje (Freire 2000; Gregorčič 2007 b; Sadgopal 2006).

<sup>1</sup> Analitična služba Zavoda RS za zaposlovanje (statistike dostopne na: <http://www.ess.gov.si/slo/>, 22. 1. 2007) prikazuje, da je bilo v letu 2006 kar 22 % brezposelnih iskalcev prve zaposlitve. Konec decembra 2006 je bilo prijavljenih 2622 brezposelnih diplomantov, starih do 30 let, med katerimi je 74,6 % žensk in 59,7 % iskalcev prve zaposlitve. Povprečni čas trajanja brezposelnosti mladih diplomantov je 8,8 mesecev, za brezposelne mlade diplomante, iskalce prve zaposlitve, pa 9,9 mesecev.

Štiri temeljne elemente za ustvarjalno izobraževanje – političnost, epistemološka radovednost, kolektivno delovanje in imanentnost konflikta – so nove strategije po vseh celinah sveta nadomestile s paradigmami, predpostavkami in razlagami za »pokorno učenje« brez kritike, preizpraševanja in eksperimentiranja.<sup>2</sup> Izobraževani postajajo pasivni osamelci, odlagališča, v katere se steka »prava« vednost, iztrgani iz kolektivnega izobraževalnega procesa, kjer bi se učenci srečevali in oblikovali glede na interese in potrebe socialno okolje in vsakdanjo življenjsko realnost, ne pa se načrtno segregirali glede na starost, družbeni status, etnijo, raso idr. karakteristike, ki jih določajo (ideološki aparati) države ali drugih transnacionalni programi. V Sloveniji smo v zadnjih letih v izobraževanih sistemih priča zlasti vladni segregaciji romskih otrok ter otrok delavcev iz držav nekdanje Jugoslavije. Čeprav so, zgodovinsko in antropološko gledano, vse družbe zasnovane na družbenih konfliktih in izhajajo iz družbenih konfliktov (Chodorkoff 2004), pa je danes prav ta vidik družbenosti postavljen v oklepaj. Predpostavljamo, da je (ali da nekoč bo) konflikt izginil iz polja družbenega in političnega, kar poskušajo doseči protagonisti kapitalističnih družbenih razmerij z raznovrstnimi programi »varnosti« in »svobode«, pomeni smrt družbenega in družbe.

Temeljna ideja novih strategij za izobraževanje, ki jim danes bolj ali manj sledijo javne in zasebne izobraževalne institucije v Evropski uniji in drugod po svetu, je »organizirano poneumljanje« (Rancière 2005). Čeprav je ta hitra kritika, strnjena že v uvodu v študijo epistemologije radikalne pedagogike, morda na prvi pogled pretirana, pa jo nameravamo dopolniti in dokazati skozi analize v pričujočem prispevku. Besedilo v raziskovanja temelj postavlja analizo zamolčanih tradicij ljudskega, kritičnega in radikalnega izobraževanja vrste pedagogov (le izjemoma tudi pedagoginj), ki so ustvarjali zunaj prevladujočih družboslovnih in humanističnih znanosti in institucij ter jim je uspelo uveljaviti tisto moč (*potencia*) kulturnega kapitala, ki oplaja nekapitalistična družbena razmerja za nove egalitarne družbenosti.

Radikalna pedagogika, kot jo danes poznamo na alternativnih primerih teorije in prakse emancipatoričnega ali ljudskega izobraževanja, alternativnih univerz, neodvisnih kolektivov in avtonomnih skupnosti, piratskih radijev in televizij itn., je najbrž najneposrednejša kritika neoliberalizma tako v teoriji kot praksi.<sup>3</sup> Sprevrča vse prvine kapitalističnih sistemov, ki so se razvijale stoletja, da bi »demokratično upravljale ljudstvo«. Ker so kapitalistični sistemi v veliki meri preprečili politično artikulacijo in delovanje ljudi, s tem niso ubili le člo-

<sup>2</sup> Štiri temeljne elemente za ustvarjalno izobraževanje smo definirali iz metod, principov in strategij tistih teoretikov in pedagogov, ki so pomembno vplivali na različne radikalne pedagoške prakse. Političnost in imanentnost konflikta so najbolj poudarjali in tudi v izobraževalnem procesu utemeljevali Freire, Shor, Jacotot, Foucault, Arendt, Holloway, Giroux, Gatto idr.; epistemološko radovednost je najbolj eksaktno utemeljil Freire, kolektivno delovanje ali učenje kot vzajemen proces vseh udeležencev v izobraževanju pa so doslej definirali številni radikalni pedagogi, izpostavimo zgolj Gandhija, Freireja, Esteva, Illicha in Godwina,

<sup>3</sup> Glej Khorasane (2005), Colectivo situaciones (2003, 2005), Holdren in Touza (2005), Gregorčič (2002, 2005 a, b, 2007 a, 2007 b), Sadgopal (2005, 2006),

vekovega kreativnega življenja, pač pa tudi možnost za ustvarjalno kolektivno družbeno delovanje. Čeprav so se alternativne metode *v* in *za* izobraževanju/e vseskozi razvijale v manjših in obrobni skupinah ter nikdar niso preplavile prevladujočih izobraževalnih institucij, pa je prav njihova avtentična kritika gospodarskih, političnih in družbenih procesov, ki je izhajala iz lokalnega ter se dopolnjevala na planetarnem, neposredno intervenirala v družbene realnosti ter jih hkrati tudi že spreminja.

## Degradacija človekovih potencialov

Neoliberalna agenda je v izobraževalne institucije zarezala z vrsto drastičnih posegov. Te so jim večinoma brez večjih ugovorjanj slepo sledile tako na Severu kot na Jugu. Kako razumeti, da se še v 21. stoletju večina otrok in odrasli po svetu *šola z in o* diskurzih, metodah, načinih, vednostih in vrednotah, religijah in ideologijah pretežno zahodnega, tako imenovanega demokratičnega sveta, ter da se kljub multikulturnim ideologijam ne poučujejo v materinščini, pač pa v kolonialnih jezikih? Take primere najdemo ne le v posameznih državah, pač kar na celinah in podcelinah (Indija, Afrika, Srednja Amerika). Kako sprejeti degradacijo učnih načrtov, ki jih implementirajo lastniki univerz in šol ali pa trasnacionalne zveze in banke (zlasti Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad, Združeni narodi idr.), medtem ko privatizirajo izobraževalne institucije in ko jih država pri tem še spodbuja s finančnimi injekcijami? Najnazornejša je pravkar potekajoča privatizacija srednješolskega izobraževanja v Indiji (glej Sadgopal 2005, 2006).

Če bolj na splošno pomislimo na vzhodne in zahodne izobraževalne sisteme v Evropi, lahko samo za zadnji dve desetletji opazimo hitro naraščanje drobljenja ali balkanizacije ved in disciplin, množenje partikularnih vednosti, ki potencirajo parcialnost znanja. Vse manj je celostnega znanja, ki bi izhajalo iz družbeno-političnega konteksta, s kritiko, refleksijo sodobne družbe ter iz konflikta in vzajemnih delovanj. Teorijo zamenjujejo menedžerske in druge tehnokratske »znanosti«. Nevtralizacija, objektivizacija, instrumentalizacija in standardizacija vednosti so s trženjem, privatizacijo in sterilizacijo družbenega ter s korporativnim, segmentarnim in partikularnim znanjem, globalno poenoteno agendo izobraževanja, s poudarjanjem tekmovalnosti ter konkurenčnosti, z »učenjem za teste« ... dodobra poblagovile emancipatorično naravo izobraževalnega procesa ter tako izrinile temeljne vidike družbene ustvarjalnosti.

Temelje neoliberalizma spodkopavajo naslednje nedvoumne kritike, ki jih potrjujejo kvalitativni in kvantitativni podatki v angažiranih družboslovnih in humanističnih znanostih. Prvič: sodobne družbe so najenostavnejše družbene formacije oziroma so maksimirana poenostavitev človekovega potenciala Chodorkoff (1998, 2004). Drugič: neoliberalni sistem je vzpostavil največjo neenakost med družbami in znotraj družb (Lefebvre 1982), medtem ko so pretekle tako imenovane nedemokratične družbene formacije pogosto uspešneje vzpostavljale egalitarnost in bistveno višjo vzajemno solidarnost med družbenimi skupinami

in posamezniki (Gregorčič 2005 a). Tretjič: sodobnega človeka za boj in upiranje razorožuje celotna struktura mišljenja (Holloway 2004), ki se je sedimentirala v dolgih stoletjih kraljestva pedagogike.<sup>4</sup>

Četrtrič: družbeni odnosi so danes bolj kot kadar koli v človekovi zgodovini podrejeni in odvisni od kapitala, kar imenujemo prekarizacija dela in življenja. Prekarnost (prekarizacija) in fleksibilnost (fleksibilizacija) sta termina, ki sta se v družboslovju ponovno uveljavila v zadnjem desetletju. Prekariat označuje tiste populacije, ki se zaposlujejo »po milosti« in »glede na milost« delodajalcev (v drastični obliki se prekarizacija uveljavlja med najbolj marginaliziranimi skupinami, kot so prebežniki, izbrisani, drugi prebivalci in prebivalke brez papirjev ali delovnih vizumov ...). Njihovo delo in življenje (kot tudi življenje njihovih družin) sta tako skorajda absolutno odvisna od fleksibilizacije do zahtev delodajalcev ter od naklonjenosti, arbitrarnosti in samovolje delodajalcev. Kapitalistična družbena razmerja se obravnavajo kot edina, nespremenljiva in večna.

Petič: fragmentacija družbenega delovanja in privatizacija, monopolizacija družbenih virov sta dodobra izrinili, preprečili in zatrli artikuliranje, solidarnost in vzajemno, kolektivno delovanje, ki so temeljne sestavine vsakršne družbenosti. Šestič: države ni več mogoče misliti kot nekaj »skupnega«, kjer se predstavljajo, generirajo in uresničujejo interesi vseh (Hardt in Negri 2005), pač pa kot monokulturno psevdopolitiko upravljalvskega esteblišmenta (Močnik 2006) v službi ultrabogate manjšine in/ali transnacionalnih projektov. Sedmič: kapitalizem je ubil idejo demokracije (prek poneverb volitev ter drugih zlorab politične participacije ali soodločanja, ki so bolj kot kdaj koli doslej v zgodovini demokratičnih družb del rednih predsedniških in parlamentarnih volitev, začeniši z zadnjimi predsedniškimi volitvami v Združenih državah Amerike, Mehiki itn.), da lahko ljudje sami in vzajemno določajo skupno prihodnost.

Vendar tisto, kar žene radikalne pedagoge, teorije in prakse – zahteva po humanem svetu, dostojanstveni družbi – ne tiči zgolj v vprašanju *kaj* se učimo/počnemo, pač pa predvsem v metodi *kako* se učimo/počnemo oziroma delujemo v družbi (Holloway 2004). Metodo poučevanja kot tudi družbenega delovanja določa vrsta politično in kapitalsko motiviranih interesov. Od tod tudi tako agresivne zahteve po globalni standardizaciji učnih načrtov pa po privatizaciji vzgojno-izobraževalnih ustanov itn. (Hill 2004).

Bolonjska reforma je prek spreminjanja in normaliziranja oblike izobraževanja radikalno posegla v vsebine izobraževanja in kakovost znanja. Popolnoma izvzeti iz resničnega življenja in delovanja v globalnem svetu, v katerem živimo, postajamo proizvodi, pokorni objekti razčlovečenja družbe.<sup>5</sup> Generacije

<sup>4</sup> Wallerstein (1999) predlaga, da se moramo kot teoretiki uporniki, kričeče subjektivitete soočiti s strukturami znanja in s tem, kaj zares vemo o delovanju družbenega sveta. Indijski politolog Chatterjee (2004) ponazarja, kako teoretična sposobnost stresanja in spreminja okvirov, prek katerih gledamo na svet, odpira vrsto možnosti za vednosti, če smo le pripravljeni reflektirati temeljne predpostavke, po katerih živimo.

<sup>5</sup> Apple (1992, str. 139) opozarja, da so posledice sodobne pedagogike vidne v »razpadanju naših skupnosti in okolja, v povečanem rasizmu v družbi, na obrazih in telesih naših otrok, ki vidijo prihodnost in se obračajo proč«.

in generacije so bile socializirane s *šolarizacijo* (Illich 2002) in/ali nasiljem oz. vojnami (Veneigem 2006). Uveljavljala pa se je v imenu »demokracije« ter za »demokratizacijo« družb. Danes je degradacija vednosti kljub (in morda prav zato) kopičenju razvojnih programov, deklaracij na eni strani in novih tehnologij ter možnosti na drugi stran še veliko intenzivnejša in učinkovitejša kot pred desetletji.

## Kraljestvo pedagogike

To so samo nekatere hitre in razmeroma pavšalne kritike univerzuma sodobnega izobraževanja. Vendar pa moramo upoštevati, da je celotna sodobna »visokoizobražena družba 21. stoletja« produkt večstoletnega kraljestva pedagogike, ki je znova in znova določalo in opredeljevalo človekovo kulturo, enkrat v imenu religije, drugič v imenu političnih sistemov in tretjič v imenu kapitalskih interesov. Termin »kraljestvo pedagogike« uporabljamo za doslednejše poimenovanje upravljanja izobraževanja ter institucij, ki so se razvijale, da bi skrbele za formalizacijo določenega znanja. Ta pedagogika je svoje poslanstvo ves čas jemala dobesedno, tako da je vodila otroke – družbeno bogastvo in prihodnost – pozneje pa vse bolj tudi odrasle in starejše vse do smrti.<sup>6</sup> Tako je uspela (brez drugih institucij gospodstva ali aparatov države) vzpostavljati »večno vodene otroke« – paralizirati in sterilizirati ustvarjalce družbe, da ob koncu svojega življenja še umirajo na družbeno sprejemljiv način (Gregorčič 1999). Govorimo o rigidnih formalnih institucijah, medtem ko je radikalna pedagogika brez večjih izjem nastajala zunaj institucij med raznovrstnimi neformalnimi in ljudskimi pedagogikami in pedagogi.

Izobraževale institucije so poleg religijskih (ki so prve izobraževale in vzgajale) edini živi fosili preteklih družbenih ureditev, ki so se ohranili ne glede na politične in gospodarske družbene prevrate. Zato je izjemno pomembno, *kako* ustvarjamo izobraževanje, saj vednost odločilno posega v družbeno delovanje. Družbeno delovanje po mnenju številnih avtorjev, kot na primer Josepha Jacotota, Ivana Illicha, Johna Holta, Neila Postmana, Derricka Jensena, zatirajo prav pedagoški (in drugi gospodarski, politični) sistemi, ki nastanejo, da bi zmanjševali antagonizme.

Prav vsi kapitalistični sistemi so zasnovani na antagonizmu, da bi ga presegli (Bourdieu 1996). Temeljne neoliberalne agende (»washingtonski konsenz«, NAFTA ali Severnoameriški sporazum o prosti trgovini, strategije Svetovne trgovinske organizacije in Mednarodnega denarnega sklada, strategije Razvojnega programa Združenih narodov itn.) so nastale pod pretvezo prehajanja in iz-

---

<sup>6</sup> Termin paidagogas je v klasični Grčiji označeval sužnja (pais), ki mu je bilo zaupana skrb (vzgoja) za vodenje otroka/dečka (agogas) v šolo. Današnji pedagogik so paidagogas na način, da nas skrbno vodijo skozi »prave načine življenja«. Andragogika se pojavi v začetku 19. stoletja iz prepričanja, da se poučevanje otrok in mladine razlikuje od poučevanja odraslih, da je potrebna »učinkovita (re)socializacija« določene skupine populacije.

ganjanja antagonizma med revnimi in bogatimi, vendar evalvacija teh programov pa danes dokazuje, da antagonizma niso presegle, pač pa le dodatno utrdile: revni postajajo še revnejši, bogati bogatijo hitreje (Močnik 2006, Gregorčič 2005 a).

Če je bila v vsej zgodovini kraljestva pedagogike prevladujoča ta, na antagonizmu zasnovana metoda izobraževanja (védnost vs. nevédnost; inteligentni vs. neinteligentni), pa so se hkrati pritajeno ali manifestno pojavljale tudi druge, alternativne, emancipatorične oblike izobraževalnih procesov. Te so izzivale družbene ureditve, razvijale in pospeševale družbene demokratične imperitive. Izhajale so iz družbenega konflikta in zato oboroževale sodelujoče v izobraževalnem procesu – tako z družbenim pogumom kot z epistemološkimi radovednostmi.

Freire (2000) je radikalno izobraževanje poimenoval za »prakso svobode« (*the practice of freedom*), sredstvo, s katerim ženske in moški prek ustvarjalne in kritične obravnave stvarnosti ter raziskovanja spreminjajo svoj svet.<sup>7</sup> Naše delo obravnava izobraževanje, ki prispeva k avtentičnemu družbenemu obstoju in zavrača integracijo mladine v logiko sistema, ki je v izhodišče svojega delovanja postavil mrtvega človeka – stvar! Kje poiskati kulturni kapital – ustvarjalno moč družbenega integriranja za možnost novega in kolektivnega družbenega ustvarjanja?

## Epistemologija radikalne pedagogike

Vprašanja, ki smo jih postavili v izhodišče razprave o radikalni pedagogiki, niso nova. Vse od klasične Grčije so jih v pedagoški in teoretski praksi razvijali različni družboslovci in humanisti, filozofska tradicija izobraževanja pa sega na sam začetek pisane besede. Nov je zgolj ambiciozen poskus tukajšnjega besedila, da kartografiramo epistemologijo radikalnih pedagogik. Namen je, da poskušamo tudi

---

<sup>7</sup> Freirejeva teoretska napotila izhajajo iz prakse temeljnih elementov človekovega avtentičnega osvobodjanja, to je, izhajanje iz človekovih lastnih delovanj v svetu, da bi spremenil družbo. Po Freireju verodostojna refleksija ne upošteva niti abstraktnega človeka niti sveta brez ljudi, pač pa ljudi v njihovih razmerjih s svetom. Kot temelj delovanja in pedagoškega procesa zato postavlja dialog. Dialog ni razumljen zgolj kot konverzacija (in/ali (spo)razumevanje), pač pa kot praksa, kot so-delovanje in srečevanje vsakega z vsakim, pri čemer se vzpostavi spoštovanje, s tem pa je avtentičen dialog šele zares mogoč. Praksa je drugo izhodišče, ki jo jemlje kot vsakdanjo prakso spreminjanja sveta in ki je dialogu vzajemna: gre za proces ustvarjanja skupnosti ter gradnjo socialnega in kulturnega kapitala v neformalnem družbenem toku delovanja, ki se lahko teoretsko artikulira. Ne gre za pri-ali po-učevanje, pač pa za preizkušanje, invencije, inovacije, ki jih udeleženec v izobraževanju sam preverja, potrjuje in zavrača, ter za proces, ki je mogoč le ob epistemološki radovednosti udeleženca izobraževalnega procesa. Zato se tudi antagonistična vloga (učenec vs. učitelj) opusti oziroma spremenjen v interakcijo ter prehajanje institucionalno ločenih vlog. Tretji člen tega vzajemnega procesa razvijanja radikalne pedagogike je kritično ozavejanje strukture in pogojev za vzpostavljane podrejenosti v vseh segmentih družbenih razmerij. Šele ko zatirani prepozna in kritično ozaveša lastno zatiranost ter zatiranost v družbi, lahko nastopi emancipatorični proces oz. proces transcendence ter stopi v proces kolektivnega spreminjanja lastnih realnosti. S primeri izobraževanja brazilskih kmetov Freire dokazuje, kako so s poskusi ubesedovanja (poimenovanja) in/ali artikuliranja lastnih življenjskih izkušenj emancipirali svoje lastno zatiranje. S spreminjanjem svojega lastnega sveta pa niso radikalno spreminjali zgolj lastnega okolja, pač pa družbo kot celoto.

na področju pedagogike razbliniti prevladujoč mit o tem – »da ni alternative« (znan pod akronimom TINA, ki ga je uveljavila Margaret Thatcher), na katerem jezdi kapitalizem, z njim pa tudi prevladujoče družboslovne in humanistične znanosti.

Seveda je alternativa. Seveda so alternative tudi (in predvsem) v izobraževanju. Zato bomo prek epistemologije radikalne pedagogike raziskali tiste oblike kulturnega kapitala, ki spodbuja človekove potenciale za bogatenje kulture in katerih moč odzvanja kot družbena integracija onkraj sodobnih kapitalističnih razmerij ter že vzpostavlja nove družbenosti. To je najmočnejše orožje človekove kreativnosti, ki je danes najbrž tudi edino, ki še lahko ustavi degradacijo človekovih potencialov, katere se oklepa človeštvo.

V epistemologijo protagonistov radikalne pedagogike bi lahko uvrstili tiste ustvarjalce, ki so v izhodišča ustvarjanja poleg splošnih ali preciznih kritik postavili tudi katero od naslednjih tez, ki spodbujajo emancipatoričen proces v izobraževanju in *prek* njega: kritična zavest je motor družbene emancipacije; nevtralni proces izobraževanja ne obstaja; vednost se brez odgovornosti in kritične intervencije ne more razvijati; najbolj cenjena učiteljeva lastnost je nevednost; dve pglavitni operaciji inteligence sta pripovedovanje in uganjevanje; svet in človek obstajata v nenehni interakciji; človekova praksa je zavedno spreminjanje sveta; ni revolucionarne teorije brez prakse in ne revolucionarne prakse brez teorije ... Teze že napeljujejo, katere teoretske in filozofske tradicije imamo v mislih (historični materializem, kritično teorijo, teologijo osvoboditve, feministične in postkolonialne študije idr.). Vendar pa moramo biti pri izbiri izhodišč previdni, kajti vsakdo, ki se dejavno ukvarja z radikalno pedagogiko, bi nas opozoril, da mora narava predmeta obravnavati in spoznavati vse pretekle tradicije in tokove. In da to ne velja samo za radikalno pedagogiko, da je to podlaga za proučevanje vseh predmetov obravnave. Za tukajšnjo kratko, a pregledno epistemologijo radikalne pedagogike pa ne moremo brez posploševanja in generaliziranja.

### *Radikalna pedagogika iz tradicije prelomnih teorij*

Redki radikalni pedagogi so uveljavljena imena družboslovja in humanistike. Težko bi našli doktorja družboslovnih ali humanističnih znanosti, ki ne bi poznal umnega govorjenja brezumnosti Fukuyame, Huntingtona ipd., še teže pa tiste, ki poleg Freireja, ki je najbrž najbolj znan in citiran, tudi drugih radikalnih pedagogov, kot so Joseph Jacotot, Nikolai Chernyshevsky, Raya Dunayevskaya, Lorenzo Milani, John Dewey, Ivan Illich, John Caldwell Holt, Murraya Bookchin, Daniel Chodorkoff, Jaques Rancière, John Taylor Gatto ... Za klasika radikalne pedagogike se pogosto postavlja Johna Deweya, ki je začel ustvarjati na prelomu 19. in 20. stoletja in je danes znan kot utemeljitelj pragmatizma ter oče refleksije. Dewey je odprl proučevanje radikalnega izobraževanja predvsem na področju izkušnje in refleksije, demokracije in skupnosti ter ambienta. Njegova sled ostaja med številnimi pisci, ki so razvijali neformalno izobraževanje, kot na primer Coyle, Kolb, Lindeman in Rogers.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Glej Dewey (1916, 1933, 1938), Ryan (1995), Campbell (1995).

Med kritičnimi pedagogikami nedvomno izstopa teologija osvoboditve ter njen temeljni predstavnik Paulo Freire. Pomen epistemološke radovednosti, ki poganja dialog tako med sodelujočimi, kot tudi avtorefleksija pedagoške prakse za teoretsko ustvarjanje, je prvič objavil leta 1972 v *Pedagogiki zatiranih*. Neverjetna lahkotnost, s katero je v štiridesetih urah opisnil zatirane brazilske kmete, pa tudi odgovornost oziroma družbena zavezanost so navdušile vrsto pedagogov. Še v času ustvarjanja je sodeloval z učenci, znanstvenimi delavci in predvsem aktivisti, ki so odpirali družbena vprašanja na barikadah neoliberalizma. Tudi po njegovi smrti leta 1997 pedagogika zatiranih živi zlasti po vseh delih Latinske Amerike, ponekod v Afriki in v Indiji. Univerze in inštituti po Evropi so prevzeli zlasti Freirejevo teorijo, s katero pa razen poglobljenih diskusij niso dosegli veliko, saj je vsa teorija izhajala iz »prakse svobode« – neposredne prakse ljudi in družbenega okolja, kjer je ustvarjal.

Prav zato je Freirejeva metoda izobraževanja je daleč najbližja ljudski pedagogiki, ki se je razvijala po vseh državah Latinske Amerike v drugi polovici 20. stoletja, tudi v Braziliji, zlasti med gibanji in staroselci, ki so se uprli kolonializmu, imperializmu in/ali domačemu kapitalizmu. Tudi zato je zanimivo, da majevski staroselci v Chiapasu, znani pod imenom zapatisti, ustvarjajo povsem identično, ljudsko pedagogiko, pa čeprav ne poznajo Freirejeve pedagogike (Gregorčič 2007 b). Med vidnejše naslednike Freirejevega ustvarjanja na Zahodu sodijo Donald Macedo, Henry A. Giroux, Roger I. Simon, Ira Shor, Stanely Arnowitz, Peter McLaren idr.; na Vzhodu pa na primer Anil Sadgopal. Freire ima vrsto kritikov (Jay in Graff 1995; Bell Hooks 1994), med katerimi so številni tudi pomembno obogatili premišljanje njegove metode izobraževanja.

Bolj kot doslej omenjeni misleci so v humanistiki in družboslovju seveda znani Marx, Benjamin, Gramsci, drugi ustvarjalci kritične teorije frankfurtske šole, teologija osvoboditve ter nekateri nasledniki neortodoksnega historičnega materializma. Najbrž je bilo prav bogastvo širine avtorjev tisto, ki je zaslepilo njihov pomen za nove pristope *k izobraževanju in v njem*. Nekateri sodobni avtorji šele danes razkrivajo pomen teh filozofskih in teoretskih tradicij za radikalno pedagogiko,<sup>9</sup> čeprav je večina radikalnih pedagogov alternativno teorijo in prakso snovala predvsem iz marksistične in kritične teorije. Freire kot osrednji predstavnik teologije osvoboditve združuje vrsto omenjenih filozofskih tradicij,<sup>10</sup> med katere je sodil tudi španski filozof in humanist José Ortega y Gasset.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> O pomenu Marxovih in Gramscijevih del za sodobno pedagogiko so pisali zlasti naslednji avtorji: Allman, Antelo, Apitzsch, Aronowitz, Baldacchino, Borg, Buttigieg, Coben, Fischman, Fontana, Giroux, Kachur, Livingstone, McLaren, Mayo, Monasta, Morgan, Morrow, Serra in Torres.

<sup>10</sup> Predvsem pa Marxa, Gramscija, Hegla, Sartra, Fromma, Althusserja, Lukácsa, Mounierja, Marcuseja, Unamuna, Ortega y Gasseta, Che Guevara, Martina Luthra Kinga, Ma, idr.

<sup>11</sup> Pedagoško ustvarjanje Ortega y Gasseta lahko strnem v tri obdobja: idealistično pedagogiko, pedagogiko življenja ter pedagogiko zrelosti. Prišel je z neokantovstvom, to je učenjem orientacij za transformacijo posameznika glede na ideale (kantovska kozmopolitska humanost). Španijo je videl kot deželo individualizma in subjektivizma z odsotno kulturo, identiteto ter pomanjkanjem kolektivnega delovanja. Zanj je zato predstavljala pedagoški problem. V zgodnjem obdobju je videl rešitev nacionalnega problema v kulturnih reformah in afirmaciji kulturne identitete prek izobraževanja, zato je uvedel družbeno učenje kot politični program. Ob srečanju s fenomenologijo se po letu 1911

Ortega y Gasset je črpal iz Karla Mannheima, Ericha Fromma in Hannah Arendt. Skupaj s filozofom Miguelom de Unamunom, ekonomistom Joaquínom Costo, umetnostnim kritikom Manuelom Cossío, pesnikom Antoniom Machado in novelistom Pío je sestavljal Generacijo 98, skupino intelektualcev, ki je oblikovala alternativno skupnost za visokošolsko izobraževanje *Institución Libre de Enseñanza* konec 19. stoletja v Španiji. Njihovi učenci so bili na primer Lorca, Dali in Buñuel.<sup>12</sup> Podobne primere poznamo konec 19. in v prvi polovici 20. stoletja tudi po drugih državah Evrope. Cherniševski, ki je ustvarjal v Marxovem času, se je nanašal na filozofsko tradicijo utopičnega socializma ter anarhistično filozofijo (na avtorje, kot so Charles Fourier, Alexander Hearken, Peter Larva, Pierre-Joseph Proudhon, Prince Peter Aleksejevič Kropotkin, Ralph Waldo Emerson in Henry David Thoreau). Kot vidimo s kartografiranjem vzvodov idej in premišljanj radikalne pedagogike, kaj hitro zaplujemo med tradicije prelomnih teoretikov.

### *Zakaj je izum »dreserskega pedagoga« prelomen za pedagogiko kot tako?*

Če se vrnemo nazaj, pred naše štetje, potem s k protagonistom filozofije izobraževanja pogosto prišteva tudi učitelje retorike – sofiste, pa znanega mojstra dialoga in začetnika majevitike Sokrata ter njegove učence Platona, nato Aristotela, stoike idr. Njihovi zapisi so za razvoj radikalne pedagogike pomembni predvsem kot ideje in poskusi, na katerih so nasledniki gradili neusmiljeno kritiko izobraževanja ter alternativo *v in za* izobraževanju/e. Sokratova metoda je za radikalno pedagogiko pomemben primer, kot je ugotavljal Jacotot, najnevarnejše ter izpolnjene oblike poneumljanja (Rancière 2005, str. 25–29).<sup>13</sup> S tem ko je Jacotot presekala naivno uporabo metode dreserskega učitelja, je pedagogika dobila novo priložnost, da se iztrga iz primeža prevladujoče mitologije kraljestva pedagogike: neenakosti inteligenc. Svoje priložnosti ni izkoristila in le skromna manjšina pedagogov je nadaljevala radikalno pot »nevednega učitelja«. Učenca namreč ne izobražuje učiteljeva (vse)vednost. Prav »nevednež je lahko povod učenosti za drugega nevedneža« (Rancière 2005, str. 27).

»Nevedni učitelj« je pomemben mejnik v pedagogiki, saj je Jacotot povsem naivno in brez predvidevanja dognal, kako lahko pedagog najbolj ustvarjalno

loči od svoje idealistične pedagogike ter razvija pedagogiko življenja (ali izobraževanje za življenje): izhodišče – kulturo, zamenja z radikalnim, neposrednim, spontanim, elementarnim življenjem, življenjem kot ustvarjanjem. Pedagogika mora iskati mehanizme za intenziviranje življenja. Ne podpira niti naturalistični primitivizem niti iracionalni antikulturalizem. Njegovo zadnje obdobje pa je poleg družbeno-političnih razmer v Španiji, vrsti iniciativ, združenj in izjemnega opusa objav najbolj določila še profesionalizacija in reforma univerzitetnega izobraževanja, po katerem bi študentje raziskovali in izobraževali za drugačno družbo. Njegove ideje nove univerze so se močno razširile zlasti po Evropi in Latinski Ameriki.

<sup>12</sup> Glej Ward (1982, str. 86).

<sup>13</sup> Kritiko Sokratove metode Rancière izpeljuje v utemeljevanju Jacototove, to je »učenčeve metode«, ki predpostavlja, da za poučevanje ne potrebujemo učenosti, pač pa moramo biti sposobni zgolj spraševati o vsem, česar ne poznamo. Medtem ko »Sokrat tako kot vsak učen učitelj sprašuje, da bi izobrazil. Kdor pa hoče človeka emancipirati, mora spraševati, kot sprašujejo ljudje, in ne kot sprašujejo učenjaki; da bi se izobrazil, in ne da bi izobraževal.« (Rancière 2005, str. 39)

izobražuje prav tisto, česar »ne zna«. Jacotot, ki je deloval konec 18. ter prvi polovici 19. stoletja (v Heglovi dobi) v Franciji, Belgiji, nato pa še v Angliji, Prusiji vse do Ria de Janeira, je bil radikalni pedagog v dobesednem pomenu besede, saj se je po Baconu, Hobbesu, Locku, Harrisu, Condillacu, Rousseauju, Bonaldu idr. še drznil trditi, da mišljenje predhodi govorici. S tem je pod vprašaj postavil tako filozofske tradicije kot tudi dojemanje pedagogike in družbe. Z izjemno inovativnostjo in spretnostjo sprevračanja velikih zgodovinskih idej in misli je odpiral nove kvalitete pedagogike za dostojanstveno družbo. Podobno kot Freire (2000) jih je oprl na vprašanje človekove emancipacije (Rancière 2005).

Izobraževanje in vzgojo je skozi vso človekovo zgodovino poleg družine kot primarne institucije v tako imenovanem razvitem svetu najdlje upravljala tudi duhovščina. Med sakralne pedagogike se šteje Tomaža Akvinskega, nekateri pa omenjajo že Avgušтина. Tudi pozneje v obdobjih razcveta kolonizacije Južne Amerike in Afrike, v začetku 17. stoletja, ko se med staroselska ljudstva naseljujejo misijonarji iz vrst frančiškanov, jezuitov, dominikancev in avguštincev, duhovščina skrbi za institucije izobraževanja. Ustanavljajo cerkve, šole, univerze ter – pogosto bolj, kot je cerkev pričakovala – sodelujejo v političnih bojih staroselcev. Pedagoško delo jezuitov, na primer, je bilo v nekateri delih Latinske Amerike pomembna spodbuda najrevnejšim prebivalcem družbe, tako imenovanega družbenega dna, ki v teh državah predstavlja večinsko populacijo. Nekatere jezuitske šole in univerze še danes izobražujejo za družbene spremembe.<sup>14</sup> Te so izjeme in pogosto v protislovju z zahtevami in potrebami verskih institucij.

Filozofe in teoretike, ki so se ukvarjali s pedagogiko v obdobjih med Akvinskim vse do Jacotota, bi težko popisali v kratkem pregledu. Nedvomno so v polje pedagogike močno intervenirali tile misleci: Erazem, Hobbes, Descartes, Milton, Lock, Kant, Rousseau in Condorcet. Avtorji so pomembni razvijalci metod izobraževanja tako za filozofijo izobraževanja kot družboslovne in humanistične znanosti na sploh, na katerih je mogoče graditi kritiko ter iz kritike alternativo za tisto pedagogiko, ki bo človeka osvobajala, ne pa dodatno pohabljal. Jean Jacques Rousseau na primer s svojim znamenitim delom *Emile ali o vzgoji*, ki je izšlo v šestih delih maja 1762, odločno sprevrže fevdalno pedagogiko 18. stoletja. Njegovim idejam v 19. stoletju sledijo tako ameriški kot evropski šolski sistemi. Kljub poskusom, da bi ga brali v zgodovinskem in avtobiografskem kontekstu, ter tudi ob upoštevanju njegove zagnanosti za ustvarjalno izobraževanje so bili njegovi dosežki prav nasprotni.

Vse do prvih ustvarjanj Jacotota je Rousseau še zadnji zagovornik metode dreserskega učitelja. Rousseau je temeljne prvine demokracije, enakost, svobodo in pravičnost, ki jih je želel vpisati tako v izobraževalni kot družbeni sistem, zatrl z avtokratičnim pedagogom ter družbeno izolacijo: izobraževanega je iztrgal iz

<sup>14</sup> Rektor univerze v San Salvadorju (Universidad Centroamericana »José Simeón Cañas« – UCA) José María Tojeira je v nagovoru ob začetku univerzitetnega leta študentom posredoval pomen jezuitske pedagogike: učenje za družbeno intervencijo, ki bo emancipirala nemoč staroselskih skupnosti ter drugih izključenih skupin (pedagogiko teologije osvoboditve sva januarja 2007 v Salvadorju raziskovala z Matejem Zonto prek intervjuja s Tojeira ter opazovanjem strukture in prakse na UCA).

družbenega procesa ter ga osamil oziroma individualiziral; učitelju pa pripisal nadzorovanje ter skrb za državljansko vzgojo. Večino Rousseaujevih idej je še konec 18. stoletja z delom *An Enquiry Concerning the Principles of Political Justice, and Its Influence on General Virtue and Happiness* (1793) zavrnil William Godwin, z radikalno kritiko državljanskega izobraževanja ter utemeljitvijo potrebe po kolektivnem izobraževanju.<sup>15</sup>

### *Laboratoriji radikalnih pedagogik*

Če se na koncu vrnemo v 20. stoletje – potem sta za tukajšnje (nekdaj avstro-ogrsko, kasneje jugoslovansko in danes slovensko (evropsko)) okolje zanimiva še dva pedagoga – Rudolf Steiner in Ivan Illich. Oba sta rodovno vezana na Hrvaško, živela in ustvarjala sta na Dunaju ter pozneje potovala in delovala po številnih državah sveta. Steiner je oče valdorfske šole, zamisli o načinu izobraževanja in instituciji, ki je na prvo mesto postavila učenčevo lastno neposredno izkušnjo ter preplavila predvsem Evropo. Danes se večina teh programov še hitreje prilagaja na neoliberalne agende kot javno idr. še ne privatizirano šolstvo, zato bi ga lažje kot med radikalne pedagoge uvrstili med invencijske poskuse in prakse v institucijah izobraževanja.

Illich pa je poleg svojih odmevnih del (zlasti dela *Odšolanje družbe*, 2002) pomemben tudi kot ustanovitelj Centra za inovativne pristope v izobraževanju (CIDOC – *Centro Intercultural de Documentación*) v Cuernavaci v Mehiki leta 1969. Njegovih seminarjev so se takrat udeleževali najpomembnejši misleci alternativne pedagogike, ki so najdejavneje ustvarjali med koncem devetdesetih let 20. stoletja: Paulo Freire, Peter L. Berger, Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy, Dennis Sullivan idr. Ideje, ki jih danes pripisujemo Illichu, je že stoletja pred njim zapisal Bakunin. Na Bakunina pa se je za potrebe radikalnega izobraževanja oprla še vrsta drugih radikalnih pedagogov, kot na primer Paul Goodman, Michael Young, Harry Rée idr. (Ward 2004, str. 57). Kljub vsemu se delavnice Centra za inovativne pristope v izobraževanju še danes jemljejo kot temeljni mejnik za raziskovanje in elaboriranje novih ter emancipatoričnih prijemov za in v izobraževanje/u.

Novi pristopi v izobraževanju pa so bili šele leta 1974 poimenovani z besedno zvezo »radikalna pedagogika«. Termin je uvedla filozofija socialne ekologije, ki je pedagogiko uveljavila na način, ki je danes sprejemljiv tako za obravnavo Freirejevih kot tudi drugih del. Očeta »radikalne pedagogike« sta Bookchin in Chodorkoff. Z razkrivanjem epistemologije narave, da bi lahko spoznala epistemologijo družbe, sta združila temelje kritične teoretske tradicije ter jih aplicirala v prakso. Poleg kritike kapitalistične ureditve sta prav s pomočjo epistemologije narave nakazala alternative za družbe. Bogate osebne izkušnje političnega de-

<sup>15</sup> Godwinova dela so dostopna na [http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist\\_Archives/godwin/GodwinCW.html](http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/godwin/GodwinCW.html) (19. 12. 2007).

lovanja ter poskuse samoorganiziranja skupnosti sta združila z anarhizmom, marksizmom, kritično teorijo, antropologijo, teologijo osvoboditve itn. ter leta 1974 ideje aplicirala na Inštitut za socialno ekologijo v Vermontu.<sup>16</sup> Po več kot treh desetletjih socialna ekologija izobražuje prek političnih intervencij, ki vzpostavljajo novo družbenost (Gregorčič 2005 a).

Teoretske invencije radikalne pedagogike se v zadnjih dveh desetletjih v tako imenovanem razvitem, zahodnem svetu nadaljujejo v različnih oblikah neformalnega, avtonomnega, kritičnega, eksperimentalnega, nomadskega raziskovanja na univerzah, v alternativnih medijih ter kiberprostorih, v raznih inštitutih in organizacijah z novimi tehnologijami ter digitalno kulturo (med take primere lahko sodijo mednarodna EduFactory<sup>17</sup>, Nomadska univerza (npr. v Španiji in Italiji), Institute for Applied Autonomy (IAA)) ter seveda zlasti prek akademskih produkcij (npr. *Radical Pedagogy*<sup>18</sup>). Kljub množičnosti teoretske produkcije zlasti v začetku 21. stoletja pa so tovrstne »radikalne pedagogike« na Zahodu skoraj brez izjeme zgolj teoretizacije, ki niso zasnovane na praksi – torej ideologizacije in konceptualizacije novih terminologij, principov, spoznanj in opredelitev, ki izhajajo iz gradiva, ter izjemoma iz vsakdanjega življenja ter aktualnih družbenih bojev.

Popolnoma nov epistemološki rez za radikalno pedagogiko pa je znova opaziti v Latinski Ameriki ter tudi Indiji (o drugih azijskih in afriških državah žal nimamo primerne literature in podatkov) zlasti v zadnjih dveh desetletjih. V ruralnih okoljih Latinske Amerike vznika kot ljudska pedagogika, ki se opira na rekuperacijo staroselske kulture in tradicije (pri tem so pomembne zlasti teoretske invencije avtonomnega zapatističnega izobraževanja iz Chiapasa, pa staoselci Lenca v Hondurasu, Equipo maiz iz El Salvadorja<sup>19</sup>, Universidad de la Tierra iz Oaxace idr.). Vsi ti novodobni eksperimenti praviloma ne poznajo dediščine radikalne pedagogike (niti ne Freireja ali Illicha, ki sta delovala v njihovih okoljih), vendar ustvarjajo podobne metode, kot jih je definiral Freire. Skupno izhodišče teh teoretskih invencij je, da izhajajo iz radikalnega političnega položaja svoje družbe (kot staroselci, kmetje, zatirani, marginalizirani), ki je zgodovinsko pogojena s političnim in gospodarskim sistemom oz. procesi (neoliberalizem, postfordizem, neokolonializem in neoimperializem); da pravilo niso imeli pisane (staroselske) besede in literature; da jim država kljub ustavnim in drugim zagotovilom nikdar ni omogočila izobraževanja; da so se politično samoorganizirali (kot avtonomne skupnosti), ter izobraževanje postavili kot temeljni element družbene transformacije oz. emancipacije skupnosti.<sup>20</sup>

<sup>16</sup> <http://www.social-ecology.org>

<sup>17</sup> <http://www.edu-factory.org/>

<sup>18</sup> <http://radicalpedagogy.icaap.org/archives.php>

<sup>19</sup> <http://www.equipomaiz.org.sv/>

<sup>20</sup> Več in natančneje sem o konkretnih primerih radikalnih pedagoških praks pisala v Gregorčič (2007 b), prav tako bo vrsta prispevkov s konkretnimi primeri alternativnih in radikalnih pedagoških praks v Latinski Ameriki in Indiji v letu 2008 objavljenih v domačih in tujih družboslovnih revijah. Besedila so nastala na osnovi kombiniranja vrste pristopov terenskega raziskovanja (med letoma 2005–2007 v Ameriških državah: Mehika, El Salvador, Gvatemala, Honduras, Belize, Nikaragva

Drug teoretsko daleč najprodornejši primer, ki je združil tako Jacotota kot Freireja, prihaja iz urbanih delov Latinske Amerike. Gre za »pedagogiko *militancia de investigación*« (militantnega raziskovanja), katere tradicija sicer sega v leto 1844, k prvi Engelsovi monografiji in pozneje k praksam operaistov v Italiji. Ta dediščina je v pedagogiki dobila nov zagon ob koncu 20. stoletja z urbanih gibanji v Argentini, ki so za prehajanje neoliberalizma obudila vzajemnost teorije in prakse, delavsko soraziskovanje ter produkcijo novih družbenih razmerij. Med vsemi urbani skupinami je danes po militantnem raziskovanju daleč najbolj znan Colectivo situaciones. Militantno raziskovanje poskuša neubogljivo ter z distanco do akademskih pravil in produkcije spajati razdrobljene, podrejene in skrite védnosti s produkcijo praktičnih teles *potencie* (kreativna moč). Kot tako je militantno raziskovanje umetnost snovanja kompozicij, ki spodbuja vprašanja in elemente alternativne družbenosti: to je iskanje vezi, da bi se lahko akademske védnosti uglasile ali sestavile s tistimi, ki jih imenujemo ljudske, kritične, radikalne védnosti. Tako spreminja propozicijo: poskuša generirati kapaciteto bojov za samo-branje in posledično, da znova raztroši prednosti ter produkcije drugih družbenih praks. Emancipatorična misel raziskovanja, kot jo razvijajo Colectivo situaciones, je bolj kot na ustvarjanje konceptov (centralizacijo, objektivizacijo, instrumentalizacijo, artikulacijo, taktiko, idealizacijo in soglasje) osredotočena na preizpraševanje lastnih početij, delovanj, refleksije refleksij. Za konstituiranje novega načina raziskovanja (oziroma lastnega delovanja) jemljejo avtentično izkustvo antiutilitarizma, ki *lastno* spreminja v *skupno*. Tako militantni raziskovalec uporablja srečevanje, afinitete, kompozicije, gramatiko vprašanj, imenco, situacije, resonance, prakse, horizontalnosti, percepcije, preizkušanje in preizpraševanje.<sup>21</sup>

## Sklepne misli

Besedilo je izpostavilo danes najbolj zapostavljene potencialne kulturnega kapitala, ki se skrivajo v bogastvu preteklih in sodobnih pedagogik z obrobja. Opisane pedagogike skrivajo največje potencialne družboslovnih in humanističnih znanosti, ki so sposobni kreativnost človekove narave aplicirati tako na pedagogiko kot na širši (družbeni, gospodarski, socialni) razvoj. Kartografranje radikalnega izobraževanja je pokazalo, kako so se prelomile epistemološke tradicije družboslovja v angažiranih pristopih za izobraževanje. S tem smo pokazali na temeljne imperativne, ki bi jih morale sodobne strategije za izobraževanje prav zaradi zgodovinske dediščine radikalne pedagogike vpisati v svoje programe.

ter v Indiji v Madhya Pradeš, Chhattisgarh, Andhra Pradeš, Karnataka, Kerala ter Harjana), kjer sem združevala antropološko in etnografsko metodo raziskovanja z intervjuji ter militantnim raziskovanjem, kot so ga utemeljili Colectivo Situaciones (2003). Raziskovanja iz Indije bodo predstavljena tudi v dokumentarnem filmskem gradivu.

