

Letnik
Volume
59 (125)

Številka
Number
5

Ljubljana
december
2008

Sodobna
PEDAGOGIKA

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-naslov: urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

VSEBINA

- Uvodnik – *Janko Muršak*
- Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev – *Jana Kalin*
- Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«
– *Barbara Šteh*
- Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok – *Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj, Anja Podlesek*
- Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti – *Zdenko Medveš (s soavtorji)*
- Poklicna socializacija in legitimnost vzgoje v poklicnem izobraževanju
– *Polona Kelava*
- Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja – *Janez Vogrinc*
- Terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika« – *Zdenko Kodelja, Lidija Tavčar*
- Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli
– *Janez Krek*

Uvodnik

Zadnja številka 125. letnika osrednje slovenske revije za vzgojo in izobraževanje, ki je najprej izhajala pod imenom Popotnik, zadnjih šestdeset let pa pod imenom Sodobna pedagogika, prinaša izjemno raznoliko sestavo tem in je vsebinski izraz aktualnih raziskovalnih prizadevanj v vzgoji in izobraževanju. Ta številka namerno nima tako imenovane osrednje teme, pač pa sledi zamisli dvojezičnih številok, da bo domačim in angleško govorečim bralcem predstavila dosežke in stanje v pedagogiki. Kljub temu pa lahko prispevke v tej številki razdelimo na nekaj sklopov, katerih skupni imenovalec ostaja skrb za povečanje učinkovitosti in zboljšanje kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah.

Prvi sklop obravnava delo v osnovnih šolah, zlasti problematiko razmerja med šolo in starši. V besedilu, ki obravnava partnerstvo med učitelji in starši, se pokaže, da je poglobitveni motiv za sodelovanje predvsem počutje otrok v šoli in odnosi med učenci v razredu, to pa kaže na skrb in občutek odgovornosti staršev za vzgojno učinkovitost osnovne šole. Po drugi strani pa podatki kažejo tudi na vse večjo potrebo po sodelovanju in predvsem pomoči staršev tudi pri učnem delu učencev. To zahteva ustrezno usposobljenost staršev za sodelovanje pa tudi učiteljev, ki lahko delo načrtujejo tako, da vključuje sodelovanje staršev. Seveda pa ostaja odprto vprašanje, kaj tako načrtovanje dela pomeni za tiste otroke, katerih starši so manj izobraženi in se po ugotovitvah raziskave čutijo manj sposobni za pomoč svojim otrokom. Prav zaradi tega je potreba po usposabljanju staršev in učiteljev za ustrezno sodelovanje ter ustvarjanje pogojev za vzgojno in učno učinkovitost šole toliko večja. Tako se na slovenskem vzorcu potrjujejo podatki iz drugih nacionalnih okolij, po katerih ustrezno vključevanje staršev prinaša konkretne rezultate tudi v učni uspešnosti. Ustrezno družinsko okolje tako prej ali slej ostaja poglobitveni podpornik optimalnega razvoja vsakega posameznika, temu pa je treba nameniti več skrbi za raziskovanje in izobraževanje.

Tudi naslednji prispevek je del iste empirične raziskave, v njem pa je avtorica analizirala, kako učitelji in starši vidijo drug drugega. Na podlagi empiričnih podatkov sklepa, da učitelji in starši drug drugemu ne priznavajo zadostne kompetentnosti, priznavanje te pa je pogoj, da bi lahko sprejeli drug drugega kot partnerja v skupnih prizadevanjih. Ker gre v raziskavi za ugotavljanje mnenj anketirancev, je o resničnem (ne)zaupanju med obema skupinama moč sklepati zgolj posredno. Na podlagi mnenj učiteljev, ali starši znajo biti starši, je tako mogoče le posredno sklepati, ali gre za pomanjkanje zaupanja med starši in učitelji, prav tako kot manjša stopnja izobrazbe še nič ne pove o izkušnjah, ki so jih imeli nižje izobraženi starši s svojimi učitelji, ko so bili še vključeni v izobraževanje. Ne glede na to pa je mogoče pritegniti avtoričnemu spoznanju, da je medsebojno zaupanje pogoj za ustrezno sodelovanje in da bi morali starši dobiti pomembnejšo vlogo pri reševanju problemov, ki nastajajo v skupnem delu pri vzgoji in izobraževanju otrok.

Tudi tretji objavljen prispevek se navezuje na opisano problematiko. Avtorice v njem proučujejo vlogo vrtca in družinskega okolja kot napovednika govorne kompetentnosti otrok. Tudi ta raziskava kaže na izjemno vlogo staršev, točkrat pri govornem razvoju otrok, saj avtorice ugotavljajo, da je izobrazbo staršev in družinsko okolje skupaj s spolom in inteligentnostjo pomemben napovednik govorne kompetentnosti otrok. Znova se torej potrjuje, tako kot pri prvih dveh besedilih, izjemno velik pomen staršev in družinskega okolja za razvoj otrok.

Drugi sklop besedil posega na področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Obravnava dva vidika tega segmenta izobraževalnega sistema: njegov prispevek k pravičnosti in socialni vključenosti ter vidik legitimnosti vzgoje v povezavi s procesi poklicne socializacije. Skupina avtorjev je osvetlila dogajanje in razvojne težnje na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji. Iz bogato dokumentirane analize lahko razberemo, da je ta segment izobraževanja v Sloveniji pa tudi v primerljivih državah vse manj privlačen in da indeks vpisa v poklicne in strokovne izobraževalne programe upada. Še bolj zaskrbljujoča pa je ugotovitev, da je med tistimi, ki končajo srednje strokovno izobraževanje in opravijo poklicno maturo, želja po nadaljnjem izobraževanju izjemno velika in da velik del tudi nadaljuje izobraževanje na terciarni stopnji. Sistem tako nadaljevanje seveda omogoča, prehodi iz poklicne v splošno usmeritev so mogoči tudi po končani srednji strokovni stopnji, bodisi tako, da poklicni maturantje opravijo še splošno maturo, bodisi da ob poklicni maturi opravijo še en dodatni predmet splošne mature. To jih sicer ne izenači s splošnimi maturanti, jim pa omogoči nadaljevanje izobraževanja v tistih univerzitetnih programih, ki tako možnost predvidevajo. Očitno je, da na izobraževalne tokove delujejo drugi, nešolski dejavniki, predvsem družbeni ugled poklicev in plačna politika, ki izrazito privilegira poklice na terciarni stopnji. Ker je problematika celostna, avtorji ne ponujajo konkretne rešitve, pač pa vrsto ukrepov, ki lahko pripeljejo do spremembe tokov in revalorizacije, s tem pa tudi do večje privlačnosti poklicnega izobraževanja. Med njimi izstopa predlog za večjo programsko prožnost, ki bi jo po mnenju avtorjev lahko omogočala enotna strokovna šola.

Besedilo, ki govori o poklicni vzgoji in legitimnosti vzgoje v poklicnem izobraževanju, je v luči prejšnjega prispevka še toliko zanimivejše, ker posega v vprašanje intencionalnosti socializacijskega procesa v poklicnem izobraževanju in zavrača usmeritev, po kateri se poklicna vzgoja nekako skriva za nadomestnimi izrazi, kot npr. poklicna socializacija ali socializacijski (namesto vzgojni) cilji. Seveda pa taka sprememba zahteva dvoje: temeljit razmislek o ciljnih tega segmenta izobraževanja, zlasti z vidika socialne vključenosti, in o etiki in poklicnih vrednotah, ki so specifične za posamezno poklicno okolje. Pri tem je potrebna stalna skrb, da se že tako socialno prikrajšana populacija učencev, ki se vključujejo v poklicno izobraževanje, z načrtnim vzgojim delovanjem še dodatno ne marginalizira, pač pa prav s pomočjo poklicne vzgoje razvije ustrezno (poklicno) identiteto in s tem pripomore k njeni socialni promociji.

Zadnji sklop prispevkov je vsebinsko bolj raznolik. Prvi prispevek je metodološke narave in opozarja na pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. Glede na to, da je

kvalitativno raziskovanje vse pogostejše v raziskavah vzgoje in izobraževanja v Sloveniji in da je zaupanje v kvalitativno metodologijo zaradi pogostih poenostavitvev v okvirih metodološkega pristopa še vedno majhno, je triangulacija, ki je tematizirana v prispevku, korak k povečevanju zaupanja in hkrati metodološko vodilo za raziskovalce, ki uporabljajo kvalitativno metodologijo.

Naslednji prispevek tega sklopa govori o terminoloških in posledično konceptualnih vprašanjih muzejske pedagogike in opozarja na zagate s tem izrazom, ki se sicer že dolgo uporablja pri nas in v mednarodnem prostoru. Prispevek je posebno zanimiv zato, ker pokaže, kako pomenske nedorečenosti ni mogoče reševati s pomočjo etimološke analize uporabljenih besed, pač pa le tako, da najprej natančno opredelimo sam koncept, v našem primeru muzejske pedagogike. S tega vidika ga lahko razumemo tudi kot prispevek k mednarodni razpravi oziroma konceptualizaciji muzejske pedagogike.

Zadnji prispevek v je povezan z zahtevo po obvezni uvedbi vzgojnega načrta v osnovne šole, ki ga morajo pripraviti in sprejeti najkasneje do junija 2009.

To vsem osnovnim šolam zastavlja zahtevno nalogo premisleka svojih vzgojnih ravnanj. Besedilo z naslovom »Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli« utemeljuje pomen in vlogo t. i. očetovske funkcije ali Drugega kot nosilca Zakona oziroma pomen utelešenja pravil za učinkovito vzgojo v javni šoli. Analizira, zakaj se v procesu prevzemanja družbenih norm in pravil ter oblikovanja osebnosti posameznika v sodobnosti pojavljajo težave s t. i. očetovsko funkcijo oziroma s simbolnim Zakonom, pri čemer težave povezuje z obstojem Zakona v govoru in govorici. Dokazuje, da bi morala vzgojna zasnova šole in avtoriteta učitelja v šoli temeljiti na veljavi simbolnega Zakona (splošno veljavnih normah in pravilih), in utemeljuje, da simbolni red zakonov oziroma veljava splošnih norm in pravil (obstoj simbolnega Zakona v diskurzu) ni nasprotje ali alternativa inkluzivni kulturi šole, prav nasprotno – je njen pogoj.

Čeprav številka, kot rečeno, ni tematska, pa vendarle lahko identificiramo skupen presek objavljenih besedil. Osredotočajo se namreč na sedanji položaj vzgoje in izobraževanja, ga osvetlijo s pomočjo ustreznega znanstvenega diskurza, razrešujejo konceptualne dileme ter hkrati uveljavljajo in pojasnjujejo metodološke pristope, ki omogočajo refleksijo sedanje pedagoške prakse v domačem in mednarodnem prostoru.

Urednik dr. Janko Muršak

Dr. Jana Kalin

Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev

Povzetek: V prispevku skušamo odgovoriti na vprašanje, koliko lahko sodelovanje učiteljev in staršev ter vključevanje staršev v šolsko delo otroka doma in v šoli prispeva k boljši učni uspešnosti otroka. Ob tem je pomembno vedeti, kakšno naj bo vključevanje staršev in kakšno sodelovanje med učitelji in starši je tisto, ki bo zagotavljalo najoptimalnejše dosežke. V prvem delu predstavljamo ugotovitve tujih raziskav s tega področja, v drugem delu pa interpretiramo nekatere ugotovitve raziskave na reprezentativnem vzorcu osnovnošolskih učiteljev in staršev osnovnošolskih otrok. Zanimalo nas je, kako pomemben razlog za sodelovanje med učitelji in starši so po mnenju učiteljev in staršev otrokov učni uspeh, otrokovo počutje med sošolci ter odnos med učiteljem in učencem, kakšna so stališča učiteljev in staršev v zvezi z obremenjenostjo staršev s šolskimi obveznostmi njihovega otroka in koliko znajo starši pomagati otroku pri pripravah na šolo po mnenju učiteljev in staršev. Prispevek odpira nova vprašanja o možnostih in moči sodelovanja med učitelji in starši in o vzvodih, ki so potrebni, da bi ustrezno vključevanje staršev pripomoglo tudi k otrokovi učni uspešnosti.

Ključne besede: sodelovanje učiteljev in staršev, partnerstvo, vključevanje staršev, učna uspešnost, optimalen razvoj.

UDK:

Izvirni znanstveni članek

Dr. Jana Kalin, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: jana.kalin@guest.arnes.si

Uvod

Temeljna težnja sodobnega sodelovanja učiteljev in staršev je usmerjena v prizadevanje za zagotavljanje in spodbujanje partnerstva. To vpliva na spreminjanje oblik, metod in vsebin dela s starši, formalno organiziranost in razvijanje pristnejših odnosov med učitelji in starši. Partnerski odnos daje staršem več pravic, povečuje tudi njihovo odgovornost za socializacijo in učenje otrok doma (Resman 1992, str. 35). Šola in starši naj bi v skrbi za otroka razvijali partnerski odnos, saj je njihova skupna vez in skupni interes posameznik, ki ga spremljajo starši doma in učitelji v šoli. Med razlogi za delo s starši Burden navaja (1995 str. 196):

- oblikovanje odprte, dvostranske komunikacije,
- razumevanje učenčevih domačih razmer (in reakcije v skladu s tem),
- informiranje staršev o šolskih pričakovanjih in dogodkih ter o učenčevem vedenju,
- vključevanje staršev v pomoč pri šolskem delu,
- seznanjanje staršev s pričakovanji glede discipline in dogajanjem v zvezi z njo,
- spodbujanje staršev k pomoči pri delu z njihovimi otroki.

Med naštetimi razlogi jih je kar nekaj, ki so tesno povezani s poukom in otrokovim učnim delom nasploh. Temeljni namen sodelovanja, partnerstva med učitelji in starši je namreč omogočiti čim optimalnejši otrokov razvoj in zagotavljati njegovo uspešnost na različnih področjih. Od tega sta v prihodnosti odvisni tudi otrokova življenjska in poklicna pot.

Razvijanje partnerskega sodelovanja je odvisno od vrste, stopnje in ciljev šole, od orientacije šole (večje usmerjenosti v socializacijo ali večje skrbi za učenje in učne uspehe), pričakovanj. Pričakovanja šol, učiteljev in staršev niso nikoli enaka, lahko pa so bolj ali manj usklajena (podrobneje o tem glej Kalin 2001; 2003). Gre za številne objektivne in subjektivne okoliščine, ki sodelovanje spodbujajo ali pa ga ovirajo.

Kaj pomeni vključevanje staršev

Vključevanje staršev lahko razumemo na več načinov. Nekateri pojem uporabljajo kot sinonim za sodelovanje, participacijo staršev, starševsko moč ter partnerstvo med šolo, družino in skupnostjo (Epstein 1996, v Soo-Yin 2003; Wolfendale 1989, v Soo-Yin 2003). Vključevanje staršev ima lahko različne oblike in ravni vključevanja, tako v šoli kot zunaj nje. Zajema vse dejavnosti, ki jih zagotavlja in spodbuja šola ter podpirajo starše pri delovanju z namenom izboljšanja otrokovega učenja in razvoja. Epstein (1996, v Soo-Yin 2003) je razširila pojmovanje z »vključevanja staršev« na »partnerstvo med šolo, družino in skupnostjo«, da bi posebej poudarila, da se otrok uči in razvija v vseh treh kontekstih: šole, družine in širše skupnosti. Vse tri kontekste moramo upoštevati integralno, ker se tako izražajo v izobraževanju in učenju posameznega otroka.

Pomembno je, da bi vsaka šola spodbujala in omogočala partnerstvo, ki bo povečalo vključevanje staršev in participacijo v spodbujanju otrokovega socialnega, čustvenega in intelektualnega razvoja (Children's Defense Found 2000, str. 64, v Soo-Yin 2003). Šola, starši in skupnost bi se morali zavedati medsebojne povezanosti, skupaj oblikovati vizijo in razumeti vlogo posameznega dejavnika v odnosu do vloge drugih. Tako sodelovanje je potrebno, da bi zagotovili podporo in pomoč, s katero bo vsakemu otroku omogočen ustrezen učni uspeh.

Pomerantz idr. (2007, str. 374) poudarjajo, da lahko v grobem govorimo o dveh vrstah vključevanja staršev v izobraževanje otroka: vključevanje doma in vključevanje v šoli. *Vključevanje v šoli* pomeni tisti del, ki zahteva neposredne stike staršev in učiteljev oz. šole kot so: sodelovanje na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, udeležba na šolskih prireditvah ali prostovoljno delo v šoli. Raziskave v Združenih državah Amerike (U. S. Department of Education 2006, v Pomerantz idr. 2007) navajajo, da sta približno dve tretjini staršev ne glede na svojo etično pripadnost vključeni z roditeljskimi sestanki in šolskimi prireditvami. Še večja od tega je vključenost staršev z višjim socialnoekonomskim statusom in višjo stopnjo formalne izobrazbe. Manj pogosto pa je vključevanje staršev kot prostovoljcev, še posebno med manj izobraženimi in starši iz drugih jezikovnih ali kulturnih skupin (prav tam).

Vključevanje staršev doma predstavlja ravnanje staršev v povezavi s šolo, ki poteka zunaj šole, pa ne nujno samo doma. Take dejavnosti so lahko neposredno povezane s šolo, kot sta npr. pomoč pri otrokovih šolskih obveznostih, zagotavljanje pogojev za otrokovo učenje, omogočanje ustreznega prostora za učenje, pomoč pri opravljanju domačih nalog, svetovanje pri izbiranju izbirnih predmetov, odzivanje na otrokovo učno prizadevanje (pomoč pri izbiri tematike projektnih in seminarskih nalog, uspešnost pri testnih preizkusih) in pogovor z otrokom o šolskih zadevah (kaj se je zgodilo v šoli, pomembnost dobrega dela v šoli ipd.). Značilnost domačega vključevanja staršev je tudi vključevanje otroka v intelektualne dejavnosti (branje knjig z otrokom, obiski knjižnic, muzejev, galerij ipd.), ki niso neposredno povezane s šolo. Grolnick in Slowiaczek (1994, v Pomerantz idr. 2007) sta to dejavnost poimenovala kognitivno intelektualno vključevanje.

Seveda pa sta obe obliki – vključevanje v šoli in vključevanje doma – lahko neposredno povezani in prepleteni. Doma in v šoli lahko starši sodelujejo na dva načina, po dveh osnovnih modelih: po modelu razvijanja spretnosti in po modelu razvijanja motivacije (Pomerantz idr. 2007, str. 376).

Model razvijanja spretnosti vsebuje razvoj kognitivnih spretnosti (npr. jezikovne spretnosti) in metakognitivnih spretnosti – načrtovanje, spremljanje in samouravnavanje učenja. Razlogi, zakaj vključenost staršev lahko pozitivno vpliva na razvoj teh spretnosti pri otrocih, so številni: starši dobijo ustrezne informacije o tem, kako in kaj se otroci učijo v šoli, zato lahko lažje pomagajo otroku pri razvoju sposobnosti; tako spoznavajo otrokove zmožnosti in otroku omogočajo ustrezno pomoč na ravni, ki mu bo zagotavljala optimalen razvoj; doma lahko starši omogočajo učenje iz prakse in izkušenj. Nekateri (Epstein in Becker 1982, v Pomerantz idr. 2007) pa poudarjajo še, da bodo učitelji, ki opazijo vključevanje staršev, pozornejši na razvoj otrokovih spretnosti in se bodo pri tem bolj angažirali.

Model razvijanja motivacije pomeni, da vključevanje staršev spodbuja otrokove dosežke, ker omogoča otroku različne motivacijske vire, kot so nadzorovanje svojih akademskih dosežkov ali pozitivno zaznavanje svojih zmožnosti. Če starši sodelujejo v otrokovem šolskem življenju, poudarjajo vrednost šole za otroka, to pomaga otroku videti šolo kot zanj pomembno; sčasoma lahko morda ponotranji vrednoto šole kot take in je njegovo učenje lahko bolj notranje motivirano. Starši otroku s svojo dejavnostjo predstavljajo model, kako nadzorovati dogajanje in oblikovati pozitivne spremembe. S sodelovanjem staršev je tudi otrok bolj domač s šolskimi nalogami, to pa ga lahko vodi do prepričanja, da je kompetenten za reševanje akademskih nalog (Pomerantz idr. 2007).