<sup>21</sup> Za spoznavanje militantnega raziskovanja glej Colectivo situaciones et al. (2001, 2002, 2003, 2004, 2005), Holdren in Touza (2005), Holloway (2004), Khorasane (2005) idr.

Kot smo nakazali v prvem in drugem poglavju, pa izobraževane strategije za 21. stoletje, ki jih pripravljajo mednarodni, transnacionalni in nacionalni programi, dokazujejo prav nasprotno. Iz izobraževalnih procesov se umikajo še zadnji emancipatorični potenciali, ki so prvi pogoj za kreativno izobraževanje in hkrati tudi za dostojanstvene družbe.

V besedilu smo izostrili bogastvo kulturnega kapitala, ki se skriva v radikalni pedagogiki. Med prelomna dela smo uvrstili teorijo in prakso dveh pedagogov, Freireja in Jacotota. Freirejeva praksa med brazilskimi kmeti, ki so se prek opismenjevanja politično emancipirali, ga je pognala v izgnanstvo v Čile in nato v Združene države Amerike, pozneje pa še v misije radikalnih izobraževanj v Afriko in Azijo. Danes poznamo vrsto inštitutov, univerz, ki nosijo Freirejevo ime, kar kaže vsaj simpatijo do njegove pedagogike, če ne tudi na nove tradicije v proučevanju izobraževanja in družbe. O implikacijah Freirejevih metod v državah Juga, razen izjemnih primerov v Latinski Ameriki, ki jih poznamo zaradi dolgoletnega znanstvenega raziskovanja na terenu, ter primera iz države Madhja Pradeš v Indiji (Sadgopal 2005, 2006), ki je Freirejeve metode združila z Gandhijevimi principi za »temeljno izobraževanje« (*Baniyadi Shiksha*), je bilo sedaj zelo malo popisane in analizirane.

V Evropi in Združenih državah Amerike pa Freire živi predvsem (ali samo) v teoriji, medtem ko so primeri »proizvajajočega učenja« (učenja, ki bi vključevalo družbeno produkcijo) zaživel bolj izjemoma. Med take smo navedli in opisali Inštitut za socialno ekologijo v Vermontu, ki je prvi teoretsko opredelil in v praksi utemeljil dediščino radikalne pedagogike, ter Freireja uporabili kot enega od ključnih nosilcev in razvijalcev te dediščine.

Jacotot se po izvirnosti idej, eksperimentalnem pristopu v procesu pedagoške prakse ter neusmiljeni kritiki šolane družbe izjemno dopolnjuje s Freirejevim ustvarjanjem. Škandaloznost Jacototovega poučevanja je bila posledica izjemne eksperimentalne prakse, iz katere je, kot nam je v *Nevednem učitelju* razgrnil Rancièrè, naredil verjetno najradikalnejše in najprelomnejše izsledke za pedagogiko kot tudi za družbene spremembe. Ustvarjal je v času in duhu francoske revolucije, obdobju, ki je odpiralo možnosti novih in radikalnih zamisli tudi v pedagogiki. Freire pa je ustvarjal v času, ko so se teoretske in praktične možnosti reflektiranja družbe in politike zapirale. Zato je njegova pedagogika najprej upor proti brutalnosti neoliberalizma, ki je v njegovem času pričel pohod po Latinski Ameriki, ter hkrati alternativa za nove možnosti samoorganiziranja, kajti človekova kultura izhaja iz težnje k bogatejšemu in izpopolnjenemu življenju tako na individualni kot kolektivni ravni.

## Literatura

- Allman, P. (1999). *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Allman, P. (2001). *Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

- Apple, M. W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Aronowitz, S. in Giroux, H. A. (1991). Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. in Passeron, J. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. V: Kreckel, R. (ur.), Soziale Ungleichheiten. Goettingen: Otto Schartz & Co., str. 183–198.
- Bourdieu, P. (1996). The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. in Wacquant, L. (2003). Neoliberalni novorek: zabeležka o novi planetarni vulgati. Družboslovne razprave, 19, št. 43, str. 57–63.
- Campbell, J. (1995). Understanding John Dewey. Nature and co-operative intelligence. Chicago: Open Court.
- Chatterjee, P. (2004). The Politics of the Governed: Reflections on Popular Politics in Most of the World. Delhi: Permanent Black.
- Chodorkoff, D. (1998). Education for Social Change. Dostpno prek: <http://www.boinklabs.com/pipermail/anoked-l/1998-December/000155.html> (12. 12. 2007).
- Chodorkoff, D. (2004). Socialna ekologija. (Neobjavljena predavanja v Trstu, 13. 5. 2004; Gorici, 14. 5. 2004; Ljubljani, 15. 5. 2004).
- Cole, M., Hill, D., McLaren, P. in Rikowski, G. (2001). Red Chalk: on Schooling Capitalism and Politics. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Colectivo situaciones in MTD de Solano (2001). Contrapoder: una introduccion. Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones in MTD de Solano (2002). Hipotesis 891. Mas alla de los piquets. Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones (2003). Sobre el Militante Investigador. Dostpno prek: <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es> (1. 12. 2007).
- Colectivo situaciones in Universidad Transhumante (2004). Universidad Transhumante (territorios, redes, lenguajes). Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones (2005). Something More on Research Militancy: Footnotes on Procedures and (In)Decisions. Ephemera, 5, št. 4, str. 602–614.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1933). How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective thinking to the Educative Process. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Collier Books.
- Foucault, M. (2001). Arheologija vednosti. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Freire, P. in Donald, M. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race. Harvard Educational Review, 65, št. 3, str. 377–402.
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. London: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, P. (2005). Education for Critical Consciousness. London/New York. Continuum.
- Gatto, J. T. (1992). Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling.

Philadelphia: New Society Publishers.

- Gatto, J. T. (2001). *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation Into the Problem of Modern Schooling*. New York: Oxford Village Press.
- Gatto, J. T. (2003). *Against School: How Public Education Cripples Our Kids, And Why*. Dostopno prek: <http://www.spinninglobe.net/againstschool.htm>, (13. 2. 2007).
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Critical Perspectives in Social Theory. South Hadley/Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. in Shannon, P. (1997). *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.
- Godwin, W. (1973). *An Enquiry Concerning the Principles of Political Justice and Its Influence on General Virtue and Happiness*. London: Robinson.
- Gregorčič, M. (1999). Zmanjkalo je solz. *Etnolog*, 9, št. 1, str. 163–194.
- Gregorčič, M. (2003). Vednost iz besa. *Časopis za kritiko znanosti*, 31, št. 213/214, str. 11–24.
- Gregorčič, M. (2005 a). Alerta roja: teorije in prakse onkraj neoliberalizma. Ljubljana: *Časopis za kritiko znanosti*, @Politikon.
- Gregorčič, M. (2005 b). Caracol – pu'ý – školjka. *Časopis za kritiko znanosti*, 33, št. 222, sr. 134–158.
- Gregorčič, M. (2006). *Radical Education as Critical Capacity to Make Choices and to Transform our Everyday Reality*. Dostopno prek: [http://www.chtodelat.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=288&Itemid=147](http://www.chtodelat.org/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=147) (15. 12. 2006).
- Gregorčič, M. (2007 a). Neobjavljen intervju z dr. Anilom Sadgopalom (Bhopal, 28. 10. 2007), ki je del temeljnega raziskovalnega projekta št. Z6-9603 pri Javni agenciji za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.
- Gregorčič, M. (2007 b). Die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung: Kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen. *Journal für Entwicklungspolitik*, 23, št. 3, str. 56–91.
- Hardt, M. in Negri, A. (2005). *Multituda: vojna in demokracija v času imperija*. Ljubljana: *Časopis za kritiko znanosti*, @Politikon.
- Hill, D. (2001). Global Capital, Neo-liberalism, and the Growth of Educational Inequality. *The School Field: International Journal of Theory and Research in Education*, 12, št. 5/6, str. 81–107.
- Hill, D. (2004). *Educational Perversion and Global Neo-Liberalism: A Marxist Critique*. Dostopno prek: <http://clogic.eserver.org/2004/hill.html> (17. 2. 2007).
- Holdren, N. in Touza, S. (2005). Introduction to Colectivo Situaciones. *Ephemera*, 5, št. 4, str. 595–601.
- Holloway, J. (2003). In the Beginning Was the Scream. V: Bonefeld, W. (ur.), *Revolutionary writing*. New York: Autonomedia, str. 15–22.
- Holloway, J. (2004). Spreminjajmo svet brez boja za oblast: pomen revolucije danes. *Časopis za kritiko znanosti*, @Politikon.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

- Illich, I. (2002). *Deschooling society*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.
- Jaspers, K. (1952). *Reason and Anti-Reason in our Time*. New Haven: Yale UP.
- Jay, G. in Graff, G. (1995). *A Critique of Critical Pedagogy*. V: Bérubé, M. in Nelson, C. (ured.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities*. New York: Routledge, str. 201–213.
- Khorasanee, D. (2005). Upor kot ustvarjanje: nova družbenost v Argentini. *Časopis za kritiko znanosti*, 33, št. 222, str. 55–85.
- Lefebvre, H. (1982). *Preživljenja kapitalizma: reprodukcija proizvodnih odnosa*. Zagreb: Globus.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paolo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD/Oxford: Rowman and Littlefield.
- Močnik, R. (2003). *Teorija za politiko*. Ljubljana: Založba /cf\*.
- Močnik, R. (2006). *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*. Ljubljana: Založba /cf\*.
- Notes from Nowhere (2003). *We are everywhere: The Irresistible Rise of Global Anti-Capitalism*. London/New York: Verso.
- Rancière, J. (2005). *Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
- Rikowski, G. (2001). *The Battle in Seattle: Its Significance for Education*. London: Tufnell Press.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W. W. Norton.
- Sadgopal, A. (2005). Globalisation: deconstruction its knowledge agenda. V: Kumar, R.; Sethi, A. in Sikka, S. (ured.), *School, Society, Nation: Popular Essays in Education*. New Delhi: Orient Longman, str. 83–110.
- Sadgopal, A. (2006). Dilution, Distortion and Diversion: A Post-Jomtien Reflection on Education Policy. V: Kumar, R. (ur.), *The Crisis of Elementary Education in India*. New Delhi: Sage Publications, str. 92–136.
- Shor, I. in Freire P. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Westport, CT: Greenwood/Bergin and Garvey.
- UNDP, UNESCO, UNICEF, in World Bank (1990). *World Declaration on Education For All and Framework For Action To Meet Basic Learning Needs*, World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5.–9. marec, 1990, New York.
- Vaneigem, R. (2006). *Llamado de un partisano de la autonomía individual y colectiva*. La Jornada (11. 11. 2006).
- Wallerstein, I. M. (1999). *Utopistike ali Izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja*. Dediščina sociologije: obljuba družbenih ved. Ljubljana: Založba /\*cf.

GREGORČIČ, Marta, Ph.D.

## THE EPISTEMOLOGY OF RADICAL PEDAGOGICS AND CULTURAL CAPITAL FOR THE 21st CENTURY

**Abstract:** The text represents the most important policies of national and global strategies for educational systems in the 21st century. Modern strategies with new provisions are increasingly taking learners from the social, collective and mutual process. Learners are conducted according to the neoliberal tendencies which introduce fragmental, partial knowledge into education, they are educated for technocracy, management and market while practice and everyday life are abolished and urgent theoretical reflexions are prevented. In this way, they truncate quality, width, entirety, criticism and creativity of knowledge for all participants in learning process. The author proves that the degradation of human potentials is restored with the withdrawing of the four basic elements from education: politicking, epistemological curiosity, collective activity and immanence of conflict. With the systematic criticism of modern education and of global developmental and economic policies, she proves that we rejected the already created cultural capital which was built through the centuries of philosophy, theory and practice. With the thorough presentation of the most important sociologists and humanists from the 19th and the 20th century, she re-actualizes the meaning and the reach of radical pedagogics. To recognise the positive potentials of already created cultural capital, the author depicts the epistemology of pedagogics which was established at »the bottom« and remained on »the social margins«. As the two most important authors who integrated emancipatory potentials into the pedagogical theory and practice, she ranges Paulo Freire and Joseph Jacotot. Through their work and the wealth of heritage of radical pedagogics, she indicates the basic elements of creative education, which are emancipatory for pedagogics and also for societies and/or communities.

**Keywords:** radical pedagogics, critical theory, cultural capital, new education policies, Paulo Freire, Joseph Jacotot.

## O VZGOJI ZAVESTNE DISCIPLINE

MILICA BARTENJEV

Slavni slovanski pedagog Jan Komenski, ki je živel v 17. stoletju, je rekel: »Šola brez discipline je mlin brez vode, a disciplina ne sme tlačiti, temveč mora učenca navajati k prostovoljnemu izpolnjevanju dolžnosti, tako da sta šiba in palica odveč.«

Ta izrek še danes ni izgubil veljave. Za izobraževalno in vzgojno delo v šoli sta nujno potrebna disciplina in red. Brez reda v šoli bi bilo učitelju nemogoče izpolniti učni načrt. Učenci se morajo brezpogojno pokoravati šolski disciplini, ki zahteva od njih, da mirno in pazljivo slede pouku, da izvršujejo domače naloge, da imajo v redu svoje zvezke in knjige, da so vljudni do tovarišev in da pazijo na šolski inventar, ki je last vseh. Disciplinirani morajo biti tudi v odmorih, na poti v šolo in iz šole, to je, tudi tedaj, ko jih učitelj ne vidi. Učenci se morajo zavedati, da zahteva šolska disciplina od njih lepo vedenje tudi na ulicah in v javnih prostorih, skratka, vedno in povsod.

Kako pa učitelj disciplino doseže?

V prvi vrsti mora doseči pri svojih učencih, da vzljubijo delo. Ako učenci delo vzljubijo, tedaj se radi sprijaznijo tudi s strožjim redom, ki je podlaga dela v razrednem kolektivu.

Pri vzgoji discipline pa mora učitelj paziti, da privzgoji svojim učencem zavestno disciplino, ne pa disciplino s pomočjo palice ali dresure. Otroke prav lahko zdresiramo kot živali v cirkusu ali pa jih držimo v strahu, da se pred učiteljevimi očmi še premakniti ne upajo. Vse to pa je disciplina na zunaj. Taka disciplina ne pronikne v otrokovo notranjost.

*Bartenjev, M. (1949). O vzgoji zavestne discipline. V: Popotnik, let. 66, št. 1/2, str. 23.*

**Bojan Jeraj**

## Razredni učitelj – podzastopanost moškega spola

**Povzetek:** Moških, ki bi se odločili za študij razrednega pouka, je malo in opaziti je, da število zaposlenih moških razrednih učiteljev še upada. V prispevek so zajeti krajši pregledi nad tem, kakšna je spolna struktura učiteljev razrednega pouka v današnjem času pri nas in v tujini, in nekateri pogledi laične in strokovne javnosti na moške, ki se odločijo za učiteljski poklic. Predstavljena so različna mnenja o »problemu« pomanjkanja moških razrednih učiteljev. V raziskavo je bila zajeta različna populacija ljudi. Po mnenju sodelujočih bi moralo več moških poučevati na razredni stopnji. Pomembnost bolj uravnotežene spolne strukture učiteljev utemeljujejo z vidika otrokovih potreb in potreb šolskega kolektiva. Poglavitni nasprotni motivi, zakaj se tako malo moških odloči za učiteljski poklic, so splošno sprejeto družbeno prepričanje, da je delo z majhnimi otroki primernejše za ženske in da je to tudi ženski poklic, necenjenost in slab status poklica v družbi, slabo finančno vrednotenje učiteljevega dela ter majhne možnosti za napredovanje in nagrajevanje v tem poklicu. Prav te stvari pa bi bilo po njihovem mnenju treba spremeniti, če bi želeli, da bi ta poklic postal za moške privlačnejša poklicna izbira. Pri tem pa naj bi imele veliko vlogo tudi pedagoške fakultete, ki bi postavile motiviranje dijakov za izbiro pedagoškega študija za eno od svojih prednostnih nalog.

**Ključne besede:** razredni učitelj, spolna struktura, feminizacija, spolna vloga, stereotip, zgled.

UDK: 371.15

Izvirni znanstveni prispevek

*Bojan Jeraj, prof. razrednega pouka, OŠ Majde Vrhovnik, Ljubljana; e-naslov: bojan.jeraj@guest.arnes.si*

## Uvod

Sčasoma se je opazno spreminjala spolna struktura učiteljev. Danes je pri nas v osnovnem šolstvu zaposlenih približno 15 odstotkov moških učiteljev – bistveno več jih je na predmetni kot na razredni stopnji. Feminizacija učiteljskega poklica je realnost. Zanimivo pa je, da v nekaterih državah poklic razrednega učitelja ni pojmovan kot tradicionalno ženski; v večini skandinavskih držav je namreč zastopanost moških v tem poklicu precej visoka.

V laični in strokovni javnosti lahko velikokrat zasledimo vprašanje, zakaj ne poučuje več moških na razredni stopnji. Skeltonova meni, da je »feminizirana« osnovna šola v zadnjem času zelo pritegnila pozornost različnih medijev, v katerih se začenjajo različne razprave o tem, ali potrebujejo učenci, predvsem dečki, tudi v šolskem prostoru navzočnost moškega lika (2001, str. 32–36). Prevlado učiteljic na razredni stopnji namreč številne sodobne razprave v tujini izpostavljajo kot enega izmed mogočih vzrokov za slabšo učno uspešnost dečkov. Izpostavljen je problem majhne motivacije dečkov za šolsko delo, vedenjske problematike, upiranja avtoriteti in problem doživljanja moškosti (spolnih vlog) tako v šolskem prostoru kot v širšem družbenem. Razprave odpirajo vprašanja o tem, ali bi lahko z vključevanjem večjega števila moških v poklic razrednega učitelja oziroma z bolj uravnoteženo spolno strukturo razrednih učiteljev dosegli bolj enake možnosti vzgoje in izobraževanja<sup>1</sup> dečkov in deklic. Tako je smotrno razmišljati o potrebi po več moških v tem poklicu v širšem kontekstu – tudi glede socializacije otrok in kot del skritega šolskega kurikula.

---

<sup>1</sup> Čeprav je šolanje proces, v katerem se vzgoja in izobraževanje ves čas prepletata in ju je torej mogoče le »umetno« ločevati, bomo za lažje razumevanje kompleksnosti odnosov ključnih akterjev to ločitev v prispevku kljub temu naredili.

## Spolna struktura razrednih učiteljev v današnjem času

Opaziti je mogoče, da mlajši ko so otroci, bolj je poklic feminiziran. Za jasnejšo predstavo naj navedemo podatke, kakšna je pravzaprav spolna struktura študentov na smeri razredni pouk, ki so se med letoma 1997 in 2003 vpisali na pedagoški fakulteti v Kopru in Ljubljani. Podatki kažejo, da v prvem letniku študija predstavljajo moški v povprečju 2 odstotka vseh študentov, pri tem pa je treba upoštevati še dejstvo, da je odstotek moških, ki končajo študij razrednega pouka, še nižji (Referat za študijske zadeve na Pedagoški fakulteti Ljubljana, 2003). Zanimiv je tudi podatek, da je v Republiki Sloveniji v javnih osnovnih šolah v marcu 2003 poučevalo 4744 učiteljev razrednega pouka; od tega je bilo 97 odstotkov žensk in 3 odstotki moških (Schmuck, MŠŠ, 2003). V maju 2006 pa je bilo zaposlenih 6047 učiteljev razrednega pouka; od tega le 127 moških (Brank, MŠŠ, 2006). Tako predstavljajo moški danes v našem prostoru le dobra 2 odstotka učiteljev razrednega pouka in opazimo lahko, da je v spremljanem triletnem obdobju število moških učiteljev razrednega pouka še upadlo.

Spolna struktura učiteljev razrednega pouka je tudi drugod po svetu zelo podobna. Slovenijo lahko primerjamo z drugimi državami članicami Evropske unije in ugotovimo, da je med državami, v katerih je stopnja feminiziranosti učiteljskega poklica (predvsem na razredni stopnji) največja. Delež moških na razredni stopnji v letu 1999/2000 se je gibal med 2 odstotkoma (Litva) in 40 odstotki (Luksemburg). Poleg Luksemburga imajo sorazmerno visoko zastopanost moških v poklicu razrednega učitelja tudi Danska (36 odstotkov), Finska (28 odstotkov) in Nizozemska (25 odstotkov); torej države, katerih šolski sistemi so pogosto modeli uspešnega šolskega sistema drugim državam in kjer je poklic razrednega učitelja v družbi, kljub številnim novodobnim poklicom, še vedno visoko vrednoten. Tako je bilo povprečje moških razrednih učiteljev v državah članicah Evropske unije zgolj 23 odstotkov. Če pogledamo, kako je s spolno strukturo učiteljev razrednega pouka zunaj evropskega okvirja, lahko ugotovimo, da so podatki o deležu moških na razredni stopnji primerljivi (med 20 in 25 odstotki) in med raziskovalci v Združenih državah Amerike, Kanadi, Avstraliji in Novi Zelandiji tudi zaskrbljujoči (Schneider, Tanzberger 2005). Majhno število moških v pedagoški stroki (na razredni stopnji) je označeno kot problem in je postavljeno v središče strokovnih razprav, česar pa ne moremo reči za naš slovenski prostor. Majhnemu številu moških na razredni stopnji oziroma visoki stopnji feminiziranosti učiteljskega poklica se še ni namenilo nobene pozornosti.

## Moški v »ženskem« – učiteljskem poklicu

Ženske se v današnjem času čedalje bolj pojavljajo v prej t. i. moških poklicih in zasedajo tudi čedalje višje položaje na različnih področjih gospodarstva, v politiki ... Malo pa je govora o tem, ko se moški zaposlijo v t. i. ženskih poklicih. Williamsova je v svojo raziskavo (1995) zajela štiri tipe poklicev, ki naj bi v današnji družbi veljali še vedno za značilno ženske: knjižničarstvo, učiteljstvo

(nižja stopnja), socialno delo in področje bolniške nege. Meni, da se pojavljajo negativni stereotipi o moških v teh poklicih, ki vplivajo na njihovo delo. Sociologiji pa v ospredje čedalje bolj postavljajo problem moškosti pri moških v ženskih poklicih.

Connel meni, da imajo kvalitete oziroma lastnosti, ki veljajo za značilno moške, kulturni in zgodovinski vzrok. Govori o moškosti, ki v neki družbi prevladuje (»hegemonic« masculinity) (Connel 1996, str. 209). Katera so ta vedenja oziroma značajnostne karakteristike za posamezni spol, je torej odvisno od stereotipov v določeni kulturi. Analiza specifičnih prepričanj, ki sestavljajo dimenzijo moškosti, je pokazala, da se večina značilnosti nanaša na asertivnost (npr. agresivnost, ambicioznost, dominantnost, učinkovitost, voditeljsko vedenje) in neodvisnost od drugih ljudi. Dimenzija ženskosti se v temelju nanaša na skrb za dobro drugih. Prevladujejo lastnosti, kot so skrbnost in negovanje, vdanost, sposobnost popolne posvetitve drugim, želja po umirjanju napetosti in negativnih čustev, pripravljenost pomagati, prijaznost in sočutnost, ljubezen do otrok (Avsec 2000/01). Ker je mnogo žensk danes že prevzelo del tradicionalne moške vloge in ker je mnogo moških pripravljenih sprejeti del obveznosti žensk, se postavlja vprašanje ustreznosti in sprejemljivosti »tradicionalnih« spolnih vlog. Nekateri psihologi razlagajo, da je dvospolna vloga lahko nov ideal. To ne pomeni, da en spol prevzame nasprotno spolno vlogo, temveč da ima posameznik dobro razvite tako ženske kot moške poteze vedenja (Zabukovec 1991, str. 7). Williamsova je v raziskavi ugotovila, da so moški učitelji v družbi pogosto obravnavani drugače ... prav zaradi dela, ki ga opravljajo. Eden od učiteljev, ki ga navaja, meni: *»Če nekemu poveš, da si učitelj, se s tem prav gotovo ne pohvališ /.../, je poklic, ki si ga moški zagotovo ne izbere, če si želi ustvariti 'mačo' podobo.«* (Williams 1995, str. 109)

### **Ne/stereotipno pojmovanje moškosti in ženskosti ter oblikovanje spolnih vlog**

Skeltonova izpostavi, da je pogled na »biti moški« v današnji družbi potreben nove konstrukcije. Večje število moških pri delu z majhnimi otroki bi lahko po njenem mnenju pripomoglo k razvoju neke alternativne in bistveno »sprejemljivejše« moškosti (2002, str. 78). Tako so v številnih razpravah pogosta vprašanja: Je dečkom še primerno predstavljati tradicionalno moškost, če predvidevamo, da je le-ta povod za nasilje v šoli, ker ima pogosto vlogo samopotrjevanja? Ali jim je treba ponuditi alternativno moškost, da bi drugače vrednotili šolsko delo in bili zanj bolj motivirani? Ali lahko to »alternativo« ponudijo tudi moški v tem poklicu? Seveda si je pri tem treba kritično zastaviti vprašanje, kakšen koncept moškosti bi oni v resnici otrokom tudi predstavljali. Zavedati se je treba, kot zagovarjata Martino in Berill (2003), da obstaja kljub želji po neki alternativni moškosti velika verjetnost, da jo učitelji predstavljajo značilno tradicionalno, predvsem zaradi pritiskov, stereotipov in predsodkov okolice.

V Avstriji raziskovalci izpostavljajo privilegiranost deklet na področju socializacije in identifikacije z istospolnimi liki. Zaradi današnjega pogostega problema

enostarševskih družin in odsotnosti očeta pri vzgoji otrok ter prevladovanja žensk v otrokovem predšolskem in šolskem obdobju imajo dečki bistveno manj možnosti kot deklice, da najdejo pozitiven istospolni lik oziroma pomembnega drugega, prek katerega razvijejo svojo spolno identiteto. Pogosto najdejo moške zgled v različnih medijih, ki predstavljajo »nasilne« in tradicionalne podobe moškosti. (Austrian ..., 2006) Če torej domnevamo, da je potreba po moških učiteljih kot pozitivnih zgledih, lahko trdimo, da je razmeroma malo sistematičnih raziskav, ki bi se osredotočile samo na to področje. Ena od zanimivejših teorij je Mancusova. Meni, da so učenci, tako dečki kot deklice, manj okorni oziroma otopeli pri dojemanju svojih spolnih vlog, če imajo možnost, da jih poleg učiteljic poučujejo tudi učitelji. V primerjavi z dečki, ki niso nikoli imeli vzpostavljenega odnosa z moškimi učitelji na razredni stopnji, imajo dečki, ki jih poučujejo tudi moški, možnost videti moško osebo, ki je nežna, skrbna in ima tudi avtoriteto. (Mancus po Drudy, Martin, Woods, O'Flynn 2005, str. 9) Mills (2000) poudarja, da imajo lahko moški učitelji veliko odgovornost pri tem, kako bodo mlade generacije dečkov doživljale svoj spol v družbi. Bo to doživljanje stereotipno in v prepričanju, da je moški spol tisti, ki ima moč; ali pa bodo imeli dečki za zgled moškost, ki kaže na enakopravnost med spoloma in harmonične odnose med njima (Mills po Skelton 2001, str. 176). Zanimivo je mnenje Jacksona, da bi z bolj premišljenim pristopom k delu z učenci, kjer bi z deklicami in dečki delali tako učiteljice kot učitelji, ponudili vsem učencem enake možnosti za delo v šoli. S tem bi morda tudi lažje odpravili nekatere spolne stereotipe (Jackson 1998, str. 93).

### **Vključevanje moških v pedagoški proces: Je spol učitelja pomemben?**

V mnogih državah vidijo kot eno izmed rešitev problema nižjega učnega uspeha dečkov v večjem vključevanju moških v učiteljski poklic. Teza, ki jo izpostavljajo, je, da feminizacija učiteljskega poklica vpliva na slabši učni uspeh dečkov. (Biddulph 1997; Connel 1996; Drudy, Martin, Woods, O'Flynn 2005; Eng 2004; Skelton 2001; Jackson 1998) Dejstvo, da v tem poklicu prevladujejo ženske, naj bi na eni strani pomembno vplivalo na to, da se moški ne odločijo zanj; po drugi strani pa naj bi učiteljice privilegirala dekleta in težje sprejemala »naravo« dečkov. (Gurian 2002) Delamont (1999) omenja tudi nižja pričakovanja učiteljic od sposobnosti dečkov, način poučevanja v šoli je deklicam »prijaznejši« in odsotnost pozitivnega moškega zgleda povezuje z nemotiviranostjo dečkov za šolsko delo in z upiranjem ženski avtoriteti. Tudi Skeltonova ugotavlja, da učiteljice spodbujajo bolj »ženski« učni stil, način vedenja, in ne tudi »moškega«. Tako naj bi bili učitelji dečkom pozitivni in delovni zgled. (2003, str. 195)

### **Opredelitev raziskovalnega problema in cilji raziskave**

Poklic razrednega učitelja postaja vedno bolj feminiziran. Podatki kažejo, da se na pedagoške fakultete vpiše neznatno število moških, tako tudi ni pre-

senetljivo, da je malo moških zaposlenih na razredni stopnji osnovne šole. V raziskavi bomo soočili različna mnenja o tem, zakaj se tako malo moških odloči za študij razrednega pouka oziroma za poklic profesor razrednega pouka; ali je pomembno, da so v poučevanje na razredni stopnji vključeni tudi moški (če je to pomembno, je ključnega pomena izvedeti, zakaj); ali lahko označimo pomanjkanje moških v tem šolskem sektorju za problematično in kaj bi bilo treba storiti, da bi pritegnili moške v ta poklic in jih v njem tudi obdržali.

### *Metodologija*

Uporabili bomo kvalitativno raziskavo – deskriptivno in eksplikativno metodo. Raziskavo bi lahko opredelil kot interpretativno raziskavo, ki zajema različne poglede na obravnavani problem, in sicer zajema mnenja različnih ljudi v našem in tudi tujem prostoru.

Za raziskavo smo v maju 2006 na eni od ljubljanskih osnovnih šol naključno izbrali različno stare učence ( $N = 10$ ) in učenke ( $N = 10$ ); prav tako tudi starše, in sicer mame ( $N = 10$ ) in očete ( $N = 10$ ). Na isti ter še na treh osnovnih šolah v Ljubljani in v njeni okolici smo naključno izbrali učiteljice ( $N = 5$ ) in učitelje ( $N = 5$ ) razrednega pouka. Pri raziskavi so sodelovali tudi svetovalni delavci na srednjih šolah ( $N = 10$ ), ravnatelji osnovnih šol ( $N = 10$ ) – izbrani naključno, in dekanji pedagoških fakultet v Sloveniji ( $N = 3$ ) ter Kanadi ( $N = 2$ ). Naj poudarimo, da število sodelujočih ni tako pomembno (saj raziskava ni reprezentativna). Različno populacijo smo izbrali predvsem zato, ker nas zanima »širina« mogočih odgovorov.

Od tehnik zbiranja podatkov smo uporabili polstrukturiran intervju in vprašalnik odprtega tipa. Intervjuje smo naredili z učenci in učenkami, s starši in z učitelji ter učiteljicami razrednega pouka. Vprašalnik pa smo po elektronski pošti poslali vsem drugim sodelujočim v raziskavi.

Za vse sodelujoče v raziskavi smo pripravili enaka okvirna vprašanja. Vprašanja se nekoliko razlikujejo le pri učencih in učenkah. Podatke smo zbirali dva tedna. Na osnovni šoli smo med rekreativnim odmorom intervjuvali učence in učenke, v času, ko starši pridejo po svoje otroke, pa tudi naključno izbrane starše. Na štirih različnih osnovnih šolah v Ljubljani in njeni okolici smo intervjuvali učiteljice in učitelje razrednega pouka. Po poprejšnjem dogovoru smo s posamezniki izbrali primeren čas in kraj, kjer smo naredili intervju. Pogovori so trajali od 5 do 10 minut, pri učencih in učenkah pa nekoliko manj. Na spletnih straneh osnovnih in srednjih šol smo navezali stike z ravnatelji in ravnateljicami ter s šolsko svetovalno službo. Po elektronski pošti smo poslali vprašalnike. Prav tako smo poslali vprašalnike dekanom pedagoških fakultet v Sloveniji in dvema dekanoma pedagoških fakultet v Kanadi.

Naj omenimo, da nobeden od intervjuvanih posameznikov ni želel avtorizirati zapisa intervjuja. Odgovore v intervjujih in vprašalnikih smo vrednotili po naslednjih postopkih kvalitativne obdelave intervjujev in vprašalnikov:

*Prvi korak:* Med seboj smo ločili zapise pogovorov in vprašalnikov glede na udeležence v raziskavi. Vsa imena sodelujočih v raziskavi smo spremenili, saj smo jim zagotovili anonimnost; imena dekanov pa smo izpustili.

*Drugi korak:* Odgovore na vprašanja smo kodirali. Besedilu intervjujev in vprašalnikov smo pripisal odprte kode; k izvirnim, vsebinsko smiselnim delom besedila smo pripisali kratke pojme oziroma stavke, ki opisujejo bistvo tega segmenta intervjuja.

*Tretji korak:* Pri vsakem vprašanju smo oblikovali posamezne kategorije odgovorov. Pri tem smo si pomagali s kodami iz drugega koraka obdelave podatkov.

*Četrty korak:* Vnovič smo pregledali zapise intervjujev in vprašalnikov, označili izjave, s katerimi ponazarjamo stališča, doživljanja in izkušnje sodelujočih v raziskavi.

## Rezultati in interpretacija

Ljudje me sprašujejo: »S čim se ukvarjaš?«

»Poučujem v šoli,« jim odgovorim.

»Na srednji šoli?« vprašajo.

»Ne, otroke, stare deset in enajst let.«

»Se šališ, res?« In to je vse, kar rečejo ... (Razredni učitelj, Coulter in McNay 1993, str. 402)

S pomočjo intervjujev in vprašalnikov smo dobili veliko zanimivih odgovorov. V nadaljevanju jih bomo interpretirali in povezovali tudi z nekaterimi relevantnimi teorijami in mnenji raziskovalcev v tujem prostoru. Zaradi boljše preglednosti bomo interpretirali po posameznih področjih.

### *Razlogi, zakaj se za poklic razrednega učitelja odloči malo moških*

Ze predstave učencev in učenk v osnovni šoli o učiteljskem poklicu kažejo na to, da se v družbi tolmači poučevanje na razredni stopnji primernejše za ženske kot moške. Poklic sodi med ženska dela, saj že tradicionalno velja, da gre pri njem za podaljšek materinske vloge. Iz tega lahko sklepamo, da naj bi imele ženske določene lastnosti, ki, družbeno gledano, bolj »ustrezajo« lastnostim razrednega učitelja. Ali povedano drugače, moški

»/.../ nimajo materinskega čuta.« (Maja, desetletna učenka)

Podobno meni tudi učenka, ki pravi,

»da so ženske po naravi nežnejše in se odločijo za poučevanje otrok na razredni stopnji, ki potrebujejo to nežnost /.../, in bolj razumejo otroke, ko jim je hudo in jih objamejo.« (Špela, enajstletna učenka)

V naši družbi imajo pri vzgoji majhnega otroka matere še vedno večjo vlogo kot očetje, kar lahko po mnenju nekaterih povezujemo tudi s poklici, v katerih gre za skrb za majhne otroke in v katerih potemtakem prevladujejo ženske:

»Če izhajamo iz dejstva, da je pri ukvarjanju z mlajšimi otroki delež mater večji, je posledično morda razumljivo, da se to reflektira tudi v tem poklicu.« (Kristjan, oče)

Tradicionalna vzgoja otrok vodi v stereotipna prepričanja, kaj je primerno za moški in kaj za ženski spol. Nekateri sodelujoči v raziskavi tako izpostavijo

vzgojo v zgodnjem otrokovem obdobju kot pomemben razlog, zakaj fantje, ko odrastejo, ne vidijo učiteljskega poklica za mogočo poklicno izbiro:

»Dekleta se igrajo drugače kot fantje, tudi starši kupujemo spolno značilne igrače. Dekleta se igrajo 'šolo', fantje pa imajo bolj agresivne in dinamične igre (so strojniki, gradbeniki, vojaki) /.../, in to se potem tudi zasidra pri dečkih in deklicah, kaj je primerno za moški in kaj za ženski spol. In poučevanje na razredni stopnji je po mnenju mnogih primerno za ženske /.../« (Suzana, razredna učiteljica)

»Ker se že v otroštvu vzgaja dečke zelo tradicionalno, v skladu s tem, kaj je primerno za dečke in kaj za deklice. Že pri sami izbiri igrač. Potem pa se jih tudi pri usmerjanju v poklic vodi v tem stereotipnem duhu.« (Damjan, oče)

Vendar je pri tem treba poleg spodbujanja spolno stereotipnih iger omeniti tudi reproduciranje spolno stereotipnega vedenja – v domačem in v šolskem okolju. Bealova omenja šolski »skriti kurikulum«, kjer se učenke in učenci učijo tudi spolno tipiziranega vedenja, ki naj bi bilo značilno za dečke in deklice. Vzorcev vedenja so se otroci naučili že v primarnem, družinskem okolju, v šolskem prostoru pa se ti še toliko bolj izrazijo (Beal 1994, str. 137). Tradicionalna vzgoja dečkov, ki naj bi spodbujala skrivanje čustev, hkrati pa poudarjala »moč« moškega spola, vpliva na vedenje dečkov (Flood 2000, str. 4). Pritisk, ki ga občutijo ob tem, da se morajo vesti kot »pravi fantje/možje«<sup>2</sup>, je lahko zanje zelo velik in pozneje v odrasli dobi vpliva na oblikovanje njihovih značajnih lastnosti. Problem je torej že v tem, da mlade fante učimo, da so nežnost, skrb za druge, občutljivost, empatija ... lastnosti, značilne predvsem za ženski spol. Tako je malo možnosti, da bi deček, ki je bil vzgajan tako, pozneje, ko se odloča za poklic, videl samega sebe primerne za delo z majhnimi otroki. Zanimivo je mnenje svetovalne delavke, ki je prepričana,

»da se vloge, ki zahtevajo negovanje drugega, skrb za drugega in vrsto drugih socialnih spretnosti, ki zahtevajo empatijo in senzibilnost, bolj pripisujejo ženskam kot moškim; moški za te vloge niso dovolj spodbujani.« (Jasna, svetovalna delavka)

Veliko sodelujočih v raziskavi je izrazilo prepričanje, da se ravno zaradi družbenega mnenja, da je učiteljski poklic na razredni stopnji ženski poklic, in dejstvo, da so v tem poklicu res zaposlene predvsem ženske, malo moških odloči zanj.

»Ker je poklic že dolgo časa feminiziran /.../, mislim, da vedno bolj /.../, se govori o tem, da je predšolska vzgoja in poučevanje na razredni stopnji ženski poklic in je moške zato mogoče 'sram', da bi se vpisali na pedagoško fakulteto.« (Brigita, razredna učiteljica)

»/.../ mislim, da so protimotivi moških za izbiro tega poklica povezani s prevladovanjem žensk v tem poklicu in z mišljenjem, da je skrb za majhne otroke ženska vloga /.../ in se moški v tej vlogi ne bi počutili dovolj samozavestno.« (Dekan pedagoške fakultete v Kanadi)

---

<sup>2</sup> Velikokrat je lahko deležen besed: »Ne jokaj, saj si fant!«, »Ne bodi tako nežen in občutljiv.« itn.