Starši lahko zagotavljajo vire, ki vplivajo na razvoj spretnosti in motivacije otrok, pa tudi pomagajo pri razvoju spretnosti, topa posledično vpliva na razvoj motivacije.

Prednosti vključevanja staršev v šolo – kaj pravijo raziskave

Raziskave vključenosti staršev in njihovega vpliva na učne dosežke njihovih otrok potekajo že od zgodnjih osemdesetih let prejšnjega stoletja (Pomerantz idr. 2007). Raziskave so potekale v dveh temeljnih smereh – raziskovanje dejanskega vključevanja staršev in raziskovanje intervencij/pobud za spodbujanje vključevanja staršev. Prve vrste raziskav odkrivajo, da vključevanje staršev v šolo prinaša koristi otroku glede njegovih dosežkov; raziskave o vključenosti staršev doma pa so manj konsistentne glede pozitivnih učinkov. Glede na to, da je vključevanje staršev doma eno najpogostejših oblik vključevanja velike večine staršev, se je treba vprašati, kakšno sodelovanje je tisto, ki bo prineslo najboljše rezultate. Raziskave različnih pobud z namenom spodbujanja vključevanja staršev kažejo manjši vpliv kot raziskave neposredne vključenosti staršev. Res pa je, da je na tem področju še vse premalo relevantnih raziskav, da bi lahko z gotovostjo oblikovali kakršne koli sklepe v tej smeri.

Raziskave vključenosti staršev kažejo pozitivne učinke tako otroka, družino in šolo, če učitelji in starši kontinuirano podpirajo in spodbujajo otrokovo učenje in razvoj (Bronfenbrenner 1974, 1979; Eccles & Harold 1993; Henderson 1987; Illinois State Board of Education 1993, vsi v Soo-Yin 2003). Kot pravita Henderson in Berla (1994), najustreznejši napovedovalec učenčevih šolskih dosežkov ni finančni ali socialni položaj družine, ampak koliko je otrokova družina sposobna:

- oblikovati družinsko okolje, v katerem spodbuja/podpira učenje,
- izražati visoka (toda realna) pričakovanja glede otrokovih učnih dosežkov in prihodnje kariere,
- se vključevati v otrokovo izobraževanje v šoli in skupnosti.

Henderson in Berla (1994) sta pregledala in analizirala 85 študij, ki predstavljajo prednosti vključevanja staršev v otrokovo izobraževanje. Dobro načrtovano in učinkovito izpeljano vključevanje staršev prinaša pozitivne posledice za otroka in starše, učitelje in šolo v celoti. Prednost za otroka je, da si ta bolj prizadeva za doseganje boljših učnih rezultatov, je doslednejši pri opravljanju domačih nalog in navzočnosti v šoli, bolj zaupa vase, bolj je samodiscipliniran, kaže višje aspiracije in motivacijo za šolo. Pozitivno stališče otroka do šole se pogosto kaže v izboljšanjem vedenju v šoli in v manjšem deležu disciplinskih težav.

Prednost za starše je, da postajajo starši z večjo povezanostjo in ob pogovorih z otrokom občutljivejši za njegove socialne, čustvene in intelektualne potrebe; starši bolj zaupajo v svojo starševsko vlogo in spretnosti odločanja; ko pridobivajo več znanja o otrokovem razvoju, uporabljajo tudi več pozitivnega spodbujanja in manj kaznujejo otroka, bolje razumejo učiteljevo delo in šolski kurikulum. Če so starši seznanjeni s tem, kaj se otrok uči v šoli, bodo bolj pripravljeni dejavno sodelovati pri delu z otrokom doma, ko bodo to pričakovali učitelji. Izboljša se tudi pogled staršev na šolo in oblikuje se večja povezanost ter pripadnost šoli.

Prednosti za učitelje se kažejo v večjem spoštovanju profesionalnega dela učiteljev in ravnateljev, v izboljšanjem sporazumevanju in odnosih med starši, učitelji in vodstvom šole, učitelji in ravnatelji bolje razumejo kulturo posamezne družine in oblikujejo globlje spoštovanje sposobnosti in časa staršev. Učitelji in ravnatelji poročajo tudi o večjem poklicnem zadovoljstvu.

Šole, ki aktivno vključujejo starše in skupnost, ustvarjajo boljše ime v skupnosti, pridobijo večjo podporo skupnosti in šolski programi, ki spodbujajo in vključujejo starše, navadno delajo bolje ter so bolj kakovostni kot programi, ki staršev ne vključujejo.

Raziskovalci potrjujejo, da vključevanje staršev na splošno pozitivno prispeva k učenju otrok in mladostnikov in učni uspešnosti (Hoover-Dempsey in Sandler 1997, v Gonzalez-DeHass idr. 2005, str. 100). Študije, ki so vključevale različno stare učence, kažejo, da so rezultati boljši, če je dejavno vključena družina (Henderson in Berla 1994, v Gonzalez-DeHass idr. 2005). Študije dokazujejo povezavo med vključevanjem staršev in učnimi dosežki učencev, dobrim počutjem, prisotnostjo v šoli, stališči učencev, opravljanjem domačih nalog, oce-

nami in izobraževalnimi aspiracijami. Povezuje se tudi z višjimi učnimi dosežki učencev, časom, ki ga porabijo za domače naloge, ugodnejšimi stališči do šole in zmanjšanim deležem tistih, ki so opustili šolanje.

Gonzalez-DeHass idr. (2005) so v svoji študiji opravili primerjalno analizo raziskav in ugotovili, da obstaja pomembna povezanost med vključevanjem staršev in motivacijo učencev. Pri večji vključenosti staršev so učenci poročali o večjem trudu, koncentraciji in prisotnosti v šoli. Učenci so bili bolj zainteresirani za učenje in dosegali višje kompetence. Učenci, katerih starši se vključujejo, bolj prevzemajo osebno odgovornost za svoje učenje. Ko se starši zanimajo za otrokovo izobraževanje, učenci oblikujejo bolj ciljno orientirano učenje, pri katerem bolj iščejo izzivalne naloge, vztrajajo v akademskih izzivih in doživljajo zadovoljstvo pri svojem šolskem delu.

Razlogi za take rezultate so seveda številni in nikakor ne enoznačni. Lahko jih iščemo v nekaj smereh (Gonzalez-DeHass idr. 2005):

1. *Vključenost staršev prispeva k učenčevemu samouravnavanju učenja in realni zaznavi lastnih zmožnosti za učenje.* Ko so starši vključeni kot vir šolskih dejavnosti učencev doma, se zblížujeta šolsko in domače okolje. Otrok se čuti učinkovitejšega pri soočanju z učnimi dejavnostmi v šoli. Starši so lahko otroku v podporo pri oblikovanju novih strategij delovanja. Ko otrok vidi v starših zgled in zaupanja vredne partnerje pri učenju, mu to pomaga presoditi lastne zmožnosti in delovanje (Adunyarittigun 1997, v Gonzalez-DeHass idr. 2005, str. 118).
2. *Vključenost staršev zagotavlja občutek varnosti in povezanosti.* Ko se otrok srečuje z vsakodnevnimi intelektualnimi, socialnimi in osebnimi izzivi, mu vključeni starši postavljajo meje, zagotavljajo spodbujanje, delujejo kot vir znanja. Starši, ki se udeležujejo dejavnosti v šoli, kažejo, kako pomembni je njihov otrok zanje (Grolnick in Slowiaczek 1994, v Gonzalez-DeHass idr. 2005, str. 119), in to je za otroka izredno pomembno sporočilo.
3. *Vključenost staršev pomaga učencem ponotranjiti vrednote izobraževanja.* S svojo vključenostjo starši otroku sporočajo, kako pomembno je zanje izobraževanje. Motivacija učencev se zviša, ko otroci vidijo, da starši prevzemajo dejano vlogo in se zanimajo za šolo. Gre za podporni sistem doma, ki spodbuja vrednoto šolanja. Ko učenci izkusijo, da starši cenijo pomembnost truda in učnih uspehov, so tudi bolj motivirani in svoje učne zmožnosti bolje ocenjujejo. (Marchant idr. 2001, v Gonzalez-DeHass idr. 2005, str. 119).
4. *Motivacija učencev spodbuja vključevanje staršev.* Starši se lahko bolj vključujejo, ko verjamejo, da je njihov otrok motiviran; mogoče je tudi, da motivirani otrok lahko zahteva večjo vključenost staršev.

Pomerantz in drugi (2007) svojo obširno študijo različnih raziskav vključevanja staršev sklenejo z ugotovitvijo, da ustrezna vključenost staršev zboljšuje učne dosežke otroka, njegovo duševno zdravje ter prispeva k njegovemu čustvenemu in socialnemu razvoju.

Čeprav je veliko učiteljev in šol sprejelo koncept vključevanja staršev in se zavedajo njihovega vpliva na otroka, pa mnogi še niso prenesli svojega znanja

in prepričanj v konkretno prakso. Številne študije potrjujejo, da so starši zainteresirani za sodelovanje na vseh ravneh, od udeležbe na posameznih prireditvah do sprejemanja odločitev na ravni šole. Še vedno številni starši pogosto ne vedo, kako naj začno sodelovati. Gre torej bolj za pomanjkanje znanja staršev o vključevanju kot za premalo zanimanja (Nichols 1991, v Soo-Yin 2003).

Vključevanje staršev pri opravljanju domačih nalog otrok

Domače učenje rabi različnim namenom, in ne zgolj spodbujanju otrokove učne izkušnje. Spodbuja, podpira in krepi učenje, ki se je začelo v šoli (Trahan & Lawer-Prince 1999, v Soo-Yin 2003). Pri domačem delu lahko govorimo o učenju z igro, domačih nalogah in dejavnostih, ozko vezanih na učni načrt – od učenja matematike do naravoslovja, družboslovja in jezikov. Starši pomagajo otroku pri načrtovanju ciljev za šolsko leto ali za prihodnost, svetujejo pri izbiri izbirnih predmetov in interesnih dejavnosti. Za vse te dejavnosti lahko starši dobijo nekatere usmeritve in navodila od učiteljev ali pa tudi ne. Epstein (1987, v Soo-Yin 2003) govori o dveh vrstah dejavnosti, ki jih starši razvijajo doma. Govori o *splošnih spretnostih ali vedenju in specifičnih spretnostih*. Splošne spretnosti so tiste, ki spodbujajo kritično mišljenje, spretnosti reševanja problemov, razvijanje jezikovnih zmožnosti, razvoj socialnih in emocionalnih spretnosti ali razvijanje nekega vedenja. Specifične spretnosti pa so tiste, ki vključujejo družino in starše v pomoč otroku, da bi pregledal, dokončal ali dopolnil spretnosti, ki jih je začel z učiteljem v razredu in pri pouku. Večina staršev pomaga svojim otrokom s pomočjo preteklih izkušenj iz svojega šolanja in pridobljenim znanjem šolskih predmetov. Večinoma si starši želijo tudi več informacij o otrokovih domačih nalogah, pravilih glede domačih nalog in pristopov, s katerimi bi lahko pomagali otroku pri učenju. Vprašanje je, ali imajo starši dovolj znanja za ustrezno pomoč otroku.

Hoover-Dempsey idr. (2001, v Jordan idr. 2001) ugotavljajo, da raziskave kažejo, da vključevanje staršev v pomoč otroku pri domačih nalogah zajema več vprašanj. Gre za vsebino, procese in rezultate starševskega vključevanja. Pomembno bi bilo raziskati motivacijo staršev za pomoč otroku, dinamiko učinkovite interakcije med starši in otrokom, med pomočjo pri nalogah in specifične mehanizme vključevanja, ki vplivajo na učenčeve učne dosežke.

Vključevanje staršev pri domačih nalogah lahko vpliva na učenčeve dosežke z različnimi vrstami dejavnosti, kot so posnemanje, spodbujanje in neposredno poučevanje. Poleg tega pa lahko vpliva tudi širše, kot denimo, da spreminja otrokova stališča do domačih nalog, vpliva to, kako otrok zaznava svoje zmožnosti, na samournavanje. Vprašanje, ki bi ga bilo treba raziskati v prihodnje, so procesi in rezultati starševske pomoči otroku in raziskovanje različnih dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo in vplivajo na to, da bo domače delo učencev učinkovito.

Usposabljanje staršev za pomoč otroku pri domačem delu

Hoover-Dempsey idr. (2001, v Jordan idr. 2001) poudarjajo, da starši pomagajo pri domačem delu zato, ker so prepričani, da morajo sodelovati, da bo

njihovo sodelovanje prineslo neko spremembo in da se takšno sodelovanje želi in pričakuje. V literaturi zasledimo tudi, da si starši želijo vedeti več o učiteljevih ciljih v zvezi z domačimi nalogami in kako biti učinkovitejši pri pomoči otroku. Nekateri (Faires idr. 2000, v Jordan idr. 2001) predlagajo programe usposabljanja staršev za uporabo predmetnospecifičnih strategij pomoči pri domačem delu, ki podpirajo učenčevo napredovanje in učenje. Vprašanje pa je, kako učinkovito usposobiti starše, da bi pridobili spretnosti za takšno pomoč otroku. Posebno uspešno se je v Združenih državah Amerike izkazalo usposabljanje latinskoameriških mater za bralne dejavnosti z otrokom doma; to se je pokazalo v boljši šolski uspešnosti (Melzi idr. 2000, v Jordan idr. 2001).

Starši so lahko kljub pozitivnemu stališču do pomoči otroku pri domačem delu obremenjeni glede samih nalog, svojega omejenega znanja na nekaterih predmetnih področjih in pri ustreznih strategijah, ki naj jih uporabijo pri delu z otrokom. Ugotoviti bi bilo treba, kako lahko učitelji in drugi delavci šole učinkovito podpirajo pomoč staršev pri domačih nalogah učencev.

Domače naloge, ki zahtevajo interakcijo staršev in otroka kot del dejavnosti, so po nekaterih avtorjih lahko način podpiranja vključevanja staršev in izboljševanja učenčevih dosežkov. Domače naloge, pri katerih učitelji posebej načrtujejo spodbujanje interakcije med starši in otrokom, so pokazale pozitivne rezultate na različnih predmetnih področjih (Epstein idr. 1997, v Jordan idr. 2001; Van Voorhis 2000, v Jordan idr. 2001). Van Voorhis poudarja, da imajo dobro načrtovane naloge, ki zahtevajo interakcijo, različne pozitivne učinke: lahko so v pomoč otroku pri razvijanju učnih strategij, priprava na pouk, sodelovanje v učnih položajih, razvijanje osebne odgovornosti za domače naloge pa tudi spodbujanje medosebnih odnosov med starši in otrokom, razvijanje komunikacije med starši in učiteljem. Učitelji bi morali premisliti in sistematično načrtovati, katere vrste nalog, ki zahtevajo interakcijo med starši in otrokom, bodo na poseben način spodbujale vključevanje staršev in dosežke učencev.

Načini starševske pomoči in vključevanja pa tudi vpliv te pomoči se seveda z otrokovo starostjo spreminjajo. Vendar avtorji (Walker in Hoover-Dempsey 2001; v Jordan idr. 2001) poudarjajo, da je treba ohraniti nekatere vrste nalog, ki spodbujajo interakcijo med starši in otroki tudi pri starejših otrocih. Glede na otrokovo starost pa je treba uravnavati količino in ustreznost pomoči. Raziskave s področja domačih nalog v Sloveniji (Čagran 1990; Čagran 1993 a; Čagran 1993 b; Čagran 1993 c; Čagran 1997) so se nanašale na proučevanje njihove učinkovitosti in na raziskovanje inoviranja konvencionalne prakse domačih nalog. Čagran (1993 c) posebej izpostavi učinkovitost nekonvencionalne prakse domačih nalog, kjer je bolj poudarjena učiteljeva vloga pri načrtovanju, posredovanju, izvedbi in preverjanju domačih nalog. Vloga staršev je predstavljena v procesu opravljanja domačih nalog z vidika njihovega sodelovanja in »optimalne pomoči glede na otrokovo starost ter fiziološke in psihološke značilnosti brez omejevanja otrokove samostojnosti« (Čagran 1993 c, str. 251).

Namen raziskave

V okviru ciljno-raziskovalnega projekta Vzvodi uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive (Kalin idr. 2008) nas je zanimalo, kako učitelji in starši ocenjujejo medsebojno sodelovanje in katera so najpomembnejša problemska vprašanja tega sodelovanja. Posebno pozornost smo namenili iskanju vzvodov za spreminjanje – izboljševanje stanja v sodelovanju šole in družine, učiteljev in staršev. V prispevku se bomo omejili samo na del ugotovitev v zvezi s temile raziskovalnimi vprašanji:

1. Kako pomemben razlog za sodelovanje med učitelji in starši so otrokov učni uspeh, njegovo počutje med sošolci ter odnos med učiteljem in učencem po mnenju učiteljev in staršev?
2. Koliko znajo starši pomagati otroku pri pripravah na šolo in pouk po mnenju učiteljev in staršev?
3. Kakšna so stališča učiteljev in staršev glede obremenjenosti staršev s šolskimi obveznostmi njihovega otroka?
4. Ali so statistično pomembne razlike v odgovorih na zgoraj navedena vprašanja med učitelji in starši?
5. Ali so statistično pomembne razlike med starši v odgovarjanju na zgoraj navedena vprašanja glede na spol, stopnjo izobrazbe, število otrok v družini, razred, ki ga obiskuje njihov otrok, in učni uspeh njihovega otroka?
6. Ali so statistično pomembne razlike med učitelji v odgovarjanju na zgoraj navedena vprašanja glede na leta delovnih izkušenj, triado, v kateri poučujejo, in mestno oz. nemestno šolo, s katere prihajajo?

Metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Osnovno množico so predstavljale vse osnovne šole v Sloveniji (N = 448), razdelili pa smo jo na dva močno izražena stratuma, in sicer na mestne (N = 237) in nemestne (N = 211) šole. Stratume smo pojmovali kot samostojne množice v celotni osnovni množici. Iz njih smo s slučajnostnim izborom izbrali 20 mestnih in 20 nemestnih šol. Tako smo dobili slučajnostni vzorec na prvi stopnji. Na vsaki šoli smo izbrali »a«-oddelke 3. razreda, 5./6. razreda in 9. razreda ter staršem otrok razdelili vprašalnike. Vrnjenih in ustrezno izpolnjenih smo dobili 1690 vprašalnikov. Na vseh štiridesetih slučajnostno izbranih šolah smo v raziskavo zajeli vse učitelje teh šol. Vrnjenih in ustrezno izpolnjenih smo dobili 467 vprašalnikov.

Anonimnost je bila zagotovljena učiteljem in staršem. Vprašalnika za učitelje in starše sta sestavljena iz vprašanj izbirnega tipa, lestvic in odprtih vprašanj. Po telefonu smo navezali stike z vsemi šolami, izbranimi v vzorec, jim pojasnili vsebinske smernice raziskave in jih prosili za sodelovanje. Obenem smo pridobili tudi podatke o številu otrok v »a«-oddelkih tretjega, petega/šestega in devetega razreda ter o številu učiteljev na posamezni šoli. Vprašalnike smo

šolam poslali po pošti novembra 2007, do konca decembra 2007 in v začetku januarja 2008 smo dobili vrnjene izpolnjene vprašalnike. Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS, pri tem smo uporabili deskriptivno statistiko in preizkus hi-kvadrat.

Rezultati in interpretacija

Kako pomemben razlog za sodelovanja med učitelji in starši so otrokov učni uspeh, počutje med sošolci ter odnos med učiteljem in otrokom?

Starši začno sodelovati z učitelji z različnimi razlogi, njihova pričakovanja so navadno zelo različna. Enako se dogaja pri učiteljih. Raznolikost pričakovanj smo skušali preveriti z vprašanjem, kaj je za učitelje in starše najpomembnejši razlog za sodelovanje oz. kako po pomembnosti razvrščajo tri temeljne razloge: otrokov učni uspeh, otrokovo počutje med sošolci ter odnos med učitelji in otrokom. Starši in učitelji so te tri razloge rangirali po pomembnosti od 1 – zame najpomembnejši razlog, 2 – srednje pomemben razlog in 3 – zame najmanj pomemben razlog za sodelovanje. Rangiranje vsakega od posameznih razlogov predstavljamo v svojem delu.

Poglejmo najprej rezultate primerjave za celoten vzorec glede na deleže odgovorov učiteljev in staršev.

	STARŠI						UČITELJI					
	učni uspeh		počutje		odnos z učit.		učni uspeh		počutje		odnos z učit.	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
1	384	26,3	408	27,9	668	45,8	101	22,4	190	42,1	160	35,5
2	362	24,8	554	37,9	545	37,4	95	22,1	190	42,1	166	36,8
3	714	48,9	498	34,1	247	16,8	255	56,5	71	15,7	125	27,7
Skupaj	1460	100	1460	100	1460	100	451	100	451	100	451	100

Preglednica 1: Primerjava pomembnosti razlogov za sodelovanje med učitelji in starši

Legenda: 1 – zame najpomembnejši razlog, 2 – srednje pomemben razlog in 3 – zame najmanj pomemben razlog za sodelovanje

Starši na prvo mesto v največjem deležu postavljajo odnos med učiteljem in otrokom (45,8 %), na drugem mestu po pogostosti je otrokovo počutje med sošolci (37,9 %), zelo blizu mu sledi tudi odnos z učiteljem (37,4 %), na tretjem mestu pa je najpogostejši odgovor otrokov učni uspeh (48,9 %).

Učitelji so kot najpomembnejši razlog najpogosteje izbrali otrokovo počutje med sošolci (42,1 %), ki je z enakim deležem zastopan na drugem mestu; na tretjem mestu po pomembnosti pa je razlog učenčev učni uspeh s 56,5 % odgovorov.

Starši z osnovnošolsko, poklicno in srednješolsko izobrazbo pogosteje navajajo učni uspeh kot najpomembnejši razlog – med starši z osnovnošolsko izobrazbo je delež teh odgovorov 31,4 %, delež staršev z najvišjo stopnjo izobrazbe, ki so ra-

zlog učni uspeh uvrstili na prvo mesto, pa je 22,7 %. Zadnji najpogosteje (53,5 %) postavljajo učni uspeh na najmanj pomembno mesto med razlogi za sodelovanje z učitelji. Starši z višjo izobrazbo pogosteje kot najpomembnejši razlog za sodelovanje navajajo otrokovo počutje med sošolci – tako pravi 41,5 % staršev z visoko izobrazbo.

Starši z enim otrokom so med vsemi skupinami staršev najpogosteje izpostavili učni uspeh kot najpomembnejši razlog za sodelovanje z učitelji. Sicer pa s številom otrok v družini med starši narašča pogostost odgovora, da je otrokovo počutje med sošolci najpomembnejši razlog za sodelovanje.

Učitelji so kot najpomembnejši razlog najpogosteje izbrali otrokovo počutje med sošolci (42,1 %). Za učitelje je otroka odnos z učiteljem manj pomemben razlog, starši pa ga navajajo kot najpomembnejšega. Zanimivo je, da je učni uspeh med vsemi tremi razlogi najmanj pomemben za učitelje in starše.

Starševska pomoč otroku pri pripravah na šolo in pouk

Zanimala so nas stališča učiteljev in staršev o tem, koliko znajo starši pomagati otroku pri pripravah na šolo in pouk ter koliko učitelji in starši menijo, da so starši preobremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka. Vključevanje staršev v pomoč otroku pri domačem delu zastavlja raznolika vprašanja: od tega, kakšna je motivacija staršev za pomoč otroku, do strategij, ki jih uporabljajo starši pri pomoči svojemu otroku. Posebno vprašanje pa se odpira tudi ob usposobljenosti staršev za tovrstno pomoč in potrebnosti usposabljanja staršev, da bi znali otroku ustrezneje pomagati.

Ugotovili smo, da se starši in učitelji statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 2,446E2$; $g = 2$, $\alpha = 0,000$) v odgovorih, kako znajo starši pomagati svojemu otroku pri pripravah na šolo in pouk.

V vzorcu staršev jih 65,8 % meni, da znajo pomagati otroku pri skoraj vseh predmetih, če potrebuje pomoč. Učitelji so ta odgovor izbrali v 27,3 %. Večina učiteljev (71,2 %) namreč meni, da znajo starši pomagati otroku le pri nekaterih predmetih; teh odgovorov je med starši 30,8 %. Da ne znajo pomagati pri nobenem predmetu, pravi 3,4 % staršev in 1,5 % učiteljev. Starši so torej bolj prepričani o svojih sposobnosti pomoči, pri učiteljih pa prevladuje odgovor, da znajo starši pomagati le deloma.

		Ali menite, da znate svojemu otroku pomagati pri pripravah na šolo in pouk?			
		Znam pomagati pri vseh predmetih	Znam pomagati pri nekaterih predmetih	Skoraj pri nobenem predmetu	Skupaj
Starši	f	1084	507	56	1647
	f %	65,8	30,8	3,4	100,0
Učitelji	f	125	326	7	458
	f %	27,3	71,2	1,5	100,0
Skupaj	f	1209	833	63	2105
	f %	57,4	39,6	3,0	100,0

Preglednica 2: Stališča učiteljev in staršev o tem, koliko znajo starši pomagati svojemu otroku pri pripravah na šolo in pouk

Glede na doseženo izobrazbo staršev smo ugotovili statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 2,154 E2$; $g = 4$, $\alpha = 0,000$) pri odgovorih na vprašanje, koliko znajo starši pomagati svojemu otroku pri pripravah na šolo in pouk.

Kar 88,8 % staršev z najvišjo doseženo izobrazbo odgovarja, da znajo otroku pomagati pri vseh predmetih, ta odstotek pa se s stopnjo dosežene izobrazbe niža ter pri starših z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo doseže 43,2 %. Ti starši so največ (49,1 %) odgovarjali, da znajo pomagati otroku pri nekaterih predmetih. Takih staršev je med najvišje izobraženimi 10,7 %, čeprav bi pričakovali, da bo ta delež manjši. Da ne znajo pomagati otroku pri nobenem predmetu, največ (7,7 %) navajajo starši z najnižjo stopnjo izobrazbe.

			Ali menite, da znate svojemu otroku pomagati pri pripravah na šolo in pouk?			
			Znam pomagati pri vseh predmetih	Znam pomagati pri nekaterih predmetih	Skoraj pri nobenem predmetu	Skupaj
Izobrazba	OŠ + PŠ	f	202	230	36	468
		f %	43,2	49,1	7,7	100,0
	SŠ	f	493	218	17	728
		f %	67,7	29,9	2,3	100,0
	viš. + vis. in več	f	372	45	2	419
		f %	88,8	10,7	,5	100,0
	skupaj	f	1067	493	55	1615
		f %	66,1	30,5	3,4	100,0

Preglednica 3: Stališča staršev o tem, koliko znajo pomagati svojemu otroku pri pripravah na šolo in pouk, glede na stopnjo izobrazbe staršev

Glede na število otrok v družini smo ugotovili statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 46,273$; $g = 6$, $\alpha = 0,000$) pri vprašanju pomoči otroku pri pripravah na šolo in pouk. S številom otrok v družini se manjša delež odgovorov staršev, da znajo pomagati otroku pri vseh predmetih – tako pravi 74,2 % staršev z enim otrokom in 55,6 % staršev s štirimi otroki ali več. Delež odgovorov, da znajo pomagati pri nekaterih predmetih, pa narašča od 24,2 % pri starših z enim otrokom do 30,6 % pri starših s štirimi otroki ali več.

Tudi glede na otrokov učni uspeh se odgovori staršev statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 2,2828E2$; $g = 4$, $\alpha = 0,000$). Med starši otrok, ki so opisno ocenjevani, jih zna 90,6 % pomagati otroku pri vseh predmetih; najmanjši delež (33,8 %) teh odgovorov je med starši otrok z dobrim, zadostnim in nezadostnim učnim uspehom. Največji delež teh staršev odgovarja, da znajo pomagati pri nekaterih predmetih (58,1 %), med njimi pa je tudi 8,1 % tistih, ki ne znajo pomagati skoraj pri nobenem predmetu. 60,7 % staršev odličnih in prav dobrih otrok odgovarja, da znajo pomagati pri vseh predmetih, in 35,4 % da znajo pomagati pri nekaterih. Starši otrok s slabšim učnim uspehom znajo pomagati pri učenju

svojim otrokom le pri nekaterih predmetih. Ob tem bi se lahko vprašali, če potrebujejo starši pomoč oz. usposabljanje za ustrezno pomoč otroku pri učenju, kakšna naj bi bila ta pomoč in kdo jim jo lahko ponudi.

			Ali menite, da znate svojemu otroku pomagati pri pripravi na šolo in pouk?			
			Znam pomagati pri vseh predmetih	Znam pomagati pri nekaterih predmetih	Skoraj pri nobenem predmetu	Skupaj
Učni uspeh	opisno ocenjen	f	483	49	1	533
		f %	90,6	9,2	,2	100,0
	odličen in prav dober	f	502	293	32	827
		f %	60,7	35,4	3,9	100,0
	dober + zadosten + nezadosten	f	92	158	22	272
		f %	33,8	58,1	8,1	100,0
	skupaj	f	1077	500	55	1632
		f %	66,0	30,6	3,4	100,0

Preglednica 4: Stališča staršev o tem, koliko znajo pomagati svojemu otroku pri pripravi na šolo in pouk, glede na otrokov učni uspeh

Glede na razred, ki ga učenci obiskujejo, so statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 3,132E2$; $g = 4$, $\alpha = 0,000$) pri odgovorih staršev na vprašanje, če znajo svojemu otroku pomagati pri pripravi na šolo in pouk. Z leti šolanja upada odstotek staršev, ki znajo pomagati otroku pri vseh predmetih – od 89,6 % v tretjem razredu do 40,8 % v devetem razredu. Prav tako narašča odstotek staršev, ki pravijo, da znajo pomagati pri nekaterih predmetih (od 10,2 % v tretjem razredu do 50,1 % v devetem), in staršev, ki otroku ne znajo več pomagati (v devetem razredu je takih staršev 9,1 %, v tretjem pa 0,2 %).

			Ali menite, da znate svojemu otroku pomagati pri pripravi na šolo in pouk?			
			Znam pomagati pri vseh predmetih	Znam pomagati pri nekaterih predmetih	Skoraj pri nobenem predmetu	Skupaj
Razred	tretji	f	510	58	1	569
		f %	89,6	10,2	,2	100,0
	peti in šesti	f	359	184	8	551
		f %	65,2	33,4	1,5	100,0
	deveti	f	212	260	47	519
		f %	40,8	50,1	9,1	100,0
	skupaj	f	1081	502	56	1639
		f %	66,0	30,6	3,4	100,0

Preglednica 5: Stališča staršev o tem, koliko znajo pomagati svojemu otroku pri pripravi na šolo in pouk, glede na razred, ki ga otroci obiskujejo

Raziskali smo tudi, kakšno je *mnenje učiteljev* o tem, ali starši znajo doma pomagati pri pripravi na pouk in šolo. Ugotovili smo statistično pomembne razlike glede na triado, v kateri učitelji poučujejo ($\chi^2 = 86,047$; $g = 4$, $\alpha = 0,000$).

Tudi mnenje učiteljev izraža ugotovitve, ki smo jih navedli pri rezultatih vprašanj za starše. Z leti šolanja učitelji menijo, da znajo starši vse manj pomagati otroku – od 50,6 % učiteljev, ki menijo, da znajo starši pomagati pri vseh predmetih, v prvi triadi do 6,6 %, ki znajo po njihovem mnenju pomagati v 9. razredu. Po mnenju učiteljev je v 9. razredu 89,2 % staršev, ki znajo pomagati le delno, takih staršev pa je v prvi triadi po mnenju učiteljev 49,4 %.

			Ali menite, da znate svojemu otroku pomagati pri pripravah na šolo in pouk?			
			Znajo pomagati povsod	Znajo pomagati delno	Skoraj pri nobenem predmetu ne znajo pomagati	Skupaj
Triada	prva triada	f	80	78	0	158
		f%	50,6	49,4	,0	100,0
	druga triada	f	33	84	0	117
		f%	28,2	71,8	,0	100,0
	tretja triada	f	11	149	7	167
		f%	6,6	89,2	4,2	100,0
	skupaj	f	124	311	7	442
		f%	28,1	70,4	1,6	100,0

Preglednica 6: Stališča učiteljev o tem, koliko znajo starši pomagati svojemu otroku pri pripravah na šolo in pouk glede na triado, v kateri poučujejo

Stališča učiteljev in staršev glede tega, da so starši preobremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka

Zanimalo nas je stališče učiteljev in staršev glede preobremenjenosti staršev z otrokovimi šolskimi obveznostmi. Znano je namreč, da šola v veliki meri določa dinamiko in značilnosti življenja v družini.

Med učitelji in starši smo ugotovili statistično pomembno razliko ($\chi^2 = 56,313$; $g = 4$, $\alpha = 0,000$) pri trditvi, da so starši preveč obremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka.

		Starši smo preveč obremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka					
		Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Starši	f	74	399	597	345	195	1610
	f%	4,6	24,8	37,1	21,4	12,1	100,0
Učitelji	f	12	149	215	60	18	454
	f%	2,6	32,8	47,4	13,2	4,0	100,0
Skupaj	f	86	548	812	405	213	2064
	f%	4,2	26,6	39,3	19,6	10,3	100,0

Preglednica 7: Stališča učiteljev in staršev o preobremenjenosti staršev s šolskimi obveznostmi svojega otroka

Starši in učitelji so sicer večinoma izražali, da se s trditvijo strinjajo delno. Pri učiteljih je delež teh odgovorov nekoliko večji s 47,4 % kot pri starših, kjer je takšnih odgovorov 37,1 %. Kar nekaj več učiteljev kot staršev pa se z izjavo ne strinja. Tako pravi 32,8 % učiteljev in 24,8 % staršev. Večji je tudi delež staršev od učiteljev, ki se z izjavo strinjajo ali zelo strinjajo. Manj učiteljev meni, da so starši preobremenjeni s šolskimi obveznostmi svojih otrok. Kar tretjina staršev izraža strinjanje, da čutijo preobremenjenost zaradi otrokovih šolskih obveznosti.

Odgovori staršev na to vprašanje se statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 20,922$; $g = 8$, $\alpha = 0,007$) tudi glede na njihovo doseženo izobrazbo. Pri vseh skupinah staršev je najpogostejši odgovor delno strinjanje. Da se sploh ne strinjajo, pravi 6 % staršev z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo, tako pa trdi 4,2 % staršev z najvišjo stopnjo izobrazbe. Zadnji imajo največji delež pri odgovoru, da se ne strinjajo (31,2 %). Pri odgovoru zelo se strinjam pa je najštevilčnejši odgovor staršev s srednješolsko izobrazbo (13,8 %).

			Starši smo preveč obremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka					
			Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Izobrazba	OŠ + PŠ	f	27	117	163	96	47	450
		f%	6,0	26,0	36,2	21,3	10,4	100,0
	SŠ	f	30	149	276	164	99	718
		f%	4,2	20,8	38,4	22,8	13,8	100,0
	viš. + vis. in več	f	15	129	147	77	45	413
		f%	3,6	31,2	35,6	18,6	10,9	100,0
	skupaj	f	72	395	586	337	191	1581
		f%	4,6	25,0	37,1	21,3	12,1	100,0

Preglednica 8: Stališča staršev o preobremenjenosti s šolskimi obveznostmi svojega otroka glede na stopnjo izobrazbe

Statistično pomembna razlika ($\chi^2 = 34,735$; $g = 12$, $\alpha = 0,001$) pri tem odgovoru med starši je bila tudi glede števila otrok v družini. Prevladujoč odgovor med starši je bil, da se delno strinjajo. Sploh se ne strinjam je bil odgovor, ki so ga v največjem deležu (8,7 %) navajali starši s štirimi otroki in več, po pogostosti (5,4 %) pa jim sledijo starši z enim otrokom. Da se ne strinjajo, meni največ staršev z enim otrokom, da se zelo strinjajo, pa starši z dvema otrokoma (14,1 %), sledijo jim starši s štirimi ali več otroki (12,6 %). Videti je, da se počuti obremenjene največ staršev z dvema otrokoma.

Odgovori staršev so se statistično pomembno razlikovali ($\chi^2 = 24,654$; $g = 8$, $\alpha = 0,002$) tudi glede na razred, ki ga obiskuje otrok. Najpogostejši odgovor je bil povsod delno strinjanje – od 41,7 % do 50,8 %. Sicer pa je med starši otrok 5. in 6. razreda 6,1 % tistih, ki se sploh ne strinjajo z izjavo, v drugih dveh razredih pa po 3,8 % oz. 3,9 %. Da se delno strinjajo, najpogosteje pravijo starši otrok 9.

razreda – 40,1 %. Strinjanje je najpogosteje izraženo med starši otrok 5. in 6. razreda (25,4 %), da se zelo strinjajo, pa meni največ staršev otrok 3. razreda – 13,7 %.

			Starši smo preveč obremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka					
			Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Razred	tretji	f	22	141	201	121	77	562
		f%	3,9	25,1	35,8	21,5	13,7	100,0
	peti in šesti	f	33	111	191	137	67	539
		f%	6,1	20,6	35,4	25,4	12,4	100,0
	deveti	f	19	146	202	86	51	504
		f%	3,8	29,0	40,1	17,1	10,1	100,0
	skupaj	f	74	398	594	344	195	1605
		f%	4,6	24,8	37,0	21,4	12,1	100,0

Preglednica 9: Stališča staršev o preobremenjenosti s šolskimi obveznostmi svojega otroka glede na razred, ki ga obiskuje otrok

V vzorcu učiteljev so bile statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 32,758$; $g = 8$, $\alpha = 0,000$) glede na triado, v kateri poučujejo, v zvezi s strinjanjem s trditvijo. 46,2 % učiteljev v prvi triadi se ne strinja, da bi bili starši s šolskimi obveznostmi preobremenjeni; da se delno strinja, pa pravi 41,7 % teh učiteljev. Za drugo triado je značilno, da se 50,8 % učiteljev delno strinja s trditvijo, 21,2 % pa se jih ne strinja. Največ učiteljev iz druge triade se tudi zelo strinja (7,6 %), da so starši preobremenjeni. Učitelji iz tretje triade se tudi delno strinjajo s trditvijo (50,3 %), strinjanje pa je izrazilo tudi 17 % učiteljev – to je največji delež v primerjavi z učitelji drugih dveh triad.

			Starši smo s šolskimi obveznostmi svojega otroka preveč obremenjeni.					
			Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Triada	tretji	f	4	72	65	11	4	156
		f%	2,6	46,2	41,7	7,1	2,6	100,0
	peti in šesti	f	6	25	60	18	9	118
		f%	5,1	21,2	50,8	15,3	7,6	100,0
	deveti	f	1	48	83	28	5	165
		f%	,6	29,1	50,3	17,0	3,0	100,0
	skupaj	f	11	145	208	57	18	439
		f%	2,5	33,0	47,4	13,0	4,1	100,0

Preglednica 10: Stališča učiteljev o preobremenjenosti staršev s šolskimi obveznostmi svojega otroka glede na triado, v kateri poučujejo

Med učitelji je bila statistično pomembna tudi razlika ($\chi^2 = 31,751$; $g = 12$, $\alpha = 0,002$) glede na leta poučevanja pri oceni trditve, da so starši preveč obremenjeni s šolskimi obveznostmi svojega otroka. Učitelji z največ leti poučevanja se večinoma sploh ne strinjajo, da bi bili starši preobremenjeni – tako jih pravi 8,1 %. V tej skupini učiteljev jih tudi 52,2 % izraža delno strinjanje. Podobno je z učitelji z najkrajšim stažem v poučevanju – tudi 52,9 % teh se delno strinja, da so starši preobremenjeni.

Sklepi

Ugotovili smo, da starši najpogosteje kot *razlog za sodelovanje* z učitelji postavljajo odnos med učiteljem in otrokom (45,8 %), učitelji pa so najpogosteje kot najpomembnejši razlog za sodelovanje s starši izbrali otrokovo počutje med sošolci (42,1 %). Starši z osnovnošolsko, poklicno in srednješolsko izobrazbo pogosteje navajajo učni uspeh kot najpomembnejši razlog, starši z višjo izobrazbo pa otrokovo počutje med sošolci. Učni uspeh je v naši raziskavi pomembnejši razlog za starše z enim otrokom. Za učitelje je odnos otroka z učiteljem manj pomemben razlog, za starše pa je na prvem mestu. Zanimivo je, da je učni uspeh med vsemi tremi razlogi (otrokov učni uspeh, odnos med učiteljem in otrokom, otrokovo počutje med sošolci) najmanj pomemben za učitelje in starše, kljub temu se kažejo nekatere razlike med učitelji in starši; to zagotovo vpliva tudi na pripravljenost staršev za vključevanje in sodelovanje s šolo in učitelji ter na drugi strani na učitelje in njihovo organiziranje tistih oblik, načinov sodelovanja, v katere se bodo starši lahko ustrezno vključili glede na svoja poglobljena pričakovanja v zvezi s sodelovanjem z učitelji.