Vedeti moramo, da se na tej točki dotaknemo specifičnega področja, ki pa je zelo kompleksno, in sicer problema moškosti. Moški se v učiteljskem poklicu pogosto znajdejo v precepu, kakšno moškost zastopati, kajti moški, ki predstavljajo tradicionalno moškost, so lahko obravnavani za »brezčutne«; moški, ki pa so nežni, skrbni in sposobni empatije, pa za »poženščene« in »čudne«. (Allan 1993, str. 126) Podobno mnenje imajo tudi naslednji:

»Moški, ki se odločijo za ta poklic, so velikokrat nežnejši, bolj mirne narave /.../ in so lahko zato označeni za homoseksualce.« (Karolina, razredna učiteljica)

»/.../ uveljavljena je miselnost, da so moški v prosveti mamini sinovi, šibkejšega značaja, prenežni /.../ in zato lahko kaj hitro označeni za homoseksualce, četudi to niso.« (Lara, razredna učiteljica)

»Vzgoja in izobraževanje majhnih otrok je stvar ženske, matere, učiteljice. Moški naj ne bi izkazovali nežnosti, razumevanja /.../. V učiteljskem poklicu se zna to zelo čudno razumeti.« (Samo, razredni učitelj)

Kot pogosto izpostavljen razlog za malo moških razrednih učiteljev je tudi današnji položaj učiteljskega poklica v družbi. To ponazarjajo nekatera mnenja sodelujočih v raziskavi:

»Moški se odločijo ali za bolj fizične poklice ali pa za poklice, ki imajo danes v družbi visok družbeni status /.../, se pravi, da so dobro plačani in družbeno cenjeni. Učiteljski poklic pa na žalost tega ne ponuja.« (Damjan, oče)

»Po mojem mnenju gre za vrednostno oceno, kako visoko je rangiran ta poklic v družbi. Dejstvo je namreč, da se prisotnost moških v določenih poklicih ujema s statusom, položajem poklica v družbi.« (Tibor, razredni učitelj)

»/.../ ker je ta poklic v današnji družbi potisnjen v ozadje in je manj pomemben, vreden (pred nekaj desetletji namreč ni bilo tako). Družba 'bogatih mesarjev', v kateri je daleč pred vsem moč kapitala, se ne meni za pomen rente v obliki znanja, vzgoje, kakovostnega vedenjskega sloga prihodnjih odraslih in jutrišnjih nosilcev javnega mnenja. Zato je ta plemenit poklic tudi podcenjen.« (Dekan pedagoške fakultete v Sloveniji)

V današnji bogati izbiri poklicev, kjer so pri mladih, ko se odločajo zanje, v ospredju predvsem tisti, ki so trenutno popularni, v družbi cenjeni in posledično tudi dobro plačani, je težko pričakovati, da se bodo fantje, za katere še vedno velja, da so bolj ambiciozni kot dekleta, odločili za poklic, ki ni cenjen v družbi. Ena od ravnateljic je prepričana, da je učiteljski poklic razvrednoten – vrednostno in pravi:

»Menda se na pedagoško fakulteto že dolga leta vpisujejo najslabši dijaki in razširjeno je mnenje, da je to lahek in nezahteven študij. Na drugih fakultetah so nam profesorji velikokrat zabrusili: Če ne zmoreš, pa pojdi na pedagoško /.../. Mladi fantje pripovedujejo, da je sramotno med dijaki reči, da razmišljaš o študiju razrednega pouka, saj je manjvreden poklic.« (Renata, ravnateljica osnovne šole)

Zakaj je v tem poklicu malo moških, je po mnenju nekaterih mogoče povezati tudi z razmeroma slabo plačo:

»Vpliva tudi relativno nizek dohodek v primerjavi z drugimi poklici, ki zahtevajo prav tako visoko izobrazbo.« (Janko, razredni učitelj)

»Zaradi slabega plačila – v primerjavi z drugimi primerljivimi poklici /.../. V patriarhalni družbi imajo moški občutek odgovornosti v smislu preživljanja celotne družine /.../.« (Dekan pedagoške fakultete v Kanadi)

Tudi Williamsova meni, da je v ozadju sociološki problem. Nekateri moški se imajo še vedno za »breadwinnerja« v družini in težko se sprijaznijo tudi z dejstvom, da ima njihova partnerica višje dohodke, saj to »ogroža« njihovo moškost (1995, str. 170). Prepričanje, da je učiteljski poklic slabo finančno vrednoten, je mogoče zaslediti tudi v mnenju razredne učiteljice, ki je v pogovoru izpostavila, da

»poklic zahteva veliko empatije, psihofizične obremenitve, veliko energije /.../ in morda moški niso pripravljeni vložiti toliko tega za malo denarja.« (Darija, razredna učiteljica)

Zanimiva so tudi nekatera mnenja moških razrednih učiteljev v manjši kvalitativni raziskavi, narejeni pri nas (Jeraj 2003):<sup>3</sup>

»/.../ smo v tranzitnem obdobju med uravnilovko nagrajevanja poklicev in obdobjem, ko se postavljajo nove vrednote za cenjenost poklicev /.../. Ker gre za poklic, ki je v pristojnosti države, je že po naravi jasno, da to delo ne more biti dobro plačano, saj se plače napajajo iz državnega proračuna /.../. Učiteljski poklic je državno reguliran, zato je varen. To je dobro. A je po drugi strani slabo plačan; to pa je pomemben dejavnik pri odločanju za poklic.« (Intervju št. 5, Jeraj 2003, str. 35)

»Slabše plače se mi zdijo eden pomembnejših razlogov, da ni več moških /.../. Danes so moderni drugi poklici; večinoma tisti, ki so tudi bolje plačani /.../. Učiteljski poklic je po mojem mnenju potisnjen v ozadje, ljudje ga ne cenijo dovolj, a po drugi strani postajajo čedalje bolj kritični do njega.« (Intervju št. 10, prav tam, str. 36)

Kje je še mogoče iskati razloge za majhno število moških v tem šolskem sektorju? »Zavedati se je treba, da imamo moški mogoče malo več ambicij /.../.« (Miha, razredni učitelj), meni eden od razrednih učiteljev v naši raziskavi, kar lahko povežemo tudi z mnenjem ravnateljice:

»Menim, da je pomembno tudi to, da v poklicu ni veliko možnosti za napredovanje.« (Zdenka, ravnateljica osnovne šole)

Svetovalna delavka in dekanka pa opozarjata, da ne smemo zanemariti dejstva, da veliko fantov ni imelo izkušenj z moškimi razrednimi učitelji, kar lahko pomembno vpliva na izbiro učiteljskega poklica:

»/.../ moški kot otroci niso imeli moškega 'modela' med zgodnjim šolanjem oziroma niso imeli izkušenj z moškimi vzgojitelji in učitelji.« (Jasna, svetovalna delavka)

»Menim, da sta vzroka predvsem dva. Prvi je tradicija (v vsej novejši zgodovini so učiteljice na nižji stopnji predvsem ženske); iz tega pa izhaja drugi

---

<sup>3</sup> Leta 2003 smo naredili kvalitativno raziskavo, v kateri smo intervjuvali 10 moških razrednih učiteljev. Zanimali so nas predvsem njihovi motivi za izbiro učiteljskega poklica; njihovo mnenje o tem, zakaj se tako malo moških odloči za ta poklic; kako vidijo vlogo moškega v šolskem prostoru ter njihovo mnenje o tem, kaj je treba storiti, da bo poklic razrednega učitelja postal za moške privlačnejša poklicna izbira. Nobenega od teh učiteljev nismo znova zajeli v pričujočo raziskavo.

vzrok: fantje nimajo možnosti za identifikacijo z moškim učiteljem.« (Dekanka pedagoške fakultete v Sloveniji)

Ali je pomembno, da so v poučevanje na razredni stopnji vključeni tudi moški?

Zavzemanje za vključevanje večjega števila moških v učiteljski poklic bi bilo brezpredmetno, če se že v samem izhodišču ne vprašamo, ali je oziroma zakaj je spolna uravnoveženost učiteljev na razredni stopnji pomembna.

V tujem prostoru se med raziskovalci pojavljajo različna mnenja, ki so zelo podobna tudi nekaterim mnenjem sodelujočih v naši raziskavi. Lyons meni, da bi večje število moških koristilo samemu učiteljskemu poklicu. Tako bi bilo več možnosti, da bi ga začeli v družbi znova ceniti in da bi se izboljšal njegov status (Lyons idr. 2003). Pomemben vpliv pa bi imelo tudi na samo dinamiko oziroma na boljše sodelovalne odnose v kolektivu (Jensen 1998). Naslednji razlog, zakaj je potrebno več moških v tem poklicu, je mogoče iskati v sami potrebi otrok. Eden od najpogostejše izraženih argumentov je potreba po pozitivnem moškem liku (Jensen 1996). Moški učitelji, ki naj bi bili pozitiven zgled moškega lika in zgled predvsem fantom, naj bi tudi predstavljali neko pozitivno obliko moškosti, s katero se lahko fantje identificirajo. V dobro pa naj ne bi šlo le dečkom, temveč obema spoloma, saj bi lahko več moških postopoma začelo rušiti spolni stereotip, kaj je primerno za ženske in kaj za moške. Izpostavljanje otrok neki alternativni, netradicionalni obliki moškosti bi pozitivno vplivalo na njihovo »omejeno« razumevanje spolnih vlog (MacNaughton in Newman 2001).

Tudi sodelujoči v naši raziskavi menijo, da je pomembno, da so moški vključeni v poučevanje na razredni stopnji. Spolna uravnoveženost učiteljev je pomembna predvsem z vidika otrok in njihovih potreb. Po mnenju nekaterih so pomembni predvsem zato, da otrokom, predvsem pa dečkom, predstavljajo pozitiven moški lik:

»Pri nekaterih otrocih je očetov lik bolj odsoten, zato je dobro, da je v šoli tudi učitelj, za katerega predvidevam, da je pozitiven zgled moškega lika.« (Damjan, oče)

»Veliko je otrok mater samohranilk, ki nimajo očeta ali pa stikov z očetom, mnogokrat pa tudi nadomestnega očetovega lika ne. Tudi v družinah je lik moškega včasih neprimeren (grob, neuvideven ali pa preblag, popustljiv) in bi bilo dobro, če bi otrok imel izkušnje z moškim učiteljem, za katerega predvidevam, da ima dobre človeške in strokovne kvalitete. Sicer se pa meni zdi tudi potrebno, da bi moški delali kot vzgojitelji predšolskih otrok – iz enakih razlogov.« (Gaja, svetovalna delavka)

»/.../ To je tudi pomembno za otrokov razvoj. V šoli preživi otrok veliko časa in dobro je, da ga poučujeta in s tem tudi vzgajata učiteljica in učitelj. Deklice imajo velikokrat za pozitiven zgled učiteljice. Kaj pa fantje? Mislim, da nekateri hrepenijo po moškem liku.« (Nastja, mama)

»Vsi vemo, da potrebuje otrok za zdrav psihosocialni razvoj pozitivne moške in ženske like. Deklice in dečki. Pomembna je tudi identifikacija z odraslim istospolnim likom. Težava je lahko, če so fantje le v feminiziranem okolju /.../, se pravi v šoli in tudi doma, ko očeta ni ali pa je zelo odsoten /.../ in fantje ni-

majo pozitivnega moškega zgleda. V filmih, ki jih radi gledajo, pa je moški lik velikokrat predstavljen negativno. Dečki se tudi zgodaj naučijo, da imajo moški moč v družbi. Moški učitelj pa lahko te stereotipe vsaj malo omili.« (Karolina, razredna učiteljica)

Argumente je mogoče iskati tudi v predvidevanju, da se način poučevanja in vzgajanja med učiteljem ter učiteljico razlikuje in da je za otroke koristno, če se srečajo z obema pristopoma:

»Moški 'vidi', 'čuti' in 'doživlja' stvari in ljudi drugače kot ženska, njegovi možgani delujejo drugače. Tako kot v družini, v kateri otroka vzgajata in učita oba starša (različnega spola), ki otroku privzgojita različne poglede na svet, stališča, način razmišljanja in reagiranja.« (Lara, razredna učiteljica)

»Moški in ženski pristop k vzgoji in izobraževanju se prav gotovo v čem razlikujeta, zato je za otroke koristno, da se srečajo z obema. Tako kot je to pomembno znotraj posamezne družine.« (Hana, mama)

»S prisotnostjo 'moškega pristopa' (naravnost navzven, raziskovanje, akcija, pogum, tveganje ...) se vnaša v vzgojno-izobraževalni proces raznolikost, ta pa omogoča posledično večjo celostnost pedagoškega dela.« (Jasna, svetovalna delavka)

Videti skrbnega in razumevajočega moškega kot učitelja je pomembno za otroke, saj le-ti pogosto menijo, da so takšne lahko le ženske, matere, učiteljice ...:

»Da je tudi moški tisti, ki razume in podpira, ne le ženske in mame.« (Lara, razredna učiteljica)

»Otrokom koristi, da vidijo odraslega moškega, ki skrbi za otroka in ga vzgaja. Še posebno je to dragoceno za dečke, da vidijo, da je tudi za moški spol sprejemljivo, če si nežen in skrben.« (Dekan pedagoške fakultete v Kanadi)

Intervjuvani učenci in učenke menijo, da bi bilo dobro, če bi jih na razredni stopnji poleg učiteljic poučevali tudi učitelji. V pogovoru smo jih vprašali, zakaj se jim zdi to dobro in ali menijo, da so razlike med učitelji in učiteljicami na razredni stopnji. Zanimivi so nekateri njihovi odzivi:

»Ker imajo več smisla za humor /.../, znajo ustvariti prijetno delovno ozračje in otroke lahko tako tudi več naučijo.« (Špela, enajstletna učenka)

»Učitelji so bolj prijateljski z učenci, zato jih imajo učenci raje. Učiteljice poučujejo strože, ni pa nujno, da zaradi tega tudi več naučijo.« (Petra, trinajstletna učenka)

»Zame so učiteljice nekako suhoparne. Vse so enake.« (Špela, enajstletna učenka)

Mnenje učenke Špele lahko povežemo z mnenjem razredne učiteljice, ki v pogovoru doda:

»Mislim, da so otroci zelo navdušeni nad moškimi učitelji /.../, želijo si 'drugačnosti' v procesu izobraževanja.« (Lara, razredna učiteljica)

V tujem prostoru, predvsem v Združenih državah Amerike, Kanadi, Avstraliji in na Novi Zelandiji, je bilo opravljenih kar nekaj raziskav in začetih je veliko razprav, ki razmišljajo v tej smeri, da je posledica visoke stopnje feminiziranosti poklica tudi slabša učna uspešnost dečkov v primerjavi z deklicami. Tako je zavzemanje za več moških v učiteljskem poklicu v zadnjem desetletju

postalo zelo odmevno tudi v različnih medijih. (Archer 2003; Biddulph 1997; Connel 1996; Davis 2002; Drudy, Martin, Woods, O'Flynn 2005; Eng 2004; Flood 2000; Gilbert, Gilbert 1998; Jackson 1998, Lingard, Martino, Mills, Bahr 2002; MacDonald 2003; Martino 1999; Skelton 2001) Pri tem je treba izpostaviti domnevo, da se podoba »pridnega« otrocka ujema z vedenjskimi pričakovanji učiteljev, predvsem učiteljic (Beal 1994, str. 137). Ne smemo spregledati možnosti, da dečki s svojim pogostim motečim vedenjem vplivajo na ocenjevanje učiteljev. Po raziskavi, ki sta jo naredila Toličič in Zorman, je mogoče najti povezavo med socialnostjo in povprečno šolsko oceno, ki se razlikuje glede na spol. Sklepati je mogoče, da dekleta z boljšim socialnim vedenjem dobivajo na splošno višje ocene kot fantje (Toličič, Zorman 1977). Lahko bi celo rekli, da v nekaterih primerih dobivajo dekleta višje ocene zaradi svoje marljivosti, prizadevnosti, prijaznosti, ne pa tudi zaradi znanja (Beal 1994, str. 142). Dekanka pedagoške fakultete v tem kontekstu izpostavi:

»/.../ nekatere raziskave nakazujejo, da ženske učiteljice pričakujejo in 'nagrajujejo' (tudi z ocenami) 'žensko' vedenje (pridnost, vodljivost, lični in urejeni zvezki ...).« (Dekanka pedagoške fakultete v Sloveniji)

Iz tega bi lahko sklepali, da so moški učitelji bolj nepristranski oziroma »fantovsko« vedenje drugače tolerirajo ... in le-to naj tudi ne bi vplivalo na njihovo ocenjevanje. Kljub nekaterim manjšim kvalitativnim raziskavam menimo, da je treba to področje bolj poglobljeno raziskati, da bi lažje argumentirali to tezo. V tujih kvalitativnih raziskavah je pogosto mogoče zaslediti mnenje med dečki, da so v šoli dekleta privilegirana. To mnenje so posredno izpostavili tudi nekateri dečki v naši raziskavi. Zeleli so si moške učitelje in to izrazili kot:

»Nam fantom bi bilo bolje. Mislim, da učiteljice velikokrat dajo prednost deklicam, ker so pridnejše.« (Matija, desetletni učenec)

»Zaradi tega, ker učitelji bolj upoštevajo tudi fante kot pa učiteljice /.../. Učiteljice velikokrat dajo prednost dekletom, ker so bile na primer pri pouku pridne, ker so naloge v skupini bolje rešile. Mislim, da učitelji bolj upoštevajo tudi želje fantov. In učitelji se večkrat vključijo v našo igro kot pa učiteljice. Imajo tudi več smisla za humor. Mislim, da jih zato vsi bolj ubogamo kot pa učiteljice.« (Tilen, trinajstletni učenec)

Iz zadnjega se lahko navežemo tudi na problem avtoritete v šoli. Zelo neposredno je prepričanje McKima, ki pravi, da bi več učiteljev na šoli prav gotovo prispevalo tudi k boljši disciplini učencev. Svojo tezo argumentira s tem, da so vedenjsko problematični predvsem dečki. Ti naj bi, kljub nekaterim izjemam, lažje kot žensko sprejeli moško avtoriteto (McKim po MacDonald 2003). To je mogoče sklepati tudi na podlagi Engove kvalitativne raziskave (2004), kjer se s prejšnjo tezo strinja večina učiteljic in učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi. Menijo, da imajo moški na splošno večjo avtoriteto tudi pri dečkih, zato izpostavijo pomembno vlogo moških učiteljev v šoli – delo z vedenjsko problematičnimi fanti (Eng 2004). Tudi nekateri moški razredni učitelji v kvalitativni raziskavi pri nas (2003) menijo podobno:

»/.../ V družini ima večinoma dominantno vlogo pri vzgoji mati, v šoli največkrat učiteljice in tudi v vrtcih so v glavnem vzgojiteljice. Da se pojavi

učitelj na razredni stopnji, sproži pri učencih ponavadi pravo navdušenje, saj je taka sprememba za učence čisto nekaj novega. Zaradi tega lahko vzpostavi tudi večjo avtoriteto kot učiteljica, kar pa seveda ni pravilo.« (Intervju št. 3, Jeraj 2003, str. 42)

»Prepričan sem, da so učitelji večinoma bolj strogi od učiteljic. Nekako lažje vzpostavijo avtoriteto pri učencih. Morda so problem družine, kjer ni očeta in nekateri učenci dobesedno potrebujejo odraslega moškega ob sebi, ki je malo strožji in dosleden. Lahko se zgodi, da otroci sploh nimajo možnosti srečati se z moškim modelom avtoritete. Zato mislim, da je s tega vidika učitelj v šoli pomemben.« (Intervju št. 4, prav tam)

Eden od sodelujočih učencev v naši raziskavi meni,

».../ da so danes učenci vedenjsko zelo problematični in moški znajo v razredih bolje ukrepati /.../«.

Pri tem še dodaja:

».../ ker imajo bolj mir v razredu, jih mogoče tudi več naučijo /.../, predvsem fante /.../, zato bi bilo dobro, če bi jih bilo več.« (Gašper, enajstletni učenec)

V primerjavi s prej omenjeno Engovo raziskavo pa v naši raziskavi le moški učitelji izpostavijo, da imajo morda učitelji le nekoliko večjo avtoriteto v razredu kot učiteljice.

»Mislim, da je komunikacija v razredu drugačna, z učenci navežemo drugačne, bolj sproščene odnose, kljub temu pa je disciplinsko-vzgojni vpliv zelo dober. Moška beseda je pogosto boljše slišana /.../ tudi pri dečkih, ki so velikokrat vedenjsko problematični.« (Tibor, razredni učitelj)

»Mislim, da imajo moški večjo disciplino v razredu /.../ in da jo dosežejo, še ni potrebno, da vpijejo.« (Samo, razredni učitelj)

Navsezadnje pa je treba omeniti še eno prepričanje, zakaj je pomembno, da je več moških vključeno v ta poklic – pri čemer so izpostavljeni odnosi med zaposlenimi v šolskem kolektivu:

»Mislim, da je spolno mešan kolektiv koristen tako za učence kot za sam šolski kolektiv – za boljše odnose.« (Majda, mama)

»Tudi odnosi v spolno mešanem kolektivu so normalnejši, bolj sproščeni.« (Lara, razredna učiteljica)

»Popestrilo bi kolektive /.../. Glede kolektiva /.../, v ženskem kolektivu je pogosto veliko napetosti, nesproščeno ozračje, tudi veliko opravljanja in hinavščine. Velikokrat slišim, da moški to napetost vsaj malo razbijemo.« (Matic, razredni učitelj)

Od vseh sodelujočih v raziskavi je le ena izmed učenk mnenja, da ni tako pomembno, ali so v poučevanje na razredni stopnji vključeni tudi moški:

»Mislim, da je pomembnejše, da tisti, ki uči otroke, zna delati z njimi /.../, učiteljev spol niti ni tako pomemben.« (Tanja, štirinajstletna učenka)

### *Je pomanjkanje moških v učiteljskem poklicu problematično?*

Kot smo že omenili, je ponekod v tujini pomanjkanje moških v tem šolskem sektorju označeno za problem. Upravičeno lahko trdimo, da do sedaj česa podobnega še ni bilo zaslediti v našem prostoru – ne pri raziskovalcih, ki so osredinjeni

bodisi na otrokov razvoj ali pa na proučevanje šolskih razmer, ne pri ministrstvu za šolstvo (kot je mogoče opaziti npr. v Avstraliji, na Novi Zelandiji, v Kanadi itn.). Zanimivo je, da je večina sodelujočih v naši raziskavi pomanjkanje moških kljub temu označila za problematično; nekateri pa menijo, da je malo moških težko označiti za problem, a si vseeno želijo, da bi jih bilo več in da bi bilo to koristno.

Pri argumentiranju, zakaj lahko pomanjkanje moških razrednih učiteljev označimo za problematično, se sodelujoči opirajo predvsem na prepričanja, ki so jih izrazili pri vprašanju, ali je sploh pomembno, da so v poučevanje na razredni stopnji vključeni tudi moški:

»Je problem. Otroci potrebujejo tudi moške zgled. Poučevanje na razredni stopnji morajo videti kot poklic, ki je primeren za oba spola. Ob sebi morajo imeti moški lik, ki jim bo zgled za pozitivno moško vedenje. Če ni moških učiteljev, je toliko več možnosti, da bodo otroci razvili predstave o moškem vedenju iz drugih virov, ki pa so lahko negativni.« (Dekan pedagoške fakultete v Kanadi)

»/.../ Pomanjkanje moških v izobraževalnem procesu ponavlja vzorec družbe, da je ukvarjanje z otroki domena mater in žensk. In tako se fantki učijo, da to nekoč ne more biti njihova vloga.« (Hana, mama)

»Ja /.../, kot sem prej omenila /.../, predvsem z vidika otrok. Morda celo bolj z vidika dečkov kot deklic. Ne trdim, da učiteljice nismo pozitiven zgled dečkom, vendar deček potrebuje poleg pozitivnega ženskega tudi pozitiven moški zgled. Moški, ki je prijazen, ki otroka razume /.../, ki zna biti v besedah in dejanjih tudi nežen in razumevajoč.« (Brigita, razredna učiteljica)

»/.../ Kot posledica pomanjkanja moških v šolskem prostoru je veliko učencev, predvsem dečkov, ki niso motivirani za šolsko delo, se ne 'najdejo' in zato tudi ne dosegajo dovolj dobrih učnih rezultatov.« (Lara, razredna učiteljica)

»Pomanjkanje moških je problematično, tako za razvoj otrok, saj otroke v vseh institucijah in na vseh ravneh obravnavajo samo še ženske, kot za odnose med zaposlenimi.« (Renata, ravnateljica osnovne šole)

»Utegnilo bi se zgoditi, da bo družba slabše vrednotila ta poklic prav zaradi tega, ker je tako feminiziran.« (Cveta, svetovalna delavka)

Čeprav nekateri ne morejo govoriti o pomanjkanju moških kot problemu, pa so prepričani, da bi jih moralo biti vseeno več na razredni stopnji:

»Pomanjkanje ne bi označila ravno za problematično. Sem pa zelo vesela, da je vsaj nekaj moških, saj so ti razredni učitelji ponavadi tudi zelo dobri učitelji /.../, ker so se zavestno odločili za ta poklic.« (Nastja, mama)

»Ne bi označila za problematično. Sem pa absolutno za to, da bi bilo koristno, če bi jih bilo več.« (Zdenka, ravnateljica)

Kaj je treba storiti, da bi moški vstopali v učiteljski poklic v večjem številu in v njem tudi ostali?

»Stanje je že več let slabo /.../, moški zapuščajo razrede in se umikajo na višje položaje ali se pa preusmerijo v drug poklic. 'Kaj bo moški v razredu, naj bo ravnatelj!' pogosto slišim. Občutek imam, da smo učitelji v razredu že pravi endemiti.« (Tibor, razredni učitelj)

Večinoma povsod v tujini, kjer so pomanjkanje moških na razredni stopnji označili za problem v šolstvu, so oblikovali tudi določene strategije, s katerimi bi

jih privabili. Tako je zavzemanje šolskih ministrstev za vključevanje večjega števila moških v ta poklic, predvsem v Kanadi, Avstraliji in na Novi Zelandiji, doseglo vrhunec z različnimi načrtnimi kampanjami in projekti, ki so medijsko zelo odmevni.<sup>4</sup>

Sodelujoči v naši raziskavi ponudijo različne odgovore. Nekateri izmed njih se navezujejo na svoja že izražena mnenja o tem, zakaj se pravzaprav tako malo moških odloči za poklic razrednega učitelja, in pri tem poudarijo, da je treba začeti ravno pri spreminjanju teh poglavitnih »protimotivov« za izbiro tega poklica. Prva dva, ki ju je treba spremeniti in sta med seboj tudi tesno povezana, sta stereotipno mišljenje v družbi, da je poklic primernejši za ženske kot moške, in posledično tudi prepričanje, da je učiteljski poklic »ženski« poklic:

»Spremeniti tradicionalno miselnost, da je ta poklic primeren za ženske /.../.« (Jože, oče)

»Miselnost o moških, ki so v učiteljskem poklicu, bi se v družbi morala spremeniti /.../, in to je dolgotrajen proces. Moški bi se v tem primeru počutili prav gotovo bolj sprejeti in cenjeni.« (Lara, razredna učiteljica)

Vsakršno spreminjanje družbenega mišljenja je resnično dolgotrajen proces in miselnost ljudi se navadno ne spreminja sama od sebe, temveč ji morajo dati pospešek nekatere spremembe v družbenem položaju obeh spolov. V tem kontekstu je zanimivo mnenje ravnateljice, ki pravi:

»/.../ Mišljenje ljudi, kaj je primerno za ženske in kaj za moške, bi se moralo korenito spremeniti. Take stvari pa se spreminjajo dolgoročno.« (Zdenka, ravnateljica)

Kateri bo ta družbeni pospešek, ki bo korenito spremenil razmišljanje v tej smeri, da je v razrednem pouku prostor tudi za moškega, pa lahko trenutno le ugibamo.

Morda pa se bo miselnost ljudi začela postopoma spreminjati šele takrat, ko bomo kaj storili oziroma spremenili v samem poklicu oziroma šolskem sistemu. Ena od mater je v pogovoru izpostavila, da je treba

»šolski sistem čim bolj približati skandinavskemu modelu, v katerem so učitelji v družbi zelo cenjeni in se o šolstvu govori zelo pozitivno.« (Nastja, mama)

Cenjenost učiteljskega poklica in njegov boljši statusni položaj v družbi sta pogosto izražena kot pogoj, da bi se več moških odločilo zanj:

»Kot prvo /.../ bi se prav gotovo moral spremeniti odnos do tega poklica – poklic bi moral postati v družbi bolj cenjen.« (Barbara, mama)

»Zvečati ugled tega poklica, kar si pa težko predstavljam glede na splošno družbeno ozračje in trende, ki se v njem krepijo – hedonizem, uspeh, moč, denar /.../.« (Jasna, svetovalna delavka)

»Prepričan sem, da bi se celotna slika začela spreminjati, če bi imel poklic v družbi boljši status /.../, seveda je s tem povezano tudi finančno vrednotenje poklica.« (Tibor, razredni učitelj)

---

<sup>4</sup> Največ tovrstnih projektov je mogoče zaslediti v Avstraliji; npr. MALE TEACHER'S STRATEGY – Strategic Plan for the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002–2005; več o tem projektu na <http://education.qld.gov.au/workforce/diversity/equity/pdfs/mt-strategy.pdf> (23. 2. 2008).

Tako je mogoče opaziti, da sta cenjenost in boljši status poklica v družbi tesno povezana tudi z boljšim finančnim vrednotenjem poklica, kar dokazuje naslednje mnenje:

»V poklicu je treba videti možnosti za napredovanje in povečati učiteljevo plačo.« (Dekan pedagoške fakultete v Kanadi)

Čeprav dekanka pedagoške fakultete meni, da bi lahko več moških privabili s tem, da jim predstavimo,

»da obstajajo možnosti za napredovanje (ne samo na način, da zapustijo mesto v razredu) – možnosti za podiplomski študij« (dekanka pedagoške fakultete v Sloveniji),

nekateri drugi sodelujoči menijo, da je treba v poklicu spremeniti predvsem nekatere stvari za večje možnosti napredovanja in nagrajevanja. To bi pomenilo moškimi večji izziv in tudi privlačnejšo poklicno izbiro:

»Ustvariti sistem, ki bi podpiral konkurenčnost in stimulativnost /.../, s tem mislim na konkurenco med učitelji in nagrajevanje glede na kratkoročne in dolgoročne uspehe.« (Tim, oče)

»Pomemben bi bil tudi razvoj nekega bolj definiranega napredovalnega sistema učiteljev in ustrezno rangiranje z drugimi poklici /.../.« (Majda, mama)

»Učiteljevo delo bi bilo treba bolj nagrajevati, tako učiteljice kot učitelje. Moški morajo videti v tem poklicu tudi možnost nagrajevanja, napredovanja, saj lahko rečemo, da smo moški še vedno bolj ambiciozni kot ženske.« (Janko, razredni učitelj)

»Tudi posebno nagrajevanje, ki bi si ga vsi v tem poklicu zaslužili, bi moške prav gotovo pritegnilo.« (Dekan pedagoške fakultete v Sloveniji)

Že v pogovorih z nekaterimi moškimi razrednimi učitelji (2003) smo dobili prve smernice, kje so potrebne spremembe. Izpostavljamo mnenje enega od teh učiteljev:

»Kaj bi bilo treba spremeniti? Mislim, da bi morale biti spremembe že na fakulteti. Informativni dnevi bi morali biti organizirani tako, da se izvajajo po srednjih šolah, saj je malo verjetno, da bi veliko fantov prišlo na informativni dan na pedagoško fakulteto. Tako bi lahko že na srednjih šolah predstavili poklic razrednega učitelja in pri tem poudarili, da to sploh ni ženski poklic. Zato bi lahko to delo predstavili moški razredni učitelji in morda vzbudili pri fantih večje zanimanje.« (Intervju št. 4, Jeraj 2003, str. 58)

To mnenje, da se morajo začeti spremembe že na samih pedagoških fakultetah, ni osamljeno. Svetovalna delavka na gimnaziji meni, da ima pedagoška fakulteta veliko vlogo pri tem, ali bo navdušila za študij tudi fante ali ne, pri čemer bi morala zlasti

»/.../ poudariti, da je poklic primeren za dekleta in fante. Fakulteta bi morala narediti poseben program, kako privabiti več moških. Najverjetneje vsi govorijo, da bi bilo dobro, če bi jih bilo več, storijo pa nič v tej smeri.« (Gaja, svetovalna delavka)

Nekoliko zaskrbljujoča je njena izkušnja, ki jo zaupa:

»Ko sem že pred leti imela dijake, ki so se spogledovali z mislijo na ta študij, sem pri informacijah na eni izmed pedagoških fakultet pri nas (v referatu) dobila

namig, da je to za fante manj primeren študij zaradi narave študija (veliko plesa, glasbe itn.) in da se zato odloča malo fantov. Tisti, ki pa se, jim pa je zaradi tega med študijema težko. Tudi na informativnem dnevu jih niso ravno navdušili. Zadnja leta pa med našimi fanti ni bilo zanimanja za ta poklic.« (Gaja, svetovalna delavka)

Kje iskati vzroke, zakaj tako malo moških (tisti, ki se vpišejo na pedagoški študij) študij tudi dokonča? Bi lahko rekli, da je že sam študij neprivačen za moške? Izpostavljeno je bilo naslednje prepričanje:

»Sama fakulteta bi morala narediti kaj v tej smeri. Narediti študij bolj privlačen za oba spola /.../.« (Barbara, mama)

Pogosto je bilo izpostavljeno mnenje, da je treba učiteljski poklic izpostavljati kot zanimiv poklic za oba spola. Ne le na fakulteti, kot smo že predstavili. Začeti je treba že pri majhnih otrocih, ki razvijajo prve predstave o poklicih:

»Že v zgodnjem otrokovem obdobju ali pa vsaj takrat, ko v šoli obravnavajo različne poklice, bi bilo treba predstaviti učiteljski poklic kot zanimiv poklic tudi za dečke.« (Damjan, oče)

»Veliko vlogo bi lahko imeli svetovalni delavci pri poklicnih usmeritvah dijakov /.../, da bi se fantje odločili za študij razrednega pouka.« (Brigita, razredna učiteljica)

Svetovalnim delavcem smo zastavili tudi vprašanje, ali bi lahko šolska svetovalna služba v srednjih šolah kakor koli pripomogla k temu, da bi se več fantov vpisalo na pedagoški študij – študij razrednega pouka. Odgovori so bili deljeni:

»Lahko bi bolj poudarila moško vlogo pri vzgoji otrok in pozitiven vidik moškega v učiteljskem poklicu pri predmetu pedagogika in psihologija ter tudi v okviru predstavitev poklicev ob poklicni orientaciji v srednjih šolah.« (Cveta, svetovalna delavka)

»V danih okoliščinah težko. Najprej bi bilo treba spremeniti nekatere stvari na pedagoških fakultetah. Jaz osebno z vsemi fanti, ki dobijo pri testiranju visok rezultat na socialnem interesu, spregovorim o možnosti za pedagoški študij in o zadovoljstvu, ki ga lahko prinese učiteljski poklic. Ampak oni se odločijo sami, saj imajo svojo vizijo prihodnosti.« (Gaja, svetovalna delavka)

»Dvomim, ker bi to pomenilo, da moraš nekoga nagovarjati v določeno smer študija, česar pa svetovalna služba ne sme početi. Dijake in dijakinje lahko seznanimo s prednostmi in slabostmi poklica, lahko informiramo, ne smemo pa vplivati na posameznika.« (Vesna, svetovalna delavka)

Znova se pojavi mnenje, da je prve korake k spremembam treba narediti na pedagoških fakultetah. Seveda pa se morajo te najprej zavedati, zakaj je pomembno vključiti več moških na razredno stopnjo. Ali kot meni eden od dekanov na pedagoški fakulteti:

»Poiskati bi veljalo prednosti vključevanja moških in jih na podlagi teh dodatno motivirati /.../. Morda bi veljalo tudi razmisliti o tem, da bi kratko malo določili dele – to bi moralo zahtevati Ministrstvo za šolstvo in posledično MVZT – ki bi bili rezervirani za vpis fantov. Nikakor pa ne more biti spol sam po sebi prednost ali ovira.« (Dekan pedagoške fakultete v Sloveniji)

Pojavi se še eno mnenje, kako privabiti moške v študij razrednega pouka, in ga je mogoče zaslediti tudi ponekod v tujini, in sicer:

»Mislim, da bi ta trenutek morali fantom ponuditi štipendije za študij razrednega pouka.« (Renata, ravnateljica)

Učinkovito potezo bi morda lahko iskali tudi v tem, da bi v različnih medijih večkrat izpostavili dobro prakso moških razrednih učiteljev. Če smo kritični, lahko rečemo, da mediji moškega učitelja izpostavljajo predvsem v primerih nasilja nad otrokom in spolnih zlorab. Nekritična javnost, ki dobiva predvsem negativna sporočila o moških učiteljih, težko oblikuje neko pozitivno podobo o moškem, ki se odloči za učiteljski poklic. Kako naj potemtakem fantje vidijo svojo moško vlogo v tem poklicu kot družbeno zaželeno in ustrezno? Zaradi tega bi bila ustrezna in dobro načrtovana promocija učiteljskega poklica zelo ustrezna, morala bi

»/.../ ciljati predvsem na posameznike, ki ne sprejemajo družbenih vzorcev in so jih pripravljeni spreminjati /.../, izpostaviti tiste moške, ki so se odločili za ta poklic, in predstaviti njihove izkušnje in veselje do dela.« (Hana, mama)

»Pripomogla bi tudi /.../ promocija moških razrednih učiteljev samih.« (Miha, razredni učitelj)

Samopromocija moških učiteljev bi se začela že s tem, če bi se le-ti večkrat izpostavili tudi v sami pedagoški stroki, ali kot je bilo izpostavljeno mnenje:

»Pojavljanje na konferencah, posvetih /.../.« (Majda, mama)

Kaj bi lahko s tem dosegli, ko bi izpostavili tudi dobro prakso moških razrednih učiteljev? Razredna učiteljica je prepričana, da bi lahko primeri uspešnih in samozavestnih učiteljev v medijih morda le vplivali na to,

»da bi se kakšen fant več odločil za ta poklic, ko bi videl, da je lahko tudi moški v tem poklicu uspešen, srečen in priljubljen.« (Karolina, razredna učiteljica)

Nenazadnje pa je vredno omeniti tudi mnenje dekanke na pedagoški fakulteti, ko razmišlja v smeri, da bi lahko moške motivirali za ta poklic, s tezo, da so v nekaterih segmentih moški v tem poklicu prav gotovo privilegirani. Izpostavi:

»Morda je treba poudariti tudi, da na mnogih šolah pri zaposlovanju (v izbiri med več kandidati) dajejo prednost moškemu kandidatu.« (Dekanka pedagoške fakultete v Sloveniji)

## Sklep

Veliko je tujih raziskav, ki so v raziskovalno središče postavile vlogo moškega v poklicu razrednega učitelja. Pri različni populaciji ljudi (otroci, starši, učitelji in učiteljice, šolski svetovalni delavci ...), ki so najpogosteje vključeni v tovrstne raziskave, se pojavijo zelo podobna mnenja o »problemu« podzastopnosti moških na razredni stopnji, kot se nato tudi v naši raziskavi. Res pa je, da se v naši pedagoški stroki o neuravnoteženi spolni strukturi razrednih učiteljev oziroma o mogočih vplivih feminizacije učiteljskega poklica na vzgojo in izobraževanje otrok še ni začelo razpravljati. Na podlagi zbranih podatkov lahko rečemo, da se v naši kulturi moškega še vedno doživlja kot manj zmožnega nege, skrbi, skratka vzgoje otroka, ker naj bi bila to predvsem domena žensk. Zaradi

tradicionalnega pogleda na učiteljski poklic na razredni stopnji kot nekakšen podaljšek materinske vzgoje oziroma naravnega dela žensk se za ta poklic odloči več žensk kot moških, saj se v teh »kvalitetah«, ki naj bi veljale za učitelja, bolje prepoznajo. Ker v tem poklicu prevladujejo, je družbeno sprejeto, da je to ženski poklic. To so po mnenju sodelujočih v raziskavi najpomembnejši razlogi za to, da se moški ne odločijo zanj. Druge razloge pa je mogoče iskati še: v možnosti, da je pri moškem v tem poklicu njegova moškost »postavljena pod vprašaj« oziroma je družbi »sumljiva«; v necenjenosti poklica v družbi in slabem družbenem statusu poklica; v relativno slabi plači v primerjavi s poklici, ki zahtevajo enako stopnjo izobrazbe; v tem, da moški ne vidijo možnosti napredovanja in nagrajevanja, ter v tem, da moški niso imeli izkušenj z učitelji na razredni stopnji, ki bi jih lahko morda navdušili za ta poklic.

Pomembnost vključenosti moških v poučevanje na razredni stopnji sodelujoči v raziskavi argumentirajo z dveh vidikov. Prvi vidik zajema potrebe otrok. Moški učitelj lahko pomeni otrokom, predvsem dečkom, pozitiven moški lik, ki jim velikokrat primanjkuje tudi zunaj šolskega prostora. Pomembno je, da otroci vidijo tudi podobo odraslega moškega kot nežno, skrbno in razumevajočo, kar bi lahko pripomoglo k odpravljanju nekaterih spolnih stereotipov in »omejenega« razumevanja spolnih vlog. Ker so ugotovljene razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami (dekleta so uspešnejša), naj bi večja navzočnost moških učiteljev pripomogla, da bi dečki postali za šolsko delo bolj motivirani; v razredih, kjer so predvsem oni vedenjsko problematični, naj bi bilo manj disciplinskih težav, saj naj bi dečki lažje sprejeli moško kot žensko avtoriteto. Nekatere argumente je mogoče iskati tudi v predvidevanju, da se način poučevanja in vzgajanja med moškim in žensko razlikuje, zato je dobro, da ima otrok z obema »pristopoma« izkušnje že na razredni stopnji. Drugi vidik pa se navezuje na dinamiko in odnose v šolskem kolektivu: ti naj bi bili bolj harmonični in sproščeni, če so učitelji spolno mešani.

Podzastopnost moških v tem poklicu je tako večina sodelujočih v raziskavi označila za problematično. Menijo, da bi jih morali začeti vključevati v večjem številu, vendar tovrstna sprememba zahteva premišljene in načrtovane korake. Ponudijo nekaj mogočih smernic, kaj je treba spremeniti, da bi postal poklic privlačnejši za moške. Kot prvo bi se moralo spremeniti mnenje o »naravi« poklica kot primerne za ženske in v povezavi s tem tudi splošno prepričanje, da je učiteljski poklic ženski poklic. Pogoji za privlačnost poklica so tudi večja cenjenost in boljši statusni položaj poklica v družbi, boljše finančno vrednotenje dela, več nagrajevanja za uspešno delo in več možnosti za napredovanje v poklicu. Zelo pomembna bi bila tudi sama predstavitev učiteljskega poklica kot primerna in zanimiva poklicna izbira za oba spola – otrokom v zgodnjem šolskem obdobju, ko spoznavajo poklice, nato pa tudi po srednjih šolah, ko se mladi odločajo za nadaljnji študij. Pri tem bi se lahko vključevali tudi moške razredne učitelje, ki bi na informativnih dnevih pa tudi v različnih medijih predstavljali svojo uspešno prakso in zadovoljstvo v tem poklicu. Seveda pa imajo veliko vlogo tudi pedagoške fakultete, ki bi lahko oziroma bi morale poskrbeti za to, da bi privabile v študij razrednega pouka več fantov in jih v njem tudi obdržale.

Poudariti je treba, da ponotranjenje pravil novega očetovstva in uresničevanje novega modela moškosti ni odvisno le od posameznikove volje in pripravljenosti (čeprav je izvedljivo le s konkretnimi posamezniki), temveč predvsem od institucionalne urejenosti. Tisti, ki prevzamejo novo in »netradicionalno« vlogo, so v neuravnoteženih okoliščinah pogosto deležni moralnih »nagrad« v obliki zasmehovanja. Takšno nagrajevanje korenini v moralnih zapovedih androcentrične delitve dela med spoloma, ki jih zelo podpira tudi institucionalni red. (Jogan 2001) V Resoluciji o nacionalnem programu za enake možnosti žensk in moških (2005–2013) je zapisano, da »sistem vzgoje in izobraževanja pogosto reproducira stereotipne družbene vloge žensk in moških« ... in da so »enake možnosti vzgoje in izobraževanja glede na spol eno od načel sistemske in kurikularne prenove v Sloveniji« ..., kjer so pomembni ukrepi, ki bodo »odpravljali neenakosti in presegali stereotipne družbene vloge spolov na različnih področjih« ... (2006, str. 32–33). Strokovnjaki, ki spodbujajo integracijo načela enakosti spolov v šolah, so v navodilih za izobraževanje učiteljev zapisali, da se je treba zavzeti tudi za »vzpostavitev ravnotežja med spoloma v učiteljskem poklicu« in pri usposabljanju »ozavestiti učitelje in učiteljice o njihovih lastnih stereotipih, ki so se razvili med njihovim socialnim razvojem in jih podzavestno prenašajo naprej« (Spodbujanje integracije ..., 2006, str. 62).

## Literatura

- Allan, J. (1993). »Male elementary teachers. Experiences and perspectives«. V: C. L. Williams, Doing »Women`s Work«. Men in Non-traditional Occupations. Newbury Park: Sage.
- Archer, L. (2003). Race, masculinity and schooling: Muslim boys and education. Glasgow: University Press.
- Austrian Federal Ministry of Social Security, Generations and Consumer Protection Unit of Men`s Affairs (2006). Scientific principles for working with boys and male teenagers. Vienna: Franz Josefs-Kai.
- Avsec, A. (2000/01). Spol kot biološki, psihološki in družbeni pojav. Panika, 5, št. 2, str. 2–4.
- Beal, C. R. (1994). Boys and girls: the development of gender roles. McGraw-Hill: University of Massachusetts at Amherst.
- Biddulph, S. (1997). Raising boys. London: Thorsons.
- Connel, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. Teachers College Record, 98, št. 2, str. 206–235.
- Coulter, R., McNey, M. (1999). Exploring Men`s Experiences as Elementary School Teachers. Canadian Journal of Education, 18, str. 398–413.
- Davis, J. E. (2002). Boys to Men: Masculine Diversity and Schooling. [http://atdp.berkeley.edu/davis\\_keynote\\_02.pdf](http://atdp.berkeley.edu/davis_keynote_02.pdf) (23. 2. 2008).
- Delamont, S. (1999). Gender and the discourse of derision, Research Papers in Education, 14, str. 3–21.

- Drudy, S., Martin, M., Woods, M., O'Flynn, J. (2005). *Men in the Classroom: Gender imbalances in teaching*. London, New York: Routledge.
- Eng, J. (2004). *Male Elementary Teachers: Where are they?* Educational Insights, 8, št. 3. <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v08n03/articles/eng.html> (23. 2. 2008).
- Flood, C. P. (2000). *Safe Boys, Safe Schools*. V: Kimmel, M. S. *What about the boys?* WEEA Digest, 1–2, 7–8, str. 3–8.
- Gilbert, R., Gilbert, P. (1998). *Masculinity Goes to School*. Sidney: Allen and Unwin.
- Gurian, M. (2002). *Boys and Girls Learn Differently!* San Francisco: Jossey Bass.
- Jackson, D. (1998). *Breaking out of the binary trap: boys underachievement, schooling and gender relations*.
- Jensen, J. J. (1996). *Men as workers in childcare services*. European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities.
- Jensen, J. J. (1998). *Men as workers in childcare services: A European perspective*. V: Owen, C., Cameron, C., Moss, P. *Men as workers in services for young children: Issues of a mixed gender workforce*. London: Institute of Education, University of London, str. 118–131.
- Jeraj, B. (2003). *Moški razredni učitelj*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani.
- Jogan, M. (2001). *Seksizem v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Znanstvena knjižnica Fakultete za družbene vede.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M., Bahr, M. (2002). *Research Report. Addressing the Educational Needs of Boys*. Department of Education, Science and Training. [http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2002/boyseducation/Boys\\_Report\\_Final1.pdf](http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2002/boyseducation/Boys_Report_Final1.pdf) (23. 2. 2008).
- Lyons, M., Quinn, A., Sumsion, J. (2003). *Males and early childhood care and education: Student staff and parent survey evidence*. V: White, G., Corby, S. Stanworth, C. *Regulation, de-regulation and re-regulation. The scope of employment relations in the 21st century*. Proceedings of the 11th Annual Conference of the International Employment Relations Association, 2, Sydney: University of Technology, str. 574–595.
- MacDonald, G. J. (2003). *Too few good men*. <http://www.csmonitor.com/2003/0715/p13s01-lecl.html> (23. 2. 2008).
- MacNaughton, G., Newman, B. (2001). *Masculinities and men in early childhood: Reconceptualising our theory and our practice*. V: Dau, E., *The anti-bias approach in early childhood*. Sydney: Longman, str. 145–157.
- Male teacher's strategy – Strategic Plan For the Attraction, Recruitment and Retention of Male Teachers in Queensland State Schools 2002–2005*. Queensland Government Education. <http://education.qld.gov.au/workforce/diversity/equity/pdfs/mt-strategy.pdf> (23. 2. 2008).
- Martino, W. (1999). *»Cool Boys«, »Squids« and »Poofters«: Interrogating the Dynamics and Politics of Adolescent Masculinities in School*. British Journal of the Sociology of Education, 20, št. 2, str. 239–263.
- Martino, W., Berrill, D. (2003). *Boys, Schooling and masculinities: interrogating the »Right« way to educate boys*. Educational Review, 55, št. 2, str. 99–117.