Starši in učitelji so se večinoma delno strinjali, da so starši preobremenjeni s šolskimi obveznostmi svojih otrok. Večje strinjanje o tem izražajo starši kot učitelji. Morda je zanimivo, da čutijo največje breme starši z dvema otrokoma, in ne tisti, ki imajo štiri ali več otrok. Sklepamo, da je razlika med doživljanjem obremenjenosti z otrokovimi šolskimi obveznostmi med učitelji in starši posledica različnega razumevanja vloge staršev pri otrokovem učenju. Interpretacijo lahko iščemo vsaj v dveh smereh. Na eni strani morda starši prevzemajo preveliko odgovornost za šolske obveznosti svojega otroka, morda celo opravljajo domače delo namesto njega in doživljajo, da šola zelo kroji njihovo družinsko življenje. Na drugi strani pa morda učitelji premalo vidijo tovrstne stiske staršev in se z njimi o tem premalo pogovarjajo, staršem ne pojasnijo, v čem vidijo njihovo vlogo pri otrokovih šolskih obveznostih, premalo načrtujejo šolske obveznosti tudi z upoštevanjem vloge staršev pri pomoči otroku. Vse te interpretacije so zgolj posredne in subjektivne. Za objektivnejšo sliko potrebujemo ustrezno raziskovanje tudi na tem področju.

V vzorcu staršev jih 65,8 % meni, da znajo *pomagati otroku* pri skoraj vseh predmetih, če potrebuje pomoč. Večina učiteljev (71,2 %) pa meni, da znajo starši pomagati otroku le pri nekaterih predmetih. Starši torej nekoliko zaupajo v svoje sposobnosti pomoči, pri učiteljih pa prevladuje odgovor, da znajo starši poma-

gati le deloma. Ugotovili smo, da se delež staršev, ki odgovarja, da znajo otroku pomagati pri vseh predmetih, manjša glede na stopnjo dosežene formalne izobrazbe staršev. 10,7 % staršev z najvišjo doseženo izobrazbo navaja tudi, da znajo pomagati otroku le pri nekaterih predmetih; med starši z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo jih je tako odgovorilo 49,1 %. Tudi starši otrok s slabšim učnim uspehom znajo pomagati svojim otrokom le pri nekaterih predmetih. Ob tem se odpirajo vprašanja o morebitnih potrebah staršev po ustreznem usposabljanju za pomoč otrokom, predvsem na začetku šolanja, kjer je njihova vloga pomembnejša kot pozneje, ko je pomembno, da otroci sami prevzemajo vedno večjo odgovornost za svoje učenje in učni uspeh. Postavlja se tudi vprašanje, za kakšno vrsto starševske pomoči otroku pri pripravi na šolo in pouk pravzaprav gre. Odgovori nakazujejo, da učitelji manj načrtujejo tako domače delo učencev, ki bi integralno vključevalo tudi starše, oz. da ne zastavljajo takih domačih nalog, ki bi načrtno spodbujale interakcijo med starši in otroki. Komunikacija o šolskem delu in ob posameznih domačih nalogah, kjer mora otrok sodelovati s starši, je lahko za otroka spodbuda pri učenju, zvečuje njegovo motivacijo za učenje, pomaga ponotranjiti vrednote izobraževanja ipd. (Gonzalez-DeHass idr. 2005). Verjetno bi v zvezi s tem učitelji potrebovali nekaj več sistematičnega usposabljanja tudi v zastavljanju domačih nalog in drugih oblikah spodbujanja komunikacije ob šolskem delu med starši in otroki.

Na drugi strani pa ostaja dejstvo tudi to, kar smo zapisali v teoretičnem uvodu, da je predvsem pomembno, da se starši zavedajo svoje odgovornosti za oblikovanje takega družinskega okolja, v katerem podpirajo učenje in v katerem izražajo ustrezno visoka (toda realna) pričakovanja o otrokovih učnih dosežkih in prihodnji karieri, ter da se starši ustrezno vključujejo v otrokovo izobraževanje v šoli in skupnosti (Henderson in Berla 1994).

Morda je težava v tem, da vidijo starši svojo vlogo bolj v neposredni pomoči pri učenju in pripravi otroka na pouk kot pa predvsem v podporni vlogi pri otrokovem učenju in v spodbujanju učenja, kjer imajo formalna stopnja pridobljene izobrazbe staršev, pridobljeno znanje za konkretno pomoč pri pripravah na pouk in delo pri domačih nalogah precej manjšo vrednost kot pa zavedanje vrednote izobrazbe in ustrezno spodbujanje (podpiranje) otrokovega učenja in razvoja.

Raziskava vsekakor odpira nova vprašanja o možnostih in moči sodelovanja med učitelji in starši, o vzvodih, ki so potrebni, da bi ustrezno vključevanje staršev prineslo konkretne rezultate tudi v otrokovi učni uspešnosti. Tuje raziskave (Henderson in Berla 1994; Hoover-Dempsey idr. 2001, v Jordan idr. 2001; Gonzales-DeHass idr. 2005; Pomerantz idr. 2007) kažejo, da je dejavno vključevanje staršev pomembno vplivalo na učno uspešnost učencev. Pri nas bi potrebovali načrtno in sistematično raziskovanje tudi tega področja in ob tem ustrezno usposabljanje učiteljev za načrtovanje, vpeljavo in evalvacijo tistih načinov vključevanja in sodelovanja s starši, ki bodo najbolj zagotavljali optimalni razvoj vsakemu posamezniku in učno uspešnost v skladu s posameznikovimi zmožnostmi.

Literatura

- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman Publishers USA.
- Čagran, B. (1990). Didaktični in ergološki vidiki domačih šolskih obveznosti. *Sodobna pedagogika*, 41, št. 3–4, str. 182–199.
- Čagran, B. (1993 a). Spoznavnoteoretske in metodološke značilnosti dosedanjega preučevanja učinkovitosti domačih nalog učencev. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1–2, str. 1–13.
- Čagran, B. (1993 b). Nekaterne metodološke in didaktične smernice inoviranja konvencionalne prakse domačih nalog. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 3–4, str. 143–151.
- Čagran, B. (1993 c). Učinkovitost nekonvencionalne prakse domačih nalog. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 5–6, str. 246–257.
- Čagran, B. (1997). Razvojno-raziskovalni proces posodabljanja prakse domačih nalog. V: Mihevc, B. (ur.), *Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Programska prenova naše osnovne in srednje šole. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev, str. 84–90.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17, št. 2, str. 99–123.
- Henderson, A. T., Berla, N. (ur.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Jordan, C., Orozco, E., Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis 2001*, Austin, Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory. Dostopno na: www.sedl.org/connections (28. 7. 2008).
- Kalin, J. (2001). Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 1, str. 8–31.
- Kalin, J. (2003). Različnost pričakovanj, možnosti in izzivi pri sodelovanju razrednika s starši. V: Trnavčević, A. (ur.), *Sodelovanje s starši da, toda kako?*. Ljubljana: Šola za ravnateljce, str. 135–148.
- Kalin, J., Govekar Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M., Šteh, B. (2008). Vzводи uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poročilo (CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«, Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj, V5-0242). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77, št. 3, str. 373–410.
- Resman, M. (1992). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med domom in šolo. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1/2, str. 28–39.
- Soo-Yin, Lim (2003). *Parent Involvement in Education*. V: Olsen, G., Fuller, M. L. (ur.), *Home-School Relations*. Boston: Allyn and Bacon, str. 134–158.

Dr. Barbara Šteh

Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«

Povzetek: V prispevku so predstavljeni različni modeli odnosov med učitelji in starši: od tistih, ki zmanjšujejo vključevanje in dejavno vlogo staršev, do tistih, ki ga promovirajo. Kateri od pristopov k vzpostavljanju odnosov med učitelji in starši je prevladujoč v sklopu neke šole, je odvisno tudi od prevladujoče kulture poučevanja v sklopu te šole in prevladujočih izobraževalnih prepričanj in stališč učiteljev. Kakovost sodelovanja pa je odvisna od znanja in spretnosti učiteljev ter tudi od izkušenj, pričakovanj in stališč staršev. V tem prispevku se osredotočamo na to, kakšni so učitelji v očeh staršev in starši v očeh učiteljev. Le če vidijo drug drugega kot kompetentne osebe, lahko sprejmejo drug drugega kot partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov. Rezultati, pridobljeni na reprezentativnem vzorcu učiteljev in staršev, kažejo, da ni tako, saj med drugim le polovica staršev meni, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgajanje, in se velika večina učiteljev le delno strinja s trditvijo, »da starši danes znajo biti starši«.

Ključne besede: prepričanja in naravnosti, stališča, vloga učiteljev, vloga staršev, modeli medsebojnega sodelovanja, partnerski odnos, kultura poučevanja.

UDK:

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Barbara Šteh, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: barbara.steh@guest.arnes.si

Uvod

Kakovostno medsebojno sodelovanje med učitelji in starši pomembno prispeva k zagotavljanju čim optimalnejšega izobraževanja otrok. O tem pričajo številne raziskave (Hornby 2000; Olsen in Fuller 2003; Pomerantz idr. 2007). Učinki se pri tem ne kažejo le na ravni učencev in njihovih učnih rezultatov, temveč tudi na ravni učiteljev in staršev, npr. v večjem zadovoljstvu s svojim delom, v boljših družinskih odnosih ipd. Kakšni vse in kako veliki so, pa je seveda odvisno od stopnje in kakovosti medsebojnega sodelovanja. Aktualna vprašanja z vidika posameznih šol pa tudi samih učiteljev so: koliko jim uspe dejavno pritegniti k sodelovanju čim več staršev, kakšne temelje medsebojnega sodelovanja so postavili in kako kakovostne odnose s starši razvijajo .

Za učinkovito sodelovanje med šolo in domom je pomembno, da imajo na posamezni šoli oblikovano skupno vizijo glede tega sodelovanja. Ni dovolj, da so nekatere oblike sodelovanja že utečene, učitelji in vodstvo šole morajo kakovostno sodelovanje s starši sprejeti kot enega izmed svojih pomembnih ciljev, saj bodo le tako pripravljene na iskanje novih učinkovitejših oblik tega sodelovanja. Naslednji pogoj je vzpostavljanje sodelovanja med samimi učitelji, saj je težko verjeti, da bodo učitelji, ki se zapirajo v krog svojega predmetnega področja, odprli vrata staršem kot partnerjem. Medpredmetno povezovanje in sodelovanje v timih pa je šibka točka številnih naših učiteljev, kot kažejo raziskave o usposobljenosti naših učiteljev iz zadnjih nekaj let (Razdevšek Pučko 2004; Peklaj, Puklek Levpušček 2006). Značilni modeli medosebnih odnosov in oblik združevanja oblikujejo značilno kulturo poučevanja, ki pomembno vpliva na celotno delovanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj (Hargreaves 1992). V okviru posameznih šol se lahko po Hargreavesu (1992) vzpostavi ena od tehle štirih oblik kulture poučevanja:

1. *individualizirana kultura poučevanja* (individualizem), ki je značilna za šole, kjer učitelji delajo neodvisno in izolirano drug od drugega;

2. *balkanizirana kultura poučevanja* (balkanizacija)¹, ki je prisotna takrat, ko se učitelji delijo v različne skupine ali podskupine (npr. razredni učitelji, učitelji določenega predmetnega področja, učitelji otrok s posebnimi potrebami), ki so si med seboj odtujene ali celo druga drugi nasprotujejo; učitelji izražajo pripadnost samo določenim skupinam in so do drugih skupin brezbrizni ali celo nestrpni, tekmovalni;
3. *sodelovalna kultura poučevanja* (sodelovanje), ki je prisotna tam, kjer učitelji delajo skupaj, si delijo ideje, učne in delovne pripomočke, so med seboj povezani in se počutijo člani iste delovne skupnosti; oblikuje se na osnovi vsakodnevnega dela učiteljev, pri katerem se učitelji podpirajo, a brez strahu izražajo tudi svoje nestrinjanje; kaže se v toplih medosebnih odnosih, tako klimo je težko oblikovati in še težje vzdrževati;
4. *izzvano (načrtno) sodelovanje*, ki se ne pojavi spontano, temveč je vpeljeno kot administrativni ukrep, da bi se izboljšala sodelovalna kultura med učitelji: izmenjava izkušenj, skupno učenje, vzajemna podpora v profesionalni in osebni rasti ...; posebno je primerno v začetnem obdobju sistematičnega razvijanja sodelovanja med učitelji; pomembno je, da gre bolj za zagotavljanje priložnosti za skupno delo in učenje, saj lahko pretirane administrativne zahteve in nadzor pripeljejo celo do nasprotnih učinkov in odpora učiteljev.

Hargreaves (1992) je do teh opisov oblik kultur poučevanja prišel na podlagi primerjave več raziskovalnih študij in številnih pogovorov z učitelji na obeh straneh Atlantika. Zavedati pa se je treba, da je oblikovanje šolske kulture dinamičen proces, in vprašanje je, ali se v realnosti pojavljajo tako »čiste« oblike. Vsekakor pa nam je lahko zgornja klasifikacija dober model za analizo sedanje kulture na posamezni šoli in nadaljnje načrtovanje učinkovitega sodelovanja med strokovnimi delavci šole. Zavedati se moramo namreč, da se z značilno obliko kulture poučevanja reproducirajo ali preoblikujejo vsebine kulture poučevanja, kot so norme, vrednote, prepričanja, in značilni načini delovanja. Hargreaves (1992, str. 232) pravi, da nam ravno zato razumevanje poglobitvenih oblik kulture poučevanja pomaga bolje razumeti dinamiko izobraževalnih sprememb ali njihovo odsotnost, »zakaj učitelji vztrajajo ali ne pri uporabi žtradicionalnega' stila poučevanja, zakaj učitelji podpirajo ali odklanjajo inovacije itn.«.

Od prevladujoče klime na šoli je namreč zelo odvisno, k kakšnemu modelu vzpostavljanja odnosov s starši se nagiba večina učiteljev na posamezni šoli. Sahlberg (1998) pri tem prepričanja učiteljev in njihove izgrajene mentalne modele o izobraževanju² vidi kot jedrne elemente vsake organizacije in se zaveda,

¹ Uporabljeno je avtorjevo poimenovanje. Izraz je prvotno opisoval razpad in fragmentacijo Otomanskega cesarstva, danes pa se v angleško govorečem prostoru uporablja tudi za opis drugih vrst dezintegracije, kot je na primer razpad skupine na manjše skupine, ki so si med seboj lahko tudi tekmovalne in sovražne; izraz pri tem ni več vezan na geografsko področje (Merriam-Webster Online Dictionary). V slednjem pomenu je balkanizacijo uporabil avtor in v tem pomenu je uporabljena v tem besedilu.

² Mentalni modeli o izobraževanju predstavljajo sistem pojmovanj o poučevanju in učenju, o učnem procesu, vlogi učitelja in učenca, delitvi nalog in odgovornosti, izobraževanju na splošno ... (glej tudi Vermunt 1993).

da je spreminjanje teh struktur ena najtežjih nalog. Ključ vidi v komunikaciji in sodelovanju. Bistvenega pomena je torej zagotavljanje dotoka in pretoka kakovostnih informacij, ki so dostopne vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato je treba reorganizirati strukture šole, tako da bo več možnosti in časa za najrazličnejše oblike sodelovanja, doseči odprtost šol in razviti informacijski sistem. V takih razmerah imajo učitelji priložnost za refleksijo svojih prepričanj, za boljši vpogled v delovanje šole kot sistema in svojega mesta v njem, za delitev izkušenj in spreminjanje lastnih ravnanj, za podporo kolegov ter za ustvarjanje skupne vizije.

Navsezadnje pa je kakovost sodelovanja med učitelji, z učenci in starši vedno odvisna tudi od prepričanj, znanja in spretnosti posameznih učiteljev.

Naravnost učiteljev in vloga, ki so jo pripravljene sprejeti v odnosu do staršev

Ustrezna stališča učiteljev in njihova naravnost do sodelovanja s starši so ključna, da je le-to lahko uspešno. Hornby (2000) izpostavlja dve *ključni naravnosti učiteljev* potrebni za razvijanje *partnerskega odnosa* s starši:

1. Da bodo učitelji lahko razvijali partnerski odnos s starši je ključno, da bodo v medosebni komunikaciji z njimi *pristni, spoštljivi in empatični*.
Pristni zmorejo biti le učitelji z določeno mero samozaupanja, saj so le tako lahko odkriti in tudi priznajo svoje napake ter se ne skrivajo po nepotrebem za fasado kompetentnosti. Spoštljivost med drugim pomeni tudi to, da učitelji vedno resno vzamejo in upoštevajo mnenja staršev, saj so oni tisti, ki so dolgoročno odgovorni za otrokov razvoj in poznajo otroka s perspektiv, ki so učiteljem lahko neznane in prikrite. Najpomembnejše pa je, da učitelji razvijejo sposobnost empatije in skušajo videti položaj otroka s perspektive staršev, saj to najverjetneje pripelje do učinkovitega partnerstva med učitelji in starši.
2. Drugo potrebno stališče učitelja pa se nanaša na učenca – učitelj naj bi zavzel *upajoč, a realističen pogled na mogoči učenčev napredek in prognozo*. Starši potrebujejo učitelje, ki so optimistični, a obenem realistični glede razvoja njihovega otroka in se ne izogibajo odprtemu in odkritemu pogovoru. Potrebno je le, da ga vodijo z določeno mero senzibilnosti. V zvezi s tem je pomembno tudi, da se soočijo s svojimi pogledi na nekatere primere »kot brezupne«, saj je v vsaki situaciji mogoče doseči določen napredek, čeprav ne rešimo vseh problemov in dosežemo vseh ciljev.

Učitelji sicer lahko zavzemajo do staršev zelo raznolika stališča, od tega da jih vidijo kot problem, kot tekmece, kot preveč ranljive in potrebne pomoči itn. prek tega, da je do staršev treba vzdrževati profesionalno distanco, do tega, da so lahko dobra opora v izobraževanju svojih otrok ali celo dobri sodelavci. Za plodno sodelovanje je najpomembnejše, ali učitelj lahko sprejme starše kot enakovredne sogovornike in partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov ali jih na drugi strani postavljajo v podredno

vlogo, ko jih je treba predvsem poučiti, ali nadredno vlogo, ko je treba pred njimi predvsem opravičevati in utemeljevati svoje ukrepe. Pri vzpostavljanju in vzdrževanju enakovredne vloge oz. partnerskega odnosa med učitelji in starši nam lahko pomaga zavedanje, da smo učitelji in starši lahko strokovnjaki, le da učitelji za izobraževanje in starši za svoje otroke. S starši bomo lahko uspešno sodelovali le, če jim bomo lahko priznali in upoštevali njihove moči in kompetentnost (O'Callaghan 1993, v Čačinovič Vogrinčič 1999). Pogosto podcenjujemo pomembnost informacij, ki nam jih lahko odkrijejo o svojih otrocih starši, kot učitelji pa jim na drugi strani lahko odkrijemo, kako deluje njihov otrok v šolskem okolju, in to ne le na kognitivnem področju, temveč tudi na čustvenem in socialnem; poleg tega pa so učitelji tisti, ki naj bi bili kompetentni za ustvarjanje optimalnega in spodbudnega učnega okolja z namenom olajšati in spodbuditi proces učenja. Poglede enih in drugih pa seveda lahko subjektivno obarva pozicija, s katere vstopata v odnos. Starši so po pričakovanju »advokati« svojega otroka (Henry 1996, v Čačinovič Vogrinčič 1999), nanj so čustveno vezani in nekatere »resnice« o svojem otroku težko sprejmejo. Tudi učitelji niso tako neodvisni v svojih pogledih, kot bi se zdelo na prvi pogled, saj so del sistema, ki postavlja prednje svoje zahteve in vrednostne kriterije, ki prav tako lahko omejujejo učiteljevo perspektivo (npr. njihova podoba »dobrega, pridnega učenca«). Če staršem in učiteljem uspe vzpostaviti medsebojno zaupanje in so lahko odkriti drug do drugega, lahko oboji vidijo učence, drug drugega ter probleme v realnejši luči, kar vpliva na njihovo učinkovitejše delovanje.

Zgoraj sta izpostavljeni skrajnosti pri vzpostavljanju odnosov med starši in učitelji: na eni strani nujno podrejanje nekoga – navadno staršev, lahko pa tudi učiteljev – in na drugi strani partnerstvo. *Pristope k vzpostavljanju odnosov med učitelji in starši* pa lahko diferenciramo in razvrstimo od tistih, ki zmanjšujejo vključevanje in aktivno vlogo staršev, do tistih, ki ga promovirajo. Hornby (2000) naniza naslednje modele vzpostavljanja odnosov med učitelji in starši, ki so definirani z raznolikim setom domnev, ciljev in strategij:

1. V *zaščitniškem modelu* (Swap 1993, v Hornby 2000) se je pomembno izogniti konfliktom med učitelji in starši. To je najlažje doseči s popolno ločitvijo funkcij poučevanja in starševstva. Izobraževanje je naloga šole in učiteljev, vključevanje staršev je pri tem lahko videno celo kot moteče vpletanje. Naloga staršev je, da otroci redno prihajajo v šolo z vsemi potrebnimi učnimi potrebščinami. Swap (1993, v Hornby 2000) meni, da je to najobičajnejši model odnosa med učitelji in starši.
2. V *ekspertnem modelu* (Cunningham, Davis 1985, v Hornby 2000) imajo učitelji sebe za izvedence v vseh vidikih razvoja in izobraževanja otrok. Vloga staršev je le v tem, da sprejmejo informacije in napotke glede svojih otrok in so potisnjeni v popolnoma podrejeno in odvisno vlogo. Starši naj nebi postavljali pod vprašaj učiteljevih odločitev in izgubljajo vero v svojo kompetentnost, poleg tega učitelji s takim odnosom ne morejo priti do bogatega vira informacij, ki jih imajo starši o svojih otrocih, tako da pogosto spregledajo pomembne težave ali zmožnosti otrok. Prav tako nimajo nobenega vpogleda v otrokovo družinsko življenje, ki lahko pomembno

vpliva na njegovo učenje. Starši so navadno zelo nezadovoljni z odnosom teh učiteljev.

3. V *transmisijskem modelu* (Swap 1993, v Hornby 2000) imajo učitelji sebe še vedno za pglavitni vir ekspertnosti, a sprejmejo, da imajo starši lahko pomembno vlogo v spodbujanju napredka svojega otroka. Staršem tako predstavijo določene ukrepe in pričakujejo, da jih bodo izpeljali. Nekatere lahko s tem celo preobremenijo.
4. V *modelu obogatitve kurikula* (Swap 1993, v Hornby 2000) gre za to, da prispevek staršev lahko slednjega obogati in s tem pomembno stopnjuje izobraževalne cilje šole. V zadnjem času je še posebno aktualno večkulturno izobraževanje, ko starši različnih etničnih, religiozних in kulturnih skupin pomagajo pri odkrivanju zgodovine, vrednot, kulture in običajev skupine, iz katere izhajajo. Nikakor pa prispevek staršev pri tem ni vezan zgolj na večkulturno področje. Gre za dobro priložnost, ko se učitelji in starši lahko učijo drug od drugega. Težava je, da pri tem starši vstopajo na področje poučevanja in za mnoge učitelje je to ogrožajoče.
5. V *potrošniškem modelu* (Cunningham, Davis 1985, v Hornby 2000) pa imajo starši nadzor nad odločanjem. Vloga učiteljev je v tem, da staršem predstavijo vse relevantne informacije in možnosti, ki so na voljo, ter jim nato pomagajo izbrati najoptimalnejšo. Tu ni strahu, da bi bili starši potisnjeni v odvisno vlogo, a je problematično to, da se učiteljem jemlje profesionalno odgovornost; to je prav tako problematično kot nasprotni položaj, ko so videni kot eksperti v vseh vidikih otrokovega razvoja.
6. Najustreznejši model sodelovanja med učitelji in starši je *partnerski model*, saj vključuje delitev ekspertnosti in nadzora z namenom zagotoviti optimalno izobraževanje za otroke, k kateremu prispevajo učitelji in starši. Seveda pa partnerstva ni mogoče vzpostaviti, če med učitelji in starši ni vzajemnega spoštovanja. Učitelji in starši morajo poslušati drug drugega in upoštevati drug drugega. Poleg tega lahko govorimo o partnerstvu, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določenih dejavnosti. Hornby (2000) izpostavlja štiri pglavitne elemente takega partnerstva:
 - dvosmerna komunikacija,
 - vzajemna podpora,
 - skupno odločanje,
 - spodbujanje učenja.

Partnerski model je viden kot najustreznejši za razvijanje konstruktivnega vključevanja staršev, saj učitelji upoštevajo tudi potrebe staršev in se zavedajo različnih načinov, na katere starši lahko prispevajo k razvoju in izobraževanju svojih otrok. Ne pomeni pa, da je ta model najustreznejši v vseh situacijah. Pomembno je, da znamo biti prožni in prilagajati pristop tudi značilnostim staršem. V določenem trenutku bo za nekatere lahko dobrodošla natančna predstavitev sheme domačega branja kot pomoč otroku pri osvajanju nekaterih bralnih spretnosti, v drugem primeru spet bodo starši tisti, ki bodo znali sami najboljše izbrati temo, ki bi jo bilo dobro obravnavati, npr. v sklopu »šole za starše«.

Hornby (2000) ugotavlja, da imajo povsod po svetu starši bolj ali manj enaka pričakovanja do učiteljev in učitelji do staršev, vendar si je treba ta na začetku sodelovanja vedno znova razjasniti, saj so navadno eni in drugi resnično presenečeni nad pričakovanji drugih. Med temi je navadno veliko komplementarnosti, seveda pa so tudi razlike. Naj navedem le nekaj značilnih *pričakovanj staršev*. Ti pričakujejo od učiteljev:

- da se bodo bolj posvetovali z njimi in prisluhnil njihovem pogledu;
- da so bolj odprti za poglede, stališča drugih;
- da so učitelji pripravljene priznati, če česa ne vedo,
- da bodo učitelji navezali stik z njimi, če bodo posumili, da ima njihov otrok kakršne koli težave;
- da učitelji vse otroke obravnavajo s spoštovanjem;
- da učitelji upoštevajo individualne razlike med učenci;
- da učitelji identificirajo učne težave otrok in jim skušajo pomagati;
- da se pogovarjajo o napredku učencev tako z drugimi učitelji kot s starši;
- da učitelji redno popravljajo naloge, ki jih dajejo učencem;
- ...

Ob tem se moramo seveda vseskozi zavedati, da so starši zelo heterogena skupina posameznikov in da bomo z nekaterimi akcijami in načini sodelovanja lahko nagovorili vse starše ter se približali potrebam vseh, z drugimi mnogim in z nekaterimi dejavnostmi le peščici. Prav tako se bo razlikoval prispevek staršev. Vsi oz. velika večina se bo verjetno z veseljem, če se bo le mogla, udeležila predstave, na kateri bo sodeloval njihov otrok. Nekateri bodo z zadovoljstvom sprejeli možnost komuniciranja po elektronski pošti, drugim pa ta ni na voljo in bodo zelo zadovoljni, če bomo poiskali termin za govorilno uro, ki ustreza tudi njim, tretje bomo pritegnili šele s številnimi sporočili na dom, ki pa nikakor ne bodo vsebovala le negativnih informacij. Nekateri pa se morda ne bodo nikoli odzvali, razlogi pa so lahko zelo različni. Kolikor bolj raznolike oblike sodelovanja in vključevanja ponudimo staršem, večja je verjetnost je, da jih pritegnemo večje število. Pri tem je pomembno, da so učitelji senzibilni za ovire (objektivne in subjektivne), ki staršem lahko preprečujejo dejavnejše sodelovanje, in se jih trudijo odstranjevati.

Potrebno znanje in spretnosti učiteljev

Razvidno je, da bolj ko si prizadevamo za intenzivnejše vključevanje staršev, vzpostavljamo partnerskega odnosa, več znanja in spretnosti medosebne sodelovanja morajo obvladati učitelji. Hornby (2000) poudarja pomen razumevanja perspektive staršev, da se morajo učitelji zavedati družinske dinamike in znati videti otroka v kontekstu družine, vedeti morajo tudi, kaj lahko pomaga staršem in učencem z različnimi težavami (kako ravnati, ko imajo učenci specifične primanjkljaje, ali ko se jim ločujejo starši, ali ko prihajajo iz neke etnične skupine, ko so starši še posebno »težavni« ...). Da bi to znanje lahko ustrezno uporabili, pa morajo imeti razvite določne *sodelovalne, komunikacijske*

in organizacijske spretnosti³. Hornby (2000) izpostavlja naslednje:

- obvladovanje temeljnih spretnosti poslušanja in svetovanja,
- spretnosti asertivne komunikacije,
- organizacijske in komunikacijske spretnosti za vzdrževanje stikov s starši (srečanja, elektronska sporočila, telefonski klici ...),
- spretnosti za vključevanje staršev v izobraževalne programe svojih otrok (pri organiziranju učenja, pri uravnavanju učenja, pri spodbujanju motivacije, pri izgradnji samospoštovanja ...),
- spretnosti skupinskega vodenja, da lahko organizirajo razna skupinska srečanja za starše.

Učitelji morajo imeti za učinkovito opravljanje svojega dela vsekakor dobro razvite osnovne medosebne oz. komunikacijske spretnosti; lahko bi rekli celo, da morajo obvladati tudi osnovne svetovalne spretnosti (Kottler in Kottler 2001). Te spretnosti potrebujejo, ko vstopajo v interakcijo z učenci, kolegi in vodstvom šole ter seveda starši. Če če imamo v mislih sam vzgojno-izobraževalen proces in delo v razredu, je jasno, da morajo znati dobro posredovati informacije, postavljati kakovostna vprašanja, znati poslušati, uravnavati razredno dinamiko, vzdrževati disciplino in reševati probleme. Še posebno pa je obvladovanje spretnosti poslušanja, asertivnosti in svetovanja pomembno pri delu s tako imenovanimi zahtevnejšimi starši (Hornby 2000; Kottler in Kottler 2001): s starši, ki ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih, ki niso pripravljene na sodelovanje, ki se stalno pritožujejo, so sovražni in grozeči, ki zlorablajo svojega otroka, ki imajo osebne, partnerske in družinske probleme, ki so ranljivi, ki preveč ali premalo pričakujejo od svojih otrok in ki izhajajo iz drugačnega socialnega, kulturnega in etičnega okolja.

Zavedati se moramo, da tudi starši v šolo prihajajo z nekimi stališči, naravnostjo in pričakovanji. Za razvijanje kakovostnega sodelovanja pa je seveda najpomembnejša pripravljenost enih in drugih. Učitelji bodo veliko lažje uravnavali proces medsebojnega sodelovanja in prožno iskali nove poti učinkovitejšega sodelovanja z vsemi ali vsaj večino staršev, če bodo obvladali tudi nekatere sodelovalne, komunikacijske in organizacijske spretnosti. A za uspešnost njihovega dela z učenci in starši, je bistvena tudi njihova pripravljenost razumeti in pomagati (Kottler in Kottler 2001) ter zaupati, da učenci ali starši lahko poiščejo lastne moči oz. še razvijejo kompetentnost za reševanje lastnih problemov (O'Callaghan 1993; Saleebey 1997, v Čačinovič Vogrinčič 1999). Učitelji pa niso vsemogočni in prav je, da svoj del odgovornosti za učinkovito učenje in medsebojno sodelovanje prevzamejo tudi učenci in starši.

³ Več o teh spretnostih, še zlasti o spretnostih poslušanja, asertivnosti in svetovanja, si boste lahko prebrali v delu *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši* (Kalin idr., v tisku).

Namen raziskave

V empirični raziskavi v okviru projekta Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom (sodobne rešitve in perspektive) (Kalin idr. 2008) je bil naš glavni namen ugotoviti, kaj je cilj sodelovanja med šolo in domom s stališča učiteljev in staršev, kakšna so pričakovanja in izkušnje enih in drugih, kakšna je njihova osnovna naravnost do sodelovanja, kaj jih omejuje in v čem vidijo možnosti za izboljšanje. V tem prispevku pa se sprašujem predvsem, kakšni so učitelji v očeh staršev in starši v očeh učiteljev, ter predstavljam ugotovitve v zvezi z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

1. Kaj menijo sami učitelji o tem, kako gledajo nanje starši?
2. Kako na učitelje gledajo starši – ali jih vidijo kot strokovnjake za vzgojo in izobraževanje ali ne? Komu bi starši verjeli, če bi med otrokom in učiteljem nastal problem?
3. Koliko se učitelji in starši strinjajo s trditvama, da starši danes znajo biti starši in da o starševstvu in problemih družinske vzgoje potrebujejo dodatno izobraževanje?
4. Kakšna je vloga učiteljev in staršev v medsebojnem pogovoru s perspektive enih in drugih?
5. Koliko se učitelji in starši strinjajo s trditvama, da morajo učitelji ob težavah otroka podati konkretne nasvete in da morajo biti pripravljeni na skupno iskanje rešitev?
6. Ali se starši in učitelji v odgovorih na zgornja vprašanja razlikujejo?
7. Ali se učitelji razlikujejo v svoji percepciji glede na leta poučevanja, vrsto šole in triado, v kateri poučujejo?
8. Ali se starši razlikujejo v svoji percepciji glede na doseženo izobrazbo, otrokov učni uspeh, triado in vrsto šole, ki jo obiskuje njihov otrok, ter glede na lastne izkušnje iz časa šolanja?

Metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo. Osnovno množico so predstavljale vse osnovne šole v Sloveniji ($N = 448$), ki smo jih razdelili na dva močno izražena stratuma, in sicer na mestne ($N = 237$) in nemestne šole ($N = 211$). Iz obeh stratumov smo s slučajnostnim izborom izbrali 20 mestnih in 20 nemestnih šol, na katere smo poslali vprašalnike o sodelovanju med šolo in domom za vse učitelje teh šol. Poleg tega smo jih prosili, da na teh šolah razdelijo različico vprašalnika staršem učencev tretjega, šestega in devetega razreda. Anonimnost je bila zagotovljena učiteljem in staršem. Konec leta 2007 smo tako prejeli 467 izpolnjenih vprašalnikov za učitelje in 1690 za starše. Tako vprašalnik za starše kot učitelje je na začetku vseboval vprašanja o osnovnih podatkih anketirancev, večina nadaljnjih vprašanj, s katerimi smo jih spraševali po večini po mnenjih in ocenah o medsebojnem sodelovanju, njegovih prednostih in ovirah, pa je bila vsebinsko identična. To nam

je omogočalo primerjavo odgovorov. Prevladovala so vprašanja izbirnega tipa, 6 vprašanj je bilo odprtih, za ugotavljanje stopnje strinjanja s posameznimi trditvami pa smo uporabili lestvico stališč Likertovega tipa. V tem prispevku bodo predstavljene le ugotovitve na zgornja raziskovalna vprašanja. Podatki so bili obdelani s statističnim programskim paketom SPSS za Windows. Uporabljeni so bili tile statistični postopki: deskriptivna analiza spremenljivk, χ^2 -preizkus oz. Kullbackov preizkus⁴, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5.

Rezultati in interpretacija

Za vzpostavljanje zaupanja in izgradnjo pozitivnih odnosov med učitelji in starši je pomembno tudi to, ali vidijo drug drugega kot kompetentne osebe: starši učitelje kot strokovnjake za izobraževanje⁵ in učitelji starše kot strokovnjake za razvoj in vzgojo svojega otroka. Le tako lahko drug drugega sprejmejo kot partnerje v skupnem vzgojno-izobraževalnem delovanju in reševanju problemov.

Ali starši vidijo učitelje kot strokovnjake?

V zvezi s tem nas je zanimalo, kaj menijo sami učitelji o tem, kako na njih gledajo starši: ali so po njihovem mnenju za starše strokovnjaki, ki dobro obvladajo svoje profesionalno delo ali so na drugi strani videni kot tisti, ki niso dovolj usposobljeni za svoje profesionalno delo.

Kaj menite, kako vas vidijo starši?		
	f	f%
Kot strokovnjake, ki znajo izobraževati in vzgajati	362	81,2
Znajo izobraževati, ne pa vzgajati	37	8,3
Drugo	47	10,5
Skupaj	446	100,0

Preglednica 1: Mnenja učiteljev o tem, kako jih vidijo starši

Večina učiteljev (81,2 %), ki so podali odgovore, je menila, da jih starši vidijo kot strokovnjake, ki znajo izobraževati in vzgajati, le 8,3% učiteljev ocenjuje, da jih starši sicer vidijo kot tiste, ki znajo izobraževati, ne pa tudi vzgajati. Visok je delež odgovorov »drugo« (10,5 %), kjer so učitelji v največjem deležu navajali odgovore »ne vem« in »se ne morem odločiti« ipd.

⁴ Ta izračun je bil narejen s posebnim programom.

⁵ Gre za pojmovanje izobraževanja v širšem pomenu, ko je vzgajanje pomembna sestavina le-tega.

Ugotavljali smo, ali se učitelji razlikujejo v tej percepciji mnenj staršev o njih glede na leta poučevanja, vrsto šole in triado, v kateri poučujejo. Kot statistično pomembne so se izkazale le razlike glede na triado ($\chi^2 = 15,76$; $g = 4$, $p = 0,003$, $n = 433$). Največja je razlika med odgovori učiteljev prvih dveh triad in tretje triade. Nekateri učitelji tretje triade so že bolj kritični. Tri četrtine jih še vedno meni, da jih starši vidijo kot strokovnjake, ki znajo izobraževati in vzgajati, poveča pa se delež tistih (14,7 %), ki menijo, da jih starši vidijo kot strokovnjake, ki sicer znajo izobraževati, ne pa tudi vzgajati. Morda je to med drugim posledica tega, da je na predmetni stopnji več učiteljev, ki same sebe bolj vidijo kot predmetne strokovnjake in svojo vlogo predvsem v kakovostni obravnavi učne snovi in vodenju učencev do kakovostnega znanja in vse manj v vlogi vzgojitelja, kot se je že izkazalo v eni od prejšnjih raziskav pri nas o strokovni avtonomiji in odgovornosti učiteljev (Marentič Požarnik idr. 2005).

Starši so bili v teh ocenah učiteljev veliko bolj kritični, kar smo lahko pričakovali. Učitelji so se verjetno nagibali tudi k dajanju zaželenih odgovorov, saj se od njih pričakuje, da izpolnjujejo obe vlogi – izobraževalno in vzgojno⁶, in kot strokovnjaki za oboje tudi želijo biti videni v očeh staršev. Odgovori staršev so se od odgovorov učiteljev statistično pomembno razlikovali ($\chi^2 = 1,849$; $g = 3$, $p = 0,000$, $n = 2063$).

Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?		
	f	f%
So strokovnjaki, ki znajo izobraževati in vzgajati	806	49,8
Znajo izobraževati, ne pa vzgajati	678	41,9
Niso strokovnjaki	18	1,1
Drugo	115	7,1
Skupaj	1617	100,0

Preglednica 2: Mnenja staršev o učiteljih

Le še polovica staršev (49,8 %) meni, da so učitelji strokovnjaki, ki znajo tako izobraževati kot vzgajati. Kar 41,9 % staršev poudarja, da znajo samo izobraževati, ne pa tudi vzgajati. Kategorija drugo pa zajema predvsem pojasnila staršev (7,1 %), da so učitelji zelo različni in da se te sodbe ne da posploševati na vse učitelje, saj so nekateri tudi odlični vzgojitelji, drugi pa se z vzgojo sploh ne ukvarjajo in je vprašanje, ali so si izbrali pravi poklic.

Pokazalo se je, da se starši v teh mnenjih o učiteljih statistično pomembno razlikujejo glede na doseženo izobrazbo ($\chi^2 = 52,02$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1586$), otrokov učni uspeh ($\chi^2 = 25,59$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1603$) in triado, ki jo obiskuje njihov otrok ($\chi^2 = 34,23$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1608$), ne pa tudi glede na mestno oziroma ne mestno šolo, ki jo obiskuje.

⁶ Vzganjanje lahko pojmujeemo tudi kot pomemben sestavni del izobraževanja.