- Sagadin, J. (1995). Nestandardizirani intervju (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46 (112), št. 7–8, str. 311–322.
- Spodbujanje integracije načela enakosti spolov v šolah: končno poročilo skupine strokovnjakinj in strokovnjakov o spodbujanju integracije načela enakosti spolov v šolah (2006). Urad Vlade RS za enake možnosti: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope; Strasbourg: Oddelek za enakost, Generalni direktorat za človekove pravice, Svet Evrope.
- Schneider, C., Tanzberger, R. (2005). *Statistische Darstellung und Einblick in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Männer als Volksschullehrer*. Wien: BMBWK.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Skelton, C. (2002). The »Feminisation of Schooling« or »Re-masculinising« Primary Education? *International Studies in Sociology of Education*, 12, št. 1, str. 77–96.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Williams, L. C. (1995). *Still a man`s world: Men who do women`s work*. Barkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Zabukovec, V. (1991). Proces otrokovega sprejemanja spolne vloge. *Otrok in družina*, 40, št. 3, str. 12–13.

## Viri

- Brank, Meta, služba za razvoj kadrov v šolstvu (maj 2006).
- Referat za študijske zadeve na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (april 2003).
- Smuck, Andreja, svetovalka ministra za šolstvo in šport (april 2003).

JERAJ, Bojan

### **A CLASS TEACHER – INSUFFICIENT REPRESENTATION OF MALE SEX**

**Abstract:** The men who decide to study class teaching are scarce. Moreover, the number of employed men class teacher is decreasing. The article presents shorter reviews of the sex structure of class teachers nowadays in our country and abroad, as well as some opinions of laic and professional public about the men who decide to be teachers. In the article, there are presented different views of »the problem« – the lack of men class teachers. A different population was included into the research. According to the opinion of the participants, more men should teach in primary classes. The importance of a more balanced sex structure of teachers is grounded from the point of view of child's needs and school collective's needs. The main counter-motives, explaining why so few men decide to be a teacher by profession, are generally accepted social opinion that work with little children is more suitable for women and that it is therefore a women's job, underestimation and bad profession status in the society, bad financial evaluation of teacher's work, as well as few possibilities of promotion and reward in this profession. According to their opinion, these are the things which should be changed if we wanted this profession to become a more attractive professional choice for men. For all that, the Faculty of Education should play an important part. Motivating secondary school students for the choice of pedagogical study should be set as one of their preferential tasks.

**Keywords:** class teachers, sex structure, feminization, sex role, stereotype, example.

**Petra Mikulan**

## Roman namesto kuhalnice ali vzgoja deklet višjih slojev na prelomu 19. in 20. stoletja

**Povzetek:** Skozi hermenevtično analizo strokovnega besedila Domača vzgoja in časopisnih člankov v Slovenki – prvem slovenskem ženskem listu želimo dokumentirati preplah glede branja sentimentalnih romanov kot trivialnega žanra, ki naj bi pogubno vplival na vzgojo in življenje deklet višjih slojev na Slovenskem na prelomu 19. in 20. stoletja. V obravnavi bomo skušali prikazati, kakšna so bila nekatera prepričanja glede »pravilne« vzgoje deklet višjih slojev, njihove »narave«, primerne »ženskosti«, primerne »izobraževanja«, in sicer bogatih kmečkih, novo nastalih mestnih srednjerazrednih in plemiških deklet. Prikazati želimo polja prevlade diskurzov, ki so na prelomu 19. in 20. stoletja odločilno zaznamovali mesto dekliške vzgoje v prevladujočem vzgojno-socializacijskem modelu. Med drugim si bomo ogledali moralčne, medicinske, biološke argumente pa tudi tiste, ki se dotikajo odvisnosti, seksualnosti in »čiste ženskosti«. Izkazalo se bo, da so v središču problema razlogi politično-ideološke in ekonomske narave ter nadzor nad žensko spolnostjo.

**Ključne besede:** bralke, tradicionalno-korporativni, vzgojno-socializacijski model (konec 19. in 20. stoletja), spol, družbene vloge, Slovenka, dekliška vzgoja višjega stanu.

UDK: 37.015.4:396

Izvirni znanstveni prispevek

*Petra Mikulan, podiplomska študentka ISH; e-naslov: pmikulan@gmail.com*

V članku bomo skušali v polemiki glede »strupenih« vplivov branja cenених ljubezenskih romanov pokazati na mesto, ki so ga imela dekleta srednjih in višjih slojev v nekaterih ideoloških družbenih razmerjih moči na Slovenskem na prelomu 19. in 20. stoletja. Posredno bomo s hermenevitično analizo polemike glede pogubnih vplivov romanov v *Slovenki* ter Dimnikovem besedilu z naslovom *Dekliška vzgoja* skušali prikazati, kakšna so bila nekatera prepričanja glede »pravilne« vzgoje deklet, njihove »narave«, primerne »ženskosti« in primerne »izobraževanja«. Obravnavali bomo bogata kmečka, novo nastala mestna srednjerazredna ter plemiška dekleta, ki so brala. Skušali bomo utemeljiti tezo, da s hermenevitično analizo preplaha glede branja romanov, ki ga bomo obravnavali v okviru vsakdanjih intimnih praks deklet, lahko nakažemo strah pred nevarnim kontekstom branja, ki opozarja na preplah glede spreminjanja družbenega položaja žensk na Slovenskem. Pokazati torej želimo, da lahko skozi kulturno formo romana in prakse branja na prelomu 19. in 20. stoletja raziščemo nekatera pričakovanja glede vzgoje deklet višjih slojev ter »invencije« nekaterih njihovih pričakovanih družbenih vlog na Slovenskem tistega časa.

Za kombinacijo hermenevitične analize časopisnih/literarnih člankov in strokovnega besedila smo se odločili, ker imamo v mislih predvsem tisto feministično razsežnost metode, »ki priporoča, naj sleherni tekst beremo kot del občega teksta, se pravi filozofski (sociološki, antropološki itn.) tekst kot literarni tekst in narobe. Gre torej za tisto razsežnost dekonstrukcije, ki briše razlike med literarnimi in neliterarnimi zvrstmi /.../.« (Kernev Štrajn 2003, str. 322) To se nam zdi pomemben poudarek, saj bomo v tej nalogi poskušali rekonstruirati preplah glede branja, ki se je dogajal v preteklosti, pri čemer ni nepomembno, da se zavedamo, da z lastno interpretacijo posegamo na polje mikrozgodovinskiх ženskih praks, katerih oris je pomemben prispevek k razumevanju in vključevanju žensk v kanonske študije. S tem v mislih in glede na to, da je ta študija zgodovinska/antropološka/pedagoška, pri kateri kot interpretativno metodo uporabljamo literarno hermenevitično, moramo nekaj besed spregovoriti o uporabi fikcije pri naziranju in predstavljanju preteklih družbenih praks in ideologij.

Koselleck je v teoretsko razpravo o zgodovinskih vedah vnesel zahteve, ki zadevata tudi literarno hermenevtiko. Sodobno zgodovinopisje se mora bolj kot doslej zavedati »prvič, da naša klasična nasprotna pojmovna dvojica *res factae* in *res factae* spoznavnoteoretsko izziva še današnjega, teoretsko podkovanega in glede hipotetičnosti ozaveščenega zgodovinarja; in drugič, da je posebno moderno odkritje specifičnega zgodovinskega časa tisto, ki odslej zgodovinarja zavezuje k perspektivni fikciji dejanskega, če skuša podati izginulo preteklost« (Koselleck v Januš 1998, str. 194). Z uporabo literarnih časopisnih člankov bomo tako konkretizirali tiste funkcije fiktivnega, ki so zvečine neopazno udeležene v »postnarativnem opisu dolgoročnih potekov v 'družbenih spremembah'« (prav tam, str. 195). Pri vsem tem morajo biti funkcije fiktivnega nujno udeležene, če želi biti naša naloga več kot zgolj arhiviranje védenja o preteklosti, saj nam gre za to, da s funkcijo fiktivnega odpremo in posredujemo izkustvo preteklosti.

Za pričujočo obravnavo vzgoje deklet premožnejših slojev na Slovenskem je na začetku iz vzgojnih navodil za deklice nujno razbrati shemo korporativno-domačijskega vzgojno-socializacijskega modela M. Kovač Šebart (1997), ki je deklicam namenil prav posebno vlogo in ki je funkcionirala za ohranjanje obstoječega ideološkega družbenega okvira. Za utemeljitev te teze bomo vzpostavili namišljeni dialog med Dimnikom in avtorico, ki se je v *Slovenki* podpisovala s psevdonimom X. Prvo besedo bomo dali Dimniku, mnenja X pa bodo delovala kot protihegemoni diskurz.

*Kaj zato, če jej temni duh in hira telo! (X 1902, str. 66)*

V *Domači vzgoji* Dimnik poda zgled slabo vzgojene deklice, s katero se je poročil neki uglajeni mož. Takoj po poroki pa so se začele težave, saj jo je gospod izbral zaradi lepote, in ne praktičnih vzgibov: »Da bi znala zakrpati perilo, zašiti oblačilo ali prišivati gumbo, o tem še govoriti ne smemo; pa tudi vse drugo pri hiši je bilo v največjem neredu. Pač, moža na strani take žene, ne smemo zavidati, a vendar se tu pa tam še potrpi, če je žena pohlevna in potrpežljiva, gorjé pa možu, če dobi vrhu tega še kako hudobno Ksantipo; življenje postane mu pravi pekel. /.../ Marsikateri roditelji so na te, prezgodaj dozorele hčerke jako ponosni ter postanejo toliko zaslepljeni, da ne spoznajo, da iz tacih deklic ne postanejo nikdar ponižne, pohlevne in plemenite žene; kaj tacega si ne dajo dopovedati, tudi, če bi jim sam Bog to povedal /.../.« (Dimnik 1895, str. 131) Deklice, ki so bile slabo vzgojene, torej ne ponižne, pohlevne in plemenite, postanejo prave Ksantipe, maščevalne in ukazovalne ženske.

Na to, zakaj deklice postanejo Ksantipe, pa X odgovarja, da že »/.../ majhen deček v marsikateri družini lahko zapazi, da uživa prednost pred sesticami. Starši izgovarjajo dečka, češ on je moški, njemu se že lahko spregleda to in ono. Moški so že po naravi taki. /.../ Dobe se taki, koji menijo, da izvrstno odgojujejo svoje otroke, pa začno pridigovati deklici: Bodi ponižna, bodi pokorna. Ženska mora odjenjati. Kaj hočeš: on je moški; tudi če te je udaril, potrpi. Vedi, da najlepša ženska lastnost je potrpežljivost itd. Se ve, da tudi dečka podučo, rekoč: Ne smeš tepsti, to ni lepo, to delajo suroveži itd. A bodi ponižen, bodi pokoren, bodi

potrpežljiv, – tega ne pridigajo dečku. Vsled tega on misli, da te čednosti niso zanj, temveč le za deklice.« (X 1902, str. 65) Nadaljuje, da se po taki vzgoji deklica ali duševno uniči, da se slepo pokori vsakemu ukazu ali pa postane prava furija, v nadlego sebi in drugim. Možu, otrokom in sosedom je taka Ksantipa strah in trepet in vse te »britke ure so hudo maščevanje za krivico, kojo je ona trpela po napačni odgoji v prvi mladosti« (prav tam, str. 65). Če pa bi uživala enakopravnost z bratom že v zgodnji mladosti, potem njena nprav ne bi trpela ničesar, saj bi bila prepričana, da ne zmagujeta ne ona, ne bratec, temveč pravica.

Dimniku se na primer tudi ne zdi krivično, da morajo dekleta v šoli in doma opravljati ročna in druga dela. Še več, zanj so to temeljne čednosti, ki jih je treba pri deklici vzgajati na račun učenja jezikov, astronomije, matematike in fizike. »Omenili smo uže, da moramo pri dekliški vzgoji zelo gledati na gospodinjstvo in ročna dela. Nikdar ne smemo pustiti, da bi naše hčerke pohajale brez dela. Še celo šestletna deklica, sedeča pri materinem vznožji, šiva in dela oblačilce za svojo punčko iz cunj in zato bi bilo grdo, če bi postopale večje deklice. Do dvanajstega leta pečajo naj se deklice izven šolskega časa z najpotrebnejšimi in najkoristnejšimi rečmi; pletenje, kvačkanje, vezenje in šivanje naj bode njihovo delo. /.../ nič ni za ženski spol bolj potrebno, kakor delo, ljubezen in veselje do dela, koje pomiri vse strasti, prepodi vse skušnja veter stori človeka zadovoljnega in srečnega; iz lenobe izvira pa nezadovoljnost, nesreča i. t. d.« (Dimnik 1895, str. 130) Delo, ki uničuje strasti, lenobo, nezadovoljstvo, egoističnost, naj bo torej deklicam že od rosne mladosti poglobitna prostočasna dejavnost.

Temu X odgovarja, da se deklice zaradi sebičnosti, materializma, napačnih nazorov o ženskah sili »vse vprek k ročnim delom; s tem se duši blagi čut v marsikateri, zgublja se zlasti čas ter se ovira deklice, da ne morejo razvijati svojih duševnih in telesnih lastnosti in moči. Med tem ko deček skače na prostem ter si s tem vedri duh in krepi telo, prisiljena je deklica sedeti sključena v slabem zraku ter izvrševati delo, ki ji je morda zoprno. /.../ Tja se vsedi, pa spleti toliko in toliko, prej ne greš na prosto, – govori skrbna mati, želeča hčerki dobro, a v resnici dela ji veliko krivico, ki se hudo maščuje nad človeškim rodом.« (X 1902, str. 66) O starših krepostnih kmečkih deklic, katerim govori Dimnik, naj vzgojijo take, ki ne bodo lene in bodo imele veselje do dela, pa X pravi, da je edina njihova skrb ta, da bi deklica postala pridna delavka ter da bi se kmalu poročila. V to naj bi bila usmerjena vsa njena domača vzgoja. Pravi, da komaj deklica pri dvanajstih ali štirinajstih zapusti šolo, že se ji naložijo dela, ki presegajo njene telesne moči. Ne gledajo na to, ali ima dovolj hrane in počitka, »še celo v poletnem času opoldne, ko vse počiva na kmetih, si tak otrok, ali po lastnem veselju do dela, ali po zapovedi staršev in gospodarjev, ne privošči počitka, temveč šiva, plete, pomiva, pospravlja itd.« (prav tam, str. 66).

In vse to zato, ker je taka ženska vzgoja, dodaja X, saj pridna ženska ne sme počivati, »/.../ kaj zato če jej temni duh in hira telo!« (prav tam, str. 66). Pravi tudi, da staršev ne zanima, na kakšnem prepihu pomiva, pere stoječa na kamnitih tleh, na mokri zemlji ali celo v mrzli vodi, tako da si nakoplje bolezni za vse življenje. Pri tem naj bi se matere izgovarjale, da so same pretrpele še marsikaj hujšega, pa so kljub temu še žive. In deklica ne ve, da je to krivično, misli si pač, da je

taka ženska usoda. In tudi ko odraste, tudi če boleha, mora delati prek svojih sposobnosti, kajti »/.../ kaj bi pa rekli ljudje, ko bi taka mladica prinesla majhno butaro, ko bi počivala opoludne, ko bi zvečer po zimi sela na ognjišče in se grela? Se mora pač umakniti moškim, če ni dovolj prostora na ognjišču, naj so že delali ali ne radi mraza isti dan.« (Prav tam, str. 66) Pri tem pa noben ne vpraša, kaj je deklica delala ves dan, ali so njene noge tople ali mrzle, suhe ali mokre. Dovolj je to, da je ona dekle, in kot tako mora dati prostora drugim, če ga ni dovolj za vse, saj »kaj bi pa rekli ljudje, ko bi bila dečla zmrzla, ko bi se zavijala po zimi, ko bi sploh skrbela za zdravje! Kateri mladeni bi jo pa pogledal, ko bi vedel, da je zmrzla, šibka, bolehnna, da se kmalu utruji pri delu, da se varuje kot kaka gospodična itd.« (Prav tam, str. 66) Delo je torej temeljna razsežnost deklinške vzgoje na kmetih. Poglejmo sedaj, kaj pravi X o mestni deklinški vzgoji.

*Jedno jedino se zahteva od nje: da si ve pridobiti moža! (Ivanka 1901, str. 34)*

V mestih je bila vzgoja deklic nekoliko drugačna, pa kljub temu z istim ciljem – poroko. X nas tu opozarja na različno vzgojo glede na stan, saj so deklice revnih mestnih staršev le redko hodile v šolo, delati so začele že zelo zgodaj, in sicer kar koli. Pri njih se ne gleda na to, kaj je moralno primerno. Zaradi sebičnih staršev, slabega gospodinjstva, lenobe, zapravljivosti ali pa resnične potrebe naj bi bile deklice prepuščene same sebi. Avtorica se zato sprašuje, ali je čudno, da ta dekleta propadejo duševno in telesno. Delajo namreč to, kar vidijo pri vrstnicah. Te pa delajo vse, samo da si dobijo može, ne glede na sredstva in potrebne poti za dosego tega cilja.

V boljših mestnih družinah, pravi X, je deklinška vzgoja omejena na dom. Ker ni bilo višjih deklinških šol, zgolj ženska učiteljska, so se ta dekleta izobraževala doma ali pa v samostanih. Tudi po samostanski in domači vzgoji ni mogoče pričakovati, da bo deklica postala blaga, krepostna, zdrava in močna. Meja med slabo in dobro vzgojo je po njenem tako tenka, da je ne moreta določiti niti pedagog, kaj šele mati (prav tam, str. 67). Z. Kveder se s tem strinja, ko pravi, da: »Ono malo naobrazbe, katera se v raznih internatih nudi ženski, ne le da ji ne pomaga najti pot k sebi, ne le da ji ne da nikakega temelja, na katerem bi se mogla njena lastna duševna individualnost neodvisno in zdravo razvijati v samostojen značaj; – ne, ona jo še docela pokvari, vcepi ji popolnoma napačne pojme o življenju, daja ji na pot kopo predsodkov, in žena, v kateri tudi taka vzgoja ni zadušila vseh klic višjega duševnega razvitka, se mora najprej z boji in naporom rešiti nepotrebnega in škodljivega balasta, s katerim so skrbni vzgojitelji zvezali njeno voljo in ji omegli zdravo razsojevanje.« (Kveder 1901, str. 58)

Kajti nadzor nad branjem in (ne)samostojnostjo ter individualnostjo deklet je izvajala že sama družinska vzgoja. Na eni strani krščanska vzgoja, ki narekuje delo in zgolj delo, ter na drugi strani vzgoja, pri kateri »vsa tradicionalna ženska vzgoja stremi le za tem, da se deklice olika zunanje, da se seznani z običaji in zahtevami salonske družbe, da je zmožna tem običajem in zahtevam zadoščati, da igra n. pr. klavir, da govori po več modernih jezikov, da zna spretno prikrivati svoje slabosti – bilo duševne, bilo telesne, da ume dovolj dostojno, a intenzivno

koketirati in kar je še več takih bolj ali manj lepih razvad. Bog pa varuj, da bi se dekleta počelo zanimati za kaj, kar leži izven interesnih mej 'boljše' družbe. Bog varuj, da bi jej počele misli uhajati na samostojna pota, katerih ni izhodno sporočilo – tradicija. Vse bi se jej odpustilo lažje, le to ne, da je počela samostojno misliti o smotru lastnega in življenja sploh ter se po teh mislih ravhati. Jedno jedino se zahteva od nje: da si ve pridobiti moža, o katerem je možno večjim ali manjšim opravičenjem reči, da je 'dobra' ali celo 'briljantna' partija.« (Ivanka 1901, str. 34)

Vzgoja kmečkih in delavskih, ter meščanskih trgovskih in aristokratskih deklic je bila torej različna. Pri prvih je pomembnejši del dolžnosti skrb za gospodinjstvo, delo in kolikor je ostalo časa za »materinjenje«<sup>1</sup>, pri slednjih pa je vzgoja temeljila na iskanju primernega ženina, torej na omiki, lepotičenju, igranju glasbil, branju, tudi izobraževanju. V naslednjem delu si bomo pogledali, kako ta prepričanja glede primerne vzgoje deklet podpirajo prevladujočo ideologijo ohranjanja in reprodukcije družbenih razmerij, pri čemer so v tej ideološki konstelaciji dekleta in žene delovale kot nujne za vzpostavitev človeškega reda, ki ustreza družbenemu organizmu.

*Gorje tedaj, ako ženski spol ne ostane veren in pobožen spol! (Dimnik 1895, str. 131)*

Pri vzpostavljanju slovenske nacionalne identitete so bili v vladajočem ideološkem polju močno prisotni elementi krščansko-socialne tradicije, ki so težili k vzpostavljanju (krščanske) družine kot stebra naroda, utemeljevali narodno identiteto na organski zakoreninjenosti – družini in domači zemlji, kot branik slovenstva prikazovali krščanstvo in Katoliško cerkev ter svarili pred gnilim liberalizmom oz. liberalnim kapitalom (Kovač Šebart 1997, str. 139).

V tej konstelaciji moramo razumeti tudi Dimnikovo zahtevo, da je iz vzgoje treba odpraviti vse, kar je nepotrebno, in ohraniti zgolj to, kar je potrebno vsaki ženski, »da bode dolgo živela in da se ji bode dobro godilo na zemlji« (prav tam, str. 129). Dobro se ji torej ne bo godilo, če postane učena doktorica, saj učena ženska postane ponavadi neverna ženska. Zato Dimnik opozarja, da če se ženski vzame vera, se ji s tem vzame tudi »nje najdražji bisere, nje vso ceno, nje ves mik; kajti neverna ženska ne mika, ne navdušuje in ne osreči nikogar« (prav tam, str. 129). Bralcem polaga na srce, naj se že v mladem ženskem srcu vzgaja vera v Boga, ki jo je treba utrditi tako, da je svet ne bo lahko iztrebil iz njenega srca. In to naj bo poglobitni namen ženske vzgoje.

Dimnik bralcem tudi pove, kaj je tisto, kar ženski jemlje vero v Boga. To je narazličnejša dušna hrana, ki ni verska in pobožna. Poleg romanov je to tudi šola, kjer se jim »predava o kemiji, fiziki, višji matematiki, logiki in psihologiji« (prav tam, str. 130). Ženske pa naj teh predmetov ne bi razumele, saj je mnenja, da je splošno znano, da »ima ženska manj možganov, nego mož; tedaj so tudi nje

<sup>1</sup> O materinstvu na Slovenskem na prelomu 19. in 20. stoletja je težko govoriti, ker zaradi nedotakljivosti »materinskega lika vrste podatkov kratko malo ni, ker so ostali zamolčani« (Puhar 1982, str. 25).

duševne zmožnosti na nižji stopnji nego pri moži« (prav tam, str. 130). Najmanj bister moški je še vedno bolj talentiran kot katera koli bistra ženska. Slednje pa postanejo z učenostjo domišljave, najprej so nad svojimi prijateljicami, ki se niso učile, greha vredno pa je njihova vzvišenost nad starši: »/.../ in glej! – nevernica je vstvarjena. – Gorje tedaj, ako ženski spol ne ostane veren in pobožen spol! Vera mu ni le potrebna v zveličanje, ampak je tudi vir srečnemu in zadovoljnemu življenju.« (Prav tam, str. 133)

Prej obravnavana Dimnikova besedila tako lahko umestimo v shemo korporativno-domačijskega vzgojno-socializacijskega modela: krščansko delo je temeljna razsežnost ženske, njena pokornost je njena sveta dolžnost, pobožnost in vera v ženskem srcu, ki se ju vzgaja z delom, sta poglobitvi namen deklinške vzgoje, pri čemer delo in molitev varujeta pred padcem v greh. Ženska je desna roka in srce svojega moža in družine.

Ker je bralka na Slovenskem kot ženska<sup>2</sup> večplastni konstrukt, ker nimamo dostopa do njenih misli, saj nam ni zapustila dnevniških in drugih umetniških zapisov, in ker nam je zapustila zgolj namige na to, katera besedila je brala in kateremu razredu je pripadala, nas bo figura bralke v nadaljevanju zanimala zaradi njenih praks branja. Te nam bodo prek materialnosti in intimnosti njenega telesa pokazale pomembnost preiskovanja bralke kot kulturnega fenomena, ki nam bo pomagal razumeti pozicije in vloge žensk v tedanjem slovenskem kulturnem prostoru. Zanima nas torej vprašanje, kaj sporoča dekle kmečkega ter meščanskega liberalnega in aristokratskega sloja svojemu okolju, ko vzame v roke roman, se umakne in potopi v intimni prostor misli in tako odtegne pozornost od svojih dnevnih rutin ter pomembnih drugih – Boga, očeta, matere, moža, duhovnika, brata, tašče in otrok. Branje kot akt torej razumemo kot materializirano (telesno) intimno dejanje umika ter kot liminalni prostor med javnim in zasebnim. Nevarnost take konfiguracije akta branja na Slovenskem se pojavi zaradi specifičnih kulturno-ekonomskih sprememb na prelomu 19. in 20. stoletja.

V nadaljevanju bomo pokazali, da branje romanov pomeni spodkopavanje družine, saj sledi dvema podmenama, ki ogrožata družino: svobodni ljubezni in enakopravnosti med spoloma.

*Kaj to, če je v glavi prazno, a v srcu še bolj!* (Sava 1902, str. 10)

Prvo, na kar moramo opozoriti na tem mestu, je odnos med posedovanjem znanja in neubogljivostjo deklet. Dimnik je bil mnenja, da bi bilo »velike koristi za naše deklice, ko bi se v šolah bolj ozirali na praktične potrebe v življenju; zato bi bilo bolje, ko bi vsaj nekaj časa, kojega potratijo za astronomijo, fiziko, kemijo, govorništvo, tuje jezike, risanje itd. porabili za bolj potrebne učne predmete in praktične spretnosti iz domačega življenja, n. pr. za lepomiselnost, pravopis, spisje, računanje na pamet, slovensko slovstvo, ženska ročna dela, kuharstvo itd.« (Dimnik 1895, str. 126) Pravi, da za branje v francoščini ta jezik ni potreben,

<sup>2</sup> »Žensko« razumemo kot simbolni način za izražanje biopolitičnih odnosov moči.

ker so najboljša tuja slovstvena dela že prevedena v slovenski jezik. »Le grdi in pohujšljivi francozki romani niso pri nas vsi prestavljeni in za naše žene je pa najboljše, da taci umazanih in pregrešnih knjig ne bero.« (Prav tam, str. 126) Ne samo da bi se morale deklice šolati predvsem bolj za praktična gospodinjstva dela, učenje tujih jezikov omogoča deklicam dostop do fantazijskega sveta romantičnih zgodb, ki jih povsem prevzame, s tem pa ogroža mirno družinsko življenje. Deklice začno zanemarjati dve ključni ženski nalogi: biti dobra mati in vdana soproga: »/.../ kaj mislite, da postanejo dekleta, ki so prošinjene z duhom francozkih romanov kedaj dobre matere? Ali morejo take matere svoje otroke k dobremu, plemenitemu in lepemu napeljevati? Gotovo ne! Menite li, da taka žena spoštuje in ljubi svojega moža? Tudi ne!« (Prav tam, str. 127)

Tu se potrdi nakazana povezava med znanjem in neubogljivostjo žensk, saj naj bi z branjem romanov ženske postale védne pregrešnih spletk in spolnih praks. V kontekstu, kjer sta družinska in s tem moška čast med drugim odvisni predvsem od vedenja sprogove žene, zgornje vprašanje glede (ne)spoštovanja moža lahko nakazuje zgolj negativno povezavo med branjem romanov in kontrolo nad ženino seksualnostjo. To lahko podpremo tudi s tem, da so bili romani eden izmed redkih virov, iz katerih so se dekleta lahko seznanjala s spolnostjo in seksualnostjo sploh. Tabu je bilo na prelomu 19. in 20. stoletja pri nas govoriti že o rojevanju in vzgoji, saj: »večina deklet stopi v zakonski stan, a nima ne pojma o svetosti in važnosti materinstva, o reji in vzgoji otrok. Seveda, saj se smatra že imenovanje takih stvari vpricho mladih deklet za nemoralno.« (Danica 1897, str. 6) Danica zagovarja dejstvo, da vednost sama po sebi še ni nemoralna. Sploh pa se ji zdi bolj moralno, če govori zrela, resna učiteljica s svojimi učenkami v dostojni obliki o skrivnostih človeškega rojstva, kot pa če o tem poizvedujejo same »na način, ki ne zadostuje vedno potrebni dostojnosti, a proizvedujejo zagotovo!« (prav tam). Avtorica s svojim mnenjem opozori na to, da je bilo na koncu 19. stoletja že razumevanje procesa oploditve tabu, kaj šele poznavanje erotike, ki je bilo v takratnih ljubezenskih romanih vsekakor dovolj prisotno, da so se iz njih dekleta seznanjala z veščinami zapeljevanja.

To skrb glede ženske višjih slojev in njene »čistosti« in s tem ugleda nazorno prikaže Sava: »Kako pa gledajo pri nas žensko, ki se pokaže v javnosti sama, brez spremstva? Vse se čudi ter dela na njen račun drzne, žaljive opazke in sodbe brez vsakega temelja ali povoda. Pojdi kedaj ti, ako potreba tako nanese, v kavarno, gostilno, ali pa celo čitalnico, kjer seveda, ženske ni videti. Čemu bi tudi ona hodila v čitalnico, ko se mora doma ličiti in krasiti, da se pač mož lahko ponaša s svojo nfrljeno punico. Kaj to, če je v glavi prazno, a v srcu še bolj! Pokaži se, o groza, pri kakšnem zabavnem večeru, v gledališču ali pa celo pri kakem plesu sama, – drugi dan ne boš imela ne enega lasu na glavi več poštenega.« (Sava 1902, str. 10) Nadaljuje, da če ženska stopi v kavarno, jo obrekujejo, češ da lovi zapeljive poglede, v čitalnici prav tako, v gledališču in na plesih pa naj bi v svoje mreže z vsemi umetnostmi lovila moža. Še pomembnejša pa je njena opazka, da: »Med tem ko si materijalno pripuščena sama sebi in se nihče ne spodtika nad tem, moralno moraš jemati ozir, kako misli in sodi javnost o tebi! Po svoji glavi se ne smeš niti zganiti, ako nočeš, da pade nate 'anatema'«. (Prav tam, str. 10) Torej

ne samo dame iz premožnih slojev, tudi izobražene hčere učiteljev, zdravnikov, uradnikov, torej novo nastali srednji razred, morajo paziti na svoj »ugled«.

Dekliška čistost – torej aseksualnost – je bila ena najpomembnejših karakteristik primerne ženskosti v družinah premožnega sloja, in sicer v družbah, kot je bila na primer angleška. Ko se je ženska poročila, je postala moška last, zaradi česar je postala njena čistost ključnega pomena. Žensko mesto je bilo definirano v terminih posesti in lastnine, saj moško ime in lastnina lahko prehajata iz roda v rod le, če je potomec njegove krvi, to pa je mogoče zgolj, če ima popoln nadzor nad ženinim telesom in njeno deviškostjo/čistostjo pred poroko (Aliaga-Buchennau 2004, str. 35). In v času, ko se pojavljajo strahovi glede idealnih definicij »moškosti«, »ženskosti« in »srečnega zakona«, in ko prej zasebne zadeve z romani in časniki postajajo javne, se tudi moralni napotki zaostrujejo, trdi P. Backscheider (2000, str. 31). V nadaljevanju si bomo zato pogledali, kako se zaostrujejo moralni napotki ob vse opaznejšem nevarnem privatizmu deklet višjih slojev v njihovem domačem okolju.

### **Nevarno zadovoljevanje osebnega užitka namesto družinskih obveznosti**

Dimnik tako zapiše, da so »nekatero ženske res prav strastne bralke. Marsiktera tiči celi dan in še polovico noči v knjigi, a gospodinjstvo in vzgojo otrok prepušča pa deklam.« (Dimnik 1895, str. 127) Ker možu seveda to ni všeč, naj bi take strastne bralke svojim deklam naročale, naj strogo pazijo, kdaj se vrne mož, da jih nanje takoj opozorijo in bodo imele same čas knjigo skriti ter vzeti v roke delo. Taka ženska, ki mora na skrivaj brati romane zaradi njihovih spornih vsebin, naj bi bila največja nesreča možu in vsej družini, saj ne pozna dela, delavnosti, reda, snage in varčnosti. Zato »/.../ vse jemlje konec in mož, ki ima znabiti majhne dohodke, ne more svoje družine več preskrbovati, zabrede v dolgove ali pa seže po tujem denarji ter uniči s tem samega sebe in družino svojo. In kedo je temu kriv? Preučena žena njegova, ki je vedno brala nenravne romane, namesto, da bi pridno gospodinjala in vzgojevala otrole svoje! Matere, pazite torej na svoje hčerke, da ne postanejo strastne bralke!« (Prav tam, str. 127. Poudarki v izvirniku – op. a.) Branje so v praksi potemtakem žene opravljale na skrivaj, zaradi te, načeloma pristočasne dejavnosti pa trpijo gospodinjstvo, mož in s tem ekonomija družine.

In kakšne so po Dimniku strastne bralke? Take, ki: »/.../ svoje roditelje v tej zadevi goljufajo« (prav tam, str. 127). Sedele naj bi v svojih sobah in se pretvarjale, da se učijo. A odprte knjige in zvezki so le za matere, ki so hodile preverjat, ali se hčerke učijo. Pod »njimi je bil skrit ostuden roman, v kojega je bila deklica vsa vtopljena in zamišljena« (prav tam, str. 128). Brale pa naj bi po cele noči. »Po 10. uri – ko uže vse spi – potegne potihem svečo izpod žimnice, jo prižge in bere dolgo po polu noči. In kaj pa bere? Take knjige, kojih se bolji in sramuje pri belem dnevu brati. Ne samo, ker je polagoma srkala poguben strup v sé, na škodi je tudi v tem, ker je drug dan vsa zaspana in trudna ter ni vsled tega za nobeno delo.« (Prav tam, str. 128–129) Tudi v tem delu Dimnik opozarja na nemoralne

zgodbe romanov, pri čemer pa praksa branja ne škodi samo dekličinemu duhu, temveč predvsem opravljanju njenih dnevnih nalog.

Naša teza je, da ženska, ki raje zadovolji sebe kot svoje pomembne druge, in sicer v domačem okolju, kjer so njene vloge natančno določene, ogrozi institucijo družine. Argument za zanjo smo sicer našli pri analizi bralk modernih romanc, ki jo je podrobno izpeljala J. Radway. Intervjuvala je ženske, ki so gospodinje, obenem pa strastne bralke romanc, in ugotovila, da sicer slednje ne berejo zato, da pobegnejo svojim dnevnim opravilom in družinskim odgovornostim. Berejo zato, da dnevnim rutinskim opravilom pobegnejo le *za kratek čas*. Zanimivo za nas je pri tem to, da naj bi se njihovi moške pritoževali nad bralnimi navadami svojih žena. Deloma zato, ker naj bi bile takrat, ko berejo, njihove žene »nekje drugje« srečne same s sabo in svojimi knjigami, ter njih, torej mož, za svojo zabavo ne potrebujejo (Radway 1991, str. 103). Ker ameriške gospodinje celo danes opažajo podobne odzive moških, si upamo sklepati, da je morda v našem primeru odpor do branja romanov tičal med drugim v tem, da so ženske višjih slojev same zadovoljile svoje užitke. Ali, kot pravi C. J. Golden, ženske, ki se osamijo, oddelijo od družinskih članov, izberejo željo po užitku namesto družbene odgovornosti, s tem pa tvegajo propad (2003, str. 11).

Povzemajoč povedano lahko zapišemo, da so verjeli, da ljubezenska fikcija lahko vzbudi seksualne občutke v šibkem telesu adolescenčnega dekleta. Slednja pa izbere osebni užitek in zanemari družinske dolžnosti. Pridobiva si nemoralno seksualno znanje, ki ozavešča njeno pozicijo. S tem izborom pa nevarno izraža svojo individualnost. Zdi se, da liberalni nasprotniki branja romantične fikcije tako izražajo željo po nadzoru ženske želje in njene seksualnosti, konservativni nasprotniki pa poleg tega simbolno izražajo strah pred razkrojem samoraslih, inertnih kmečkih množic.

Če je torej dekle bralo na samem, je lahko začasno doživelo življenje brez dolžnosti in rigidnih, spolno oznamovanih pričakovanj. In če je samotno branje ženskam ponujalo fizični, začasni in psihološki *prostor*, potem so nekatera dekleta in žene na prelomu 19. in 20. stoletja nedvomno doživele bežne trenutke nečesa, za kar V. Woolf meni, da je ključnega pomena za vsako žensko – svojo sobo (Woolf 1998). To pa kaže na privatizem žensk v domačem okolju, ki je v danih ideoloških razmerah tradicionalno-korporativnega modela ženske vzgoje pomenil grožnjo ustaljenim družbenim odnosom.

Če se spomnimo, da prevladujoč vzgojno-socializacijski in vrednotni okvir vzgoje otrok, ki kot temeljno vzgojno prakso razume delo, ki sicer dovoljuje prostočasne dejavnosti, a zanje je mogoče porabiti le malo časa in še takrat kontrolirano (Šebart 1997), potem lahko sklenemo, da branje ne sodi k delu. Med drugim tudi zato, ker so morali starši nadzorovati spolne igre svojih otrok. V *Kerščanski izreji slovenske mladine* Ažmana med drugim beremo navodila staršem, naj se »/.../ igra vsak spol posebej za-se, sej tudi so večidel igre za dečke in deklice različne. Pri igrah, ker koli je mogoče, naj otroci nikoli ne bodo brez koga, ki jih opazuje, posebno še takrat, če se je kakšne nevarnosti ali nesreče bati. Sicer je dobro tudi skrivaj otroke pri igri opazovati včasih nenadoma med-nje stopiti, da se predalec ne spozabijo.« (Ažman 1873, str. 24) V skladu s takimi vzgojnimi

navodili potem ni težko razumeti, da je branje pregrešnih romanov v intimi, torej na skrivaj, predstavljalo nevarni kontekst, ki je namigoval na erotične užitke deklet. To pa vsekakor ni bilo v skladu s prevladujoči diskurzi primerne dekliške vzgoje. Povedano bomo v nadaljevanju ponazorili s konkretnimi citati.

[...] *polastila se je je ognjena, skoraj neudržna pohotnost. (Trdina 1956, str. 117)*

O erotičnih užitkih in posedovanju seksualnega vedenja se pri nas torej ni smelo govoriti. A. Puhar omenja, da so s spolnim nagonom povezane plasti življenja na Slovenskem 19. stoletja zavite v tako gosto meglo, da je o njih mogoče sklepati le na podlagi drobcev: »Zatrdo je mogoče reči le to, da si je slovenska družba 19. stoletja na moč prizadevala delovati kar se da brezspolno. Vsekakor dosti bolj, kot se je dogajalo v prenekateri deželi Evrope, pa čeravno je v njih vladala tista stroga morala, ki se je je oprijelo ime viktorijanska. /.../ Kako stroga je bila cenzura pri tiskanju proznih in pesniških del, je znano. Manj pa je verjetno znano, da ni bilo mogoče objaviti niti nujnih popularnomedicinskih tekstov, denimo o spolnih boleznih /.../.« (Puhar 1982, str. 260) Deklica do poroke ni vedela o spolnih odnosih praktično nič razen tistega, kar je prebrala v »pikantnih« odlomkih iz romanov. Že sami besedi »nedolžnost« in »čistost« opozarjata na nevarne luknje v seksualnem znanju deklet. Če pa je znanje imela, potem naj bi, po mnenju Lončarja »spolna nenravnost onemogočila ženi naravne dolžnosti: spoštovanje do sebe, skrb za otroke, skrbeč, da možu pripravi prijetno domače ognjišče. Dela jo nečimrno, leno, čemerno, nezadovoljno z rodbinskim življenjem, sili jo, da bi videla v svojem možu le njegove nizke naklonjenosti, žena postaja zapeljivka svojih otrok. Pijančevanje, prepiri in tepeži so doma v rodbinah revnejših slojev: središče take nesrečne hiše je nečista žena, ki je izgubila poštovanje pred samim seboj, pred drugimi, izgubila ljubezen do doma. Zapeljivec je ubil v nji ženo in mater.« (Lončar 1901, str. 40) Vidimo torej, katere so naravne dolžnosti žene, in kaj sledi, če pri njih odpove. Poleg tega opazimo dvojno moralo glede razredne pripadnosti, saj avtor v tem delu strogo locira nečisto ženo v revni sloj.

Kritiki so še posebej opozarjali prav na seksualne želje in seksualno energijo, ki naj bi jih romani kanalizirali v bralkinem telesu. Dekličin izbor takega romana po drugi strani izziva ideološke premise, po katerih je dekle veljalo za nedolžno, relativno pasivno in nevedno. To pa je posledično pomenilo, kot na primeru Anglije pokaže K. Flint, da je njena želja usmerjena v kanale zunaj družinskega kroga, hkrati pa nakazalo tiste dele ženske »narave«, ki je najmanj »ženstvena« in ki opozarja na njeno individualnost želja (1993, str. 275). Poleg tega je seksualno znanje v romanih opisano na načine, ki preizprašujejo konvencije, ki so jih uporabljali za kategoriziranje okusov in kompetenc bralk (pav tam, str. 301). Tako so se dekleta seznanila z dvojno spolno moralo in svojim položajem v javni in družinski morali. Zdi se, da je glede na povedano tudi pri nas posedovanje in dostop do seksualnega znanja, ki je bilo kamen spotike in cenzure, razgalilo načine in konvencije, ki jih je družba uporabljala za invencije okusa in kapacitet želja žensk.

In če se vrnemo k Dimniku in opozarjanju na strup, ki mami deklice, da ponoči na skrivaj berejo romane, moramo povedati tudi, zakaj so romani po njegovem mnenju tako strupeni. Avtor opozarja, da se tam, kjer se romani končajo začnejo zakonski romani, in ker bralke takih romanov ne poznajo krščanske ljubezni, temveč sanjarijo o vedno novih avanturah, zakoni propadajo in na svetu ni bolj nesrečnih ljudi »kakoršnih imamo preveč pred očmi, zlasti odkar je začelo tudi *ženstvo romane namesto kuhalnice in ročnih del po rokah nositi*«. In kakšne so posledice po takem branju? »Nezadovoljstvo, beraštvo, samomor!« (Prav tam, str. 129. Poudarki v izvirniku – op. a.)

Pri tem si velja zapomniti, kot opozarja Luhmann v delu *Love as Passion*, da romantična ljubezen kot medij ni občutek, ampak kod komunikacije, glede na katerega so se ljudje odzivali z lastnimi občutki. Tako tematske izbire in napotki, ki idealizirajo in mistificirajo portretiranje idealne ljubezni, ženskosti, spolnosti niso arbitrarni, temveč odgovori na trende sprememb v določeni družbi. Semantika ljubezni torej ponuja razumevanje odnosov med simbolnim medijem in družbeno strukturo. Tako je bilo življenje v majhnih skupnostih sestavljeno iz kompleksnih mrež odnosov in je blokiralo vsako individualno samo-izključitev, kot tudi »privatno življenje«, torej umik v življenje v paru. Intimnost, omejena na par, skoraj ni bila mogoča, in so jo skušali kar se da daleč preprečiti.<sup>3</sup> Najprej so torej morali obstajati sistematični pogoji za intimnost.