			Kakšno je vaše splošno mnenje o učiteljih?				
			So strokovnjaki	Znajo izobraževati, ne pa vzgajati	Niso strokovnjaki	Drugo	Skupaj
Izobrazba staršev	OŠ + PŠ	F	283	168	8	12	471
		f%	60,1	35,7	1,7	2,5	100,0
	SŠ	F	319	331	9	54	713
		f%	44,7	46,4	1,3	7,6	100,0
	viš + vis in več	F	193	161	1	47	402
		f%	48,0	40,0	,2	11,7	100,0
	skupaj	F	795	660	18	113	1586
		f%	50,1	41,6	1,1	7,1	100,0

Preglednica 3: Mnenja staršev o učiteljih glede na izobrazbo, ki so jo dosegli

Iz preglednice 3 je razvidno, da so starši z osnovnošolsko in poklicno izobrazbo še v večini (60,1 %) mnenja, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgojo, starši, ki pa imajo vsaj srednješolsko izobrazbo in več, pa vse pogosteje izpostavljajo, da so učitelji strokovnjaki le za izobraževanje oz. da so med njimi velike razlike (kategorija drugo). Za starše z najnižjo stopnjo izobrazbe učitelji po večini še pomenijo strokovnjake tako na izobraževalnem kot vzgojnem področju, starši z višjimi stopnjami izobrazbe pa v strokovnost učitelja že pogosteje podvomijo in so v teh mnenjih o učiteljih že veliko bolj kritični. Predvsem starši z najvišjimi stopnjami izobrazbe največkrat dodatno pojasnjujejo svoje mnenje in izpostavljajo, da so si učitelji zelo različni in da je težko podati enako sodbo za vse učitelje.

Starši učencev prve triade, ki so deležni opisnega ocenjevanja, so najpogosteje mnenja, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgojo (58,2 %). *Proti devetemu razredu pa se vse bolj povečuje delež tistih, ki menijo, da so strokovnjaki le za izobraževanje* (46,6 % staršev otroka v devetem razredu), da so si zelo različni (9,3 % teh staršev) ali celo da sploh niso strokovnjaki (2 % teh staršev). Če primerjamo to ugotovitev z mnenjem učiteljev o tem, kako jih vidijo starši, zlati nekateri učitelji tretje triade začno bolj kritično ugotavljati, da jih vidijo starši le še kot strokovnjake za izobraževanje, ne pa tudi vzgajanje. Poleg tega se je pokazalo, da predvsem v očeh staršev po učnem uspehu slabših učencev učitelji niso več tako pogosto videni tudi kot vzgojitelji (51,5 % teh staršev meni tako).

Prav tako se je smiselno vprašati, ali se starši razlikujejo v percepciji učiteljev glede na lastne izkušnje iz časa šolanja⁷. Ugotovili smo statistično po-

⁷ Starše smo vprašali po njihovih izkušnjah iz časa šolanja. Izbirali so lahko med tremi mogočimi odgovori: 1 – tega obdobja se ne spominjam rad, ker so bile izkušnje tako slabe, 2 – imel sem tako dobre kot slabe izkušnje, 3 – imel sem večinoma zelo dobre izkušnje.

membne razlike ($\chi^2 = 25,48$; $g = 6$, $p = 0,000$, $n = 1615$). *Slabše izkušnje imajo starši iz časa svojega šolanja, bolj so kritični do učitelja*: večji je delež tistih, ki menijo, da učitelji niso strokovnjaki za vzgojo (49,3 %) oz. celo učiteljem odreka-jo strokovnost na izobraževalnem in vzgojnem področju (4,3 %). *To je tista skupina staršev, ki jo učitelji še posebno težko pritegnejo k sodelovanju, saj jim zaradi svojih neprijetnih izkušenj ne zaupajo*. Delež staršev s slabimi izkušnjami je pomembno večji med starši z najnižjo izobrazbo ($\chi^2 = 28,42$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 1630$): 6,7 % staršev z najnižjo izobrazbo meni tako, le 1,2 % staršev z najvišjimi stopnjami izobrazbe pravi, da se svojega šolanja raje ne spominjajo zaradi slabih izkušenj. Tudi to je skupina staršev, čeprav manjša, o kateri je dobro, da učitelji razmišljajo, kako jih pritegniti k sodelovanju, saj bodo med starši vedno tudi taki, ki bi se šoli zaradi svojih neugodnih izkušenj najraje izognili oz. bodo prihajali z večjim nezaupanjem do učitelja kot drugi.

Z vprašanjem, ali starši vidijo učitelje kot strokovnjake, ki obvladajo svoje profesionalno delo, se vsekakor povezuje tudi vprašanje, *komu bi starši verjeli, če bi med otrokom in učiteljem nastal problem*. Pokaže se, da bi starši v veliki večini (91,2 %) verjeli svojemu otroku, a pomembno je, da izražajo pripravljenost za pogovor z učiteljem. Starši, ki so obkrožali drugo (1,6 %), predvsem pojasnjujejo, da je treba slišati obe perspektivi, se soočiti in skupaj rešiti problem. 6,2 % pa je staršev, ki bi podvomili o otrokovi presoji in se pogovorili z učiteljem. Dobro se je vprašati tudi, kdo so ti starši in kakšne izkušnje imajo, da ne zaupajo svojemu otroku. Nekaj več je teh staršev med nižje izobraženimi starši in med starši, katerih otrok ima slabši učni uspeh. Starši z višjo izobrazbo pa v večji meri pojasnjujejo, da je treba vedno slišati obe perspektivi.

Nadalje smo se vprašali, ali se starši razlikujejo v tem, ali bi ob nastalem problemu bolj verjeli otroku ali učitelju, glede na svoje izkušnje iz časa šolanja, in razlike so se izkazale kot statistično pomembne ($\chi^2 = 23,30$; $g = 6$, $p = 0,001$, $n = 1650$). Med starši, ki imajo slabe izkušnje z učitelji iz časa svojega šolanja, je večji delež tistih (6 %), ki bi popolnoma verjeli svojemu otroku in se z učiteljem o zadevi sploh ne bi pogovarjali, v primerjavi s starši, ki imajo mešane ali dobre izkušnje iz časa svojega šolanja, saj med temi staršev, ki se z učiteljem ne bi pogovorili, skorajda ni. *Učitelji morajo računati na to, da bo z nekaterimi starši zaradi njihovih preteklih slabih izkušenj z učitelji težje navezati stik in dobro sodelovati*. Pretekle lastne izkušnje staršev z učitelji obarvajo tudi njihov sedanji pogled na učitelje njihovih otrok.

Ali starši znajo biti starši?

Za vzpostavitev partnerskega odnosa je prav tako pomembno, da starši kompetentno izpolnjujejo svojo vlogo, da verjamejo v svojo moč in da jim to moč pripisujejo tudi učitelji (O'Callaghan 1993, cit. po Čačinovič Vogrinčič 1999). Starše in učitelje smo vprašali, koliko se strinjajo s trditvijo, da starši danes znajo biti starši, in v tej presoji se eni in drugi statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 2,24$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 2062$).

		Starši danes znamo biti starši.					
		Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Starši	f	20	76	651	663	198	1608
	f%	1,2	4,7	40,5	41,2	12,3	100,0
Učitelji	f	4	52	329	67	2	454
	f%	,9	11,5	72,5	14,8	,4	100,0
Skupaj	f	24	128	980	730	200	2062
	f%	1,2	6,2	47,5	35,4	9,7	100,0

Preglednica 4: Zastopanost stališč staršev in učiteljev o tem, ali starši danes znajo biti starši

Dobra polovica staršev (53,5 %) se strinja ali zelo strinja s trditvijo, da starši znajo biti starši, 40,5 % se s trditvijo delno strinja in le majhen delež staršev se s tem ne strinja ali sploh ne strinja (5,9 %). Tokrat so učitelji tisti, ki so do staršev veliko bolj kritični, saj se le 15,2 % učiteljev strinja s to trditvijo, 72,5 % učiteljev se delno strinja in 12,4 % se s to trditvijo ne strinja. *Učitelji torej v večji meri izražajo dvom o tem, da starši danes znajo biti starši – da so strokovnjaki na področju razvoja in vzgoje svojega otroka.* V tem izražanju dvoma se ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja, triado in šolo, v kateri poučujejo. Zanimivo pa je, da so glede tega vprašanja veliko bolj kritični do sebe bolj izobraženi starši, saj s stopnjo izobrazbe narašča delež staršev, ki se s to trditvijo delno strinja (od 33,8 % do 46,2 % najvišje izobraženih staršev), in upada delež tistih, ki se s to trditvijo strinjajo oz. zelo strinjajo (od 60,1 % do 46,7 % najvišje izobraženih staršev). Te razlike med starši so statistično pomembne ($\chi^2 = 18,57$; $g = 8$, $p = 0,017$, $n = 1578$). Prav tako se starši razlikujejo v strinjanju glede te trditve glede na mestno ali ne mestno šolo, ki jo obiskuje njihov otrok ($\chi^2 = 9,99$; $g = 4$, $p = 0,041$, $n = 1587$). Predvsem je nekaj večji delež staršev otrok, ki obiskujejo mestno šolo, ki se ne strinjajo ali sploh ne strinjajo, da starši danes znajo biti starši (7,9 % : 4,8 %).

V povezavi s tem smo starše in učitelje vprašali, koliko se strinjajo, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje o starševstvu in problemih družinske vzgoje in v teh presojah se eni in drugi prav tako statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 1,98$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 2057$). Dobra tretjina staršev (36,1 %) izraža strinjanje s trditvijo, da potrebuje dodatno izobraževanje o problemih družinske vzgoje, dobra tretjina staršev (35,3 %) se s tem delno strinja in slaba tretjina staršev (28,6 %) izraža nestrinjanje. V nasprotju s tem kar 65,1 % učiteljev meni, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje s področja družinske vzgoje, približno tretjina (32,3 %) se jih s tem delno strinja in le 2,7 % učiteljev se jih s tem ne strinja. *Učitelji se torej nagibajo k presoji, da starši potrebujejo dodatno izobraževanje s področja starševstva in z njihove perspektive verjetno načrtovanje oblik sodelovanja, kot je »šola za starše« obogati sodelovanje med šolo in domom.* Učitelji se v tej presoji ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja, triado in šolo, v kateri poučujejo. Po rezultatih sodeč s tako ponudbo lahko nagovorijo dobro tretjino staršev, drugi starši pa o tem še niso

prepričani oz. imajo do šole drugačna pričakovanja. Znova se pokaže, da s tako ponudbo lahko učitelji nagovorijo predvsem bolj izobražene starše. Zanimivo je, da se največji delež staršev po učnem uspehu slabših učencev (38,6 %) ne strinja ali sploh ne strinja, da potrebujejo dodatno izobraževanje o starševstvu in problemih družinske vzgoje.

Rezultati nam torej kažejo, da eni in drugi izražajo določeno mero dvoma o kompetentnosti drug drugega in na tej podlagi je seveda težko razvijati partnerski odnos in dobro sodelovanje. Jasno se je pokazalo, da so pri tem starši z višjo izobrazbo bolj kritični do učiteljev in do sebe ter bolj pripravljeni tudi na dodatna izobraževanja o starševstvu in problemih družinske vzgoje. Starši z nižjo izobrazbo pogosteje vidijo učitelje kot strokovnjake za izobraževanje in vzgojo. Zanimivo pa je, da učiteljem vzgojno vlogo bolj odrekajo starši otrok s slabšim učnim uspehom, a pri tem o svoji vlogi ne dvomijo in v večji meri tudi menijo, da ne potrebujejo dodatnega izobraževanja s področja starševstva. Ti starši verjetno bolj prelagajo odgovornost za uspešno izobraževanje otroka zgolj na šolo in učitelje in te starše je zaradi pogosto prisotnega stališča, da je za učno uspešnost odgovorna predvsem šola, še posebno težko pritegniti k dejavnejšemu sodelovanju. Učitelji morajo biti tudi posebno pozorni na starše, ki imajo slabe izkušnje iz časa svojega šolanja. Veliko oviro za plodnejše sodelovanje med učitelji in starši torej lahko predstavljajo določena stališča staršev in učiteljev.

Ta stališča, ki jih imajo drug do drugega verjetno, vplivajo tudi na kakovost medsebojnih pogovorov.

Kakšna je vloga staršev in učiteljev v medsebojnem pogovoru?

Starši dobro ocenjujejo usposobljenost učitelja za vodenje roditeljskih sestankov, govornih ur in za sodelovanje s starši, saj jih 55 % meni, da so dokaj dobro usposobljeni, in 40,3 % celo, da so odlično usposobljeni za to. V zvezi s tem so učitelji bolj kritični do sebe, saj redkeje menijo, da so odlično usposobljeni (9,7 %) in v veliki večini menijo, da so dokaj dobro usposobljeni (81,2 %). Sedaj pa si pogledjmo še, kako eni in drugi vidijo potek običajnega medsebojnega pogovora. Med njimi se v tej perspektivi pokažejo statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 1,49$; $g = 2$, $p = 0,000$, $n = 2057$).

		Kako učitelji navadno vodijo pogovor z vami?			
		Poslušajo + upoštevajo	Poslušajo, vendar ne upoštevajo	Oni predlagajo, jaz poslušam	Skupaj
Starši	f	1014	113	495	1622
	f%	62,5	7,0	30,5	100,0
Učitelji	f	399	23	13	435
	f%	91,7	5,3	3,0	100,0
Skupaj	f	1413	136	508	2057
	f%	68,7	6,6	24,7	100,0

Preglednica 5: Vodenje pogovora s perspektive učiteljev in staršev

Skoraj vsi učitelji (91,7 %) menijo, da jih starši poslušajo in upoštevajo njihova mnenja in predloge. Verjetno sebe v večini tudi vidijo v vlogi svetovalca, ki kot strokovnjak predlaga nekatere rešitve. Le 3 % učiteljev je sebe postavilo predvsem v vlogo poslušalca, ko v glavnem podajajo mnenja in predloge starši. Večina staršev (62,5 %) kljub temu še vedno doživlja učitelje tudi kot poslušalce, ki upoštevata njihova mnenja in predloge, vendar jih je ena tretjina (30,5 %) že mnenja, da večinoma podajajo mnenja in predloge le učitelji, oni pa le poslušajo, 7 % staršev pa izpostavi, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo.

Kot smo že ugotovili, so učitelji v zvezi s tem bolj ali manj enotnega mnenja, tako da se v svojih odgovorih ne razlikujejo glede na leta poučevanja, triado in vrsto šole, v kateri poučujejo. Statistično pomembno pa se v svojem pogledu na vodenje in potek pogovora razlikujejo starši glede na doseženo izobrazbo ($\chi^2 = 15,67$; $g = 4$, $p = 0,003$, $n = 1591$), otrokov učni uspeh ($\chi^2 = 28,17$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 1607$) in razred, ki ga obiskuje ($\chi^2 = 24,76$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 1613$), ne pa tudi glede na vrsto šole, ki jo obiskuje otrok.

			Kako učitelji navadno vodijo pogovor z vami?			
			Poslušajo + upoštevajo	Poslušajo, vendar ne upoštevajo	Oni predlagajo, jaz poslušam	Skupaj
Izobrazba	OŠ + PŠ	F	299	25	140	464
		f%	64,4	5,4	30,2	100,0
	SŠ	F	426	49	248	723
		f%	58,9	6,8	34,3	100,0
	viš. + vis. in več	F	272	35	97	404
		f%	67,3	8,7	24,0	100,0
	skupaj	F	997	109	485	1591
		f%	62,7	6,9	30,5	100,0

Preglednica 6: Mnenja staršev o učiteljevem vodenju pogovora glede na doseženo izobrazbo staršev

V vseh skupinah staršev prevladujejo tisti, ki menijo, da jih učitelji poslušajo in upoštevajo njihovo mnenje in predloge, a delež teh je v skupini staršev s srednješolsko izobrazbo najmanjši (58,9 %). Starši s srednješolsko izobrazbo v večji meri kot drugi menijo, da v glavnem dajejo mnenja in predloge učitelji, oni pa le poslušajo (34,3 %). Ta odgovor je najredkeje zastopan v skupini bolj izobraženih staršev (24 %); ti v primerjavi z drugimi tudi najpogosteje izpostavijo, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo (8,7 %). *Bolj izobraženi starši so verjetno tudi najmanj pripravljeni biti v podredni vlogi*, ko naj bi zgolj upoštevali učiteljeva mnenja in predloge.

V nadaljevanju si oglejmo še zastopanost mnenj staršev o učiteljevem vodenju pogovora glede na otrokov učni uspeh in razred, ki ga otrok obiskuje.

Starši otrok, ki so še v prvi triadi in so deležni še opisnega ocenjevanja,

v največjem deležu menijo, da jih učitelji poslušajo in tudi upoštevajo njihova mnenja (69 %). Nasprotno je med njimi najmanj takih, ki menijo, da oni večinoma poslušajo, učitelji pa predlagajo (27 %), in takih, ki menijo, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo (4 %). *Deleža staršev, ki menijo, da le poslušajo in da jih učitelji ne upoštevajo, naraščata s triado, s triado pa upada delež tistih staršev, ki menijo, da jih učitelji poslušajo in upoštevajo njihova mnenja in predloge.* Morda je v prvi triadi najbolj zaživel model odnosov med učitelji in starši, v okviru katerega lahko starši pomembno prispevajo k izobraževanju svojih otrok in obogatijo kurikulum (po Hornby 2000), saj je videti, da so na tej prvi ravni učitelji starše najbolj pripravljeni sprejeti kot partnerje.

Če primerjamo še odgovore staršev učencev z boljšim in slabšim učnim uspehom, pa se *predvsem starši učencev s slabšim učnim uspehom pogosteje vidijo v vlogi, ko le prejemaajo učiteljeve nasvete (39,2 %)*. Starši prav dobrih in odličnih učencev pa v primerjavi z drugimi najpogosteje izpostavijo, da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo (9,2 %). Starši so iz triade v triado vse bolj potisnjeni v podredno vlogo, ki pa so jo prej pripravljene sprejeti starši učno manj uspešnih učencev.

V zvezi z analizo vodenja medsebojnega pogovora se je dobro vprašati, kakšna so pričakovanja enih in drugih glede svojih vlog. Zato smo učitelje in starše povprašali po stališčih glede dajanja konkretnih učiteljevih nasvetov in skupnem iskanju rešitev ob nastali težavi.

Pričakovanja učiteljev in staršev glede dajanja učiteljevih nasvetov so precej enotna, saj se eni in drugi v veliki večini (70,1 % učiteljev in 74,7 % staršev) strinjajo oz. zelo strinjajo, da morajo učitelji ob težavah otroka podati konkretne nasvete za njihovo odpravljanje, le slaba četrtina enih in drugih se s tem delno strinja in skorajda ni tistih, ki se s tem ne strinjajo (5 % učiteljev in 3,3 % staršev).

		Učitelji morajo ob težavah otroka podati konkretne nasvete za njihovo odpravljanje.					
		Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Starši	f	6	52	346	787	405	1596
	f%	,4	3,3	21,7	49,3	25,4	100,0
Učitelji	f	2	21	112	221	96	452
	f%	,4	4,6	24,8	48,9	21,2	100,0
Skupaj	f	8	73	458	1008	501	2048
	f%	,4	3,6	22,4	49,2	24,5	100,0

Preglednica 7: Zastopanost stališč učiteljev in staršev glede učiteljevega podajanja konkretnih nasvetov ob otrokovih težavah

Starši se v tem pričakovanju glede dajanja učiteljevih nasvetov ob otrokovih težavah ne razlikujejo statistično pomembno glede na učni uspeh svojega otroka ter razred in šolo, ki jo ta obiskuje. Kaže pa se tendenca, da z stopnjo izobrazbe narašča delež tistih, ki se z dajanjem nasvetov le delno strinja (od 19,5 % do 27,2 %), in upada delež tistih, ki se s tem strinja (od 75,7 % do 69,9 %).