Izhajajoč iz tega nam postane jasno, da je kodifikacija (na spolnosti zasnovane) intimnosti sprva nastala zunaj ustanovljenega reda in da je bila ta kapaciteta plačana v obliki oznake intimnih razmerij kot iracionalnih, norih, nestabilnih. Prvi, ki so se odzvali na nove trende individualizacije in individualne determinacije dejanj, so bili višji razredi družbe. Ti so liberalizirali svoje poglede na poroko; posameznike so sprostili izpod nadzora, toda ne koda poroke, saj so jo potrebovali za reprodukcijo, temveč kode *amour passion*, ki so jo razvili za zunajzakonske odnose (Luhmann 1998, str. 20–46)

V razmerah na prelomu 19. in 20. stoletja na Slovenskem, kjer vzgojno-socializacijski model zapoveduje vdanost v usodo, sprejetje svojega položaja, ubogljivost, pokornost, delavnost, vezanost na domačijo (Kovač Šebart 1997), je bil glede na argumente proti branju strastnih romanov pogled na *amour passion*, zunajzakonske spolne odnose, sanjarjenje o romantični ljubezni, pa čeprav zgolj ob romanih morda dovolj, da je vzbujal nelagodje. Pri tem se zdi, da je sam ljubezenski roman postal eden izmed krivcev destabilizacije obstoječih tradicionalnih ideologij. Če se samo spomnimo: »Ti pisuni so se rogali čednosti, zasmehovali čisto ljubezen, mesto nje so priporočali in hvalisali zapeljivo besedo *meseno uživanje*. Peklenska plaža tujih romanov je oblatila in osmradila do zdaj neomadeževani venec uboge Roze /.../, polastila se je je ognjena, skoraj neudržna pohotnost. Samote ni več iskala, v tovarišiji se je nemirno premikala sem ter tja, oči so ji švigale poželjivo po možakih.« (Trdina 1956, str. 117. Poudarek v izvirniku. – op. a.)

<sup>3</sup> Več o tem v Riesman (1951). Avtor v knjigi tipizira ameriški karakter na »vase usmerjeni« in »na druge usmerjeni« karakter.

Poglejmo sedaj, kako se je ta strah skupnosti pred porajajočimi se občutki »individualnosti« skupaj s sentimentalno in intimno ljubeznijo para zlil v negativno podobo ženske porabnice trivialnega tiska.

*Obče znano je, da si izposojajo najpikantniše, »najnaturalističniše« stvari baš – dame. Od kod ta prikazen? (Danica 1897 a, str. 8)*

Razpravo glede branja romanov je v *Slovenki* začela Danica<sup>4</sup> s člankom *O ženskih študijah*. Članek je sicer napisan kot kratka leposlovna črtica o njenem razmišljanju, medtem ko je sedela na vrtu pod košatim lipovskim bezgom in opazovala rastlinje ter živalsko življenje okoli sebe: »Oh, kako so mi bili uže dolgočasni vsi ti romani, ki so si naposled vendar vsi podobni, naj jo suka pisatelj uže tako, ali tako. Navadno sem prebrala samo prvih deset, dvajset strani, da se seznanim z glavnimi osebami, in na koncu sem pogledala, če se dobita, ali ne!« Vse drugo se mi ni videlo vredno čitanja.« (Danica 1897 a, str. 8) Zato se vpraša, zakaj ženske ne segajo po kakšnem zahtevnejšem čtivu, saj je vendar dosti znanstvenih, poučnih knjig, ki bi jim dale »tisočkrat boljše duševne hrane, nego le prazni, mehkužni, neverjetni romani? Pa če bi že bile same take nedolžne, sentimentalne, v romantičnem slogu spisane knjige! Toda le poglejmo v posojilne knjižnice! Obče znano je, da si izposojajo najpikantniše, 'najnaturalističniše' stvari baš – dame. Od kod ta prikazen?« (Prav tam, str. 8)

Iz tega razmišljanja lahko nakažemo dve stvari. Prva je ta, kakšne romane so si ženske sposojale: fantazijske, enostavne, realistične, sentimentalne in predvsem pikantne. Druga pa, kako naj bi ženske brale: le prvih in zadnjih nekaj strani, in sicer z namenom, da poiščejo zgolj glavni potek in izid romance – poroko.

Danica si v naslednji številki odgovori na vprašanje, zakaj se ženske tako pulijo za tiste malovredne romane, »da si podajajo v javnih knjižnicah kljuko kar druga drugi«. (Danica 1897 a, str. 2) Sama je mnenja, da gre za »/.../ hlepenje po dušni hrani in sicer po taki, ki je razumljiva njihovemu malo vežbanemu duhu« (prav tam, str. 2). Romani naj bi bili ženskam vse, saj hočejo iz njih spoznati svet »/.../ ki jim je drugače zapečaten sè sedmimi pečati« (prav tam, str. 2). Namesto realnega sveta se ženskam ponuja romane, ki naj jim prikazujejo življenje. A Danica se sprašuje: v kakšni obliki, koliko resnično? Meni, da je posledica tega stanja ta, da se »/.../ odgojé tiste plitve dušice, ki se za drugo ne brigajo, nego za malenkostno vsakdanjost, ki dajejo toliko snovi humorističnim listom« (prav tam, str. 2).

Prvo, kar lahko iz tega citata predvidevamo, je, da je bilo branje romanov med ženskami dovolj razširjeno, saj naj bi v javnih knjižnicah zanje stale kar v vrsti. Gre tudi za edino neposredno in artikulirano mnenje glede vzroka za tako široko priljubljenost romanov ravno med ženskami. Danica je menila, da je poglavitni razlog v tem, da se dekleta lahko seznanjajo s svetom zgolj skozi romane, saj jim je drugače delovanje v svetu – torej v javnosti zapečaten.

<sup>4</sup> V *Slovenki* so se avtorice in avtorji podpisovali s psevdonimi.

Da je bilo ženam in dekletom višjih slojev vsakršno delovanje v javnosti »prepovedano«, lepo ponazori Ivanka: »Gospici premožnejših slojev se na primer ubija v glavo načelo, da /.../ žena mora biti možu v vsem pokorna, a v njegove službene ali druge javne zadeve se ne sme vtikati, da celo razumeti ne sme o nič o njih, ali vsaj pokazati ne, da kaj razume. Dovolj je, da se zna možu, ko pride domov, lepo prilizniti. Žena je namreč ustvarjena za ognjišče in zabavo, vse drugo je stvar moških. Od vseh javnih stvari, ženske, roko proč!« (Ivanka 1901, str. 34) Dodaja še, da je za ženske poleg materinskosti ter nabiranja in delitve miloščine vsako drugo delo v javnosti »sramotno, ali vsaj nedostojno« (prav tam, str. 34). Tudi pisateljica in učiteljica Z. Kveder leta 1901 zapiše, da »[p]ovsod tam, kjer si hoče ženstvo pridobiti nekoliko terena v javnosti, zavrača se ga, češ: tu ni vaš prostor, nazaj v družino, v kuhinjo! Ženskam so dovoljeni le tako zvani 'ženski' poklici, t. j. od služkinje vseh vrst gori do učiteljice, od perice pa do šivilje.« (Kveder 1901, str. 53)

Poleg razloga za priljubljenost cenениh romanov pri dekletih, da torej dekleta lahko zrejo v svet le skozi okno romanov, Danica omenja tudi malo šolani duh deklet, ki drugega čtiva niti ne razumejo niti ne morejo ceniti. V nadaljevanju si bomo pogledali repliko, ki je je bila Danica deležna v naslednji številki. S pomočjo slednje bomo v nadaljevanju poskušali ponazoriti misel M. Kovač Šebart, ki vzgojne namene glede izobrazbe deklic povzame z obrazcem »saj vem, da je izobrazba za poklic potrebna, pa vendar verjamem, da je edino poslanstvo žene postati plemenita slovenska mati« (M. Kovač Šebart 1994, str. 493).

*Pravico do splošne izobrazbe ima naše ženstvo, le jemati od nje naj ne zamudi!* (Grešnik 1897, str. 7)

Ob misel Danice glede malo šolanega duha deklet se je obregnil Grešnik, in sicer v članku z naslovom *Treznosti in delavnosti nam treba! (V: odgovor v. č. g. Danici)*. Bralke in bralce *Slovenke* je opozoril, da »[p]ri večini našega ženstva ne pogrešamo *strokovne omike*, katera je pač namen ženski emancipaciji temveč *splošne izobrazbe!*« (Grešnik 1897, str. 7. Poudarek avtoričin. – op. a.) Pravi, da veliko žensk ne zna pravilno pisati, spet druge pa v družbi ne znajo vzdrževati konverzacije, kar naj bi prikrivale z banalnimi pogovori. Za to naj bi bilo veliko kriva prav literatura. Prav iz leposlovja, kjer se lahko v umljivi obliki rešujejo razna vprašanja iz vseh strok, razni problemi iz vseh vrst znanosti, »si lahko pridobimo velik del one splošne omike, ki nam potem izborna služi v vsaki družbi. Pri tem je paziti na dvojje; 1. kaj se čita in 2. kako se čita!« (Prav tam, str. 7)

Tudi Grešnik je opozarjal na to, da je branje leposlovja lahko pomemben vir splošne izobrazbe, torej tisto polje, na katerem lahko dekleta spoznavajo svet, ki jim je drugače »zapečaten se sedmimi pečati«. Še posebno naj bi bilo to čtivo primerno zanje zato, ker so bila, kot omenja avtor, dekleta slabo pismena, in še ko so bila, so obvladala zgolj temeljne postopke. To je pomembno izpostaviti, saj je po Grešniku to glavni vzrok temu, da dekleta berejo predvsem lahko čtivo, kot so romani. Torej zaradi nepismenosti in pomanjkanja *splošne izobrazbe*. Sam pravi, da pri tem ne zagovarja petkrajcarskih romanov, ki niti ne ustrezajo umetniškim

zahtevam, temveč o realističnih romanih, ki ne morejo škoditi slovenskemu ženstvu. Še posebno naj bi poznale slovenska dela: »kar doslej z malimi izjemami bridko pogrešamo, potem pa vse znamenite pisatelje svetovne literature vseh evropskih narodov« (prav tam, str. 7). Grešnik opominja, naj ženske raje berejo slovensko leposlovje kot tuje, kar je očitno med ženskami bilo v navadi, saj so po večini brale v nemščini, francoščini, italijanščini. Lahko si upamo reči, da med drugimi morebiti zato, ker so »pikantni« romani za tako nizko ceno izhajali predvsem v teh jezikih. Nasprotuje torej ljubezenskim romanom, ne pa realističnim romanom, ki jim je očitno dodal večjo literarno-umetniško vrednost. Pri tem je morebiti zanimivo nakazati, da so ravno realistični romani v razvitih meščanskih družbah (Anglija, Francija) v 19. stoletju postali bolj cenjeni, saj so ljubezenske romane v velikem številu začele pisati prav ženske same. To pa je *ipso facto* znižalo vrednost sentimentalnim romanom.

Grešnik se nato osredotoči na pomembnost načina branja, ne zgolj količino in zvrsti. Zdi se mu logično, da ima Danica tako slabo mnenje o leposlovju, ko pa je prebrala le prvih in zadnjih nekaj vrstic ter jo je zanimalo zgolj, ali se poročita ali ne. Bralkam in bralcem razloži, »da je treba pri romanih gledati na idejo cele osnove, na morebitno tendenco, na notranjo zvezo in izpeljavo, na značaje in njihovo medsebojno občevanje, na jezik, slog itd. itd.« (prav tam, str. 7). Res je, da avtor tu omenja posplošeno populacijo »čitateljev«, toda kljub temu se zdi pomembno, da postavlja enega proti drugemu dva načina branja. En način je tak, pri katerem bralec in bralka (?) uporabljata predvsem zavestne in logične postopke: ideja, osnova, tendenca, notranja zveza, izpeljava, jezik, slog. Slednje so literarne kategorije, ki jih je bilo pomembno poznati predvsem v literarni teoriji, česar pa so bili zmožni zgolj visoko izobraženi ljudje. Drugi način, ki ga lahko izpeljemo kot negacijo omenjenega, je branje brez zavestnega opazovanja literarnih struktur in stilskih postopkov, zgolj impulzivno iskanje »pikantnih« dogodkov.

Tudi Grešnik omenja splošno slovensko stanje: »Pri nas je že itak prevelika letargija in brezbržnost za leposlovje. Skoro sramotno majhno je število onih, ki se zanimajo za naše slovstvo, za 'Zvon', 'Dom in Svet', 'Matico Slov.' Po priporočilu marljive g. Danice pa naj se še naše ženstvo odvrne od literature? Ne, to se ne sme zgoditi in uverjen sem, da tudi g. pisateljica ni imela takega namena!« (Prav tam, str. 9) Danica mu že v naslednji številki poda konkreten razlog, zakaj dekleta berejo tujo literaturo: »Pač grajanja je vredno tako početje, vendar je pa umevno, če pomislimo, da se odtujujejo naše deklice po nemških šolah do cela svojemu materinskemu jeziku. Celó one šole, ki se zovejo dvojezične, so vsaj v višjih razredih do cela nemške. Ni torej čuda, če se naše ženstvo še ni moglo sprijazniti s slovenskim čtivom, ki mu dostikrat še umljivo ni. Saj govori marsikatera prav gladko slovensko – v narečju, knjig pa ne umeje, kakor če bi bil to drug jezik. Od tod tudi izrek, ki sem ga čula že neštevilo krat: 'Krainisch kann ich, aber slovenisch nicht.' – Upajmo, da nas spravi v tem oziru nova višja dekliška šola znatno na boljše.« (Danica 1897 b, str. 6)

Grešnik torej verjame, da je pomembno, da prav ženske berejo slovensko literaturo, da je ne bodo poznale zgolj po imenu, temveč tudi po vsebini. Prepričan

je namreč, da: »/.../ bode iz nje in iz svetovne literature črpilo več omike, nego mu ga morejo dati razne fizike, kemija, astronomije, logike itd. – ako si hoče pridobiti splošno družbeno izobrazbo« (prav tam). Pomembno torej ni toliko, da so dekleta *strokovno* izobrazena, kot to, da so splošno izobrazena, pri čemer sodi slednje k splošni omiki. Razlikovanje med izobrazbo in omiko nam nakazuje, da je bila po njegovem za dekleta pomembnejša pravilna vzgoja kot pa formalno šolanje. »Gosp. Danici ne bode potem treba vsklikati: 'Delajmo tedaj naporno, navdušeno, da si dobimo vsaj pravico do izobrazbe!' Pravico do splošne izobrazbe ima naše ženstvo, 'le jemati od nje naj ne zamudi'.« (Prav tam)

Grešnik in Danica se strinjata, da so romani pomemben vir, prek katerega se dekleta seznanjajo s svetom, razhajata pa se v tem, da je Danica prepričana, da bi več formalnega šolanja za deklice pomenilo, da bodo sposobne brati tudi zahtevnejše gradivo, ki bi jih tudi bolj zanimalo in ki jih ne bo vedno znova poneumljalo. Ne zagovarja torej, naj dekleta ne berejo, kot ji očita Grešnik, temveč opozarja na to, da jih branje romanov ohranja na prav določeni stopnji in poziciji v obstoječih družbenih razmerah. Za razliko od nje pa Grešnik govori o splošni omiki, torej vzgoji deklet, ki da se z branjem romanov kvari in uhaja nadzoru. Sam je mnenja, da se iz kakovostnega leposlovja dekleta lahko naučijo in pridobijo več kot od učenja znanstvenih predmetov.

Dialog med Danico in Grešnikom lahko sami vzpostavimo na ravni razumevanja, zanimanja in napredka. Sami razumemo skrb Danice za formalno šolanje v kontekstu njenega pisanja: da bi bila dekleta, če bi bila bolj šolana, tudi bolj pismena, širilo se bi jim miselno obzorje in kognitivne kompetence, to pa bi jim omogočilo razumevanje zahtevnejših besedil in morda širilo zanimanje tudi na druga polja, zunaj domače hiše gospodinjskih del in skrbi za poroko. Tako pa se ohranja status quo, dekleta niso sposobna brati drugega kot poceni in trivialne ljubezenske romane, za katere se tudi najbolj zanimajo in iz katerih o sebi berejo kot o tistem spolu, ki je namenjen ljubezni, zakonu, materinstvu, banalnim opravilom in vaškim čenčam. Nasprotno pa se pri Grešniku zdi, da zagovarja branje deklic, če se ga le bere pravilno in izbira kakovostno, torej realistične romane. Podrobnejša obravnava pa pokaže, da sam v resnici ne podpira izobraževanja deklic. Govori o bralnih veščinah, ki naj bi bile nujen predispozitiv za *splošno izobrazbo*, ki pa na sebi predpostavljajo šolanega človeka. Na drugi strani odklanja fiziko, kemijo, logiko – torej šolanje. Tako dobimo paradoks, ki razgali dejstvo, da gre njegovi splošni izobrazbi za splošno omiko – za pravilno vzgojo deklet, torej ohranjanje statusa quo.

## Sklep

V pričujočem članku smo ugotovili, da je bila paradokсна narava/telesnost deklet višjih slojev deležna invencije, ki jih je označila za potencialno grožnjo osebni in širše družbeni moči. Pri tem teorije telesnosti, seksualnosti in ženskosti različno »primejo«, in sicer v slovenski družbi na prelomu 19. in 20. stoletja kot ideologije, ki so delovale za ohranjanje predmeščanskih družbenih razmerij. Nakazati smo

želeli, da so v taki konstelaciji, podprti s prav specifičnimi vzgojno-socializacijskimi namerami, dekleta, ki so brala »cenene« in »pregrešne romane«, morda predstavljala moment individualne želje in volje po umiku v lastni telesni in duhovni prostor, pri čemer so pozornost odtegnile svojim družinskim in družbenim dolžnostim in pričakovanjem. Tako je bilo dejanje branja kot prostočasne dejavnosti, zaznamovane z aktivnim iskanjem lastne zadovoljitve in užitka, morda destabilizacijski moment v obstoječih družinskih in družbenih razmerjih moči, ki so si prizadevale za ohranjanje tradicionalno-korporativnega družbenega sistema. V tej konstelaciji je bila strastna ljubezen potisnjena na obrobje, in sicer v zakonske ljubezenske odnose. Pri teh so bila dekleta deležna strogega javnomoralnega nadzora, ki jim je grozil z odvzemom ugleda čiste, uglajene, deloma spogledljive in »nevedne« ženskosti. S tezo, da je zasebno branje v intimi, samoti domače hiše, pomenilo dejavno iskanje lastnega užitka, individualnomenalnega ter fizičnoodvisniškega, ki je v konsekvenci pomenilo, da naj bi si dekleta pridobila nevarno znanje, smo predstavili nekatera prepričanja glede deklinške vzgoje višjih slojev na Slovenskem pred sto leti – v nam zelo bližnji preteklosti.

## Literatura

- Aliaga-Buchenau, A.-I. (2004). *The »Dangerous« Potential of Reading. Readers and the Negotiation of Power in Nineteenth-Century Narratives*. New York: London: Routledge.
- Ažman, J. (1873). Kerščanska izreja Slovenske mladine. Vedrilno in podučno berilo za slovenski narod. Ljubljana: Edgarjeva tiskarna, str. 24–60.
- Backscheider, P. (2000). *The Novel's Gendered Space*. V: Backscheider, P. (ur.) (2000). *Revising Women: Eighteenth-Century »Women's Fiction« and the Social Engagement*. USA: The Johns Hopkins University Press.
- Danica (1897). Višje deklinške šole. Slovenka. Glasilo slovenskega ženstva, letnik I, št. 18. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 6–8.
- Danica (1897 a). O ženskih študijah. Slovenka. Glasilo slovenskega ženstva, letnik I, št. 6. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 8–9.
- Danica (1897 b). Kaj in kako naj se čita. Slovenka. Glasilo slovenskega ženstva, letnik I, št. 20. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 5–7.
- Dimnik, J. (1895). Domača vzgoja. Slovenskim materam, vzgojiteljicam, učiteljicam, vzgojiteljem, učiteljem. Ljubljana: Društvo za zgradbo učiteljskega konvikta v Ljubljani, str. 124–132.
- Flint, K. (1993). *The Woman Reader 1837–1914*. New York: Clarendon Press: Oxford University Press Inc.
- Golden, C. J. (2003). *Images of the Woman Reader in Victorian British and American Fiction*. Gainesville: University Press of Florida.
- Grešnik, J. (1897). Treznosti in delavnosti nam treba! V: odgovor v. č. g. Danici. Slovenka. Glasilo slovenskega ženstva, letnik I, št. 15. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 7–8.
- Ivanka (1901). Žene izobraženih krogov na delu za prosveto. Slovenka. Glasilo slovenskega ženstva, letnik V, št. 2. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 33–37.

- Jauß, H. R. (1998). Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika. Ljubljana: Labirinti, str. 194–214.
- Kernev Štrajn, J. (2003). Spomin kot fragment, vtkan v tekst. V: Dolinar, D., Juvan M. (ur.), Kako pisati literarno zgodovino danes. Razprave. Ljubljana: Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede ZRC SAZU, str. 319–330.
- Kovač Šebart, M. (1994). Ob letu družine ali »... in če postane temu ali onemu otroku domača gruda premajhna ...«. *Sodobna pedagogika*, letnik 45, št. 9–10, str. 491–498.
- Kovač Šebart, M. (1997). Tradicionalno-korporativistični vzgojno-socializacijski model in oblikovanje libidinalne ekonomije Slovencev (1. del). *Sodobna pedagogika*, letnik 48, št. 3–4, str. 136–155.
- Kveder, Z. (1901). Emancipacija. *Slovenka*. Glasilo slovenskega ženstva, letnik V, št. 3. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 53–60.
- Lončar, D. (1901). O spolni vzgoji. *Slovenka*. Glasilo slovenskega ženstva, letnik V, št. 3. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 10–13.
- Luhmann, N. (1998, 1982). *Love as Passion. The Codification of Intimacy*. California: Stanford University Press.
- Puhar, A. (1982). Prvotno besedilo življenja: oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju. Zagreb: Globus.
- Radway, J. A. (1984). *Reading the Romance. Women, Patriarchy, and Popular Literature*. Chapel Hill: London: The University of North Carolina Press.
- Riesman, D. (1951). *The Lonely Crowd: a study of the changing American character*. New Haven: Yale University Press.
- Sava (1902 a). Ženske v javnem družabnem življenju. *Slovenka*. Glasilo slovenskega ženstva, letnik VI, št. 1. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 7–11.
- Trdina, J. (1956). Zbrano delo. Dolenjci. Črtice in povesti iz narodnega življenja. Jetnica. Osma knjiga. Ljubljana: Triglavsko tiskarna, str. 92–135.
- Vidmar, N. (1926). Ležeči akt. V: Pirnat Spahić, N. (ur.) (1999). *Akt na Slovenskem*. I. Slikarstvo. Ljubljana: Cankarjev dom, kulturni in kongresni center.
- Woolf, V. (1998). Lastna soba. Ljubljana: Založba/\*cf.
- X. (1902). Ženska odgoja. *Slovenka*. Glasilo slovenskega ženstva, letnik VI, št. 3. Trst: Konzorcij Edinosti, str. 65–68.

MIKULAN, Petra

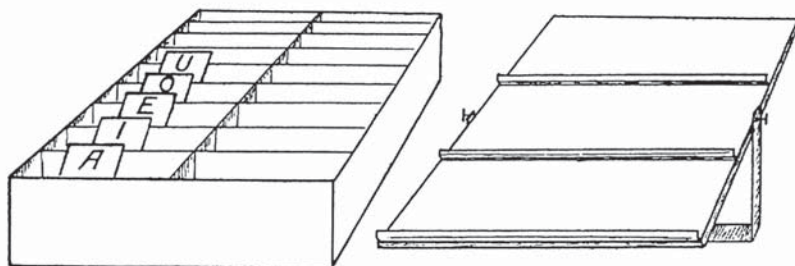
# **A NOVEL INSTEAD OF A LADLE OR THE EDUCATION OF THE UPPER CLASS GIRLS ON THE TURN OF THE 19th AND THE 20th CENTURY**

**Abstract:** Through the hermeneutic analysis of the professional text *Domača vzgoja* (Home Education) and newspaper articles in the *Slovenka* (the Slovene woman) – the first Slovene women paper, we would like to document the alarm concerning reading sentimental novels as a trivial genre, which is supposed to have a baneful influence on the education and life of the upper class girls in the Slovene country on the turn of the 19th and the 20th century. In the proceedings, we will try to present what some convictions regarding »the right« education of the upper class girls were like, namely of wealthy peasant girls, newly established middle class city girls and aristocratic girls. We want to present the fields of the domination of discourses which, on the turn of the 19th and the 20th century, prominently marked the position of girls' education in the prevailing educational model of socialisation. We are also going to treat moral, medical and biological arguments, as well as the arguments connected to dependence, sexuality and »pure« femininity. It will be found that the centre of the problem are reasons of political ideological and economic nature, as well as the control over women' sexuality.

**Keywords:** women readers, traditional corporative, educational model of socialisation (in the end of 19th and the 20th century), sex, social roles, the *Slovenka* (the Slovene woman), girls' education of the upper class.

### Čitalni stroj.

Vzamemo podolgovat pokrov zaboja, ga prevlečemo z belim ovojnim papirjem in pritrdimo nanj z žeblički dve do tri vodoravne, ozke lesene letve. Ploskev mora stati poševno, zato napravimo iz lat na zadnji strani primerno stojalo. Črke izrežemo iz črnega papirja, ki ga rabimo pri rokotvornem pouku, in jih nalepimo na belo lepenko. To delo lahko izvršijo otroci višjih razredov pri rokotvornem pouku. Drug način izdelave črk je tale: Vzamemo polo ovojnega papirja in nanjo s svinčnikom narišemo abecedo ter nato črke po konturah izrežemo. Vso šablono nato namažemo s firnežem in pustimo, da se dodobra posuši. Ko je šablona suha, jo položimo na belo, krhko lepenko, pritrdimo vogale z nekaj risalnimi žeblički in brizgamo z razpršilnikom za fiksativ ali s katerim koli drugim razpršilnikom, po ploskvi. Kot barvilo uporabljamo raztopino anilinskih barv. Slednjič šablono previdno snamemo, pustimo, da se posuši, ter ponavljamo isto proceduro tolikokrat, kolikor si pač želimo odtisov. Posamezne črke nato pravokotno odrežemo. Prav tako šablono si napravimo za male tiskalice.



Za shranjevanje črk si preskrbimo primerno veliko in visoko škatlo iz lepenke. Črke postavimo pokončno in oddelimo črko od črke tako, da vložimo med posamezne črke kose lepenke v obliki kartoteke.

Da se črke ne zaprašijo, pokrijemo škatlo s pokrovom. Črke morajo biti primerno velike, da jih otroci dobro vidijo.

**Sanja Berčnik**

## Vzgojni koncept v javni šoli in vprašanje nasilja

**Povzetek:** V strokovni in širši javnosti pogosto zasledimo teze, da se nasilje v šolah povečuje in da je varnost otrok ogrožena. Nasilje v šolah je za nekatere mladostnike prav vsakdanja stvar in ne moremo mimo vprašanja, kaj na področju preprečevanja le-tega narekuje država in kako se s tem »spopadajo« javne šole. V prispevku tako najprej prikazujemo različne definicije vrstniškega nasilja (in »bullyinga«), ki se razlikujejo glede na to, ali poudarjajo odnos med storilcem in žrtvijo ali kontekst, v katerem dejanje poteka, ter iščemo razloge za nastanek le-tega. Izpostavili smo tri sklope dejavnikov tveganja: družinske, šolske in družbene. Nasilje zaseda pomembno mesto v šoli ravno zaradi tega, ker odpira vprašanja, ki niso strogo vezana na metode poučevanja in tudi niso vezana na samo prilagajanje izobraževalnim potrebam niti na stopnjo pridobljenega znanja. Zaradi temeljnih problemov, na katere se navezuje problem nasilja v šoli, večina držav šolam nalaga sistematično ukvarjanje s to problematiko in oblikovanje nekakšne celostne politike do tega problema. Nas bo zanimalo, ali so politike držav do problema nasilja povezane z omenjenimi razlogi.

**Ključne besede:** vzgojni koncept, vzgoja, javna šola, vrstniško nasilje, nasilje v šoli, nasilje, smernice.

UDK: 376.5

Pregledni znanstveni prispevek

*Sanja Berčnik, asistentka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani  
e-naslov: sanja.bercnik@guest.arnes.si*

## **Problem nasilja**

V strokovni in širši javnosti pogosto zasledimo teze, da se nasilje v šolah povečuje in da je varnost otrok v šoli ogrožena. Boksanje, brcanje in tepež naj bi bili za nekatere mladostnike precej vsakdanja stvar. Po mnenju Dekleve (1996) nasilje med vrstniki ni nov pojav. O tem po njegovem mnenju priča več znanstvenoraziskovalnih del, osebne izkušnje vsakega izmed nas in občasna medijsko povečana pozornost tej problematiki. Povečano pozornost medijev pa po mnenju Dekleve vedno spremljajo ocene, da je določenih pojavov in storilcev več in da se oblikujejo nove oblike in vrste negativnih pojavov. Tako razumevanje nastaja pogosto v socialnem kontekstu, v katerem dojemamo kot ogrožajoča tudi nekatera druga družbena dogajanja. A. Kristančič (2002) izpostavi, da so podatki o pogostosti pojava nasilja odvisni tudi od samih definicij pojava, starosti otrok, konteksta in kriterija pogostosti. Ob tem pa ni mogoče mimo teze, ki je zapisana tudi v Priporočilih za mladinsko politiko (2005), da se je v zadnjih letih pojav nasilja močnejše vtisnil v javno zavest tudi zaradi množičnega poročanja medijev. Menimo, da je današnje zaskrbljenost nad nasiljem med mladimi tako treba razumeti v povezavi s spreminjanjem družbe, spreminjanjem pomena nasilja nasploh pa tudi njegovih oblik. Pomembno pa vpliva na interpretacije tudi spreminjanje pogleda na otroka.

## **Kaj je nasilje – opredelitve**

V Smernicah za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004) je zapisano, da je v strokovni in znanstveni literaturi nasilje relativno pogosto opredeljeno kot k cilju usmerjeno vedenje z namenom poškodbe oz. povzročitve škode (psihično ali fizično poškodovanje). Gre za rabo moči z namenom prestrašiti ali poškodovati druge, pri čemer gre za dlje časa trajajoča dejanja, ki se večkrat ponavljajo. Te precej ozke opredelitve nasilja pa

novejši avtorji razširjajo in dopolnjujejo s strukturnimi dejavniki, kot sta npr. starost, spol, ter družbenimi, kulturnimi, ekonomskimi, političnimi in socialnimi vprašanji. Opredelitev vrstniškega nasilja je torej več. Razlikujejo se glede na to, ali poudarjajo odnos med storilcem in žrtvijo, ali kontekst, v katerem dejanje poteka. Kontekst je lahko institucionalni in sam prispeva k nasilnemu vedenju, ga omogoča ali celo spodbuja. Razlika je tudi glede na kriterij, ki določa nasilno vedenje. V več definicijah je impliciran učinek nasilja kot njegov kriterij. Gre za to, ali se žrtev lahko brani in ali dejanje povzroča strah. Naj za začetek omenimo najsplošnejšo definicijo nasilja, ki jo A. Kristančič (2002, str. 97) definira kot *»simptom agresivnih in sovražnih dejavnosti posameznih skupin in njih članov«*. Meni, da je nasilje le ena od ravni izražanja agresije in sovraštva, pri tem pa agresijo opisuje kot *»vse dejavnosti, ki imajo namen povzročati ali povzročajo škodo drugi osebi, živalim ali neživim predmetom«* (Kristančič, 2002, str. 98). Nasilje lahko tako po Žužulu (1989) definiramo kot *»/.../ grobi napad na drugo osebo ali osebe, rezultat pa je izrazito poškodovanje ali prizadejanje fizične škode tem osebam«*. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (Bajec 1994) je zapisano, da gre pri nasilju za *»/.../ dejaven odnos do nekoga, značilen po uporabi sile, pritiska«*. Tudi Ostrman definira nasilje kot *»/.../ dejaven odnos do koga, značilen po uporabi sile, pritiska, da storilec uresniči svoje želje, potrebe, načrte«* (Ostrman 2002). V anglosaški literaturi za vrstniško nasilje najpogosteje uporabljan izraz *»bullying«*, ki pomeni *»/.../ uporabo moči ali nasilja, da prestrašiš ali poškoduješ druge ljudi«*. V slovenščini nimamo povsem ustreznega izraza za prevod besede *»bullying«*. Tudi avtorji, ki poskušajo pojasnjevati razlike, si po mnenju Dekleve (1996) velikokrat nasprotujejo in pri teh razlikah niso povsem natančni. Izraz *bullying* naj bi se praviloma nanašal na širši krog zelo različnih oblik nasilja, ki je integrirano v vsakodnevno življenje. Poglejmo, kako različni avtorji opisujejo pojem *»bullying«*. V. E. Besag (1989, str. 3) zapiše, da v Britaniji izraz *bullying* pomeni *»/.../ napad, ki ga izpelje posameznik proti drugemu posamezniku, posameznik proti skupini, skupina proti drugi skupini ali skupina proti posamezniku«*. Olweus (1995, str. 11–12) zapiše, da gre za *bullying* *»kadar je neki učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oz. negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov sovrstnik ali skupina učencev«*. Negativna dejanja opisuje kot namerne poškodbe ali povzročanje nelagodja s fizičnimi sredstvi, z besedami (zafrkavanje, poniževanje, žaljenje, porivanje, zbadanje, brcanje, tepenje, vendar pravi, da negativna dejanja niso nujno povezana s telesnim dotikom ali besedami – tudi spakovanje in uporaba vulgarnih ali agresivnih kretenj ali pa namerna izključitev iz skupine se lahko štejeta kot negativno dejanje. Pravi, da je značilnost pravega trpinčenja – neravnovesje moči. Roland govori o *»/.../ dolgotrajni in sistematični uporabi nasilja proti osebi, ki se v svojem trenutnem položaju ne more braniti«* (po Besag 1989, str. 3). Sharp in Smith ga definirata kot *»/.../ agresivno vedenje, ki je običajno namensko in povzroča boleče posledice«*. Bjorquist *et al.* (po Besag 1989, str. 3) zapiše, da je *bullying* *»/.../ poseben tip agresije, ki je socialnega izvora«*. Večini definicij *bullyinga* so skupni trije dejavniki: (1) dogajati se mora dalj časa, ne gre le enkratno agresivno vedenje; (2) vključevati mora neravnovesje v moči

– močnejši napada šibkejšega; (3) lahko je verbalne, fizične ali psihične narave. Kot povzame V. E. Besag (1989, str. 4), je bullying vedenje, ».../ ki je lahko definirano kot ponavljajoč se napad – fizične, psihične, socialne ali verbalne narave – s strani tistega, ki ima pozicijo moči (formalno ali zgolj situacijsko), na tistega, ki se nima moči upreti, z namenom povzročati neugodje zaradi lastne koristi ali užitka«. Po mnenju A. Kristančič (2002, str. 138) lahko v literaturi najdemo skupne značilnosti pojma bullying. V trpinčenju nastopata dve glavni osebi – žrtev in nasilnež, oba sta lahko posameznika ali skupina, mogoče pa so tudi različne kombinacije; trpinčenje je dejanje, za katero je značilno nesorazmerje moči, nasilnežu pa trpinčenje prinaša koristi ali zadovoljitev potrebe – s tem dokazuje svojo moč in premoč nad žrtvijo; napadi pa lahko trajajo več mesecev ali celo let, če jih nihče ne ustavi; v procesu ustrahovanja so pomembni opazovalci, ki ne naredijo ničesar, da bi trpinčenje ustavili. Medvrstniško nasilje tako po njenem mnenju pomeni na eni strani vedenje, ki prestopa meje dovoljenega in se zato dogaja skrito v neformalnih skupinah, po drugi strani po pomeni vedenje, ki je zapleteno pogojeno z individualnimi medosebnimi, skupinskimi, socialnimi in političnimi dejavniki (prav tam). Sami menimo, da je definicijam nasilja pa tudi bullyinga praviloma skupno, kar bomo v nadaljevanju obravnave privzeli tudi sami, da gre za namensko povzročanje negativnih posledic. Iz Priporočil za mladinsko politiko (2005) pa dodatno privzemamo še opredelitev nasilja v šoli: da je to kategorija, ki zajema izredno različne situacije, tako glede na stopnjo in intenzivnost kot glede na vzroke in žrtve. Pojavlja se lahko le občasno in nenamerno ali pa se stopnjuje v nenehno, ponavljajoče se nadlegovanje. Kje pa so razlogi za takšno vedenje?

## Razlogi za nasilno vedenje

Davis (ur., 2000, str. 16–17) povzema različne avtorje (Lange & Jakubowski 1976; Walker 1998; Patterson, Read & Doshion 1992; Hughes & Hasbrouck 1996), ki govorijo o razlogih za povečano nasilje otrok. Ob tem ko jih predstavi, pa hkrati zapiše, da po njegovem mnenju noben izmed teh dejavnikov ni poglavitni izvor nasilnega vedenja, ampak je verjetneje, da več teh dejavnikov skupaj vpliva na agresivno vedenje posameznega otroka. Za dejavnike tveganja tako zapiše, da so lahko *družinsko zasnovani* – (1) malo nadzora nad otrokovimi dejavnostmi, nad tem, kje je, in nad njegovimi prijatelji, (2) pomanjkanje oz. odsotnost meja dopustnega in nedopustnega vedenja, (3) uporaba stroge discipline, (4) socialne in druge družinske okoliščine npr. brezposelnost, alkohol, droge, (5) družinsko nasilje; lahko so *šolsko zasnovani* – (1) previsoke ravni tolerance nasilnega vedenja oz. neodzivanje nanj, (2) samovoljno osebje; lahko gre za *dejavnike lokalne skupnosti* – (1) visoka stopnja kriminala, (2) nevarne soseske, (3) pomanjkanje socialnega skladja med prebivalci, (4) premalo zunajšolskih in rekreativnih dejavnosti za mlade, (5) pomanjkanje stika med skupnostjo in šolo; ali pa celo za *družbene dejavnike* – (1) nasilje v medijih, (2) družbena razdrobljenost, (3) prikazovanje konceptov prav in narobe kot nekaj relativne-

ga, in ne kot nekaj natančno določenega. Poglejmo sedaj bolj podrobno posamezne skupine dejavnikov tveganja. Po mnenju V. E. Besag (1989) raziskave na področju »bullyinga« nakazujejo, da je vzgoja v družini pomemben dejavnik pri razvoju »nasilnega« otroka. Olweus (1995) v tej zvezi opozarja, da so temeljna stališča staršev do otrok (predvsem prvega pomembnega drugega, najpogostejše je to mati), čustven odnos v zgodnjih letih otroštva (npr. pomanjkanje topline in pozornosti, simbiotična vezanost na prvega pomembnega drugega), stopnja dovoljevanja nasilnega vedenja pri otroku (meje niso jasno določene) ter uporaba nasilja kot vzgojne metode (telesno kaznovanje, agresivni čustveni izbruhi) pomembni dejavniki, ki vplivajo na razvoj agresivnega vedenja. Avtor meni, da agresivnost vodi v agresivnost, saj vzgojni dejavniki, pomembni za razvoj agresivnega vedenja, niso neodvisni od odnosov med odraslimi v družini – pogosti konflikti, razprtije in prepiri med starši ustvarjajo pri otrocih negotovost. J. Robertson (1996, str. 107) prav tako zapiše, da so »*družinska neenotnost, starševsko mentalno neravnovesje, kriminaliteta staršev, velikost družine, prezasedenost doma, oddaja otroka v rejo in nizek poklicni status povezani z emocionalno ali vedenjsko motnjo /.../ otroka*«. Meni, da razumevanje vzrokov neprimerne vedenja ustvarja okoliščine, v katerih je manj možnosti za takšno vedenje, pa tudi potreba po takšnem vedenju umanjka. Med dejavniki, ki vplivajo na agresivnost, avtorji izpostavljajo še šolsko neuspešnost ter vplive širšega okolja. J. R. Epp (1996, str. 1) tako zapiše, da so tudi šole odgovorne za zlorabo otrok na dveh ravneh – kadar se ne menijo za zlorabe, ki se dogajajo otrokom zunaj »šolskih ur« (če o tem ne spregovorijo), in kadar imajo učitelji in drugi zaposleni v šoli pravico uporabe kazni. Tudi Mandler (1992, str. 6–22) govori o vplivu šole oziroma šolskega sistema na nasilno vedenje in išče povezavo med nasilnim vedenjem in neuspehi na intelektualnem področju. Izpostavi otrokovo potrebo po občutku uspešnosti, saj meni, da se vsi otroci zavedajo, da ima njihovo življenje vrednost in da so lahko uspešni. Prepričan je, da, če otrok ves čas posluša, da ni dovolj dober, to zmanjšuje njegovo samozavest, na to pa se odziva z umikom ali protestiranjem. Balson (1987) prav tako meni, da je agresivno vedenje otrok usmerjeno proti enemu od štirih mogočih ciljev: pridobiti pozornost, prikazati moč, iskati maščevanje ali pobegniti z umikom. Ob tem verjame, da otrokom ne moremo resnično pomagati, dokler ne poznamo razlogov za njihovo vedenje. M. Johnstone (1991, str. 4) podobno zapiše, da so nasilneži ponavadi učenci, ki imajo slabše akademske dosežke, so nepopularni in negotovi. S. Blanford (1998, str. 2) prav tako meni, da se bodo otroci s slabo samopodobo pogostejše vedli neprimerno. Njihova frustriranost in jeza jih bosta pogosto privedla do tega, da se bodo vedli iracionalno in da bodo s tem motili vse okoli sebe. Prepričana je, da je nasilje odvisno od trenutnih situacij, torej tudi od »okolja«, v katerem živimo (op. a.). O slednjem govori tudi A. Osterman (po Kristančič 2002), za katero nasilnost pomeni način prilagoditve posameznika na njegove življenjske pogoje. Edgar (1999) prav tako izpostavi slabe življenjske pogoje (nasilje kot »only way out«) kot pglavitni razlog za nasilno vedenje. Meni, da smo vsi proizvod okolja, v katerem živimo. V Nenasilni šolski politiki Ontaria (Violence-free schools policy, 1994) je med drugim zapisano, da nasilje v šolah izraža dogajanje v družbi

in da mora sodelovati celotna družba, če želimo zmanjšati pojav nasilja. Vsi prej omenjeni dejavniki »tveganja«, ki po mnenju različnih avtorjev vplivajo na pojav nasilja, torej družina, šola, družba, so po našem mnenju legitimni in povezani, zato povzemamo misli Leschieda (School violence), vodilnega kanadskega raziskovalca najstniškega nasilja, ki svari pred iskanjem samo enega vzroka za pojav nasilja. Meni namreč, da gre pri pojavu nasilja za »*kombinacijo vpliva delovanja kulture, družine in razvoja kulture znotraj šole*«. Bistvenega pomena je zavedanje, kot je zapisal in predstavil na evropskem simpoziju na temo nasilja v šoli Dubet (1999), da nasilje v šoli ni domišljija, in pomembno je, da razumemo ozadje pojava. Po njegovem mnenju morajo biti definicije nasilja predvsem skladne s poglavitnimi paradigmi razlag tega pojava, da se lahko interpretacije nasilja sploh uporabijo v praksi. Nasilje zaseda pomembno mesto v šoli ravno zaradi tega, ker odpira vprašanja, ki niso strogo vezana na metode poučevanja in tudi niso vezana na samo prilagajanje izobraževalnim potrebam niti na stopnjo pridobljenega znanja. Nasilje v šoli odpira temeljne probleme, ki se nanašajo na narave pravic in socialnega reda.

## Politike / smernice držav do nasilja v šoli

Zaradi temeljnih problemov, na katere se navezuje problem nasilja v šoli, večina držav, kot je zapisano v Smernicah za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004), šolam nalaga sistematično ukvarjanje s to problematiko in oblikovanje nekakšne celostne politike do tega problema. Ker smo govorili o različnih razlogih za nastanek nasilnega vedenja, nas bo zanimalo, ali so politike držav do problema nasilja povezane z omenjenimi razlogi. Ugotovili smo, da grobo povzeto, obstajajo trije sklopi dejavnikov tveganja: družinski, šolski in družbeni (kamor spada seveda tudi lokalna skupnost – op. a.). Kakšne so torej politike držav do problema nasilja?