Učitelji pa se statistično pomembno razlikujejo v svojih stališčih o dajanju nasvetov glede na triado, v kateri poučujejo ($2\hat{I} = 25,15$; $g = 8$, $p = 0,001$, $n = 437$): iz triade v triado narašča delež tistih, ki se s tem le delno strinja (od 14,8 % do 32,7 %), in upadeta deleža tistih, ki se s tem strinja ali zelo strinja (od 80,7 % do 60,6 %). Kot da se učitelji iz triade v triado vse bolj zavedajo, da je za učinkovito reševanje problemov potrebno čim aktivnejše vključevanje vseh vpletenih. A vprašanje je, če se to sklada z njihovim ravnanjem, saj je v nasprotju z mnenjem staršev o učiteljevem vodenju pogovora. Iz triade v triado namreč naraščata deleža staršev, ki menijo, da le poslušajo učitelja, ali da jih učitelji sicer poslušajo, a ne upoštevajo. Poleg tega se še vedno velika večina učiteljev in staršev strinja, da morajo učitelji ob otrokovih težavah podati konkretne nasvete za njihovo odpravljanje, kar kaže na to, da prevladuje med učitelji in starši odnos, ki postavlja učitelja v nadredno vlogo strokovnjaka – izvedenca v vseh pogledih; to pa je v nasprotju s stališčem, da morajo biti učitelji ob težavah otroka pripravljene na skupno iskanje rešitev in reševanje problemov, s čimer se v veliki večini strinjajo učitelji in starši. Med učitelji je v primerjavi s starši celo pomembno več tistih, ki se s tem zelo strinja (59,3 % : 46 %), in manj tistih, ki se strinja (38,3 % : 46,4 %) ali le delno strinja (2 % : 6,4 %). Te razlike so se izkazale za statistično pomembne ($2\hat{I} = 35,85$; $g = 4$, $p = 0,000$, $n = 2073$).

		Učitelji morajo ob težavah otroka biti pripravljene iskati rešitve skupaj z drugimi vpletenimi.					
		Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Delno se strinjam	Se strinjam	Zelo se strinjam	Skupaj
Starši	f	2	17	103	752	745	1619
	f%	,1	1,1	6,4	46,4	46,0	100,0
Učitelji	f	0	2	9	174	269	454
	f%	,0	,4	2,0	38,3	59,3	100,0
Skupaj	f	2	19	112	926	1014	2073
	f%	,1	,9	5,4	44,7	48,9	100,0

Preglednica 8: Zastopnost stališč učiteljev in staršev glede učiteljeve pripravljenosti iskanja rešitev skupaj z drugimi vpletenimi

Učitelji se v stališču o skupnem iskanju rešitev ne razlikujejo statistično pomembno glede na leta poučevanja, triado in šolo, v kateri poučujejo. Znova pa se je pokazalo, da zlasti višje izobraženi starši pričakujejo skupno reševanje problemov ob otrokovih težavah ($2\hat{I} = 21,76$; $g = 8$, $p = 0,005$, $n = 1590$). Poleg

tega se kaže tendenca, da so starši učencev s slabšim učnim uspehom v malo manjši meri prepričani, da morajo učitelji ob težavah otroka biti pripravljeni iskati rešitve skupaj z drugimi vpletenimi.

Že v eni od prejšnjih raziskav pri nas o pričakovanih staršev gimnazijskih učencev do razrednikov, ki jo je izvedla Kalin (2003), se je izkazalo, da starši najbolj pričakujejo, da bi ti razumeli njihovega otroka, spremljali njegovo delo ter mu pomagali ob težavah. Šele nato po rangi sledi pričakovanje staršev, da bi razredniki sodelovali z njimi in jim svetovali ob težavah. Starši torej najprej pričakujejo, da bodo učitelji ustrezno ukrepali, šele nato pa naj po potrebi pritegnejo k sodelovanju drugi vpletene. Ob tem se morda učitelji v nekoliko večji meri zavedajo, da je skupno reševanje problemov učinkovitejše. Najpogosteje (v 51,6 %) tudi izpostavijo da bi prav iz reševanja problemskih situacij in konfliktov, ko je treba pritegniti tudi starše, potrebovali dodatno usposabljanje. Za učitelje je še zlasti velik izziv, kako pritegniti k sodelovanju in reševanju problemov starše otrok s slabšim učnim uspehom in starše z nižjo izobrazbo.

Čeprav večina staršev (62,5 %) meni, da jih učitelji poslušajo in upoštevajo njihova mnenja in predloge, je videti, da sta v našem prostoru verjetno še zelo zasidrana ekspertni ali morda transmisijski model odnosov med učitelji in starši (po Hornby 2000), to je še posebej značilno za drugo in tretjo triado. Učitelji naj bi bili v vseh vidikih razvoja in izobraževanja otrok, ob težavah otroka naj bi podali tudi konkretne nasvete za njihovo odpravljanje. V okviru transmisijskega modela starši dobijo malo pomembnejšo vlogo v smislu podpiranja učiteljevih prizadevanj in izpeljevanju učiteljevih ukrepov, a so še vedno v podrejeni vlogi. Zlasti bolj izobraženi starši pa niso tako zelo pripravljeni na prevzemanje te podredne vloge. Tudi nekateri učitelji verjetno na podlagi preteklih izkušenj spoznavajo, da je skupno reševanje težav lahko učinkovitejše.

Sklepi

Pokazalo se je, da se pogledi učiteljev in staršev na kompetentnost drug drugega ter na vodenje medsebojnega pogovora med seboj pomembno razlikujejo. Dvom o kompetentnosti drug drugega – ko le polovica staršev (49,8 %) meni, da so učitelji strokovnjaki za izobraževanje in vzgajanje, in se velika večina učiteljev (72,5 %) le delno strinja s trditvijo, »da starši znajo biti starši« – ni dobra podlaga za vzpostavljanje partnerskega odnosa in kakovostno sodelovanje enih in drugih.

Nadaljnja analiza njihovih pogledov na vodenje pogovora in stališč v zvezi s pričakovanji, ki jih imajo sami do sebe in drug do drugega, pokaže, da sta verjetno še precej zasidrana ekspertni ali transmisijski model odnosov med učitelji in starši (po Hornby 2000), še posebno na ravni druge in tretje triade. Učitelji naj bi bili v vseh vidikih razvoja in izobraževanja otrok, ob težavah otroka naj bi podali tudi konkretne nasvete za njihovo odpravljanje. V okviru transmisijskega modela dobijo starši nekoliko pomembnejšo vlogo v podpiranju učiteljevih prizadevanj in izpeljevanju učiteljevih ukrepov, a so še vedno v podrejeni vlogi.

Mnogim staršem to tudi večinoma ustreza, a učitelji se morajo zavedati, da so starši zelo raznolika skupina. Bolj izobraženi starši bodo težje sprejeli to podredno vlogo, saj želijo, da bi jih učitelji slišali, in bolj pritegnejo k skupnemu reševanju problemov. Starši učno manj uspešnih otrok pa bodo morda preveč pasivno čakali le na učiteljevo pobudo ali pa si niti ne bodo upali izraziti svojega mnenja, to pa nikakor ne prispeva k uspešnemu reševanju problemov. Tu je tudi skupina staršev z lastnimi preteklimi neprijetnimi izkušnjami z učitelji. Ti starši so večinoma tudi slabše izobraženi in bodo o učitelju in njegovi strokovnosti še bolj dvomili kot drugi ter se bodo šoli skušali največkrat izogniti. Kako pritegniti k sodelovanju te tako imenovane zahtevnejše starše, je za učitelje še posebno velik izziv.

Literatura

- Čacinovič Vogrinčič, G. (1999). Svetovalno delo s starši, svetovalno delo z družinami. V: Resman, M. (ur.), Bečaj, J., Bezić, T., Čacinovič Vogrinčič, G., Musek, J. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 175–191.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of Teaching: A Focus for Change*. V: Hargreaves, A., in Fullan, M. G. (ur.). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassell, Teachers College Press Columbia University, str. 216–240.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London and New York: Cassell.
- Kalin, J. (2003). Različnost pričakovanj, možnosti in izzivi pri sodelovanju razrednika s starši. V: Trnavčević, A. (ur.). *Sodelovanje s starši da, toda kako?*. Zbornik. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 135–148.
- Kalin, J., Govekar Okoliš, M., Mažgon, J., Mrvar, P., Resman, M., Šteh, B. (2008). Vzvodi uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poročilo (CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013«, Družba znanja: izobraževanje, vzgoja, raziskave in razvoj, V5-0242). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar Okoliš, M., Mažgon, J. (v tisku). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kottler, J. A., Kottler, E. (2001). *Svetovalne spretnosti za vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Merriam-Webster Online Dictionary. Dostopno na: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/balkanized> (1. 12. 2008).
- Olsen, G., Fuller, M. L. (2003). *Home-School Relations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pekljaj, C., Puklek Levpušček, M. (2006). *Pridobljene in zelene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete*. V: Pekljaj, C. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 29–43.

- Pomerantz, E. M, Moorman, E. A., Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77, št. 3, str. 373–410.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna izdaja, str. 52–74.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing schools. *The School Field*, 9, št. ½, str. 33–51.
- Vermunt, J. D. H. M. (1993). *Constructive learning in higher education*. V: Koppen, J.K. & Webler, W. D., *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers, str. 143–156.

Dr. Ljubica Marjanovič Umek
dr. Urška Fekonja Peklaj
dr. Anja Podlesek

Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok

Povzetek: V tej raziskavi smo proučevale nekatere dejavnike govorne kompetentnosti šestletnih otrok, in sicer: dolžino otrokove vključenosti v vrtec, izobrazbo otrokovih staršev, značilnosti družinskega okolja in otrokove intelektualne sposobnosti. V vzorcu je bilo 147 otrok, starih približno 6 let, ki so bili ob testiranju vključeni v prvi razred osnovne šole. Otroci so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec 5 let, 3 leta ali 0 let. Dobljeni rezultati kažejo, da so izobrazba staršev in družinsko okolje skupaj z otrokovim spolom in inteligentnostjo pomembni napovedniki govorne kompetentnosti otrok, saj lahko z njimi pojasnimo pomemben delež variance v govornem razumevanju, govornem izražanju, metajezikovnem zavedanju in otrokovem pripovedovanju zgodbe. Z dolžino otrokove vključenosti v vrtec smo pojasnili majhen delež dodatne variance v govornem izražanju in razumevanju ter pripovedovanja zgodbe in pomemben delež variance v metajezikovnem zavedanju. Sicer pa je dolžina vključenosti otroka v vrtec pomemben napovednik otrokovega pripovedovanja zgodbe. Otroci, ki so bili do vstopa v šolo vrtec vključeni 3 leta, so pripovedovali razvojno najvišje zgodbe. Ugotovitve raziskave smo interpretirale tudi z vidika vloge otrokovega družinskega okolja ter možnosti, ki jih za spodbujanje govornega razvoja malčkov oz. otrok nudijo različne dejavnosti v vrtcu.

Ključne besede: govorna kompetentnost, pripovedovanje zgodbe, kurikul v vrtcu, izobrazba staršev, družinsko okolje.

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-naslov: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

Dr. Urška Fekonja Peklaj, docentka, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-naslov: urska.fekonja@ff.uni-lj.si

Dr. Anja Podlesek, docentka, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-naslov: anja.podlesek@ff.uni-lj.si

Uvod

Ker otrok v procesu učenja govora ponotranji različne vidike kulture in njenega znakovnega sistema, je za govorni razvoj, ki količinsko in kakovostno najhitreje poteka v obdobju malčka in zgodnjega otroštva, pomembno simbolno bogato okolje in kakovostno spodbujanje govornega razvoja, npr. pogoste socialne interakcije med odraslimi in dojenčki/malčki, odzivna in občutljiva komunikacija ter pogovarjanje z otroki, spodbujanje otroka k samostojnemu pripovedovanju, skupno branje otroških knjig, gledanje otroških oddaj, spodbujanje otroka k doseganju razvojno višjih ravni simbolne igre, zagotavljanje ustreznih otroških knjig, revij in drugega pisnega gradiva. Razvoj govora poteka v širšem kontekstu spoznavnih in socialnih zmožnosti.

Govorni razvoj in učenje govora

Otrok do starosti približno pet oz. šest let razvije govor na vseh ključnih področjih (razumevanje, izražanje, metajezikovno zavedanje), in sicer do razvojne ravni, ko se lahko z drugimi otroki in odraslimi osebami sporazumeva tako, da ga le ti neodvisno od konteksta razumejo in da tudi on razume sporočila drugih oseb (Clark in Clark 1977; Marjanovič Umek 1990).

V obdobju malčka hitro narašča otrokov besednjak in malček praviloma besede prej razume, kot jih rabi. Besednjak malčka in otroka v zgodnjem otroštvu, ki poteka vzporedno z razvojem slovnice jezika, vključuje samostalnike, glagole, pridevnike, prislove, predloge, veznike, medmete, pomožne glagole (npr. Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001). E. Bates in J. Goodman (2001) sta ugotovili, da je obseg besednjaka pri malčkih, starih dvajset mesecev, visoko napovedoval (količniki povezanosti so bili od 0,70 do 0,84) stopnjo slovnične strukture jezika pri malčkih, starih osemindvajset mesecev. Za oblikovanje večbesednih izjav morajo otroci usvojiti besedni red jezika, pri oblikovanju npr. nikalnih in vprašalnih izjav se morajo naučiti na različne načine kombinirati besede ter, praviloma prek faze nepravilnega posploševanja slovničnih pravil, izpopolnjujejo slovnične oblike (Akhtar 2001; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001).

Otrok od približno četrtega leta starosti postopoma razvija metajezikovno zavedanje, ki zajema razumevanje posameznih enot jezikovnega sistema (besed, zlogov, glasov); razumevanje odnosa med obliko besede in njenim pomenom in razumevanje skladnje jezika (npr. Astinton in Pelletier 1996). Metajezikovno zavedanje omogoča otroku rabiti govor na predstavnici ravni oz., kot pravi Kress (1996), govor ima v procesu reprezentacije vlogo notranjega »dialoga« oz. je rabljen kot prevajalski medij ali kot semiotična raztopina.

V obdobju malčka in še posebno zgodnjega otroštva se razvija tudi pragmatična zmožnost pripovedovanja zgodbe. Pripovedovanje zgodbe zajema sposobnost reprezentacije, zmožnost decentriranja in ohranjanja mišljenja ter zavzemanje različnih perspektiv, rabo raznolikega besednjaka in metajezika, zmožnost časovnega, prostorskega in vzročnega povezovanja dogodkov, misli in čustev ljudi ter njihovih socialnih odnosov (npr. Fox 2003; Karmiloff in Karmiloff 2001; van Oers 2007). Malčki, stari približno dve leti, pripovedujejo prve zgodbe z enostavno strukturo oz. osebne zgodbe, v katerih nizajo dogodke iz svojega dnevnega življenja (npr. Broström 2002; Fein 1995). Zgodbe, značilne za malčke, stare od dve do tri leta, že vsebujejo nekatere kriterije zgodbe, npr. naslov, začetek in konec zgodbe, rabo preteklega časa (Broström 2002). Otroci v zgodnjem otroštvu pripovedujejo vedno bolj strukturirane in konvencionalne zgodbe. Zgodbo gradijo na predstavnici ravni, vanjo vključijo resnične in izmišljene osebe, struktura zgodbe, ki jo praviloma oblikujejo okoli glavne osebe, je konvencionalna, v zgodbi smiselno uporabljajo časovne in vzročne povezave, opisujejo motive in čustva oseb, zgodbo gradijo kot verigo, pripovedujejo jo v preteklem času, govor različnih junakov posnemajo z različno intonacijo in barvo glasu, rabijo metajezik (npr. Applebee 1978; Winner 1988). V eni od raziskav, v kateri so L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in S. Kranjc (2004) s posebej izdelanimi merili ocenjevale koherentnost in kohezivnosti zgodb, ki so jih ob slikanici *Kraljična na zrnu graha* povedali od štiri do osem let stari otroci (razvrščeni so bili v tri starostne skupine: skupina 1 – otroci, stari od 4;0 do 4;6 leta; skupina 2 – otroci, stari od 6;1 do 6;6 leta; skupina 3 – otroci, stari od 7;6 do 8;2 leta), so ugotovile, da so se otroci med seboj pomembno razlikovali glede na razvojno raven povedanih zgodb z vidika koherentnosti in kohezivnosti. Najmlajši otroci so najpogosteje pripovedovali zgodbe z enostavno strukturo, v njih so bili tematski preskoki in veliko ponavljanja (*Nekoč je šel kralj iskat ženo. Tuki je žalosten.*); šestletni otroci so pomembno pogosteje kot štiri letniki v strukturo zgodbe vključevali časovno nizanje dogodkov, vendar še vedno relativno statično, zgodbe osemletnikov pa so bile večinoma strukturirane z opisi misli in čustev junakov, med njimi so vzpostavljali ustrezne odnose in povezave in v zgodbo tudi že vgradili vzročno-posledične odnose. Tako zgodbe šest- kot osemletnih otrok so pogosto vsebovale linearno tematsko razporeditev brez tematskih preskokov (npr. *Nekoč je živel princ, ki si je želel kraljično. In jo je iskal po celem svetu.*), otroci so pogosto rabili zaimke, nadpomenke in podpomenke.

Razvoj govora je v obdobju zgodnjega otroštva povezan z razvojem mišljenja. Govor kot simbolni sistem ustvarja možnosti za delovanje mišljenja na predstavnici ravni, omogoča več prožnosti in fluentnosti v mišljenju, razvoj socialne

kognicije. Velja pa tudi nasprotno. Otrokovo mišljenje na razvojno višjih ravneh spodbuja tudi rabo govora na višjih ravneh: rabo raznolikega besednjaka, sinonimov, metafor, oblikovanje skladijsko zahtevnejših izjav. Raziskovalci (npr. Hresko, Reid in Hammill 1999) ugotavljajo, da so povezanosti med različnimi merami otrokovih intelektualnih sposobnosti in njihovo splošno govorno kompetentnostjo zmerne do visoke (r od 0,33 do 0,59).

Vloga družinskega okolja in vrtca v razvoju otrokovega govora

Med značilnostmi družinskega okolja, ki se najpogosteje in najvišje povezujejo z različnimi vidiki otrokovega govornega razvoja, je izobrazba staršev (Duncan in Magnuson 2003). Ugotovitve več raziskav potrjujejo, da malčki in otroci mam z visoko izobrazbo prej govorijo, imajo obsežnejši besednjak, v komunikaciji z drugimi rabijo daljše in bolj zapletene stavke, pripovedujejo zgodbe na višjih razvojnih ravneh ter dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razvoja kot malčki in otroci mam z nizko stopnjo izobrazbe (npr. Apostolos in Napoleon 2001; Bornstein in Haynes 1998; Fenson idr. 1994; Marjanovič Umek in Fekonja 2006). Mamina izobrazba se praviloma povezuje tudi s kakovostjo spodbujanja govornega razvoja otrok v družinskem okolju. Višje izobražene mame, ki imajo v povprečju več znanja o razvojnih značilnostih otrok in zgodnjem poučevanju, ponujajo svojim otrokom bolj kakovostno družinsko okolje, tako na ravni materialnega okolja (npr. otroške knjige in revije, primerne igrače) kot z ustreznimi dejavnostmi (npr. skupno branje, pogovarjanje, obisk kulturnih prireditev za otroke) (npr. Bornstein, Hahn, Suwalsky in Haynes 2003; Hoff 2003 a). Manj izobražene mame se redkeje pogovarjajo z malčki oz. otroki, njihov besednjak je manj raznolik, otrokom ponujajo manj priložnosti za govorno izražanje in pripovedovanje, ti imajo manj knjig in drugih materialov, redkeje se z malčkom/otrokom vključujejo v različne dejavnosti (npr. Bradley, Corwyn, McAdoo in Coll 2001; Butler idr. 2003; Hoff 2003 a, 2003 b; McCartney, Dearing, Taylor in Bub 2007).

Raziskovalci namenjajo posebno pozornost vlogi skupnega branja staršev in otrok, ki, kot kažejo rezultati, pomembno prispeva k razvoju otrokove govorne kompetentnosti (npr. Sénéchal in LeFevre 2002; Silvén, Ahtola in Niemi 2003). Starši s pogostim glasnim branjem otroške literature in samim načinom branja vplivajo na razvoj otrokovega pripovedovanja zgodbe in pozneje na razvoj otrokovih bralnih spretnosti, hkrati pa med skupnim branjem otrok spoznava jezik in bistvene elemente, ki so značilni za zgodbo, pogosto pa tudi sam pripoveduje ob knjigi. Malčki, ki jim starši v obdobju med prvim in tretjim letom pogosto glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njim pogovarjajo ter v pogovoru uporabljajo širok besednjak, izražajo višjo govorno kompetentnost tudi pozneje, v obdobju med drugim in petim letom, ter bolje razumejo prebrano besedilo pri sedmih letih kot otroci, ki jih starši le redko vključijo v proces skupnega branja (Crain-Thoreson in Dale 1992).