V **Kanadi** imajo na ravni države in od Ministrstva za šolstvo predpisano t. i. *Violence free schools policy*, torej t. i. Nenasilno šolsko politiko, v kateri je zapisano, da mora vsaka šolska uprava razviti politiko preprečevanja nasilja v sodelovanju z lokalno skupnostjo (tudi policijo, raznimi centri itn.), učenci, učitelji, starši ali skrbniki, izvedba pa je odvisna od potreb posamezne šole. Bistvena poteza, ki jo vseskozi poudarjajo, je delovanje šole kot skupnosti (sodelovati morajo vsi – učenci, učitelji, starši ter širša lokalna skupnost) ter odzivanje na vsako nasilje. Omenjeno se ujema z razlogi, ki jih kanadski avtorji (Leschieda, Violence-free schools policy) navajajo za nasilno vedenje, saj izpostavljajo vpliv družbe in znotraj tega še posebno (pomemben) vpliv skupnosti in šole ter ne iščejo samo enega »krivca«. Cilji programa, usmerjenega v celotno skupnost, so tako oblikovanje in ohranjanje varnega in nenasilnega okolja, spodbudna šolska klima ter fizično varno okolje. Naučiti se morajo poskrbeti za lastno varnost, razviti sposobnosti reševanja konfliktov (mediacija), razviti samostojnost in samospoštovanje, razviti sposobnost spoštovanja in skrbni za druge, pridobiti spretnosti za ohranjanje in delovanje v razmerju (starševstvo)

ter razviti sposobnost sprejemanja drugačnosti. Uveljavlja pa se tudi veliko (dodatnih) preventivnih programov, ki jih lahko uporabljajo šole. Izvajajo program, imenovan *Lions quest conflict management*, ki oblikuje kurikule za promoviranje pozitivnih življenjskih spretnosti in sposobnosti za reševanje konfliktov za otroke od vrtca do konca osnovne šole. Cilj je spremeniti obstoječa prepričanja v zvezi z interakcijo med učenci, povečanje znanja nekonfliktnih tehnik reševanja konfliktov in spodbujati takšna vedenja, ki otrokom in mladim pomagajo pri reševanju konfliktov. Drugi preventivni program, ki ga izvajajo v Kanadi, pa je *Pacific Path*. Gre za mednarodni center za reševanje konfliktov in mediacijo. Poglavitni cilj tega programa je preprečevanje nasilja in spodbujanje miroljubnega vedenja.

Tudi na **Švedskem** (Svensson 2003, str. 216) morajo imeti že po zakonu iz leta 1994 vse šole oblikovan načrt odziva na nasilje (to bi lahko vseboval tudi naš vzgojni koncept javnih šol – op. a.), ki pa se od kanadskega razlikuje predvsem v eni točki: v tem programu ima prav posebno in natančno določeno vlogo ravnatelj (»head teacher«), ki mora skrbeti za izpolnjevanje zastavljene »politike«. Vloga ravnatelja tako vključuje odgovornost pri uveljavljanju, izvajanju, spremljanju in evalviranju šolske strategije za preventivno delovanje in za preprečevanje vseh oblik nasilnega vedenja. Zagotavljanje varnega šolskega okolja je na Švedskem prisotno že dalj časa in ga kot prednostno obravnava Nacionalni urad za izobraževanje. Urad izdaja razne publikacije, organizira konference in podpira raziskovalne projekte na področju preventive glede nasilja. Urad je mnenja, da »mora biti, dolgoročno gledano, nasilno vedenje obravnavano kot opozorilni znak, ki nam pove nekaj o vpletenih otrocih, pove pa nam tudi nekaj o ozračju oz. klimi na šoli. Z izboljševanjem razmer za razvoj dobrih socialnih odnosov je mogoče reševati tudi problematiko nasilnega vedenja.« (Skolverket, 2000 po Svensson 2003, str. 224) Kurikul za obvezno šolo, predšolsko vzgojo in pošolske centre vključuje tudi natančno opredeljeno vlogo šole, kjer je poudarjeno podpiranje razumevanja drugih ljudi in razvijanje sposobnosti empatije zapisano je, da nihče ne sme biti žrtev nasilja v šoli, da se je treba aktivno bojevati proti nasilju, prav tako pa mora biti vsako nasilno vedenje proti tujcem sprejeto z odprtim pogovorom in aktivnimi ukrepi. Šole naj bi si prav tako prizadevale za zagotavljanje varnega okolja in vzbujanje želje po učenju. Na Švedskem pa so poleg že omenjenega leta 2006 sprejeli še *Zakon o preprečevanju diskriminacije in drugih ponižujočih ravnanj z otroki in šolarji*, ki želi pospeševati zagovarjanje enakih pravic za otroke (predšolski otroci) in šolarje (tisti, ki so vključeni ali pa se vključujejo v izobraževalni sistem), boj proti diskriminaciji glede na spol, etnični izvor, religiozno ali drugo prepričanje, spolno usmerjenost ali nesposobnost (disability). Šola je postala tudi pravno odgovorna za svoja ravnanja in jo lahko učenec toži, če ne ravna v skladu z zakonom, prav tako pa je šola dolžna povrniti materialne stroške za nastalo škodo (npr. uničena obleka). Nacionalni urad za izobraževanje preverja izpolnjevanje kakovosti dela, ki ga na tem področju izvajajo šole. Za zdaj so ugotovili, da obstajajo tri vrste šol: (1) tiste, ki so oblikovale bolj celostne in holistične preventivne metode proti nasilju, ki so integrirane v delo šole; (2) šole, katerih akcijski načrti so osredotočeni

na probleme, torej specifične primere nasilnega vedenja in ki vključujejo samo določene vidike preventivnega delovanja; (3) šole, ki so povsem osredotočene samo na ukrepe, sprejete v določenih situacijah, in kjer preventivno delovanje ni razložno in natančno izpeljano. Ugotovitve urada so, da je »*pomanjkanje znanja na področju nasilnega vedenja tudi posledica dejstva, da ni izpeljanega natančnega sistematičnega spremljanja primerov nasilja. Šole bi morale razviti usmerjene instrumente in oblikovati jasne cilje takšnega dela.*« Ker se zavedajo problema nasilja, pa izvajajo tudi več preventivnih programov: *program DARE*, preventiva na področju zlorabe drog in nasilja, t. i. *model Osterholm*, namenjen preprečevanju, odkrivanju in ustavljanju nasilja, *Friends* ter t. i. *Olweus bullying prevention programme* (<http://www.clemson.edu/olweus/content.html>), ki ima cilje na več ravneh. Na ravni šole je pomembno oblikovanje preventivnega odbora, ugotavljanje narave in prisotnosti nasilja med učenci z anonimnim vprašalnikom, izobraževanje za zaposlene, izoblikovanje sistema supervizije, sprejem pravil glede nasilja na ravni šole, oblikovanje primernih odzivov na ravnanje učencev, sodelovanje med učitelji ter sodelovanje s starši. Na ravni razreda je treba potrditi pravila glede nasilnega vedenja, ki so sprejeta na ravni šole, organizirati redna srečanja z razredom (razredne ure), organizirati sestance za starše. Na ravni posameznika pa so potrebne intervencije pri otrocih, ki so nasilni, in pri tistih, ki so žrtve, ter pogovori s starši vpletenih. Lahko se oblikuje tudi na ravni lokalne skupnosti kot vključevanje nenasilnih sporočil in strategij v dejavnosti mladih ter sestanki na ravni skupnosti. Zanimivo je, da glede na avtorjevo (prim. Olweus 1993) opisovanje razlogov za nasilno vedenje, pri čemer vidi pglavitno »krivko« v družini, le-te ne vključi v nobenega izmed omenjenih vidikov preventivnega delovanja. Na Švedskem so torej smernice za delovanje na področju nasilnega vedenja vključene v kurikule, šole imajo oblikovane akcijske načrte, problem pa je evalvacija le-teh. Prav evalvacija izvajanja programov odzivanja na nasilje pa je tista, ki bi pokazala, kateri izmed pristopov, ki jih izvajajo, je najprimernejši in daje najboljše uspehe.

V **Franciji** (Debarbieux idr. 2003, str. 26) se prav tako že od devetdesetih let prejšnjega stoletja intenzivno ukvarjajo s problemom nasilja v šoli. Izvor težav z nasiljem pa, v nasprotju s kanadsko in švedsko politiko, vidijo predvsem na področju velike fluktuacije učiteljskega kadra. Na nekaterih šolah imajo težave z zagotavljanjem stalnih učiteljev, saj so pogoji za delo zelo slabi (slabe soseske – predmestje Pariza, slab ugled šole), to pa se posledično izraža v celotni šolski klimi in seveda tudi s problematiko nasilja. Ena od novejših zamisli je vzpostavitev novega delovnega mesta v šoli, imenovanega »*educating assistants*« oz. »učni pomočniki« – mogoče tutorji, kot se to uveljavlja pri nas (op. a.). Gre za posameznike, stare od 21 do 29 let, ki posredujejo v medosebni komunikaciji in pomagajo pri učenju, prav tako pa posredujejo kot mediatorji pri konfliktih. Izkazalo se je, da takšna shema deluje predvsem na tistih šolah, kjer je pozitivna šolska klima in kjer je veliko stalnih učiteljev, kjer pa so pogoji za delo slabi in so šole že označene kot »rizične«, tak pristop ne deluje (Debarbieux in Montoya 1999, po Debarbieux 2003). Januarja 2000 so tako na nacionalni ravni sprejeli nov načrt »boja« proti nasilju v šolah, na podlagi katerega so 60 (pred-

vsem sekundarnim) šolam odobrili dodatne učitelje, vključitev državljsanske vzgoje v kurikulum in oblikovanje »*classes relais*«, nekakšnih centrov za pomoč učencem z učnimi težavami. Istega leta pa je Lang (minister za šolstvo) ustanovil tudi Nacionalni odbor za nenasilje (*Anti-violence national committee*), katerega cilj je bil analizirati in prepoznati nasilje v šolah ter oblikovati preventivni sistem. Kot cilj so si zadali več učiteljskih mest (33.000 povsem novih učiteljskih mest), to pomeni zmanjšanje ur tedenskega poučevanja z 18 na 16 pedagoških ur in predvsem motiviranje učiteljev za delo na tistih (rizičnih) šolah, kjer so pogoji za delo slabi in je fluktuacija strokovnega osebja največja. Z večjim številom učiteljev bi se torej zmanjšala njihova tedenska obveznost (z 18 na 16 pedagoških ur); to bi pomenilo, da bi lahko več časa namenili usposabljanju na področju (vrstniškega) nasilja (prepoznavanje, reagiranje, preventivno delovanje, preprečevanje). Ugotovili so, da lahko organizacija šole (socioekonomski dejavniki) posredno vpliva na pojav nasilja v šoli, zaradi česar poudarjajo pomen stabilnosti in učinkovitosti učiteljev. Francozi pripisujejo največ pozornosti organizaciji in vodenju šole (prav tam). Leta 2001 pa je Ministrstvo za izobraževanje vpeljalo tudi nacionalno televizijsko kampanjo, kjer medijske »zvezde« nago-varjajo in »kličejo« mlade k medsebojnemu spoštovanju.

V **Nemčiji** (Schafer in Korn 2003, str. 100) je že v ustavi zapisano, da je človeško dostojanstvo nedotakljivo, višje regijsko sodišče v nemškem mestu Saarland pa je sprejelo tudi odločitev, da morajo učitelji varovati otroke pred kakršno koli škodljivo obliko vedenja in kršenjem pravic. V vseh šolskih zakonih pa je prav tako zapisano, da morajo šole učiti sposobnost sprejemanja kompromisov, tolerantnosti do ljudi in drugačnih prepričanj. Na nacionalni ravni pa je Nemčija sledila Franciji (tudi Ameriki) z ustanavljanjem t. i. Komisije za nasilje (*Violence commission*), ki skrbi za preventivno delovanje na področju nasilja. Možnosti preventivnega delovanja, podobno kot Francozi, vidijo v manjših razredih in šolah (občutek pripadnosti, odgovornosti tudi pri konfliktih – vsi se poznajo med seboj, manjša možnost konfliktov), v izboljšanju šolske klime (manjši normativi, manjše tedenske obveznosti, zagotavljanje kontaktnih oseb za učitelje (ob osebnih problemih), manj birokratskih predpisov – več časa za druge stvari, za izboljšanje odnosov), učenje učencev o prepoznavanju potencialno nasilnih položajev (reagiranje in izogibanje, nekonfliktno reševanje problemov), zgodnje poučevanje spolne vzgoje (partnerska vedenja – nekatera nasilna ravnanja imajo namreč tudi spolni videz), dodatno izobraževanje učiteljev za delo z nasilnimi učenci, manjšanje tolerantnosti do nasilja (hitro in dosledno reagiranje učiteljev in šole) ter ustvarjanje svetovalnih odborov za podporo in pomoč ob konfliktih med učitelji in učenci.

V **Angliji** pa se lotevajo problema nasilja drugače. Nimajo sprejete specifične »politike« v zvezi z nasiljem v šoli, so se pa v zadnjem času, po mnenju avtorjev (Cowie idr. 2003), pojavile določene iniciative vlade. Služba za standarde v izobraževanju, katere cilj je izboljšanje kakovosti izobraževanja, je dobila odgovornost za obveščanje o »*duševnem, moralnem, socialnem in kulturnem razvoju učencev v šoli*« (Cowie idr. 2003, str. 272), od leta 1999 *Zakon o šolskih standardih* (*Schools standard and framework act*) predpisuje, da morajo imeti vse

šole oblikovane smernice za spodbujanje lepega vedenja, spoštovanje drugih ter preventivno delovanje na področju vseh oblik nasilja v šoli. Še posebno pomemben pa se avtorjem zdi triletni projekt, imenovan *Vrlina v mestih* (Excellence in cities), katerega iniciativa cilja na soočanje z neuspešnostjo, nezadovoljstvom in socialno izključenostjo. Leta 2000 je takratni minister za izobraževanje in zaposlovanje lansiral t. i. protinasilni sveženj (anti-bullying pack), ki je vseboval posodobljene publikacije, imenovane *Don't suffer in silence*. Le-te vsebujejo video s temami, kot so: politika cele šole, perspektive učencev, strategije soočanja z nasiljem, vrstniška pomoč (»peer support«) ter delo s starši in lokalno skupnostjo. Ta t. i. sveženj podpira tudi spletna stran ter širši javnosti namenjen informativni film, s katerim poskušajo ozaveščati o problemu nasilja. Deluje tudi nekaj preventivnih programov, med njimi forum na temo *Otroci in nasilje*. Ta je leta 2000 začel s programom, imenovanim *Naproti nenasilni družbi* (Towards a non-violent society), katerega cilj je razviti načrte za pospeševanje nenasilja kot del celotne šolske politike. V Angliji se tako ukvarjajo predvsem s celotnim vidikom vzgoje učencev v šoli, še posebno z neuspešnostjo, nezadovoljstvom in socialno izključenostjo, vendar delujejo bolj na preventivni ravni, kjer se osredotočajo na podporo učencem in mediacijo. Po mnenju Dubeta (1999) gre na ravni državnih politik do nasilja v šolah predvsem za dva vidika nasilja. Prvo, t. i. »socialno« nasilje (»social violence«), je tisto nasilje, pri katerem šole za nastali položaj krivijo predvsem družbo in vplive okolja, v katerem živimo, drugo, »protišolsko« nasilje (»anti-school« violence), pa je usmerjeno neposredno proti šoli – učencem, učiteljem, opremi ... Ne glede na to, ali države iščejo »krivca« v šoli ali zunaj nje, je pomembno, da se zavemo, da nasilje ni enako prisotno na vseh šolah in da te razlike ne izhajajo samo iz socialnega konteksta. Mnogokrat se zgodi, da v šolah, kjer bi stereotipno pričakovali problematiko nasilja, tega ni toliko kot v šolah, ki so »privilegirane« in kljub temu prežete z nasiljem. Kaj se torej dogaja? Avtor (prav tam, str. 25) meni, da se »učinkovito upirajo nasilju predvsem tiste šole, ki spoznajo, da je v ozadju nasilnega vedenja mnogo različnih razlogov, in ki kombinirajo metode odzivov s premagovanjem njihovih nasprotujočih si lastnosti«.

### Kaj torej lahko naredijo šole?

Podrobnejše analize po navedbah Smernic za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004) torej kažejo, da nasilje v šoli ni nov pojav, ampak da je danes družba občutljivejša in bolj ozaveščena o nasilju, ga bolj problematizira (včasih zgolj discipliniranje, danes bolj vzgojni ukrepi in iskanje razlogov), je občutljivejša na razvojne zakonitosti otrok (socialna kognicija, empatija) ter poudarja človekove in otrokove pravice in odgovornosti odraslih za njihovo uresničevanje. V Sloveniji smo, sodeč po Smernicah (prav tam), tako kot v omenjenih državah usmerjeni v sistematično in strokovno ukvarjanje s problemom nasilja. Predlagana so nekatera ključna načela sprijemanja z nasiljem ter določen nabor ukrepov. Tako je zapisano, da je treba

v kurikularne elemente vnesti vsebine in kompetence, pomembne za življenje v skupnosti, in skrbeti za njihovo izvajanje (podobno kot poudarjajo v Kanadi); razvijati pozitivno socialno klimo na šoli (kot v Franciji); kakovostno preživljanje časa v šoli (kot v Angliji); odzivno delovanje šole na vseh ravneh (kot v Nemčiji); vključenost v življenje na šoli; načrtovanje prostora v in ob šoli; skrb in odgovornost za uresničevanje varnega šolskega prostora in odzivanje na pojave nasilja (kot poudarjajo na Švedskem); strokovno izpopolnjevanje zaposlenih na šoli; sodelovanje z lokalnimi organi in nevladnimi organizacijami; vključevanje staršev v življenje in delo šole ter vključevanje medijev in različnega gradiva za učitelje, učence, dijake in starše. Prav tako so predlagani tudi ukrepi v zvezi z razvijanjem različnih metod in oblik poučevanja; povečanjem odgovornosti za varno šolsko okolje; spremljanjem izvajanja kurikularnih dokumentov (realizacija ciljev in dejavnosti), iskanjem nove oblike individualne ali skupinske pomoči za učence, ki pogosto motijo pouk; dopolnjevanjem in dograjevanjem Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev; razvijanjem koncepta učitelj svetovalec (individualna komunikacija) ter dodatnih možnosti vzpostavljanja učiteljeve avtoritete; povečevanjem socialne vključenosti učencev; omogočanjem stalne evalvacije na področju analize in preprečevanja nasilja v šolah; vključevanjem staršev, učencev (otroški parlament); zagotavljanjem kakovostne ponudbe programov za usposabljanje učiteljev; razvijanjem sodelovanja z raznimi institucijami in nevladnimi organizacijami ... Podobno kot na Švedskem pa je tudi pri nas predlagana ustanovitev posebnega sveta na državni ravni, kjer bi sodelovali ravnatelji, učitelji, učenci, starši in strokovnjaki, poglavitni namen pa bi bil uveljavljati in vzdrževati določene, za konkretno šolo utemeljene koncepte in modele preprečevanja in obravnavanja nasilja. Izpostavljeno je bilo tudi, Ministrstvo za šolstvo finančno podpira razvojnoraziskovalno delo na področju nasilja (prav tam). Glede na predstavljene razloge za nasilno vedenje in s tem povezane politike različnih držav (tudi Slovenije) menimo, da Smernice sicer dajejo dobro splošno podlago za »boj«<sup>1</sup> proti nasilju v šolah in preventivno delovanje, vendar je po našem mnenju potreben prav natančen dokument politike proti nasilju. V smernicah gre namreč zgolj za predloge in usmeritve, vprašanje pa je, koliko je takšnih šol, ki *v resnici* izpolnjujejo vse te predlagane ukrepe. Slovenija se je namreč v primeru Smernic po našem mnenju problematike nasilja lotila zelo široko. Zajeta so skoraj vsa načela in ukrepi, ki smo jih zasledili pri politikah različnih držav, niso pa zapisana prioriteta področja. Sami menimo, da bi *moral* biti koncept proti nasilju v šoli vključen v t. i. formalni (predpisani) okvir vzgojnega delovanja v javnih šolah. Ta bi obsegal zahtevo najprej po natančnem ugotavljanju prisotnosti nasilja na posamezni šoli (instrumenti, ki bi jih oblikovali strokovnjaki) ter nato po oblikovanju natančnega dokumenta politike šole proti nasilju (kot je to na primer urejeno na Švedskem). Glede odgovorne osebe (na Švedskem je še posebej omenjena vloga ravnatelja) je pri nas že v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) naloga ravnatelja kot pedagoškega vodje šole natančno opredeljena, tako da natančnejše opredelitve niso potrebne. Natančen dokument politike šole proti nasilju bi bil stvar potreb posamezne šole, oblikovala bi jo tim strokovnjakov na šoli (v katerega

bi bili vključeni učitelji ter predstavniki učencev in sveta staršev) na podlagi ugotovljenih podatkov (koliko nasilja, kakšno nasilje, kje, kdaj, kako se poraja nasilje ...) in s sodelovanjem s širšo skupnostjo (lokalna skupnost, nevladne organizacije, institucije). Dokument bi moral biti vključen v vzgojni koncept šole kot del konkretnega operativnega načrta vzgojnih dejavnosti, ki bi se oblikovale v skladu z načelom avtonomije šole. Šole in predvsem učitelji po našem mnenju potrebujejo trdno oporo (koncept, načrt), na podlagi katere bo jasno njihovo delovanje, kajti, kot je zapisano tudi v Smernicah (prav tam), učitelji si želijo, da bi bolje razumeli svoj položaj in dobili dovolj strokovne pomoči, predvsem pri obvladovanju nasilja. Kot pomemben del nenasilne politike šole tako vidimo, podobno kot Francozi, potrebo po dodatnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev. Poudarek je treba dati predvsem na razvoju kakovostnih programih na temo prepoznavanja, obravnavanja (doslednost!) in preprečevanja nasilja ter na razvijanju dobrih medosebnih odnosov in timskem delu. Poleg poznavanja problematike nasilja in soočanja z njim je namreč izjemnega pomena tudi sodelovanje med učitelji ter iskanje (in) pomoč v šoli, torej dobro organizirana svetovalna in strokovna pomoč. Sama organizacija šole – stabilnost in učinkovitost – najbolj vpliva na celotno šolsko klimo ter s tem tudi na odnose v razredu (in zunaj njega).

## Literatura

- Bajec, A. (1994). Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: DZS.
- Balson, M. (1989). *Becoming a better parent*. London: Hodder & Stoughton.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open university press.
- Blandsford, S. (1998). *Managing discipline in schools*. London and New York: Routledge.
- Cowie, H. idr. (2003). *School violence in United Kingdom, Addressing the problem*, V: Smith, P. K. (ur.) *Violence in schools: the response in Europe*, London: Routledge Falmer, str. 265–281.
- Davis, J. L., Nelson, C. S., Gouger, E. S. (2000). *The boys town model. Safe and effective secondary schools. Preventing violence, building respect and promoting learning in the classroom and beyond*. Nebraska: Boys town press.
- Debarbieux, E. idr. (2003). *Tackling violence in schools, A report from France*, V: Smith, P. K. (ur.), *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge Falmer, str. 26–31.
- Dekleva, B. (1996). *Nasilje med vrstniki v šoli in v zvezi s šolo*. V: Šelih, A. (ur.), *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri pravni fakulteti.
- Devjak, T., Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2007). *Pravila in vzgojno delovanje šole: teoretična izhodišča in empirični podatki*. V: Devjak, T. (ur.) *Pravila in vzgojno delovanje šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 17–100.
- Dubet, F. (1999). *Violence in schools*. V: *Violence in schools: awareness-raising, prevention, penalties*, Symposium Brussels, 26.–28. december 1989, Belgium: Council of Europe, str. 11–27.

- Edgar, L. E. (1999). Violence in schools. <http://www.srmason-sj.org/council/journal/sep99/edgar.html> (20. 11. 2007).
- Epp, J. R. (1996). Schools, complicit, and sources of violence. V: Epp, J. R. in Watkinson, A. M. (ur.) *Systemic violence: How schools hurt children*. London, Washington: The Falmer press, str. 1–25.
- Johnstone, M., Munn, P., Edwards, L. (1991). *Action against bullying. Drawing from experience*. Edinburgh: the Scottish council for research in education.
- Kristančič, A. (2002). *Socializacija agresije*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.
- Mendler, A. N. (1992). *What do I do when ... How to achieve discipline with dignity in the classroom*. Bloomington, Indiana: National educational service.
- Mladi in preprečevanje nasilja – priporočila za mladinsko politiko (2005). Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK: Urad za mladino Republike Slovenije.
- Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci. Kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Olweus bullying prevention programme (<http://www.clemson.edu/olweus/content.html>). (20. 11. 2007)
- Robertson, J. (1989). *Effective classroom control. Understand teacher-student relationships*. London: Hodder & stoughton.
- School violence in context: culture, neighborhood, family, schools and gender (<http://www.bookrags.com/researchtopics/school-violence/>) (20. 1. 2007).
- Smernice za analizo, preprečevanje in obravnavo/obvladovanje nasilja v šolskem prostoru (2004). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Smernice\\_nasilje.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Smernice_nasilje.pdf) (20. 11. 2007)
- Svensson, R. (2003). *Tackling violence in schools, A report from Sweden*, V: Smith, P. K. (ed.) *Violence in schools: the resonance in Europe*, London: Routledge Falmer, str. 216–231.
- Sweden prepares new school bullying laws (2005). (<http://www.thelocal.se/1428/20050513/>) (20. 11. 2007)
- Violence-free schools policy (1994) <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/vfreeng.html#II> (20. 11. 2007)
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) [http://www.mss.gov.si/si/zakonodaja\\_in\\_dokumenti/veljavni\\_predpisi/](http://www.mss.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/veljavni_predpisi/) (10. 12. 2007)
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje: Psihologijska analiza*. Zagreb: RZ RK SSOH.

BERČNIK, Sanja

## EDUCATIONAL CONCEPT IN PUBLIC SCHOOL AND THE QUESTION OF VIOLENCE

**Abstract:** In professional and broad public we often hear, that there is a rise in school violence and that children are no longer safe. Because school violence for some teenagers really is a part of a normal day, we can not ignore the question, what is the state doing about it and how are the schools dealing with it. In this text we first talk about different definitions of school violence (bullying), which differ around emphasising the relationship between the victim and bully or emphasising the context, in which violent act occurred and second we look for reasons for violent behaviour. We mention three major groups of risk factors: family, school and social. Violence takes an important place in schools because it opens questions, which are not necessarily connected with methods of teaching, with educational needs and the level of education. Because of the ground problems connected with school violence, most countries emphasise that schools have to deal with violence systematically and must coordinate some sort of a violence policy. We are interested to see, if these policies are connected with previously mentioned reasons.

**Key words:** educational concept, education, public school, bullying, violence in school, violence, guidelines.

**Mag. Katja Depolli Steiner**

## Raziskovalni pristopi v proučevanju stresa učiteljev

**Povzetek:** Prispevek se osredotoča na predstavitev različnih raziskovalnih pristopov, ki se uporabljajo v proučevanju stresa učiteljev. Avtorica na podlagi pregleda dostopne strokovne literature ugotavlja, da večina uporabljenih instrumentov temelji na samoopazovanju. V prispevku predstavi pristope, ki jih raziskovalci uporabljajo pri določanju stopnje doživljanega stresa učiteljev, odkrivanju povzročiteljev tega stresa, proučevanju spoprijemanja s stresom ter ugotavljanju posledic stresa učiteljev. Na koncu prispevka poda še smernice za nadaljnje proučevanje stresa učiteljev.

**Ključne besede:** z delom povezani stres, učitelji, raziskovalni pristopi, stopnja doživljanega stresa, povzročitelji stresa, spoprijemanje s stresom, posledice stresa.

UDK: 371.13

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Katja Depolli Steiner, asistentka, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: katja.depolli-steiner@ff.uni-lj.si*

Stres učiteljev je pojav, ki postaja v zadnjem času zanimiv tudi za naše raziskovalce, vendar pa je število raziskav na tem področju za zdaj še majhno; nekaj raziskav je nastalo v zadnjih petnajstih letih, v okviru diplomskih in magistrskih nalog ter doktorskih disertacij (glej Blatnik Mohar 1996; Časar 2003; Demšar 2003; Depolli 1999, 2002; Glavač 1999; Horvat 2001; Kofjač 2005; Lovšin 1997; Mohar 2005; Rostohar 2002; Slivar 2004), zasledila pa sem tudi raziskavo, ki je bila narejena v okviru ene šole (Mihalič in Skok 1997). V želji, da bi prihodnjim raziskovalcem olajšala delo pri načrtovanju raziskav, sem se v prispevku osredotočila na predstavitev raziskovalnih pristopov v proučevanju stresa učiteljev; nekaj ugotovitev raziskav na tem področju je bilo namreč v *Sodobni pedagogiki* že predstavljenih (glej Depolli 2003).

Pri pripravi prispevka sem pregledala pri nas dostopno tujo strokovno literaturo, natančneje članke<sup>1</sup>, objavljene od poznih sedemdesetih let prejšnjega stoletja do vključno leta 2003, ki poročajo o raziskavah enega ali več vidikov stresa učiteljev (tj. prisotnost stresa, njegove povzročitelje, značilne stresne odzive, povezavo z zadovoljstvom pri delu ipd.), z različnih koncev sveta; še zlasti množični so članki avtorjev iz Evrope, predvsem iz Velike Britanije, in Združenih držav Amerike. Za večjo preglednost uporabljene članke podajam v kronološkem vrstnem redu, od najzgodnejših do najnovejših:

- *Evropa*: Kyriacou in Sutcliffe (1978, 1979), Dewe (1985), Woodhouse, Hall in Wooster (1985), Borg, Riding in Falzon (1991) ter Borg in Riding<sup>2</sup> (1991, 1993), Brown in Ralph (1992), Fontana in Abouserie (1993), Johnstone

<sup>1</sup> Nekaj člankov je objavljenih v revijah, ki so dostopne v Osrednji humanistični knjižnici (na ljubljanski Filozofski fakulteti), večji del pa sem jih v obdobju od novembra leta 2001 do februarja leta 2004 našla v elektronskih bazah s polnimi besedili člankov (Science Direct, ProQuest, First Search itn.), ki so dostopne z lokacij Univerze v Ljubljani. Za elektronske baze je značilno, da se njihova ponudba strokovnih revij vsako leto spreminja, zato dostop do nekaterih navedenih člankov morda ni več mogoč. Člankov, ki so osredotočeni zgolj na sindrom izgorelosti, nisem uvrstila v pregled.

<sup>2</sup> Ti trije članki poročajo o različnih vidikih ene raziskave.

(1993), Hodge, Jupp in Taylor (1994), Chaplain (1995), Pithers in Soden<sup>3</sup> (1998, 1999), Griffith, Steptoe in Cropley (1999), Jacobsson, Pousette in Thylefors (2001), van Dick in Wagner (2001), van Horn, Schaufeli in Taris (2001);

- *Združene države Amerike*: Milstein, Golaszewski in Duquette (1984), Sutton in Huberty (1984), Harris, Halpin in Halpin (1985), Litt in Turk (1985), Shaw, Keiper in Flaherty (1985), Fimian, Pierson in McHardy (1986), Russell, Altmaier in Van Velzen (1987), Green-Reese, Johnson in Campbell (1991), Littrell in Billingsley (1994), Adams (1999), Gordon (2002);
- *Avstralija in Nova Zelandija*: McCormick in Solman (1992), Pithers in Fogarty (1995), Manthei, Gilmore, Tuck in Adair (1996), Wilhelm, Dewhurst-Savellis in Parker (2000), Forlin (2001);
- *Azija*: Cheuk in Wong (1995), Ko, Chan, Lai in Boey (2000), Chan (2002, 2003);
- *Izrael*: Friedman (1995).

V Evropi je treba omeniti tudi obsežni *mednarodni raziskovalni projekt*, poimenovan EUROTEACH; izpeljan je bil v letih 1998 in 1999, vanj pa je bilo vključenih 13 evropskih držav (Belgija, Češka, Finska, Francija, Grčija, Irska, Italija, Nemčija, Nizozemska, Slovaška, Španija, Švica in Velika Britanija), tako da je bilo v končnem vzorcu udeležencev združenih približno 2800 srednješolskih učiteljev. Eden od pglavitnih namenov projekta<sup>4</sup> je bil ugotoviti, kakšna je morebitna povezava med obremenjenostjo učiteljev ter njihovim duševnim počutjem in telesnim zdravjem (Verhoeven, Maes, Kraaij in Joeekes 2003).

## Modeli stresa

Poglavitni problem proučevanja stresa učiteljev je v tem, da izraz »stres« označuje pojav, ki ga je težko opredeliti in ostaja kot tak odprt za različne razlage in z njimi raziskovalne pristope. Zato ne moremo začeti z opisom raziskovalnih pristopov, ne da bi najprej nekaj besed namenili pojmovanju stresa.

Z razvojem razumevanja pojava stresa so nastali trije znani modeli, ki skušajo pojasniti, kaj je stres in kako nastaja: inženirski, medicinski in transakcijski model.

*Inženirski model* postavlja na dražljaj usmerjeno opredelitev stresa: stres vidi kot neko obremenitev (silo), ki prihaja iz zunanjega okolja. To pojmovanje stresa je analogija tehničnega pojmovanja obremenitve oziroma pritiska in kot tako predpostavlja, da ima vsak posameznik vrojeno kapaciteto za upiranje si-

<sup>3</sup> Avtorja v obeh raziskavah primerjata škotske in avstralske učitelje.

<sup>4</sup> Poročilom iz projekta je namenjena celotna številka revije Psychology and Health (leto 2003, letnik 18, številka 4); v februarju leta 2004 je bila z lokacij Univerze v Ljubljani dostopna v elektronski bazi Academic Search Premier. Številka vsebuje poleg »splošnega« poročila še poročila o individualnih študijah v osmih državah (Belgija, Finska, Grčija, Italija, Nemčija, Nizozemska, Španija in Velika Britanija).

lam iz okolja (tj. prožnost); kadar je nakopičeni stres močnejši od posameznikove tolerance, se posameznikovo telesno in duševno delovanje poslabša. Izhajajoč iz tega pogleda se razvije tudi pojmovanje, da lahko stres, ki mu je izpostavljen posameznik, merimo enako, kot merimo fizikalni pritisk na kateri koli fizični objekt, na primer na stroj ali most. Zagovorniki inženirskega modela stresa se zato pri proučevanju stresa usmerjajo na značilnosti okolja in skušajo s pomočjo identifikacije stresorjev, ki so bili v določenem časovnem obdobju prisotni v posameznikovem življenju, določiti stres, ki mu je ta posameznik izpostavljen (Cartwright in Cooper 1997; Cooper, Dewe in O'Driscoll 2001; Rickert 1994).

*Medicinski model* gleda na stres v drugačni luči. Zanj je značilna na odziv usmerjena opredelitev stresa: stres ni pojmovan kot določen zunanji dražljaj oziroma zunanja situacija, temveč je odziv organizma na ta dražljaj oziroma situacijo. V skladu s tem pojmovanjem je stres stanje notranje obremenjenosti organizma. Avtorji, ki zagovarjajo medicinski model, se pri proučevanju stresa usmerjajo na značilnosti posameznikovega funkcioniranja, in stres, ki ga doživlja posameznik, skušajo določiti s pomočjo identifikacije pri njem opaznih (telesnih, psiholoških in vedenjskih) stresnih odzivov (Cartwright in Cooper 1997; Cooper idr. 2001; Rickert 1994).

Če kritično pogledamo inženirski in medicinski model, lahko ugotovimo, da imata pomembno pomanjkljivost: da gledata na stres zelo enostransko. Tako oba zanemarita posameznikov vpliv na proces stresa: posameznika namreč vidita bolj v vlogi subjekta, ki je na milost in nemilost prepuščen zunanjim dejavnikom, kot pa v vlogi aktivnega udeleženca, ki sam sooblikuje doživljani stres. Posledično je merjenje stresa sicer olajšano, saj sta potrebni le identifikacija in ovrednotenje na posameznika delujočih stresorjev (inženirski model) oz. njegovih stresnih odzivov (medicinski model), pa lahko zelo preprosto, s seštevkom obremenilnih vrednosti teh stresorjev oz. stresnih odzivov ocenimo, kakšen stres posameznik doživlja. Ravno zaradi merljivosti stresa, ki jo omogočata, sta oba modela stresa v psihologiji prisotna še dandanes, četudi se lahko vprašamo, kakšna je veljavnost tako dobljenih ocen stresa. Opozoriti pa velja še na eno pomanjkljivost medicinskega modela: mnoge odzive, ki naj bi bili kazalnik stresa, npr. depresivnost, razdražljivost, nespečnost ipd., lahko pripišemo tudi drugim medicinskim stanjem in niso nujno izraz doživljanega stresa, kar seveda veljavnost z identifikacijo odzivov pridobljene ocene posameznikovega stresa še dodatno postavlja pod vprašaj.

Tudi avtorji, ki zagovarjajo *transakcijski model*<sup>5</sup>, tako kot zagovorniki medicinskega modela pojmujejo stres kot določeno notranje stanje obremenjenosti, vendar pa poudarjajo, da je to stanje posledica interakcije med določenimi dejavniki iz okolja in mediatorskimi oziroma moderatorskimi dejavniki, kot so različni psihološki dejavniki (osebnost, socialna opora, strategije spoprijemanja

---

<sup>5</sup> V strokovni literaturi lahko zasledimo za poimenovanje tega modela tudi izraz »interakcijski model stresa« (npr. Wilson 2002), četudi nekateri avtorji (npr. Cooper idr. 2001, Derogatis in Coons 1993) zagovarjajo mnenje, da je treba modela ločiti; menijo, da je transakcijski model nadgradnja interakcijskega modela.

s stresom ...). Na stres zaradi njegove splošne prisotnosti ne gledajo kot na pojav, ki je prisoten ali odsoten, temveč ga razlikujejo glede na njegovo intenzivnost in vpliv, ki ga ima na posameznika. Kadar koli je posameznik soočen z zahtevami ali s priložnostmi, ki od njega zahtevajo neke vrste spremembo, namreč doživi določeno stopnjo stresa. Stres je potemtakem posledica transakcije med posameznikom in njegovim okoljem in ima dve komponenti: (1) stresor (dogodek oziroma situacija, ki prinaša določene zahteve) in (2) stresne odzive (za posameznika značilni odzivi na zahteve, s katerimi se srečuje). Pri proučevanju stresa se zato zagovorniki transakcijskega modela stresa usmerjajo na tri elemente stresne situacije: značilnosti okolja, značilnosti posameznikovega odzivanja na dražljaje iz okolja in različne, s posameznikom povezane spremenljivke, kot so na primer njegove osebnostne lastnosti. Stres, ki ga posameznik doživlja, skušajo določiti s pomočjo identifikacije interakcije med stresorji, ki jim je izpostavljen, njegovimi mediatorskimi/moderatorskimi dejavniki in stresnimi odzivi (Cartwright in Cooper 1997; Cooper idr. 2001; Rickert 1994).

Šele transakcijski model je torej tisti, ki posameznika vidi kot dejavnega udeleženca v procesu stresa in opozori na dejstvo, da lahko ljudje iste stresorje doživljamo zelo različno. Neki potencialni stresor pri določenih osebah sploh ne povzroči stresa, pri tistih, za katere je stresen, pa lahko povzroči zelo različne stresne odzive. Žal pa se ob izbiri transakcijskega modela srečamo s precej velikim problemom merljivosti stresa: ne samo da moramo za oceno stresa, ki ga posameznik doživlja, identificirati nanj delujoče stresorje (kot pri inženirskem modelu) in njegove stresne odzive (kot pri medicinskem modelu), poleg tega potrebujemo tudi informacije o posameznikovih mediatorskih/moderatorskih dejavnikih. Prav ti dejavniki so zaradi svoje narave pogosto težje merljivi (npr. ocena posameznikove socialne opore), še večji problem pa je seveda združitev pridobljenih podatkov o stresorjih, stresnih odzivih in mediatorskih/moderatorskih dejavnikih v eno samo veljavno oceno stresa. Stres, kot ga pojmujejo zagovorniki transakcijskega modela, je potemtakem zelo težko kakovostno meriti.

V opisanih splošnih pristopih so se oblikovali mnogi bolj specifični. Posledično je nastala obsežna baza instrumentov za določanje stresa, ki si jih bomo za področje stresa učiteljev podrobneje ogledali v nadaljevanju.

## **Zanimanje za stres učiteljev**

Stres je pojav, o katerem se veliko govori in piše že dobrega pol stoletja. V družboslovnih znanostih se je izraz stres razširil in uveljavil v petdesetih letih dvajsetega stoletja; njegovo vsesplošno uporabo je sprožilo pionirsko delo Hansa Selyeja, ki je v štiridesetih letih 20. stoletja prvi podrobno opisal fiziološki potek stresa in prikazal fiziološke mehanizme, zaradi katerih stres lahko povzroči razvoj bolezni.

Prve zapise o skrbah in anksioznosti učiteljev lahko zasledimo v strokovni literaturi iz *šestdesetih let*, v tem času pa se je pojavilo tudi nekaj študij učiteljevega zadovoljstva pri delu, ki so začele z identifikacijo virov nezadovolj-

stva učiteljev. Vendar pa je do sistematičnega, neposrednega proučevanja stresa učiteljev preteklo še celo desetletje: članki, ki govorijo o stresu v poučevanju (angl. stress in teaching), so se v zmernem številu začeli pojavljati sredi *sedemdesetih let* (Kyriacou 2001). Avtorji, ki so pri tem orali ledino in so bili pozneje tudi najpogostejše citirani, so trije Britanci: Chris Kyriacou, John Sutcliffe in Jack Dunham. Kyriacou in Sutcliffe sta v nekaj letih izpeljala celo serijo raziskav o prisotnosti, vzrokih in posledicah stresa učiteljev, Dunham pa se je usmeril predvsem na spoprijemanje s stresom<sup>6</sup>.

Od začetka *osemdesetih let* je zanimanje za stres učiteljev še naraščalo; v dobrih dveh desetletjih je bilo tako izpeljanih veliko raziskav: mnogo v okviru diplomskih in magistrskih nalog ter doktorskih disertacij, nekaj v okviru raziskovalnih projektov, financiranih s štipendijami ali dotacijami, predvidevamo pa lahko, da jih je največji delež nastal povsem »interno«, na posameznih šolah.

## Uporabljeni raziskovalni pristopi

Pri opisu svojega raziskovalnega pristopa so avtorji strokovnih člankov o stresu učiteljev navadno zelo redkobesedni: približno polovica avtorjev pregledanih člankov navaja le imena uporabljenih instrumentov ali pa instrumente opiše tako na kratko, da si jih bralec težko dobro predstavlja. Kljub temu lahko hitro ugotovimo, da v raziskovanju stresa učiteljev močno prevladuje uporaba samoocenjevalnih instrumentov, še zlasti vprašalnikov in lestvic, v dveh raziskavah pa zasledimo tudi uporabo dnevnikov (Johnstone 1993; Woodhouse idr. 1985).

V nadaljevanju bom opisala raziskovalne pristope, ki so jih avtorji uporabili pri določanju stopnje doživljanega stresa in pri proučevanju drugih vidikov stresa učiteljev.

### *Določanje stopnje doživljanega stresa*

Pregledane raziskave lahko glede na uporabljene pristope razdelimo na dve večji skupini. V prvo skupino sodijo raziskave, v katerih so se avtorji »elegantno« izognili težavam pri izbiri oziroma konstrukciji ustreznega merskega instrumenta in so za določanje stopnje doživljanega stresa učiteljev uporabili samo *eno vprašanje*. Najbolj znano je vprašanje »Kako stresno je na splošno za vas vaše delo?«, ki sta ga prva uporabila Kyriacou in Sutcliffe (1978, 1979), pozneje pa so ga povzeli še drugi avtorji (Borg in Riding 1991, 1993; Borg idr. 1991; Chaplain 1995; Griffith idr. 1999; Manthei idr. 1996; Milstein idr. 1984); učitelji

---

<sup>6</sup> Kyriacou in Dunham sta na tem področju ostala dejavna vse do današnjih dni, prvi predvsem kot pisec mnogih člankov in poglavij v strokovnih monografijah ter tudi kot izvajalec učiteljem namenjenih delavnic za spoprijemanje s stresom, drugi pa kot avtor in urednik dveh priznanih knjig o stresu učiteljev (Dunham 1992; Dunham in Varma 1998) ter še zlasti kot avtor programa za zmanjševanje stresa učiteljev in kot svetovalec za zmanjševanje stresa v izobraževanju in industriji.

so svoje odgovore podali na petstopenjski ocenjevalni lestvici (razpon mogočih odgovorov od »sploh ni stresno« do »skrajno stresno«)<sup>7</sup>. Sama menim, da uporaba enega samega vprašanja ni sporna, če predvidevamo, da: (1) učitelji dovolj dobro poznajo fenomen stresa, da lahko ocenijo njegovo prisotnost v svojem poklicnem življenju; (2) učitelji na to vprašanje ne odgovorijo na podlagi trenutnega počutja, temveč ovrednotijo svoje doživljanje z delom povezanega stresa v nekem daljšem časovnem obdobju (npr. enem šolskem letu ali pa več letih); (3) ima uporabljena odgovorna lestvica jasno in enoznačno opredeljene odgovore, ki jih vsi učitelji enako razumejo.

V drugi skupini raziskav so bili uporabljeni različni (*ne*)standardizirani instrumenti. Nekateri avtorji so se odločili kar za uporabo standardiziranih instrumentov z drugih področij (predvsem klinične psihologije, psihologije zdravja ali psihiatrije). Glenda Hodge in sodelavci (1994) so tako na primer uporabili *General Health Questionnaire*, sestavljen iz 60 postavk, ki se nanašajo na znake splošnega distresa (tj. stresa, ki negativno učinkuje na telesno in duševno zdravje).

Večina avtorjev pa se je odločila za izdelavo specifičnega vprašalnika; pri tem so izbirali med prej opisanimi splošnimi tremi pristopi in kot mero učiteljevega stresa uporabili: (1) informacije o stresorjih, ki jim je (bil) učitelj izpostavljen, (2) informacije o opaznih stresnih odzivih učitelja (tj. telesnih, psiholoških in vedenjskih znakov, ki naj bi bili značilni za doživljanje stresa), ali pa (3) kombinacijo informacij o stresorjih, o stresnih odzivih in o uporabljenih strategijah za spoprijemanje s stresom.

### *Pristop, ki ustreza inženirskemu modelu stresa*

Za ta pristop je značilna uporaba samoocenjevalnih lestvic, sestavljenih iz manjšega ali večjega števila postavk, ki pomenijo izbor delovnih potencialnih stresorjev. Učitelji dobijo navodilo, naj podane stresorje glede na določen kriterij (navadno je to njihova stresnost) ocenijo na večstopenjski ocenjevalni lestvici (najpogosteje so uporabljene petstopenjske ocenjevalne lestvice). Avtorji se med seboj razlikujejo tudi pri vrednotenju odgovorov in njihovem (pre)oblikovanju v mero doživljanega stresa. Za ponazoritev si pogledjmo dva primera:

- David Chan je učitelje prosil, naj na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenijo, kako pogosto so se srečali z 20 podanimi stresorji. Za mero učiteljevega doživljanega stresa je vzel seštevek vseh podanih ocen; višji seštevek pomeni višjo stopnjo doživljanega stresa (Chan 2002, 2003).
- Daniel Russell in sodelavci pa so želeli vedeti, katere od 47 podanih stresorjev so učitelji doživeli, za vse doživete stresorje pa še, kako stresni so bili; za oceno stresorjeve stresnosti so uporabili osemstopenjsko ocenjevalno lestvico. Dobljene odgovore so pretvorili v dve meri učiteljevega doživljanega stresa: (a)

<sup>7</sup> V angleščini se vprašanje glasi: »In general, how stressful do you find being a teacher?«, mogoči odgovori pa so: »not at all stressful«, »mildly stressful«, »moderately stressful«, »very stressful« in »extremely stressful«.

frekvenco doživetih stresorjev in (b) seštevke ocen vseh doživetih stresorjev; obakrat jim je višji rezultat pomenil višjo stopnjo stresa (Russell idr. 1987).

Na podlagi opisanih instrumentov lahko sklepamo, da je uporaba pristopa, ki ustreza inženirskemu modelu stresa, razmeroma preprosta tako za raziskovalce kot tudi za sodelujoče učitelje; lestvice so za učitelje lahko razumljive, navodila so zelo preprosta, aplikacija instrumenta je časovno in materialno ekonomična, obdelava podatkov pa hitra in nezahtevna. Za raziskovalce je po mojem mnenju še največja težava izbor stresorjev, ki jih vključijo v svoj instrument. Na učiteljevem delovnem mestu so namreč prisotni številni stresorji, vseh pa ne bi bilo mogoče vključiti v instrument, saj bi lestvica tako postala zelo obsežna, manj pregledna in za odgovarjanje časovno zahtevna in utrujajoča. Zaradi tega zadnjega bi se zagotovo srečali tudi s problemom, kako učitelje motivirati za sodelovanje v raziskavi.

Za izdelavo kakovostnega instrumenta, ki ustreza inženirskemu modelu stresa, sta torej potrebni temeljita analiza učiteljevega delovnega mesta, s katero identificiramo vse potencialne stresorje, ter premišljena in utemeljena izbira omejenega števila najbolj relevantnih potencialnih stresorjev. Le tako bomo dobili instrument, ki učiteljev ne bo že vnaprej odvrnil od sodelovanja v naši raziskavi, hkrati pa nam bo omogočil, da si ustvarimo dovolj dobro sliko stresa, ki ga ti učitelji doživljajo.

### *Pristop, ki ustreza medicinskemu modelu stresa*

Del instrumentov, ki so jih uporabili pri drugem pristopu, je zelo podobnih zgoraj opisanim instrumentom; tudi zanje je značilna oblika samoocenjevalne lestvice z manjšim ali večjim številom postavk, ki pa so v tem primeru izbor potencialnih stresnih odzivov. Tako sta na primer Peggy Littrell in Bonnie Billingsley učitelje prosili, naj za 9 stresnih odzivov na petstopenski lestvici ocenijo, kako pogosto jih doživljajo. Kot mero doživljanega stresa sta uporabila povprečje vseh učiteljevih ocen (Littrell in Billingsley 1994).

Zasledimo pa tudi nekoliko kompleksnejši merski instrument: britanska avtorja David Fontana in Reda Abouserie sta za potrebe svoje raziskave konstruirala *Professional Life Stress Scale*. Lestvico sestavlja 45 postavk, ki zajemajo različne vidike poklicnega dela (kakovost odnosov s sodelavci in nadrejenimi, odnos do dela ter telesni, duševni in vedenjski znaki stresa), v katerih se v posameznikovih odzivih kaže njegovo doživljanje stresa. Odgovore pri posameznih postavkah se vrednoti po posebnem ključu, za vrednotenje končnega rezultata pa sta avtorja predlagala štiri kategorije: nizka, zmerna, visoka in izjemno visoka stopnja stresa (Fontana in Abouserie 1993).

Tudi za instrumente, ki ustrezajo medicinskemu modelu stresa, velja podobno kot za instrumente v okviru inženirskega pristopa: sklepamo lahko, da je njihova uporaba preprosta in časovno ekonomična ter da je za raziskovalce poglavitni problem izbor stresnih odzivov, ki jih vključijo v svojo lestvico (podobno kot potencialnih stresorjev je tudi telesnih, duševnih in vedenjskih znakov, ki naj bi bili kazalniki doživljanja stresa, preveč, da bi lahko vse vključili v naš

instrument). Sama vidim tukaj kot problematične predvsem stresne odzive, ki niso nujno izraz stresa (kot sem to že omenila pri opisu medicinskega modela stresa), in/ali stresne odzive, za katere udeleženci kljub svoji anonimnosti pri odgovarjanju neradi poročajo, da jih doživljajo (npr. impotentnost, izbruhi jeze, sovražnost).

*Pristop, ki ustreza transakcijskemu modelu stresa*

Raziskav, v katerih so se avtorji odločili za tretji pristop k ugotavljanju doživljanega stresa, je zelo malo. Kot sem že dejala, je za avtorje v tej skupini značilno, da oblikujejo mero stresa na podlagi informacij o stresorjih, stresnih odzivih in strategijah za spoprijemanje s stresom, zato so njihovi instrumenti navadno zelo kompleksni. Za ponazoritev si pogledjmo dva primera:

- Instrument *Wilson Stress Profile for Teachers*, ki sta ga v svoji raziskavi uporabila Geoffrey Sutton in Thomas Huberty, je ocenjevalna lestvica, sestavljena iz 36 postavk. Postavke se nanašajo na stresorje (iz kategorij: vedenje učencev, učiteljevi odnosi z administrativnim osebjem, odnosi med učitelji, upravljanje časa, medosebni konflikti), stresne odzive (iz kategorij: telesni odzivi, psihološki/emocionalni odzivi) in strategije za spoprijemanje s stresorji, učitelji pa jih ocenjujejo na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Končni rezultat je seštevek posameznih ocen vseh postavk (višji rezultat pomeni višjo stopnjo doživljanega stresa), avtor instrumenta pa je za njegovo vrednotenje predlagal tri kategorije: nizki, zmerni in visoki stres (Sutton in Huberty 1984).
- Podobno zasnovan, le še mnogo obsežnejši instrument (v celoti vsebuje kar 100 postavk) je *Occupational Stress Inventory*, ki ga je v svojih raziskavah večkrat uporabil Robert Pithers (Pithers in Fogarty 1995; Pithers in Soden 1998, 1999). Sestavljajo ga trije vprašalniki (skupno vsebujejo deset lestvic s po desetimi postavkami): *Occupational Roles Questionnaire*, sestavljen iz šestih lestvic, ki se nanašajo na stresorje, *Personal Strain Questionnaire*, sestavljen iz štirih lestvic, ki se nanašajo na stresne odzive, in *Personal Resources Questionnaire*, sestavljen iz štirih lestvic, ki se nanašajo na strategij za spoprijemanje s stresom. Pri vseh treh vprašalnikih je odgovarjanju namenjena petstopenjska ocenjevalna lestvica, pri vrednotenju pa se ne uporablja seštevka ocen vseh postavk, temveč se vse lestvice vrednoti ločeno; pravo sliko o stopnji doživljanega stresa dobimo s celostnim pogledom na rezultate na posameznih lestvicah (Pithers in Soden 1998).

Kot vidimo, uporaba pristopa, ki ustreza transakcijskemu modelu stresa, vsekakor ni preprosta. Raziskovalci se srečajo z vrsto problemov, najprej z izborom potencialnih stresorjev (kot pri inženirskem modelu) in z izborom stresnih odzivov (kot pri medicinskem modelu), ki jih vključijo v svoj instrument. Ker pa v skladu s transakcijskim modelom stresa potrebujejo še podatke o pomembnih mediatorskih/moderatorskih dejavnikih, se izdelava njihovega merskega instrumenta še dodatno zaplete, in sicer z izborom teh dejavnikov. V dostopni literaturi sem tem v tej zvezi zasledila le ugotavljanje strategij spoprijemanja s stresom,

ki so sicer relevanten dejavnik, vendar pa so se v drugih raziskavah stresa pri učiteljih kot zelo pomembni mediatorski dejavniki pokazale tudi nekatere osebnostne lastnosti (Borg in Riding 1993; Depolli 2002; Fontana in Abouserie 1993; Pierce in Molloy 1990) in socialna opora (Friedman 1995; Russell, Altmeier in Van Velzen 1987). Zakaj potemtakem teh dejavnikov ne zasledimo pri določanju stopnje doživljanega stresa učiteljev? Predvidevam, da predvsem zato, ker bi se z njihovo vključitvijo še dodatno povečal obseg že tako obsežnega instrumenta, hkrati pa bi bilo vse dobljene podatke (stresorje, stresne odzive in mediatorske dejavnike) še težje združiti v končno oceno učiteljevega doživljanega stresa.

Prav v obsežnosti instrumenta in problemu združevanja dobljenih podatkov v končno oceno doživljanega stresa vidim poglavitni razlog za to, da se pri proučevanju stresa učiteljev le redki raziskovalci odločajo za pristop, ki ustreza transakcijskemu modelu.

### *Proučevanje drugih vidikov stresa*

Poleg stopnje doživljanega stresa so v raziskavah proučevali tudi druge vidike stresa učiteljev, predvsem njegove povzročitelje (stresorje) in znake, raziskovalce pa so zanimale še strategije za spoprijemanje s stresom, ki jih uporabljajo učitelji. Tudi pri proučevanju teh vidikov stresa so se raziskovalci zanašali predvsem na uporabo samoocenjevalnih lestvic in vprašalnikov.

### *Povzročitelji stresa*

Tudi v raziskavah, v katerih avtorji informacij o stresorjih niso uporabili za določanje stopnje doživljanega stresa, temveč so jih zanimali stresorji sami po sebi (predvsem so želeli ugotoviti, kateri stresorji so najpomembnejši povzročitelji stresa učiteljev), ima značilni instrument za identifikacijo stresorjev obliko samoocenjevalne lestvice z večjim številom postavk, tj. opisov dražljajev in situacij, s katerimi se učitelj lahko sreča pri svojem delu in od njega zahtevajo določeno prilagajanje. V ta namen so raziskovalci učitelje najpogosteje prosili, naj ocenijo stresnost podanih stresorjev. Že Kyriacou in Sutcliffe (1978) sta učiteljem v oceno ponudila 51 mogočih stresorjev in jih vprašala, kako močan izvor stresa so jim; učitelji so za odgovarjanje uporabili petstopenjsko ocenjevalno lestvico<sup>8</sup>. Njun instrument, bodisi v izvirni ali skrajšani obliki bodisi z nekaj manjšimi popravki, so pozneje v svojih raziskavah uporabili tudi drugi avtorji (npr. Borg in Riding 1993; Litt in Turk 1985), veliko avtorjev pa se je odločilo za izdelavo novih, podobnih lestvic (npr. Forlin 2001; Hodges idr. 1994; Ko idr. 2000; Manthei idr. 1996; McCormick in Solman 1992).

Alternativni pristop k določanju stresnosti posameznih stresorjev je bil uporabljen v raziskavi skupine ameriških avtorjev (Shaw idr. 1985). Učiteljem so v oceno podali 33 stresorjev, vsak učitelj pa je lahko na koncu po želji dodal in

<sup>8</sup> V angleščini se vprašanje glasi: »As a teacher, how great a source of stress are these factors to you?«, mogoči odgovori pa so: »no stress«, »mild stress«, »moderate stress«, »much stress« in »extreme stress«.

ocenil še en stresor, ki se mu je zdel pomemben in ga na lestvici ni našel. Učitelji so imeli za ocenjevanje stresnosti posameznih stresorjev na voljo lestvico od 0 do 1000; za lažjo orientacijo je bila enemu stresorju (tj. stresor »prvi teden poučevanja«) vnaprej določena arbitrarna vrednost 500.

Nekateri avtorji pa se pri identifikaciji najpomembnejših povzročiteljev stresa niso zadovoljili z oceno stresnosti potencialnih stresorjev. Tako je na primer Rolanda Chaplaina (1995) poleg stresnosti zanimala tudi pogostost podanih stresorjev (za določitev pomembnosti stresorjev je izračunal povprečje obeh ocen), Marie Brown in Sue Ralph pa sta se pri identifikaciji najpomembnejših povzročiteljev stresa učiteljev odločili za t. i. iluminativni pristop, v katerem sta združili informacije, dobljene z opazovanjem, izčrpnimi intervjuji, aplikacijami vprašalnikov in analizo vsebine različnih dokumentov (Brown in Ralph 1992).

### *Znaki stresa*

O znakih stresa učiteljev navadno poročajo avtorji, ki so stresne odzive učiteljev ugotavljali zato, da bi jih uporabili kot podlago za določanje stopnje doživljanega stresa (npr. Hodge idr. 1994). Le redki avtorji so se zanimali za znake same po sebi: Kyriacou in Sutcliffe (1978) sta na primer učiteljem podala listo 17 telesnih in duševnih stresnih odzivov ter jih prosila, naj na petstopenjski lestvici ocenijo, kako pogosto jih doživljajo med šolskim letom<sup>9</sup>. Podobne lestvice so uporabili tudi drugi avtorji (npr. Milstein idr. 1984).

### *Strategije za spoprijemanje s stresom*

Pri proučevanju spoprijemanja s stresom zasledimo dve raziskovalni vprašanji: (1) katere strategije uporabljajo učitelji in (2) kako učinkoviti so učitelji pri spoprijemanju s stresom.

Obakrat so se avtorji največkrat odločili za uporabo samoocenjevalne lestvice, sestavljene iz različnega števila postavk, ki opisujejo mogoče načine spoprijemanja s stresom. Nekateri avtorji so uporabili obstoječe, na splošno razširjene instrumente, kot sta na primer *COPE* (v Griffith idr. 1999) in *Ways of Coping Questionnaire* (v Chan 2003), drugi pa so razvili nove instrumente (npr. Ko idr. 2000). Podrobnejši opis svojega pristopa k razvoju takega instrumenta podaja Phillip Dewe (1985): v prvi fazi je učitelje izčrpno intervjuval, v drugi fazi pa je na podlagi zbranih informacij izdelal »kontrolni seznam učiteljevih strategij za spoprijemanje s stresom«; sedemdeset opisov, ki so vključeni v ta seznam, je pozneje uporabil kot postavke v svoji ocenjevalni lestvici, učitelje pa je prosil, da na petstopenjski lestvici ocenijo, kako pogosto jih uporabljajo.

Tudi pri določanju učinkovitosti učiteljevega spoprijemanja s stresom je moč zaslediti dva različna pristopa:

<sup>9</sup> V angleščini se vprašanje glasi: »Please estimate how frequently during the school term you feel in these ways?«, mogoči odgovori pa so: »never«, »rarely«, »about once a week«, »about once a day« in »many times a day«.

- *učitelji sami ocenijo, kako učinkovite so strategije, ki jih uporabljajo.* Primer: Mark Litt in Dennis Turk sta od učiteljev želela izvedeti, katere od podanih 15 načinov spoprijemanja s stresom so že uporabili, za vse uporabljene načine pa še, kako učinkoviti so bili (učitelji so za oceno učinkovitosti uporabili petstopenjsko lestvico). Oceno učiteljeve učinkovitosti pri spoprijemanju s stresom jima je predstavljal seštevek ocen vseh uporabljenih načinov (Litt in Turk 1985);
- *učinkovitost posameznih strategij je določena vnaprej.* Primer: Rolf van Dick in Ulrich Wagner sta učinkovitost strategij, ki sta jih vključila v svoj instrument, določila vnaprej (v skladu s teorijo), učitelji pa so za vsako podano strategijo na šeststopenjski lestvici ocenili, kako je zanje značilna njena uporaba. Avtorja žal ne poročata, kako sta oblikovala končno oceno učiteljeve učinkovitosti pri spoprijemanju s stresom.

### *Posledice stresa*

Najbolj proučevana posledica stresa učiteljev je sindrom izgorelosti<sup>10</sup>. Za ugotavljanje njegove prisotnosti oziroma intenzivnosti je večina avtorjev (npr. Capel 1987; Chan 2003; Hodge idr. 1994) uporabila standardizirani instrument *Maslach Burnout Inventory*, samoocenjevalno lestvico, pri kateri so učitelji ocenjevali pogostost doživljanja počutij, opisanih z 22 postavkami.

Poleg proučevanja izgorelosti pa zasledimo v raziskavah tudi ugotavljanje še dveh mogočih posledic stresa: absentizma (npr. Borg in Riding 1991) in name-na zapustiti učiteljski poklic (npr. Wilhelm idr. 2000); obakrat so se raziskovalci odločili za uporabo samoocenjevalnih lestvic.

### **Smernice za nadaljnje proučevanje stresa učiteljev**

Če povzamemo: na podlagi pregleda pri nas dostopne strokovne literature lahko ugotovimo, da se za proučevanje različnih vidikov stresa učiteljev, vse od nivoja doživljanega stresa do njegovih posledic, uporabljajo različni instrumenti, katerih večina pa ima eno skupno točko: temeljijo na samoopazovanju. Ker je stres pojav, ki ga doživljamo zelo subjektivno, bi težko rekli, da je to metodološka pomanjkljivost; pomembno pa je, da se uporabi ustrezne, učiteljem prirejene instrumente.

Še en sklep se nam ponuja: žal se proučevanje stresa učiteljev prepogosto usmerja le na enega od njegovih vidikov, npr. zgolj na njegove povzročitelje ali pa na njegove posledice. To velja tako za tuje kot tudi za naše raziskave. Ker je stres zelo kompleksen pojav, nam takšno razdrobljeno, mnogokrat metodološko

---

<sup>10</sup> Izgorelost (poimenovana tudi postopni duševni stres) je naraščajoče intenziven vzorec telesne, psihološke in vedenjske disfunkcionalnosti. Nastane kot odgovor na nepretrgan tok stresorjev ali kroničen stres. Zanj so značilne predvsem tri reakcije: emocionalna izčrpanost, nagnjenje k depersonalizaciji drugih ljudi in zmanjšan občutek osebnega dosežka (Maslach in Leiter 1997).

neusklajeno proučevanje ne omogoča, da bi si o stresu učiteljev ustvarili jasno sliko.

Kako se torej lotiti proučevanja stresa (slovenskih) učiteljev? Odvisno od namena raziskave. Pri proučevanju stresa učiteljev v okviru ene šole, pri katerem je navadno namen izboljšanje situacije (zmanjšanje stresa, ki ga doživljajo učitelji, prek identifikacije in odpravljanja njegovih povzročiteljev ter uporabe ustreznih strategij za spoprijemanje s stresom), je verjetno najbolj smiselna uporaba akcijskega raziskovanja (česar v strokovni literaturi sicer ne zasledimo); gradi se ga lahko na uporabi in po potrebi ustrezni priredbi instrumentov, ki so bili v našem prostoru že uporabljeni, oz. na prevodu in priredbi dostopnih tujih instrumentov.

Pri ustvarjanju jasne, splošne slike o stresu slovenskih učiteljev pa smo dosegli točko, ko bi bilo nujno narediti korak dlje od trenutnega raziskovalnega pristopa, omejenega na uporabo preprostih samoocenjevalnih instrumentov in usmerjenega zgolj na osvetlitev enega ali dveh vidikov stresa učiteljev, ter izpeljati obsežno, sistematično in temeljito raziskavo. To pomeni, da bi bila potrebna uporaba t. i. iluminativnega pristopa, v katerem bi združili informacije iz več virov, poleg poročanja učiteljev prek vprašalnikov in ocenjevalnih lestvic tudi njihove dnevniške zapiske, opazovanje zunanjih opazovalcev, intervjuje in analize vsebine različnih dokumentov (npr. šolskih dnevnikov, zapisnikov s pedagoških konferenc ipd.). Žal je tak pristop za vse, ki nas zanima problematika stresa učiteljev, v realnem položaju težko izvedljiv; sama vidim tu več problemov.

Prvi problem je pripravljenost učiteljev na sodelovanje v takšni raziskavi in s tem povezano vprašanje reprezentativnosti vzorca. Moje izkušnje s proučevanjem stresa učiteljev kažejo, da je odzivnost učiteljev, kljub zanje zelo relevantni temi, precej slaba (leta 1999 se mi je na prošnjo za udeležbo v raziskavi odzvalo slabe tri petine nagovorjenih učiteljev, leta 2001 približno tri četrtnine, leta 2005 pa le ena polovica). Problem reprezentativnosti vzorca je v tem, da ne vemo, kateri učitelji in zakaj se niso odzvali – obstaja zelo verjetna možnost, da je pri odločanju za udeležbo v raziskavi deloval neki sistematični dejavnik, npr. da je bil manjši odziv predvsem pri učiteljih, ki doživljajo najvišji stres in jim pomeni udeležba v raziskavi preveliko dodatno obremenitev, ali pa morda ravno nasprotno, pri učiteljih, ki niso pod stresom in posledično v svoji udeležbi v raziskavi ne vidijo smisla. Kako naj to preprečimo oziroma kako naj dosežemo, da bomo zares dobili reprezentativni vzorec? Kako naj uspešno motiviramo učitelje za sodelovanje v raziskavi, ki bo od njih zahtevala veliko časa in energije (pri aplikaciji različnih samoocenjevalnih instrumentov, pisanju dnevniških zapisnikov ipd.), hkrati pa bo na neki način tudi posegala v njihovo zasebnost (npr. z navzočnostjo zunanjih opazovalcev pri učni uri, z izčrpnimi intervjuji)?

Drugi problem je logistične in ekonomske narave: za izvedbo obsežne, temeljite raziskave, ki bi zajela reprezentativen vzorec učiteljev, uporabila različne vire informacij in celostno proučila vse pomembne vidike stresa učiteljev, bi potrebovali veliko raziskovalno ekipo, nemalo usklajevanja in zajetne finančne

vire, da o časovni zamudnosti take raziskave, tako pri izvedbi kot tudi pri obdelavi podatkov, sploh ne govorimo.

Tretji problem so ustrezni instrumenti za proučevanje različnih vidikov stresa. Seveda je tudi tu smiselno izhajati iz obstoječih instrumentov, ki pa bi jih bilo treba še prirediti oziroma dodelati in medsebojno uskladiti. Problematično je predvsem določanje stopnje stresa, ki ga doživljajo učitelji, pri katerem se pristopi najbolj razlikujejo (glede na tri modele stresa, opisane na začetku tega prispevka).

Naj končam z mislijo, da je z delom povezani stres pri učiteljih, kljub vsem navedenim problemom, vsekakor vredno proučevati še naprej, bodisi v okviru posameznih šol bodisi na reprezentativnem vzorcu slovenskih učiteljev, predvsem pa spoznanja o njegovih različnih vidikih čim prej uporabiti za načrtovanje njegovega zmanjševanja. Ne smemo pozabiti, da so navsezadnje tisti, ki trpijo zaradi posledic stresa učiteljev, tudi učenci. Kajti učitelj, ki doživlja močan stres, ni več zmožen optimalno opravljati svojega dela z učenci, poleg tega pa se pri njem do tega dela sčasoma lahko razvije negativno stališče. Ravno to je tisto stanje, ki je najškodljivejše, tako za samega učitelja kot tudi za šolstvo nasploh.

## Literatura

- Adams, E. (1999). Vocational teacher stress and internal characteristics. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16, str. 7–22.
- Blatnik Mohar, M. (1996). Stres pri učiteljih in ravnateljih – spodbuda ali grožnja? *Vzgoja in izobraževanje*, 27, št. 2, str. 4–10.
- Borg, M. G. in Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, str. 263–281.
- Borg, M. G. in Riding, R. J. (1993). Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63, str. 271–286.
- Borg, M. G., Riding, R. J. in Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction, and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11, str. 59–75.
- Brown, M. in Ralph, S. (1992). Towards the identification of stress in teachers. *Research in Education*, 48, str. 103–110.
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, str. 279–288.
- Cartwright, S. in Cooper, C. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, str. 557–569.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, str. 381–395.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: a study of English primary school

- teachers. *Educational Psychology*, 15, str. 473–489.
- Cheuk, W. H. in Wong, K. S. (1995). Stress, social support, and teacher burnout in Macau. *Current Psychology*, 14, str. 42–46.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J. in O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research, and applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Časar, M. (2003). Skrb za zdravje in nekateri učinkoviti načini spoprijemanja s stresom pri osnovnošolskih učiteljih. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Demšar, I. (2003). Sindrom izgorelosti pri učiteljih. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (1999). Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (2002). Delovna preobremenjenost kot izvor z delom povezanega stresa pri učiteljih. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Depolli, K. (2003). Povzročitelji stresa pri učiteljih. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 3, str. 66–77.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: an investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33, str. 27–40.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Dunham, J. in Varma, V. (1998). *Stress in teachers: past, present and future*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Fimian, M. J., Pierson, D. in McHardy, R. (1986). Occupational stress reported by teachers of learning disabled and nonlearning disabled handicapped students. *Journal of Learning Disabilities*, 19, str. 154–158.
- Fontana, D. in Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, str. 261–270.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular classroom teachers. *Educational Research*, 43, str. 235–245.
- Freeman, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, str. 1–16.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher stress. *The Journal of Educational Research*, 88, str. 281–289.
- Glavač, U. (1999). Učitelji in stres. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Goldberger, L. in Breznitz, S. (ur.) (1993). *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*. New York: The Free Press.
- Gordon, D. G. (2002). Discipline in the music classroom: one component contributing to teacher stress. *Music Education Research*, 4, str. 157–165.
- Green-Reese, S., Johnson, D. J. in Campbell, W. A. Jr. (1991). Teacher job satisfaction and teacher job stress: school size, age and teaching experience. *Education*, 112, str. 247–253.
- Griffith, J., Steptoe, A. in Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, str. 517–531.

- Harris, K. R., Halpin, H. in Halpin, H. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 78, str. 346–350.
- Hodge, G. M., Jupp, J. J. in Taylor, A. J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, str. 65–76.
- Horvat, Z., (2001). Poklic učitelja in stresne obremenitve. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jacobsson, C., Pousette, A. in Thylefors, A. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, str. 37–53.
- Johnstone, M. (1993). Teachers' workload and associated stress. SCRE Research Report No 53. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Ko, Y. C., Chan, K. B., Lai, G. in Boey, K. W. (2000). Stress and coping of Singapore teachers: a quantitative and qualitative analysis. *Journal of Developing Societies*, 16, str. 181–200.
- Kofjač, M. (2005). Vpliv stresa in čvrstosti na izgorelost osnovnošolskih učiteljev. Neobjavljeno magistrsko delo. Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, str. 27–35.
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, str. 159–167.
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, str. 227–228.
- Litt, M. D. in Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, str. 178–185.
- Littrell, P. C. in Billingsley, B. S. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 15, str. 297–311.
- Lovšin, A. (1997). Učitelj (začetnik) in stres. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B. in Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38, str. 3–19.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, J. in Solman, R. (1992). Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organisational perspective. *Educational Studies* (Carfax Publishing), 18, str. 201–222.
- Mihalič, J. in Skok, C. (1997). Stresogeni dejavniki učiteljevega dela. *Pedagoška obzorja*, 12, št. 3–4, str. 170–178.
- Milstein, M. M., Golaszewski, T. J. in Duquette, R. D. (1984). Organizationally based stress: what bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77, str. 293–297.
- Mohar, M. (2005). Stres učiteljev v devetletni osnovni šoli. Neobjavljeno diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

- Pithers, R. T. in Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, str. 3–14.
- Pithers, R. T. in Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, str. 269–279.
- Pithers, R. T. in Soden, R. (1999). Person–environment fit and teacher stress. *Educational Research*, 41, str. 51–61.
- Rickert, E. J. (1994). Stress. V. Corsini, R. J. (ur.), *Encyclopedia of psychology* (str. 471–472). New York: John Wiley & Sons.
- Rostohar, G. (2002). Stres, anksioznost, psihosomatske motnje in doživljanje dela pri učiteljih. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Russell, D. W., Altmaier, E. in Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, str. 269–274.
- Shaw, D. G., Keiper, R. W. in Flaherty, C. E. (1985). Stress causing events for teachers. *Education*, 106, str. 72–77.
- Slivar, B. (2004). Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sutton, G. W. in Huberty, T. J. (1984). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*, 105, str. 189–192.
- van Dick, R. in Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, str. 243–259.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. in Taris, T. W. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teachers: validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress*, 15, str. 191–213.
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. in Joeke, K. (2003). The job demand–control–social support model and wellness/health outcomes: a European study. *Psychology and Health*, 18, str. 421–440.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. in Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6, str. 291–304.
- Wilson, V. (2002). Feeling the strain: an overview of the literature on teachers' stress. SCRE Research Report No 109. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Woodhouse, D. A., Hall, E. in Wooster, A. D. (1985). Taking control of stress in teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 55, str. 119–123.

DEPOLLI STEINER, Katja, M.A.

## RESEARCH APPROACHES IN INVESTIGATION OF TEACHER STRESS

**Abstract:** The article focuses on presentation of different research approaches in investigation of teacher stress. The author examines the available literature and finds the majority of instruments used in this area to be based on self-description. She describes the approaches used to define the levels of stress experienced by teachers and the sources of this stress, to investigate teachers' coping with stress and to assess the consequences of teacher stress. The author ends by setting the guidelines for future investigation of teacher stress.

**Key words:** work stress, teachers, research approaches, levels of stress, sources of stress, coping with stress, consequences of stress.

**Bojan Novak**

## Razredništvo – zapostavljeni segment današnje osnovne šole?

**Povzetek:** Pomemben segment življenja in dela v osnovni šoli je razredništvo. Razrednik se vsakodnevno znajde v številnih različnih vlogah. Nekatere mu narekuje zakonodaja, številne pa tudi situacije, ki se pojavljajo med učenci enega oddelka. V prispevku bo navedeno nekaj značilnosti, nalog in ovir, ki jih lahko glede razrednikove vloge zasledimo v teoriji. Veliko ovir, med katerimi sta na prvem mestu pomanjkanje časa za delo z oddelčno skupnostjo ter premajhna strokovna usposobljenost, govori o tem, da je razredništvo eno najbolj zapostavljenih in slabo urejenih področij vzgojno-izobraževalnega procesa v današnji osnovni šoli.

**Ključne besede:** razredništvo, razrednikovo načrtovanje in vizija, ovire pri opravljanju razredništva, usposabljanje za razredništvo, empirična raziskava.

UDK: 371.213.1

Strokovni prispevek

*Bojan Novak, prof. športne vzgoje, OŠ Primoža Trubarja Velike Lašče; e-naslov: novak.bojan@siol.net*

## Uvod

Življenje na pragu tretjega tisočletja postavlja pred nas toliko izzivov, kot jih najverjetneje ni še nobeno obdobje v zgodovini. Po eni strani smo priča številnim novim tehničnim odkritjem, ki narekujejo vedno nove prilagoditve, po drugi strani pa se dogajajo velike spremembe tudi v družbi. Po korakih smo zapuščali obdobje podržavljanja in diktatur ter prišli do obdobja, ko se vsi učimo demokracije. Spremembe so torej edina stalnica v našem življenju.

Področje vzgoje in izobraževanja je eno izmed pglavitnih tem razmišljanja na vseh ravneh odločanja, od lokalne, državne do meddržavne ravni, saj je prav obdobje odraščanja tisto, v katerem se v življenju vsakega človeka zgodi največ sprememb. To je obdobje, ko vsak postavi temelje nadaljnjega življenja, obdobje začetka učenja in socializacije, zato se na različnih ravneh pojavljajo vedno nove zamisli za izboljšanje programov vzgoje in izobraževanja.

V prispevku se želim posvetiti enemu segmentu vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni šoli – delu z oddelčno skupnostjo učencev oziroma razredništvu. Pri vsakdanjem delu v osnovni šoli namreč opažam, da je to področje eno izmed najtežje opredeljivih in nasploh zelo različno urejenih. Teorija ponuja mnogo literature s področja razredništva, po drugi strani pa gre za področje, ki se ga ne da povsem naučiti. Posebej se želim dotakniti nalog in vlog razrednika, njegovega načrtovanja vizije in dela z oddelčno skupnostjo in navsezadnje tudi ovir, ki jih razredniki največ navajajo pri svojem odgovornem delu. Zdi se, da je teh ovir v današnji šoli preveč, da bi lahko razredniki v celoti in kakovostno opravljali svoje predpisano poslanstvo.

Na koncu prispevka bom predstavil empirično raziskavo, ki sem jo izpeljal med nekaj razredniki na šoli. Z njo bom poskušal povezati teoretična izhodišča s šolskim vsakdanjikom. Posebej želim izpostaviti problem pomanjkanja časa, saj je prav to, tako po mnenju strokovnjakov kot praktikov, eden pglavitnih nasprotnikov razrednikovega kakovostnega dela.

## Razrednik v današnji osnovni šoli

Pojem razredništva v osnovni šoli se v zgodovini ni veliko spreminjal. Poenostavljeno gledano je razrednik vmesni (povezovalni) člen med interesi učencev enega oddelka, vodstvom šole, oddelčnim učiteljskim zborom in starši. Čeprav zakonodaja precej natančno opisuje razrednikovo vlogo in naloge, se v praksi porajajo številne različne interpretacije. Pri opravljanju nalog, ki jih ima razrednik, pa se le-ta srečuje z različnimi ovirami. Te so posledica bodisi današnje organiziranosti šolskega vsakdanjika bodisi posledica spreminjajočih se položajev, v katerih se razrednik znajde.

### *Razrednikova vloga in naloge*

Razrednikovo vlogo in pomen opredeljuje kar nekaj zakonov in podzakonskih aktov. Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ) v Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih opredeljuje vlogo, izhajajoč iz Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja.

»Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v 63. členu opredeljuje vlogo razrednika kot tistega, ki vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, vajencev oz. dijakov, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom.

To pomeni, da je razrednik učenčev prvi učitelj, na katerega se ima pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in na šoli. Razrednik za posameznega učenca in celotno oddelčno skupnost pomeni most, preko katerega vstopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola« (MŠŠ 2005, str. 6)

Nadalje je v smernicah razrednikova vloga deljena na povezovalno, vzgojno, animatorsko, načrtovalsko, posređovalno (v problemskih situacijah), informativno in administrativno (prav tam, str. 7). Razrednik se vsakodnevno znajde v večini teh vlog, včasih tudi v več sočasno.

Poleg nalog, ki so opredeljene v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, pa se področja razredništva dotika tudi Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Kalinova (2001) je zbrala obveznosti razrednika in mednje prišteva »pregled odsotnosti, sprejemanje opravičil, evidentiranje odsotnosti, predlaganje pohval, priznanj, nagrad, raziskovanje okoliščin kršitev obveznosti ob pobudi za začetek postopka, obveščanje staršev o odsotnosti od pouka, kršitvah, zdravniških pregledih in ugotovitvah, da učenec uživa alkohol, ima drogo ali jih uživa. Razrednik vodi evidenco vseh omenjenih dejavnosti in piše razna mnenja, obvestila, izkaze itn.«.

Podobno navaja tudi naloge, opredeljene v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja in napredovanju učencev v osnovni šoli (prav tam).

Nekateri drugi avtorji delijo razrednikove naloge na pedagoške in administrativne (Kunstelj v Žagar et al. 2001, str. 115) in poudarjajo, da se naloge pogosto prepletajo in jih včasih ni mogoče ločiti.

Razrednik se pri opravljanju vseh teh nalog srečuje poleg učencev še z ravnateljem, »saj podaja vizijo šole v formalni ali neformalni obliki staršem in otrokom« (Hederih 2001, str. 86), z drugimi učitelji (posebno z učitelji oddelčnega učiteljskega zbora), s starši in svetovalno službo, s katero se posvetuje »o oblikah pomoči oddelku ali posameznikom, o temah razrednih ur, /.../, o oblikah sodelovanja s starši /.../« (prav tam). Če je potrebno, pa razrednik sodeluje tudi z zunanjimi institucijami, saj je na šolah tudi nekaj zunanjih strokovnjakov, ki se vključujejo v delo z učenci (npr. specialni pedagogi, logopedi itn.).

Med opredelitvami razrednikove vloge je zanimiva primerjava Žarkovič-Adlešičeve (2002, str. 67), ki razredništvo primerja s starševstvom. Meni, da to ni le zaradi vzgojne funkcije, temveč tudi zato, ker prej ali slej doleti vsakega učitelja.

### *Ovire, ki jih razrednik doživlja pri svojem delu*

Vzgojno-izobraževalno delo v šolah spada zaradi različnih vzrokov med zahtevnejša dela. Poglavitni vzrok je zapletenost problemov, ki se pojavljajo vsak dan. Malik (v Bizjak 2001, str. 67–68) povzema Brajšo in pravi, da »problemi, s katerimi se srečujemo pri delu z ljudmi, spadajo v kategorijo kompleksnih problemov. Od preprostih se razlikujejo v nekaterih značilnostih, zaradi katerih je /.../ strogo racionalni prijem pri njihovem reševanju pogosto neuporaben.« Med te značilnosti prišteva iracionalnost in nedoločljivost človeškega vedenja, nezmožnost popolnega uvida v vzroke in posledice, nedostopnost vseh informacij, povezanost dejstev, mnenj in vrednotenja, nezmožnost uvida v vse alternative, nepričakovanost razvoja dogodkov, začasnost vseh rešitev, razhajanje med potrebnim in danim časom.

Prav zadnje, razhajanje med potrebnim in danim časom, navajajo številni avtorji kot eno največjih ovir za uspešno razrednikovo delo. Bečaj (2001) trdi, da ima idealna delovna skupina le okrog 8 članov. Ker so naši oddelki sestavljeni iz precej več učencev, take skupine težijo k razpadanju na manjše podskupine. Če hočemo sistematično oblikovati kakovostno socialno skupino (kar naj bi bila po njegovem mnenju ena temeljnih funkcij razredništva), potrebuje taka skupina (oddelek) določen čas zase. Avtor meni, da potrebuje za to vsak oddelek najmanj eno šolsko uro ne teden. S tem se strinja tudi veliko razrednikov, kar potrjujejo različne študije in tudi izsledki moje raziskave (5. poglavje). Fenkartova (2001, str. 115) navaja rezultate študije, ki je bila narejena v Nemčiji med razredniki, v kateri si ti želijo od 2 do 4 ure na teden za razredniško delo. To količino časa primerja z razmerami v Angliji, kjer učiteljem za opravljanje razredništva zmanjšujejo učno obveznost do 4 ure.

Tretja izmed ovir, ki jih izpostavlja stroka, pa je premajhna strokovna usposobljenost za opravljanje razrednikove vloge. Malič (1988, str. 24) pravi: »Čeprav je v šolski praksi odgovornost razrednika zelo velika, je skrb za njegov

status – od imenovanja pa do usposabljanja za občutljivo vlogo voditelja skupine učencev in posrednika med šolo in domom – še vedno močno pod nivojem njegove funkcije.« Problem premajhne usposobljenosti izpostavljajo tudi učitelji v moji raziskavi. Tudi sam v sistemu formalnega izobraževanja in usposabljanja za učiteljevo delo nisem bil deležen znanja s področja razredništva. Verjetno je to posledica prevelike zaverovanosti izobraževalnih institucij (fakultet) v podajanje strokovnega in metodičnega znanja ožjega, specializiranega področja. Tako vsak učitelj obvlada le svoje (ozko) področje, primanjkuje pa mu znanja s področja sociologije, vodenja skupin, skupinske dinamike in komunikacije. Do tega pojava je kritičen tudi Malić (prav tam), ki še pravi: »O [razrednikovi] vzgojni in pedagoški funkciji se govori le kot o dodatni dejavnosti, ki je podrejena izobraževanju učencev in izobraževalnim nalogam šole. Stvarno obnašanje je torej poudarilo izobraževalno nalogo šole. Ta se lahko meri, razrednikovo prizadevanje ali neprizadevanje za izobraževalno nalogo šole je očitnejše, intervencija je usmerjena na učinkovitejše poučevanje, medtem ko vzgojna naloga razrednika ostaja ali skrajno nedoločna ali pa se razume sama po sebi.«

Čeprav je avtor te besede napisal pred skoraj dvjsetimi leti, menim, da je ta problem danes še zelo pereč. S tem se strinja tudi Hederihova (2001, str. 85), ki pravi, da se vsebina tega Malićevega mnenja od takratnega časa ni spremenila. Živimo namreč v času, ko je pomen znanja v primerjavi s takratnim časom še bistveno bolj poudarjen. Zato je največ prizadevanj vzgojno-izobraževalnih institucij usmerjenih v kakovostno pridobivanje znanja, dejavnost vzgoje pa naj bi bila vključena nekje okrog in znotraj tega procesa. Velikokrat poudarjeno mnenje, da smo priča razkroju vrednot, je tako po eni strani dokaz, da se premalo posvečamo vzgojnemu delu, po drugi strani pa bi nas moralo to mnenje spodbuditi, da bi se temu delu posvetili bolj.

## **Razrednikovo načrtovanje in vizija dela z oddelčno skupnostjo**

Delo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah mora biti strokovno in sistematično. Tako kot v vsakdanjem življenju je načrtovanje pomembna kategorija. Guzelj (2001, str. 206) piše: »Načrtovanje nas vodi k racionalizaciji, nam velikokrat pomaga priti hitreje do cilja ter nam na določen način omogoča varnost.« Ista avtorica opozarja, da sposobnost dobrega načrtovanja ni dana vsakomur, zato se ga je treba naučiti in si pridobivati izkušnje. Pravi, da se uspešne šole tega zavedajo in zato pridobivanju znanja s področja načrtovanja posvečajo veliko pozornosti. Pri načrtovanju je treba upoštevati poznavanje kraja, prostora in časa ter pomen hitrih sprememb, ki se dogajajo v zadnjem času (prav tam).

V šolah poteka načrtovanje na različnih ravneh. Ravnatelj z vodstvom šole načrtuje na ravni celotne šole, učitelji (ponavadi) na ravni svojega predmetnega področja, razrednik na ravni oddelka. Za vsakega učitelja je najpomembnejše načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela za posamezen predmet. To načrtovanje je zajeto v letni pripravi na pouk, natančneje pa v učnih pripravah za vsako posamezno uro. Menim, da je tovrstno načrtovanje izpeljano dovolj kakovostno.

Iz izkušenj in pogovorov z učitelji pa sledi, da je načrtovanje dela razrednika (z oddelčno skupnostjo) nekoliko zapostavljeno. Vse se navadno skrči na načrtovanje tem za razredne ure, pa še te velikokrat spodbudi svetovalna služba.

Posebno mesto pri načrtovanju razrednikovega dela bi moralo biti rezervirano za načrtovanje življenja v skupnosti. Za načrtovanje tega je najprej odgovoren razrednik, vendar ne sam – k sodelovanju mora povabiti tudi učence, člane te skupnosti. S tem ko bodo učenci bolj vključeni v načrtovanje, se bo povečala tudi njihova odgovornost za doseg ciljev. Ob tem pa se tudi učijo načrtovanja (Guzelj 2001, str. 209). S tem se strinja tudi Kunstelj (2001, str. 120), ki svetuje, da razrednik pripravi le smernice za delo ter učence spodbuja, da pripravijo in oblikujejo svoje predloge in izrazijo svoje želje. Sledita skupno usklajevanje in sprejem programa (načrta) za delo v določenem šolskem letu. Meni še, da načrtovanje ne sme biti preveč konkretizirano, saj se med šolskim letom porajajo različni problemi, ki jih je treba sproti reševati.

Načrtovanje vedno poteka v povezanosti s širšim in ožjim kontekstom. Pri načrtovanju dela z oddelčno skupnostjo mora razrednik tako izhajati iz ciljev šolskega kurikula, kulture šole, klime na šoli, navsezadnje pa tudi iz značilnosti učencev v oddelku. Načrtovanje ponavadi poteka na temelju razrednikove vizije, ki izraža neki širši okvir dolgoročnejših ciljev in prepričanj. Na podlagi tega se oblikuje načrt dela za posamezno obdobje, navadno za eno šolsko leto. Nekatere značilnosti vizije razrednikov so predstavljene v raziskavi (5. poglavje).

## **Usposabljanje za razredništvo**

Omenjeno je bilo že, da je izobraževanje in usposabljanje učiteljev za vlogo razrednika za zdaj premalo sistematično, predvsem pa premalo prisotno. To velja predvsem za dodiplomsko stopnjo študija.

### *Usposabljanje na dodiplomski stopnji*

Iz številnih vlog, v katerih se znajde razrednik, in iz nalog, ki jih vsakodnevno opravlja, sledi, da mora biti razrednik na svoje delo pripravljen oziroma dovolj usposobljen zanj. Številne študije, ki so bile narejene med učitelji, kažejo, da učitelji čutijo strokovno praznino na področju usposabljanja in izobraževanja za razrednikovo delo. Želijo si več informacij med dodiplomskim izobraževanjem. O tem piše tudi Kalinova (2001, str. 6), ki meni, da bi bilo smiselno med dodiplomskim izobraževanjem ali v obdobju pripravništva prihodnjim učiteljem ponuditi znanje s področja razredništva. Danes je stanje tako, da si največ znanja o razredništvu med študijem pridobijo učitelji razrednega pouka, pri študiju posameznih predmetov pa je delež tega znanja minimalen (Pušnik 2002, str. 25). Tudi podatki študije Čagranove (1998, str. 374) kažejo, da tri četrtine učiteljev trdijo, da v okviru dodiplomskega študija niso bili deležni usposabljanja za razredništvo. Obstajajo pa tudi majhne (prej omenjene) razlike med učitelji na predmetni in razredni stopnji.

Bečaj (2001, str. 43) omenja med področji, ki bi jih učitelji morali spoznati, predvsem oblikovanje in vzdrževanje skupine, kohezivnost v oddelku, oblikovanje norm, reševanje konfliktov, komunikacijo, oblikovanje klime in kulture. »[U]čitelj, še posebno seveda razrednik, bo moral poleg strokovnosti na svojem poklicnem področju imeti nekaj znanja tudi iz dela s skupinami« (prav tam).

Praksa kaže, da se večina učiteljev znajde v razrednikovi vlogi popolnoma nepripravljenih, zato iščejo informacije drugje, večinoma pri starejših, izkušenejših kolegih in v strokovni literaturi.

### *Stalno strokovno spopolnjevanje*

Življenje nam prinaša vsak dan toliko novosti, da se moramo nenehno učiti. Na področju vzgoje in izobraževanja imajo učitelji možnost izobraževanja po kolektivni pogodbi. Ponudba programov je raznolika, zajema tudi seminarje iz razredništva. Vendar praksa kaže na paradoks, saj učitelji pogosto navajajo, da jim manjka znanja s področja razredništva ter da bi to znanje želeli pridobiti, po drugi strani pa se zelo redko odločijo za tak seminar. Pušnikova (2002, str. 27) in Čagranova (1998, str. 375) z raziskavo ugotavljata, da se učitelji najpogosteje odločajo za seminarje iz stroke – predmeta, ki ga poučujejo. Podobno stanje kaže tudi moja raziskava v naslednjem poglavju.

Poleg strokovnega spopolnjevanja obstajajo še druge možnosti za pridobivanje znanja. Pušnikova (2002, str. 27) ugotavlja, da se učitelji najpogosteje odločajo za iskanje pomoči pri kolegih, po literaturi pa pogosteje posegajo na razredni stopnji. Kalinova (2001, str. 6) in Malić (1988, str. 144) opozarjata na možnost iskanja informacij pri šolski svetovalni službi. Malić celo predlaga, da bi morali med prve in neodložljive naloge svetovalnih delavcev uvrstiti skrb za organizirano pedagoško usposabljanje za razredništvo.

Pregled izobraževanja na področju razredništva nam razkriva, da so na diplomski stopnji možnosti pridobivanja znanja zelo omejene, pozneje pa je možnosti več, vendar ostajajo te premalo izrabljene. Menim, da je to posledica nesistematičnega pristopa k izobraževanju. Na fakultetah je podajanje znanja usmerjeno preveč ozko – v poznavanje stroke in metodičnih postopkov. Tako dobimo učiteljski zbor, ki je kot mozaik različnih strokovnih področij. Tak mozaik kaže od daleč lepo sliko, vendar pogled od blizu pokaže številne razpoke. Z vidika izobraževanja in pridobivanja informacij je slika lepa, z vidika vzgoje pa razpokana. Vsak učitelj pristopa k razredništvu po svoji presoji in izkušnjah iz časa svojega šolanja. Vključitev vsebin, povezanih z razredništvom v dodiplomsko izobraževanje, bi tudi na simbolični ravni dalo razredništvu večji poudarek, pokazalo na širino področja in prihodnjim učiteljem odprlo mnoga vprašanja, na katera bi pozneje znali učinkoviteje poiskati odgovore. Tako pa žal mnogi učitelji vlogo razrednika zožijo zgolj na administrativno. Temu pritrjuje tudi Malić (1988, str. 143), ki piše: »Spreminjanje razrednika v razrednega 'administratorja' v veliki meri povzroči njegova neusposobljenost za ostale oblike delovanja. Ker pedagoško vodenje oddelka ne zahteva le več časa, marveč tudi več znanja, razrednik sam 'zbeži' v administrativno vodenje oddelka in z urejeno administracijo rešuje konflikt lastnega položaja in funkcije.«

## Raziskava

Raziskavo sem izvedel med učiteljicami razredničarkami na šoli, kjer poučujem. Od 18 učiteljic mi jih je anketni vprašalnik vrnilo 14, od tega 7 iz razredne in 7 iz predmetne<sup>1</sup> stopnje. V raziskavi sem se osredotočil na področja:

- razrednikove vizije,
- izobraževanja oziroma usposabljanja,
- časa za delo z oddelčno skupnostjo in
- ovir pri opravljanju razredništva.

Poglavitni namen raziskave je bil ugotoviti mnenje kolegic učiteljic o navedenih področjih.

Raziskava je bila izpeljana na majhnem vzorcu, zato velja opozoriti, da rezultati ne predstavljajo mnenja širše učiteljske javnosti, niti jih ni mogoče posplošiti.

Kot metodo za zbiranje podatkov sem izbral anketni vprašalnik s kombinacijo zaprtih in odprtih vprašanj. Večina vprašanj je bila zaprtega tipa z možnostjo pojasnitve. Anketni vprašalnik je v prilogi.

### *Rezultati in analiza*

#### Splošni podatki

Gledena izkušnje z opravljanjem razredništva prevladujejo izkušenejše razredničarke, saj je le 5 učiteljic takih, ki imajo manj kot 10 let izkušenj z razredništvom.

Razredničarke svojo funkcijo večinoma opravljajo rade (11 učiteljic), 3 pa so izrazile, da to funkcijo opravljajo ne rade in ne nerade.

#### Oblikovanje vizije

Večina vprašanih oblikuje vizijo dela z oddelčno skupnostjo skupaj z razredom, le 2 učiteljici jo oblikujeta sami. Nihče ni izbral odgovora, da sprejme vizijo ravnatelja. To kaže na veliko avtonomnosti pri oblikovanju vizije dela z oddelčno skupnostjo učencev.

Deli vizije so najpogostejše (razporejeni po pogostosti):

- oblikovanje dobrih odnosov med učenci,
- spodbujanje skupinske pripadnosti,
- učinkovito reševanje konfliktov, vzgojnih in učnih problemov,
- skrb za spoštovanje starejših, bolnih, drugačnih,
- izgrajevanje pozitivne samopodobe učencev,
- biti zaupnik učencev.

### *Izobraževanje za razrednikovo delo*

V raziskavi me je zanimalo predvsem, koliko znanja in informacij o opravljanju razredništva so učiteljice pridobile med svojim dodiplomskim izobraževanjem ter

---

<sup>1</sup> Kljub delitvam na triletno uporabljam staro delitev na »razredno« in »predmetno« stopnjo, ki je v praksi še močno prisotna. Pod pojmom »razredna stopnja« mislim 1. do 5. razred, 6. do 9. razred pa pod »predmetno stopnjo«.

koliko seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja so se udeležile. Rezultati kažejo, da je 12 učiteljic pridobilo med dodiplomskim izobraževanjem nič oziroma zelo malo znanja, preostali 2 pa malo. Nobena ni izbrala odgovora ravno prav (preglednica 1).

V pojasnitvi odgovorov so učiteljice navajale predvsem to, da so se izobraževale in usposabljal le na svojem ožjem strokovnem področju, le učiteljice razrednega pouka so omenile, da so nekaj vsebin o razredništvu pridobile v okviru splošnodidaktičnih predmetov.

| Izbrani odgovor | Število odgovorov |
|-----------------|-------------------|
| Nič             | 6                 |
| Zelo malo       | 6                 |
| Malo            | 2                 |
| Ravno prav      | 0                 |

*Preglednica 1: Odgovori na vprašanje, koliko znanja za opravljanje razredništva so pridobili med svojim formalnim izobraževanjem na fakulteti*

Rezultati so podobni tistim, ki jih je v študiji dobila Čagranova (1998, str. 374). Tam je 73,8 % vprašanih odgovorilo, da se niso usposabljali za razredništvo, 24,3 % se jih je usposabljal delno (kar ustreza odgovoru *malo* v moji raziskavi) in le 1,9 % se jih je usposabljal.

Rezultati potrjujejo večkrat izraženo dejstvo, da se za razredniško funkcijo študentov pedagoških fakultet ne izobražuje oziroma se jih izobražuje redko in nesistematično.

Tudi na področju izobraževanja na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja so rezultati v veliki meri podobni tistim v drugih študijah. Deset učiteljic se v dosedanji praksi ni udeležilo nobenega seminarja s to tematiko, 2 sta se udeležili po dveh seminarjev, 2 pa treh do petih (preglednica 2). Tu je slika nekoliko boljša kot pri študiji Čagranove (1998, str. 375), kjer je 94,2 % vprašanih odgovorilo, da se niso udeležili nobenega seminarja s področja razredništva.

Izmed tistih štirih učiteljic, ki so se udeležile seminarjev, 3 navajajo, da so nekatere rešitve in sugestije lahko prenesle v učilnico, 1 pa s seminarji ni bila zadovoljna.

| Izbrani odgovor | Število odgovorov |
|-----------------|-------------------|
| Nobenega        | 10                |
| Enega           | 0                 |
| Dveh            | 2                 |
| Treh do petih   | 2                 |
| Več kot petih   | 0                 |

*Preglednica 2: Odgovori na vprašanje, koliko seminarjev s področja razredništva so se v dosedanji praksi udeležili*

Kljub zelo zaskrbljujočim podatkom o (ne)sistematičnem izobraževanju na področju razredništva pa kar 11 vprašanih učiteljic meni, da imajo za opravljanje razredništva v glavnem dovolj znanja. Le tri menijo, da imajo premalo znanja (preglednica 3). V pojasnitvi tiste, ki menijo, da imajo v glavnem dovolj znanja, navajajo, da dobijo informacije z izkušnjami, s pogovori s kolegi ter s prebiranjem strokovne literature. Pogosto menijo še, da se za nekatere naloge čutijo dovolj usposobljene, za druge pa manj (odvisno od situacij, v katerih se znajdejo).

| Izbrani odgovor  | Število odgovorov |
|------------------|-------------------|
| Ne, premalo      | 3                 |
| V glavnem dovolj | 11                |
| Da, dovolj       | 0                 |

Preglednica 3: Odgovori na vprašanje, ali imajo za opravljanje razredništva dovolj znanja

Primerjava s študijo Čagranove (1998, str. 376) pokaže, da obstajajo kar precejšnje razlike med mnenji, saj v njeni študiji 57,2 % vprašanih meni, da so v glavnem dovolj usposobljeni (tam izraz *deloma*), 14,6 % jih meni, da niso dovolj, 28,2 % pa jih je dovolj dobro usposobljenih. Razlika je predvsem v deležu tistih, ki menijo, da so dobro usposobljeni. To po eni strani kaže na to, da se večji delež razredničark na šoli, kjer poučujem, zaveda omejitev in pomanjkanja znanja, po drugi strani pa jih tudi več meni, da so v glavnem dovolj usposobljene.

Menim, da se na področju razredništva poraja velik paradoks, saj velika večina učiteljev meni, da med pripravo na poklic ni bila deležna usposabljanja za razredniško funkcijo, po drugi strani pa, čeprav se jih večina tudi med opravljanjem razredništva ne udeleži seminarjev s tega področja, mnogi menijo, da so za vlogo razrednika v glavnem dovolj usposobljeni. To je verjetno posledica nesistematičnega pristopa k izobraževanju na tem področju, saj pomanjkanje le-tega vpliva tudi na mnenje učiteljev, ki se, tako kot je napisal Malić (1998, str. 143), prav zaradi neusposobljenosti za druge oblike delovanja pogosto zadovoljijo z opravljanjem predvsem administratorske funkcije. To pa vodi k vse številnejšim vzgojnim problemom na naših šolah.

### *Čas za delo z oddelčno skupnostjo*

Glede na to, da je ena izmed najpogostejše izraženih ovir za kakovostno opravljanje razredniške funkcije pomanjkanje časa za delo z učenci, sem v anketi razredničarke spraševal, koliko časa na teden preživijo z učenci »svojega« oddelka v okviru rednega pouka, koliko zunaj njega ter ali menijo, da ta količina časa zadostuje za realizacijo zastavljenih ciljev.

Glede časa, preživetega z učenci »svojega« oddelka, se odgovori učiteljic razrednega pouka bistveno razlikujejo od učiteljic predmetnega pouka. To je seveda posledica različne zasnovanosti dela.

Učiteljice razrednega pouka preživijo s »svojimi« učenci več kot 20 pedagoških ur na teden, učiteljice predmetnega pouka pa preživijo s »svojimi« učenci v

okviru urnika na teden v povprečju le 1,8 pedagoške ure. Ena od učiteljic preživi z njimi 4 ure, ena pa le 0,5 ure, torej le razredno uro, sicer pa jih sploh ne poučuje. To kaže na veliko razliko, ki je posledica različnega števila ur posameznih predmetov. Z vpeljavo nivojskega pouka pred leti se je na tem področju položaj še poslabšal, saj se je povečalo število učiteljev razrednikov, ki vsaj dela »svojega« razreda ne poučujejo. Na to so opozorili nekateri tudi v anketi. To je gotovo velika ovira za delo z oddelčno skupnostjo.

Poleg ur rednega pouka pa se ponujajo možnosti za preživljanje skupnega časa z oddelkom tudi zunaj urnika. Na naši šoli je veliko vozačev, zato je možnost pogosto zjutraj pred poukom ali po pouku, ko učenci čakajo na prevoz. Poleg tega imamo utečeno prakso, da je razrednik navzoč pri malici učencev. Učiteljice razrednega pouka preživijo z učenci na teden v povprečju nekaj več kot 125 minut, učiteljice predmetnega pouka pa nekaj več kot 100 minut. Potrebno je dodati, da to ni čas, ko so navzoči vsi učenci, saj je predvsem med čakanjem na prevoz prisotnih le nekaj učencev, in še to ponavadi istih.

Enajst učiteljic meni, da čas, ki so ga navedle, ne zadostuje, da bi lahko izpolnile cilje, ki si jih na podlagi vizije zadajo z učenci. Tri učiteljice menijo, da je časa ravno prav. Nihče ne meni, da je časa preveč (preglednica 4).

| Izbrani odgovor              | Število odgovorov |
|------------------------------|-------------------|
| Ne, časa je premalo          | 11                |
| Časa je ravno prav           | 3                 |
| Da, časa je včasih še preveč | 0                 |

*Preglednica 4: Odgovor na vprašanje, ali je časa za delo z oddelčno skupnostjo dovolj*

#### *Ovire pri delu z oddelčno skupnostjo*

Na vprašanje odprtega tipa o ovirah, ki jih pri svojem opravljanju razredniške funkcije zaznavajo razredničarke, je bilo največ odgovorov vezanih na pomanjkanje časa, nesodelovanje staršev in pomanjkanje motivacije pri učencih (preglednica 5).

| Ovira                          | Število mnenj |
|--------------------------------|---------------|
| Pomanjkanje časa               | 8             |
| Nesodelovanje staršev          | 5             |
| Pomanjkanje motivacije učencev | 3             |
| Preveč birokracije             | 2             |
| Različnost generacij           | 2             |

*Preglednica 5: Odgovori na vprašanje o ovirah pri delu z oddelčno skupnostjo*

Odgovori se v veliki meri skladajo s tistimi, ki jih navajajo raziskovalci in literatura, manjka pa ena izmed ovir, ki je v literaturi pogosto navajana – pre-

majhna usposobljenost za opravljanje razredništva. Menim, da je to posledica zasnovanosti vprašalnika, saj se je na ta problem nanašalo že nekaj vprašanj pred tem.

## Sklep

Razpored dela v današnji osnovni šoli še vedno temelji na tradicionalni razporeditvi učencev v oddelke. Oddelek je po svoji naravi umetno sestavljena skupina učencev, zato potrebuje nekoga, ki to skupino vodi. Razrednik poleg vodenja oddelka opravlja še mnogo nalog in se srečuje z mnogimi vlogami, ki jih narekujejo zakonodaja, šolska oblast, drugi učitelji, pa tudi učenci, njihovi starši in navsezadnje tudi sam razrednik s svojo vizijo. Gledano z vidika delitve vloge šole na izobraževalno in vzgojno opravlja razrednik predvsem vzgojno poslanstvo, glavnina izobraževanja pa odpade na pouk posameznih predmetov.

V prispevku sem podal pregled razrednikovih vlog in nalog. Na podlagi nalog razrednik načrtuje delo z oddelčno skupnostjo. Pri tem se srečuje z mnogimi ovirami, ki v različni meri onemogočajo njegovo delovanje. Nekatere so posledica konteksta, v katerega je postavljena funkcija razredništva. Tu gre predvsem za različnost učencev, članov oddelčne skupnosti, kompleksnost skupinske dinamike odraščajočih otrok, množico konfliktov, ki se vsak dan pojavljajo zaradi interakcij učencev med seboj ter med njimi in učitelji. Druge vrste ovir pa so povezane s trenutno zasnovanostjo dela v osnovni šoli, ki daje večji poudarek na pridobivanju znanja (izobraževanju), proces vzgoje pa naj bi se »zgodil« (mimogrede) medtem. Tu pa gre predvsem za pomanjkanje časa za delo z oddelčno skupnostjo in za odsotnost sistematičnega izobraževanja učiteljev za razrednikovo delo.

Dokaz za to je dejstvo, da se že več let pojavljajo kritike učiteljev, da je časa za ukvarjanje z oddelčno skupnostjo učencev, njihovimi težavami, premalo. Občutek imam, da se zdi snovalcem šolske politike vsak trenutek, ki je namenjen sproščenemu pogovoru učitelja z učenci, izgubljen na račun možnosti za pridobivanje znanja. Tega ni mogoče demantirati, saj se čas za ure oddelčne skupnosti v zadnjem obdobju ni povečal, še več – zmanjšal se je, tako da je trenutno v tretji triadi, ko se pojavlja največ problemov, za vsak oddelek namenjene le pol šolske ure na teden. Ob obilici administrativnega dela (pobiranje opravičil, informiranje o trenutnih dejavnostih, izrekanje vzgojnih ukrepov ...) je seveda to veliko premalo.

Zavedati se je treba, da na vrsto ovir (ki so posledica narave vzgojno-izobraževalnega dela) nimamo veliko vpliva. Veliko več ga bi lahko imeli na področju sistemske ureditve, kjer bi bilo mogoče podaljšati čas za ukvarjanje z oddelčno skupnostjo, učiteljem pa za to funkcijo nameniti nekaj več priznanja, denimo z zmanjšanjem učne obveznosti.

Druga večja ovira je nesistematičnost in skoraj popolna odsotnost izobraževanja za razrednikovo vlogo na dodiplomski stopnji študija za učitelje. Vse raziskave kažejo, da se velika večina učiteljev poda v razredništvo brez poprejšnjega znanja.

To je drugi argument, ki priča o zapostavljenem statusu razredništva. Na tako resno in odgovorno vlogo bi morali učitelje pripraviti že v okviru študija, pozneje pa s pomočjo seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, samostojnega prebiranja literature in izkušenj opolnomočiti za kakovostno delo z učenci. Tako pa je večina časa in dejavnosti na dodiplomski stopnji usmerjeno v pridobivanje informacij ozkega strokovnega področja. Vprašanje je, če je to v času razmaha informacijske tehnologije, ko učenci na nekaterih področjih močno prehitevajo ustaljene tradicionalne didaktične pristope, najbolj posrečen pristop. Menim, da učenci z novo tehnologijo pridejo do veliko več informacij kot nekoč, niso pa jih sposobni analizirati ter do njih zavzeti stališča. Za to bi potrebovali več pogovora, izmenjave izkušenj, nenazadnje pa tudi dejavnosti za privzganje moralnih vrednot.

Menim, da je po pregledu literature in rezultatov raziskav mogoče sklepati, da sta največji oviri za kakovostno delo razrednika pomanjkanje časa in izobraževanja učiteljev. V času, ko je na šolah vse več konfliktnih situacij, vse več varnostnikov, vse več preobremenjenosti in vse manj zadovoljstva, bi veljalo spremeniti nekaj prav na področju razrednikovega dela. S tem bi dali razredništvu tudi na simbolni ravni večji poudarek, učencem in učiteljem pa čas in priložnost za organizacijo lepšega šolskega vsakdanjika.

## Literatura

- Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 32–44.
- Bizjak, C. (2001). Narava in strategija reševanja problemov v oddelku. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 66–83.
- Čagran, B. (1998). Razredništvo v osnovni šoli z vidika izsledkov empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, letnik 49 (115), št. 4, str. 371–390.
- Fenkart, G. (2001). Razrednik v avstrijski šoli: med zahtevami in resničnostjo. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 98–117.
- Guzelj, A. (2001). Načrtovanje, spremljanje in vrednotenje v vzgojno-izobraževalnem procesu. V: Žagar, D. et al. *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 205–210.
- Hederih, B. (2001). Sodelovanje med razrednikom in šolsko svetovalno službo – realna in nerealna pričakovanja. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 84–96.
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 8–30.
- Kunstelj, A. (2001). Naloge razrednika. V: Žagar, D. et al. *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro, str. 113–129.
- Malič, J. (1988). *Razrednik v osnovni šoli*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žarkovič Adlešič, B. (2002). Delo z razredom. V: Pušnik, M., *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65–208.
- Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. (2005). Smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih, sprejeto na 78. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje, dne 14. aprila 2005.

NOVAK, Bojan

### **THE DUTIES OF A HOME-CLASS TEACHER – A DISREGARDED SEGMENT OF MODERN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract:** An important segment of life and work of primary school is duties of a home-class teacher. Every day a home-class teacher finds himself in numerous different roles. Some of them are dictated by the legislation, the others are dictated by situations appearing among pupils from one class. In the article, we are going to state some characteristics, tasks and obstacles which can be found in the theory, according to home-class teacher's roles. Many obstacles, among which go first the lack of time for class managing and insufficient professional qualification, show that home-class teacher's duties are one of the most disregarded and badly regulated fields in the educational process in modern primary schools.

**Keywords:** home-class teacher's duties, home-class teacher's planning and visions, qualifying for duties of a home-class teacher, empirical research.

# S knjižne police

## Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev

*C. Peklaj (ur.) (2007). Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.*

Učbenik je nastal v soavtorstvu univerzitetnih učiteljic in asistentk različnih predmetnih področij, ki izobražujejo prihodnje učitelje na Filozofski fakulteti v Ljubljani in so se pri tem povezale v projektu Partnerstvo fakultet in šol, ki je potekal v letih od 2004 do 2007, z mentorji teh študentov v praksi. Vsem prihodnjim učiteljem in še posebno mentorjem teh kot vodilo pri njihovi profesionalni rasti je učbenik tudi namenjen in tako izpolnjuje praznino na tem področju, saj se na izboljšanje izobraževanja učiteljev in predvsem izobraževalcev teh pogosto pozablja, tako da ni presenetljivo, da je to tudi prvi med trinajstimi konkretnimi cilji lizbonske strategije, na kar opozarja prva avtorica prof. ddr. Barica Marentič Požarnik. Pri tem ne smemo pozabiti tudi na izobraževalce samih učiteljev mentorjev, saj bodo obravnavane vsebine in nekatere empirične ugotovitve tudi njim v veliko pomoč pri načrtovanju nadaljnjih izobraževanj.

V prvem prispevku z naslovom *Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev* avtorica prof. ddr. Barica Marentič Požarnik skuša odgovoriti na vprašanje, kako postati dober učitelj oz. dober mentor in kako ta proces profesionalne rasti tako učiteljev kot mentorjev lahko spodbudimo in podpremo. Pri tem sledi temeljni zamisli, da je profesionalni razvoj zakoreninjen v celotni osebnosti, tako da bralca od vsega začetka sistematično vodi v refleksijo lastnih pričakovanj, pojmovanj in izkušenj, ki jih lahko nato smiselno poveže z različnimi teoretičnimi perspektivami in modeli. Tako nas najprej sooči s sodobnimi izzivi in spremembami v pojmovanju učiteljeve vloge in nato z različnimi plastmi učiteljeve profesionalnosti po Fredu Korthagnu – od osvajanja različnih spretnosti poučevanja in zmožnosti oz. kompetenc prek učiteljevih osebnih pojmovanj in njegove poklicne identitete do tako imenovanih »jedrnih« lastnosti učiteljeve osebnosti. Sledijo vprašanja v zvezi s fazami profesionalnega razvoja, ključnimi dejavniki tega in sistematična predstavitev faznega modela po Ruth Zuzovski, ki je še zlasti primeren za mentorja in njegovo vlogo, saj povezuje stopnje razvoja s cilji usposabljanja in metodami, tako da ima tudi izrazito praktično vrednost. Pri predstavitvi različnih modelov izobraževanja učiteljev zlasti poudari pomen neprenehnega povezovanja teorije in prakse, za uspešnost česar je med drugim pomembno tudi vzpostavljanje partnerskega odnosa med fakultetami in šolami. Tej ideji pa zvesto sledi tudi sama v celotnem prispevku, saj bralca neprenehoma spodbuja k razmisleku o lastnih izkušnjah, njihovi refleksiji, povezavi s teoretičnimi modeli in načrtovanju novih korakov v praksi (razmisleki in vaje v celotnem besedilu).

Sledi torej modelu izkustvenega učenja študentov, učiteljev in njihovih mentorjev, ki ga predstavi v zadnjem poglavju in podkrepi z mnogimi metodami, ki jih lahko učitelji oz. mentorji uporabijo pri lastnem profesionalnem razvoju ali pri delu s svojimi študenti.

Ta prispevek izziva učitelje in mentorje v temeljne razmisleke o njihovi vlogi in njihovem delovanju in jih tako usmerja na njihovi poti profesionalne rasti ter jim hkrati ponuja ogromno zamisli za njihovo spodbujanje in vodenje študentov prihodnjih učiteljev. Posebno dobrodošle so ob vsakem poglavju tudi usmeritve za nadaljnje poglobljeno branje v našem prostoru dosegljivih in aktualnih prispevkov v zvezi s posamezno problematiko.

Zmožnostim oz. kompetencam učiteljev – mentorjev študentov se poglobljeno posveti *doc. dr. Melita Puklek Levpušček* v naslednjem prispevku in tako dopolni razmislek o zmožnostih učiteljev in mentorjev v prvem prispevku. V njem gre za sistematičen pregled kompetenc učiteljev mentorjev, ki je v zadnji različici nastal v sodelovanju med fakultetnimi izobraževalci in učitelji mentorji, z upoštevanjem specifičnih značilnosti študentov prihodnjih učiteljev. Vsak mentor lahko ob tem naredi poglobljeno samoanalizo lastnih kompetenc – svojih krepkih in šibkih točk, kar je bistveno za nadaljnji razvoj njegove profesionalnosti in bolj kakovostno delo s študenti, saj lahko pride do jasnejšega uvida, na katerih področjih dela se mora še izpopolniti.

Prispevek z naslovom *Pedagoška praksa avtoric doc. dr. Tatjane Resnik Planinc in asist. Mojce Ilc* ima za učitelje mentorje še zlasti veliko uporabno vrednost, saj se posvetita nekaterim vsebinskim in organizacijskim segmentom pedagoške prakse. Izpostavita pomen načina sprejetja študenta, razvijanja refleksivnega mišljenja, načrtovanja opazovanja pouka z dajanjem ustrezne povratne informacije, svetovanja in pisanja poročila tako študenta kot učitelja mentorja. Pri tem so dobrodošla konkretna navodila in predlogi, ki jih dodajata kot primere za razjasnjevanje pričakovanj, tako od mentorjev kot študentov, in postavljanje jasnih ciljev in kriterijev ocenjevanja v obliki prilog. Avtorici sta se torej osredotočili na nekaj področij dela, za katera mentorji sami ugotavljajo, da niso najboljše usposobljeni zanje, kar so pokazale empirične ugotovitve, predstavljene v prejšnjem prispevku. Zanimiv pa je tudi vpogled v to, kakšnega mentorja si želijo študentje glede na njegove osebnostne lastnosti in strokovno znanje, do katerega sta avtorici prišli na podlagi analize mnenj študentov o opravljeni pedagoški praksi.

Še konkretnije nas v problematiko opazovanja pouka in dajanja ustrezne povratne informacije popelje *mag. Brigita Kosevski Puljić* in poda primere različnih mogočih pristopov k opazovanju, od zelo celostnih in neusmerjenih do bolj analitičnih in ciljno usmerjenih, ki jih ponazori s konkretnimi primeri opazovalnih shem. Avtorica posebej opozori na pomen priprave na učno uro in dajanja povratne informacije ter vlogo mentorja v teh dveh fazah, ki sta ravno tako bistvenega pomena kot osrednja, da samoopazovanje pouka lahko doseže svoje namene usposabljanja in profesionalne rasti. Posebej vse učitelje tudi »nagovarja« na kolegialne hospitacije in jih pri tem skuša soočiti z osebnimi zavorami do teh, pogoji za uspešno izvedbo in njihovim pomenom za profesionalno rast.

Posebna praktična vrednost tega prispevka je v številnih konkretnih primerih shem in dejavnostih, ki bralca nagovarjajo k osebnim razmislekom v zvezi z lastnim razvojem, vlogo – tako učitelja kot mentorja, izkušnjami ter ponujajo nekaj praktičnih vaj za uspešnejše dajanje in sprejemanje povratne informacije.

*Doc. dr. Alojzija Židan* pa se osredotoči na mentorjevo vlogo vzornega modela, ki je zelo pomembna zlasti v prvi fazi usposabljanja, ko se študentje – prihodnji učitelji komaj začnejo soočati s prakso in so še precej negotovi ter je v ospredju cilj, da si pridobijo nekatere temeljne spretnosti poučevanja.

Za konec nas *doc. dr. Monika Govekar Okoliš* skuša soočiti z razlikami med mentorji pedagoške in andragoške prakse. Najprej povzame nekaj značilnosti učinkovitega oz. neučinkovitega mentoriranja, ki so dokaj univerzalne, nato pa poda poskus primerjave predlaganih kompetenc za mentorje na pedagoški in mentorje na andragoški praksi ter nas usmerja v sistematični razmislek o razlikah med pedagoško in andragoško prakso glede na različne vidike. Prispevek je zlasti zanimiv za mentorje na andragoškem področju, izobraževanju katerih se v našem prostoru do sedaj sploh ni posvečalo veliko pozornosti.

Učbenik s svojimi teoretičnimi izhodišči in modeli, empiričnimi ugotovitvami, množico konkretnih primerov, izzivov za razmislek in vajami predstavlja vez med teorijo in prakso, tako da ga priporočam vsem mentorjem učiteljem in njihovim izobraževalcem. Nekje na poti profesionalnega razvoja pa lahko nagovori in izzove tudi slehernega študenta – prihodnjega učitelja oz. učitelja, ki je že potopljen v prakso.

*Dr. Barbara Šteh*

# Nove knjige v pedagoški knjižnici

**MILIVOJEVIĆ, Zoran idr. (2007).**

*Mala knjiga za velike starše. Novi Sad: Psihopolis institut.*

Mala knjiga za velike starše je knjiga o vzgoji. Izšla je pri novosadski založbi Psihopolis konec leta 2007. Njeni avtorji Zoran Milivojević, Katja Bilban, Vida Kokelj, Miša Kramberger, Tjaša Steiner in Borut Kožuh so ta vzgojni priročnik, namenjen predvsem staršem, učiteljem in vzgojiteljem, zasnovali na načelih transakcijske analize.

Avtorji pri svojem pisanju izhajajo iz trditve, da preveč ljubezni ne more pokvariti otroka, pomanjkanje realne kritike in kazni pa ga lahko.

Knjigo sestavlja pet poglavij. V prvem avtorji spregovorijo o tem, zakaj so določene omejitve pri socializaciji nujne, seveda ob sočasnem izkazovanju ljubezni otroku.

Drugo poglavje namenjajo analizi pomembnosti kakovosti starševskih sporočil otroku, saj otrokovo identiteto oblikujemo s sporočili, ki jih nanj naslavljamo. Pri tem izhajajo iz načel in izkušenj transakcijske analize. Tako priporočajo, naj bodo sporočila otrokom realna, naslovljena na otrokova dejanja in ne na njegovo osebnost in njegove lastnosti. Za razvoj otrokove samozvesti je pomembno, da so nanj naslovljene pohvale pogoste in realne. Tudi realne kritike njegovih dejanj so nujne in koristne, toda vedno kritizirajmo le vedenje, kritikam osebnosti se izogibajmo. Ob tem se izražajmo jasno in razumljivo. Ignoriranje otroka ni ustrezno vzgojno sredstvo.

Tretje poglavje je namenjeno predstavitvi zlatih pravil vzgoje, ali drugače, govori o tem, kakšni so dobri starši in kako naj ravnajo, da to postanejo. Temeljna ravnanja, ki predpostavljajo dobro starševstvo, so:

- otroka pripravljati na samostojno življenje;
- postavljati mu ustrezne zahteve (ne previsoke in ne prenizke) in zahtevati od njega tudi opravljanje neprijetnih dejavnosti, ki so dolgoročno zanj koristne;
- razviti mu delovne navade;
- ustrezno ga pohvaliti in nagrajevati ter ustrezno kaznovati (najprej kritika vedenja, nato grožnja s kaznijo, nato konkretna kazen in vztrajanje pri izrečenih kazni).

V četrtem delu avtorji opišejo najpogostejše napake, ki jih starši delamo pri vzgoji:

1. preveč zahtev in previsoke zahteve, (gre za t. i. pogojevano starševsko ljubezen),
2. čezmerno razvajanje,
3. čezmerno varovanje otroka,
4. zanemarjanje otroka,
5. čezmerno kaznovanje otroka.

Avtorji poudarjajo, da so enakomerna razmerja med zahtevami, pohvalami in kritikami otroka nujna za njegovo uspešno osamosvajanje in odraščanje. Če vzgoja staršev ni pravilna in uravnotežena, imajo otroci pozneje v življenju težave in niso zadovoljni s seboj. Pomembno je otroku izražati starševsko ljubezen, mu postaviti primerne cilje in zahteve, ga hvaliti in nagrajevati, ko ravna prav, ter ga kritizirati in kaznovati, ko ne ravna v skladu z zahtevami staršev.

Katere so odlike dobrih staršev, avtorji povedo v petem poglavju. Za začetek nas opogumijo, da dober starš in vzgojitelj lahko postane vsak, kdor se tega želi naučiti.

Pri tem je pomembno, da ravnamo tako, kot mislimo, da je prav, in da smo odločni vztrajati pri svojih odločitvah do konca; da svoje zahteve izražamo jasno, da nas otrok razume; imejmo stik z otrokom; ko napovemo kazen, jo izpeljimo; nikoli ne žalimo in zmerjajmo otroka; pohvalimo otroka, ko si to zasluži; spoštujemo ga in mu povejmo, da ga imamo radi; vedno kritizirajmo le otrokovo vedenje in nikoli njegovih lastnosti.

Knjiga z razlagami o naklonjenosti, zahtevah in omejevanju otrok jasno razkrije pravilne metode staršev, učiteljev in vzgojiteljev pri vzgoji in socializaciji otrok.

### **VALENČIČ ZULJAN, Milena (ur.)(2007).**

*Izzivi mentorstva. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.*

Knjiga Izzivi mentorstva je plod dela avtoric in avtorjev: Milene Valenčič Zuljan, Janeza Vogrinca, Jane Kalin, Cvetke Bizjak in Zvonke Krištof. Izšla je leta 2007 v založništvu Pedagoške fakultete v Ljubljani kot izid izvajanja projekta Partnerstvo fakultet in šol v 2006–2007 – Model sistematičnega uvajanja pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno izobraževalno delo, ki je bil financiran s sredstvi Evropskega socialnega sklada EU in Ministrstva za šolstvo in šport RS.

Knjiga je snovana kot visokošolski učbenik z namenom, slovenski knjižni trg obogatiti s priročnikom, ki bi bil podlaga in iztočnica izobraževanju in usposabljanju mentorjev. Sestavlja jo sedem poglavij.

Milena Valenčič Zuljan in Janez Vogrinc v prvem poglavju, Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj osvetlita ozadja, ki so pogoj za učiteljev kakovostni profesionalni razvoj in s tem tudi za kakovostno mentorsko pomoč pripravnikom in poklicnim kolegom (učiteljeva poklicna vloga, njegove kompetence, učiteljev profesionalni razvoj, refleksija in kognitivno-konstruktivistični model pouka kot spodbujevalci učiteljevega profesionalnega razvoja).

Da je kakovost medosebnega komuniciranja med mentorjem in mentorjancem v procesu mentoriranja zelo pomembna, ugotavljata nadalje avtorici Jana Kalin in Milena Valenčič Zuljan v drugem poglavju, ki prinaša še teme: kaj je komunikacija in značilnosti medosebnega komuniciranja, poslušanje, šumi v komunikaciji, jasnost izražanja, povratna informacija, strukturiran pogovor, metakomunikacija.

Mentor in učenje iz izkušenj je naslov tretjega poglavja, v katerem avtorici Cvetka Bizjak in Milena Valenčič Zuljan predstavita pomen refleksije, samoevalvacije, svetovalnega pogovora in kritičnega prijatelja v izkustvenem učenju.

V četrtem poglavju Mentor in raziskovanje, Janez Vogrinc in Milena Valenčič Zuljan izpostavita pomen akcijskega raziskovanja pri delu dobrega mentorja, ki mu je lastni profesionalni razvoj stalna skrb, ter opredelita značilnosti akcijskega raziskovanja.

V petem poglavju Mentor v procesu spodbujanja pripravnikovega profesionalnega razvoja, so avtorji opredelili mentorjeve kompetence, vloge in naloge v procesu mentoriranja, nadalje opisali postopke za načrtovanje in spremljanje pripravništva ter predstavili pomen in namen hospitacij, opazovanja in analize pouka.

V šestem poglavju avtorica Zvonka Krištof seznani bralca z zakonodajno ureditvijo opravljanja pripravništva, z opravljanjem strokovnega izpita na področju vzgoje in izobraževanja vred (zajete vsebine: kdo je pripravnik, trajanje pripravništva, program pripravništva, naloge mentorja, naloge pripravnika, pogoji za opravljanje strokovnega izpita in postopki pri tem).

V sedmem poglavju Ravnateljeva vloga v procesu pripravništva, avtorica Zvonka Krištof podaja zakonodajne norme in priporočila, ki so jih ravnatelji v procesu pripravništva dolžni izvajati oziroma upoštevati.

Knjiga Izzivi mentorstva bo zagotovo nepogrešljiv vir znanja, spodbud, rešitev, zamisli učiteljem, mentorjem, pripravnikom, pedagogom, andragogom in študentom ter kot taka nepogrešljiv študijski priročnik v vsaki šolski strokovni knjižnici. Učiteljem mentorjem bo v pomoč ne le v procesu mentorstva kolegom učiteljem začetnikom, temveč tudi v procesu medkolegialne profesionalne rasti.

*Tanja Šulak*

## INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne prispevke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom pošljite po elektronski pošti na naslov urednistvo@sodobna-pedagogika.net ali v elektronski obliki na nosilcu CD po navadni pošti (Uredništvo Sodobne pedagogike, Tržaška 2, 1000 Ljubljana). Ime **datoteke s prispevkom** naj bo priimek prvega avtorja (npr. Novak.doc). Ker je postopek recenzije anonimen, **v posebni datoteki** priložite osnovne podatke o avtorju(ih), in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) ime in priimek avtorja(ev), akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronski naslov;
- c) izjavo, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) telefonsko številko za stik.

Poslanega gradiva ne vračamo.

### Tehnično oblikovanje prispevka

**Oblika naslovov in podnaslovov:** Prispevkom, daljšim od 10.000 znakov, določite jasne, povedne naslove in podnaslove. Vodilni naslovi naj bodo zapisani **krepko**, prvi podnaslovi naj bodo zapisani *ležeče*, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in podnaslovov **ne številčite**. **Ne uporabljajte VELIKIH TISKANIH ČRK.**

**Povzetek in ključne besede:** Povzetek umestite pod naslov prispevka. Dolžina povzetka je največ 1500 znakov s presledki. Pod povzetkom navedite ključne besede. Za oboje uporabite pisavo times new roman, velikost 10.

**Grafi, preglednice, slike:** Grafe, preglednice, slike in druge grafične prikaze uvrstite v prispevek v črno-beli tehniki. Pod grafi, preglednicami in slikami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo times new roman, *ležeče*, velikost 10 (primer: *Graf 1: Naslov grafa*)

**Prispevek** naj bo v pisavi times new roman, velikost 12, obojestransko poravnano. Besedne zveze, ki jih želite v besedilu posebej poudariti, zapišite *ležeče* (ne krepko!). Za citate uporabite dvojne narekovaje (» «), za citate znotraj citatov pa enojne narekovaje (‘ ’). **Opombe** navajajte sproti (na dnu strani), uporabite velikost pisave 10.

Prispevki ne smejo biti daljši od 45 000 znakov, če gre za znanstvene oz. strokovne razprave, in ne daljši od 15 000 znakov, če gre za izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novosti s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ali druga podobna besedila.

## Sprotno sklicevanje na reference

Ob povzemanju in citiranju uporabite sprotno sklicevanje v oklepaju, z navedbo avtorja, letnice in strani. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). Če gre za splošno povzemanje, ko navedba posamezne strani ni mogoča ali smiselna, jo izpustite: (Sagadin 1991).

Če se sklicujete na besedilo brez znanega avtorja, v oklepaju navedete prvi dve ali tri besede naslova, letnico objave in stran. Primer: (Smernice za delo ... 2001, str. 12).

Pri sprotnem sklicevanju na elektronske vire veljajo enaka pravila kot pri sklicevanju na tiskane vire: v oklepaju torej **ne navajate internetnih naslovov**, kjer so viri dosegljivi, pač pa avtorja in letnico oz. del naslova in letnico objave.

## Seznam uporabljene literature

Na koncu prispevka dodajte seznam literature in virov, na katere ste se neposredno sklicevali v besedilu. Seznam literature uredite **po abecednem vrstnem redu**. Upoštevajte spodnje obrazce:

a) *avtorske monografije*:

Priimek, i. (letnica izdaje). Naslov prispevka. Kraj izdaje: založba.

**Primer:** Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

b) *članki v revijah*:

Priimek, i. (letnica objave). Naslov prispevka. *Naslov revije*, letnik, številka, strani.

**Primer:** Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5, str. 465–472.

c) *prispevki v zborniku ali zbirki besedil*:

Priimek, i. (letnica objave). Naslov prispevka. V: priimek, i. urednika (ur.). *Naslov zbornika oz. zbirke besedil*. Kraj izdaje: založba, strani.

**Primer:** Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.). *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

č) *internetni viri*:

Če gre za internetne objave tiskanih virov (npr. članki iz tujih revij, do katerih ste dostopali prek internetnih baz podatkov), jih v seznamu literature navedite kot tiskane vire po zgornjih pravilih.

Če gre za vire, objavljene zgolj na internetu, uporabite obrazec:

Priimek, i. (letnica objave). Naslov prispevka. Dostopno na: internetni naslov (datum zadnjega dostopa).

**Primer:** Mooney, C. in Sokal, A. (2007). Taking the spin out of science. [www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html](http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/mooney-sokal.html) (14.2.2008).

Če avtor ni znan, ga izpustite.

**Primer:** Izobraževanje v Sloveniji (2008). [www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/izobrazevanje\\_v\\_sloveniji/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_v_sloveniji/) (14.2.2008).