Cairney (2003) med drugim ugotavlja, da je za otrokov govorni razvoj pomembno stalno sodelovanje med starši in vzgojiteljicami v vrtcu; to prispeva

k temu, da otroci pripovedujejo o dogodkih doma in v vrtcu, opisujejo različne socialne situacije in njihove udeležence, obnavljajo vsebine otroških knjig, ki so jih doma brali starši, v vrtcu pa vzgojiteljice.

Različne dejavnosti, ki potekajo v vrtcu: načrtovane, rutinske in prehodne dejavnosti, prosta igra, se med seboj razlikujejo glede na stopnjo strukturiranosti oz. opredeljene cilje, glede na vključenost odrasle osebe in vrstnikov v socialne skupine in s tem tudi glede na rabo govora. Slovenske avtorice U. Fekonja, L. Marjanovič Umek in S. Kranjc (2005) so proučevale govor otrok, starih od štiri do pet let, med različnimi dejavnostmi v vrtcu, in sicer med rutinsko dejavnostjo (zajtrkom), prosto igro in načrtovano dejavnostjo s področja jezika (branje otroške knjige v skupini otrok). Ugotovile so, da se značilnosti govora pomembno razlikuje glede na to, pri kateri izmed treh navedenih dejavnosti so otroci rabili govor. Med prosto igro so otroci govorili pogosteje kot med zajtrkom in skupnim branjem; med prosto igro so tudi rabili pomembno več večbesednih, vprašalnih in nikalnih stavkov kot med drugim dvema dejavnostma. Prav tako so otroci med prosto igro rabili govor v več različnih funkcijah (npr. urejevalni, domišljjski, osebni, interaktivni) kot pri zajtrku in načrtovani dejavnosti. Avtorice so v interpretaciji posebej izpostavile nekatere pomanjkljivosti vzgojiteljčinega branja otrokom, kot so: vzgojiteljice so po končanem branju v skupini pogosto oblikovale vprašanja, ki so od otrok zahtevala kratke odgovore in zgolj informativno rabo jezika; premalo so bile pozorne na to, ali so otroci poslušali in spremljali njihovo branje zgodbe; v pogovor med oz. po skupnem branju, ki je potekal razmeroma kratek čas, so pritegnile malo otrok iz skupine. Navedene pomanjkljivosti bi lahko vplivale na pomembno razliko med rabo govora otrok pri načrtovani dejavnosti primerjalno s prosto igro. Tudi Baldock (2006) meni, da skupno branje zgodb v vrtcu pogosto ni izpeljano najustrezneje in da vrtec zato ne more dovolj nadomestiti manj kakovostnega družinskega okolja. Ugotavlja, da so vzgojiteljice v vrtcu branje in pripovedovanje zgodbe pogosto uporabile le zato, da so pritegnile pozornost otrok in kot uvod v »resnejše« načrtovane dejavnosti, npr. učenje črk, barv, spoznavanje tiska, razvijanje osnovnih matematičnih pojmov, učenje o živalih, ali pa kot dejavnost, ki otroke pomiri ali uspava. Strinja se s tem, da je branje zgodbe sicer lahko uvod v druge dejavnosti, vendar pa opozarja na prepogosto poenostavljanje skupnega branja v vrtcu. Skupno branje v vrtcu pozitivno učinkuje na otrokovo pripovedovanje le, če je kakovostno, in zajema tudi npr. pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik prezentacije literarnih vsebin (npr. v simbolni igri, risbi) (npr. Anning 2003; Pellegrini in Galda 1998; Silvén idr. 2003). Meek (1985) navaja, da je skupno branje vzgojiteljice in otrok v vrtcu učinkovito le, če vzgojiteljica otrokom bere glasno, z ustrezno intonacijo in spreminjanjem glasu ter s smiselnimi poudarki; A. Anning (2003) pa posebej poudarja pomen oblikovanja manjših skupin, v katerih otroci, ki poslušajo pravljico ali zgodbo, razpravljajo o vsebini in pri tem svoje misli, stališča, čustva oblikujejo tako, da jih drugi vrstniki razumejo.

Ena temeljnih dejavnosti v vrtcu, s katero otroci razvijajo govorno razumevanje, izražanje in metajezikovno zavedanje, je simbolna igra. Pellegrini in L. Galda (1993) sta v eni od svojih raziskav potrdila pomembno vlogo simbolne

igre, tudi v primerjavi z drugimi dejavnosti v vrtcu, na miselni in govorni razvoj različno starih otrok. V vzorec sta zajela tri starostne skupine otrok: otroci v prvi skupini so bili v povprečju stari 5;9 leta; otroci v drugi skupini 7;3 leta in otroci v tretji skupini 8;0 leta. Vsaka starostna skupina je bila razdeljena še na tri podskupine glede na to, ali so vzgojiteljice oz. učiteljice potem, ko so v posebej oblikovanem programu otrokom vsak dan brale pravljice oz. zgodbe (npr. *Bilijeve koze*, *O treh medvedkih*), posebej spodbujale risanje zgodb, pogovarjanje ob zgodbah ali igranje v simbolni (sociodramski) igri. Po končanem izvajanju programa, ki je potekal štiri tedne, je eksperimentator otrokom prebral pravljico *Rdeča kapica* in jih nato prosil, naj sami pripovedujejo zgodbo. Analiza zgodb, ki so jih povedali otroci, je pokazala, da so najvišjo razvojno raven zgodbe dosegli otroci iz podskupin, v katerih je potekala simbolna igra; sledili so jim otroci iz podskupin, v katerih je potekal pogovor o zgodbi, in nato otroci iz podskupin, v katerih so zgodbo risali. Zgodbe so se med seboj razlikovale tako po socialnih kot jezikovnih merilih. Simbolna igra je bila otrokom kontekst, v katerem so se dogovarjali in pogajali o različnih vlogah ter iskali smiselne miselne in jezikovne pretvorbe, ki so jih »prenašali« tudi v pripovedovanje zgodbe. Tako so bile njihove zgodbe koherentne, v njih je bilo veliko miselnih in jezikovnih obratov in pretvorb. Otroci iz podskupin, v katerih so se o prebranih zgodbah pogovarjali, so praviloma zgodbo »videli« in razumeli zgolj s svoje glediščne točke, in to se je kazalo tudi v zgodbah, ki so jih povedali. V njih so bili redki miselni in jezikovni obrati, ki bi zahtevali zavzemanje perspektive drugega, zgodbe pa so bile tudi statične in razmeroma preproste. Podobne enodimenzionalne zgodbe so pripovedovali tudi otroci iz podskupin, v katerih so prebrane zgodbe risali. V povedane zgodbe, ki so predstavljale predvsem skrajšano obnovo prebrane zgodbe, so redko vključili socialno in miselno perspektivo, zgodbe so bile tudi z vidika površinske zgradbe oz. rabe jezika enostavne. Dobljeni rezultati, ki kažejo na pomembno vlogo simbolne igre v razvoju otrokovega pripovedovanja zgodbe, so bili enaki v vseh treh starostnih skupinah otrok, zajetih v raziskavo.

Tudi rezultati drugih raziskav potrjujejo pomembno pozitivno povezanost med simbolno igro in govornim razvojem, še zlasti na področjih rabe govora in metajezikovnega zavedanja (npr. Jarrold, Carruthers, Smith in Boucher 1994; Marjanovič Umek, Lešnik Musek in Kranjc 2001). Kot ugotavljajo O. Korat, E. Bahar in M. Snapir (2003), je simbolna igra primeren kontekst, v katerem lahko vzgojiteljice spodbujajo razvoj in učenje simbolnega izražanja predšolskih otrok v območju bližnjega razvoja. Avtorice opisujejo, da so vzgojiteljice, ki so pri vključevanju v simbolno igro otrok, starih od 5;6 do 6;6 leta sledile načelom poučevanja in učenja v območju bližnjega razvoja (npr. s svojimi vprašanji so pri otrocih sprožile miselne konflikte, otroke so posredno vodile k iskanju različnih simbolnih načinov zapisovanja posredovanih informacij, ustvarjale so situacije, v katerih so se morali soigralci dogovarjati, razlagati in načrtovati dejavnosti) dosegle, da so se otroci v simbolni igri igrali na višjih razvojnih ravneh; to je bilo povezano predvsem z večjo jezikovno kompetentnostjo, bolj eksplicitno rabo jezika, rabo jezika pri miselnih pretvorbah in z rabo različnih simbolnih zapisov (risbe, črke, številke).

Več avtorjev (npr. Caughy, DiPietro in Strobino 1994; Lamb 1998; McCartney, Dearing, Taylor in Bub 2007) ugotavlja, da je učinek vrtca, če je le-ta tudi visokokakovosten, zaščitni dejavnik govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz družin z manj ugodnimi demografskimi dejavniki. Rezultati slovenske vzdolžne raziskave (Marjanovič Umek in Fekonja 2006), v katero je bilo zajetih 155 otrok, starih od tri do šest let, in v kateri sta avtorici štiri leta spremljali učinek vrtca na otrokovo govorno razumevanje in izražanje, so pokazali, da je učinek zgolj vključenosti otrok v vrtec na njihov govorni razvoj majhen in nepomemben, hkrati pa je povezan tudi z drugimi dejavniki, zlasti z mamino izobrazbo. Avtorici ugotavljata, da je imela njena izobrazba pomemben učinek na ocenjeno govorno kompetentnost tri- in petletnih otrok, ki so bili v vrtec vključeni pri treh letih starosti, ne pa otrok, ki so bili v vrtec vključeni pri enem letu starosti. Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljata, da zgodnja vključenost v vrtec predvsem spodbuja govorni razvoj (npr. besednjak, usvajanje slovničnih pravil, metajezik) otrok, katerih mame imajo nizko izobrazbo oz. lahko nadomesti nekatere primanjkljaje v govornem razvoju, ki so verjetno povezane z manj kakovostnim družinskim okoljem.

V pričujoči raziskavi smo želeli proučiti vlogo vrtca, nekaterih dejavnikov družinskega okolja (mamino in očetovo izobrazbo, kakovost spodbujanja govornega razvoja v družini) in otrokovih intelektualnih sposobnosti na govorno kompetentnost šestletnih otrok na več področjih, in sicer na področjih govornega razumevanja, govornega izražanja, metajezikovnega zavedanja in pripovedovanja zgodbe.

Metoda

Udeleženci

Podatki za to raziskavo so bili zbrani v sklopu vzdolžne raziskave o učinku vrtca na otrokov razvoj, in sicer v zadnjem letu raziskave, ko so bili otroci stari 6 let in so začeli obiskovati šolo. Pri začetnem oblikovanju vzorca so bili v raziskavo vključeni približno triletni otroci iz 17 vrtcev. Vrtci so bili izbrani po regionalnem kriteriju. Ko so bili otroci stari približno 6 let in so začeli obiskovati prvi razred osnovne šole, smo v vzorec vključile vse šole, na katere so se vpisali otroci iz prvotno oblikovanega vzorca. Na teh šolah smo pridobile tudi otroke, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca. Tako je bilo v naš vzorec zajetih 147 otrok, 73 dečkov in 74 deklic. Pred vstopom v šolo je bilo 52 otrok vključenih v vrtec od prvega leta starosti (do ocenjevanja so bili v vrtec vključeni 5 let); 49 otrok od tretjega leta starosti (do ocenjevanja so bili v vrtec vključeni 3 leta); 46 otrok pa pred vstopom v šolo ni bilo vključenih v vrtec. Vsi otroci so bili enojezični, njihov materni jezik pa je slovenščina. V povprečju so imele mame otrok dokončanega 13,0 leta ($SD = 2,4$ leta), očetje pa 12,2 leta ($SD = 2,3$ leta) formalnega izobraževanja.

Pripomočki

Govorno kompetentnost otrok smo ocenile z *lestvicami splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR-LJ)* (Marjanovič Umek, Fekonja, Podlesek, Kranjc in Bajc 2008). Govorne lestvice so sestavljene iz treh lestvic, in sicer *lestvice govornega razumevanja (LGR)*, *lestvice govornega izražanja (LGI)* in *lestvice metajezikovnega zavedanja (LMZ)*. Namenjene so ocenjevanju govornega razvoja malčkov in otrok, starih od 2 do 7 let. *LGR* vsebuje vsebinske sklope nalog, ki se nanašajo na razumevanje navodil; besed, ki označujejo dele telesa, prostorske pojme, količino, odnose med osebami oz. predmeti, lastnosti, osebe in svojino, barve; razumevanje časovnega zaporedja v zgodbi; zanikanje; razumevanje uporabnosti predmetov; razumevanje dejanja in rezultata dejanja. *LGI* vsebuje vsebinske sklope nalog, ki se nanašajo na rabo besed za poimenovanje predmetov, oseb; rabo zaimkov; rabo besed, ki poimenujejo lastnosti; izražanje dejanja in stanja v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku; rabo množine in dvojine; rabo besed, ki označujejo prostorske odnose in količino; zanikanje; spraševanje; pripovedovanje zgodbe; nadpomenke; pojasnjevanje besed; rabo besed, ki označujejo socialne odnose; priredja in podredja; rabo premega in odvisnega govora ter sklanjanje. *LMZ* vsebuje vsebinske sklope nalog, ki se nanašajo na glagole rekanja; otrokovo sposobnost popravljanja napak; razlikovanja med daljšo in krajšo besedo; otrokovo določanje zadnje besede v stavku ter prvega in zadnjega glasu v besedi. Testator izvaja naloge z uporabo igralnega gradiva, slikovnega gradiva ali pa jih podaja verbalno. Pri različnih nalogah se pravilni odgovori točkujejo z različnim številom točk (od 1 do 5), točke pa se znotraj posamezne lestvice seštejejo. Tako dobimo tri ocene otrokove govorne kompetentnosti, in sicer oceno otrokovega govornega razumevanja, govornega izražanja in metajezikovnega zavedanja. *LSGR-LJ* so standardizirane na vzorcu slovenskih malčkov in otrok ter imajo ustrezne psihometrične značilnosti.

Otrokovo pripovedovanje zgodbe smo ocenjevale s *preizkusom pripovedovanja zgodbe*. Otroci so pripovedovali zgodbo ob šestih ilustracijah iz otroške slikanice *Snežaki v vrtcu* (1994, avtorica B. Jurca, ilustratorica A. Gošnik Godec). Ilustracije so realistične in med seboj logično povezane. Zgodbe, ki so jih ob slikanici povedali otroci, smo analizirale z vidika koherentnosti in kohezivnosti, in sicer s pomočjo že preverjenih meril, ki omogočajo veljavno in objektivno oceno razvojne ravni zgodbe (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

Merila za analizo koherentnosti zgodbe so: zgodba brez strukture (1 točka); zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij (2 točki); zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (3 točke); zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi (4 točke); zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (5 točk). Merila za analizo kohezivnosti zgodbe so razdeljena v dve skupini:

A – tematska razporeditev – gre za linearna razporeditev s tematskimi preskoki (1 točka) in linearna razporeditev brez tematskih preskokov (2 točki);

B – sredstva, s katerimi se ohranja referenco – gre za dobesedno ponavljanje (1 točka) in ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ... (2 točki).

Pri ocenjevanju koherentnosti zgodbe se pri umeščanju zgodbe na razvojno raven upošteva najvišja razvojna raven, ki jo je otrok dosegel v povedani zgodbi (npr. če je otrok v zgodbi rabil vzročno-posledične odnose, je njegova zgodba umeščena na najvišjo razvojno raven, čeravno je rabil tudi npr. enostavno časovno nizanje dogodkov, opisovanje čustev in misli junakov, ki sodijo na razvojno nižjo raven). Pri ocenjevanju kohezivnosti zgodbe se pri umeščanju na razvojno raven upošteva prevladujoči način pripovedovanja v celotni zgodbi (npr. če je otrok v celotni zgodbi prevladujoče uporabljal linearno razporeditev zaporednih dogodkov brez tematskih preskokov, potem je njegova zgodba pri tematski razporeditvi umeščena na drugo razvojno raven).

Intelektualne sposobnosti otrok smo ocenile z Ravenovimi *barvnimi progresivnimi matricami* (*Raven's Coloured Progressive Matrices Test – CPM*; Raven, Raven in Court 1999). Gre za test splošnih intelektualnih sposobnosti. *Barvne progresivne matrice (CPM)* vsebujejo neverbalne naloge multiple izbire. Otrok posamezno nalogo oz. matriko izpolni tako, da izbere ustrezno manjkajočo sliko (vzorec) izmed šestih alternativnih odgovorov. Šestintrideset nalog v *CPM* je razdeljenih v tri sete po 12 nalog, ki naraščajo po težavnosti. Test, ki omogoča skupinsko ali individualno uporabo, in ima ustrezne psihometrične značilnosti, je bil oblikovan za otroke, stare od 5 do 11 let.

Otrokovo družinsko okolje smo ocenjevale z *Vprašalnikom družinskega okolja: 5–6 let (VDO: 5–6)* (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006). Vprašalnik zajema 34 trditev, ki opisujejo, kako starši govorijo z otrokom (npr. *Ko se pogovarjam z otrokom, tvorim slovnično pravilne stavke.*) in kako starši spodbujajo otrokov govor (npr. *Z otrokom obiskujem knjižnico.*). Starši na šeststopenjski lestvici označijo pogostnost opisanega vedenja ali dejavnosti, pri čemer ocena 1 pomeni »nikoli ali zelo redko«, ocena 6 pa »zelo pogosto ali vedno«. Trditve v vprašalniku se združujejo v tri faktorje družinskega okolja, in sicer *branje in pogovor (F1)*, *akademske spretnosti (F2)* in *pravilna raba govora (F3)*.

S pomočjo *demografskega vprašalnika* smo pridobile podatke o izobrazbi mam in očetov (številu let formalno dokončanega izobraževanja) ter podatke o starosti, pri kateri je bil njihov otrok vključen v vrtec.

Postopek

Starši vseh otrok so dali pisno soglasje za svoje sodelovanje in sodelovanje otrok v raziskavi. Posebej usposobljeni testatorji so otroke dvakrat zaporedno testirali na osnovnih šolah, ki so jih le-ti obiskovali, in sicer so bili otroci individualno preizkušeni z *LSGR-LJ*, s *preizkusom pripovedovanja zgodbe* in s *CPM*. Zgodbe, ki so jih otroci prosto pripovedovali ob slikanici, so testatorji sproti dobesedno zapisovali. *VDO: 5–6* in *demografski vprašalnik* smo razdelile učiteljicam in vzgojiteljicam v osnovnih šolah, ki so vprašalnika poslale staršem otrok. *VDO: 5–6* so doma izpolnile mame otrok, ki so ocenjevale svoje ravnanje z otrokom oz. načine spodbujanja govornega razvoja. Oba vprašalnika so starši v zaprtih ovojnica vrnili na šolo, kjer so jih prevzeli testatorji.

Rezultati

Pregledale smo, kakšne so porazdelitve posameznih spremenljivk. Med kriterijskimi spremenljivkami so bili dosežki pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* normalno porazdeljeni, medtem ko so bili dosežki otrok na vseh lestvicah *LSGR-LJ* nenormalno porazdeljeni (porazdelitve vseh spremenljivk so bile levo asimetrične in koničaste). Dosežke na *LSGR-LJ* smo zato normalizirale. S tem so tudi vsi posamični odnosi med napovednimi (otrokov spol, mamina izobrazba, očetova izobrazba, dolžina otrokove vključenosti v vrtec, družinsko okolje in otrokov dosežek na *CPM*) in kriterijskimi spremenljivkami postali linearni (normalnost porazdelitve kriterijske spremenljivke in linearnost odnosov med napovednikom in kriterijem sta pomembna pogoja za ustrezno interpretacijo rezultatov regresijske analize). Edina izjema pri tem je bila dolžina vključenosti otrok v vrtec, ki je bila v nelinearnem odnosu z vsemi štirimi kriterijskimi spremenljivkami. Zato smo uvedle dve binarni spremenljivki, *vrtec1* in *vrtec2*. Vrednost 0 na obeh je pomenila, da otrok v vrtec ni bil vključen. Vrednost 1 na prvi spremenljivki je pomenila, da je bil otrok v vrtec vključen. Če je imel otrok vrednost 1 tudi na drugi spremenljivki, je bil v vrtec vključen 5 let, sicer pa 3 leta.

Regresijsko analizo smo izpeljale tako, da smo po modelu *Enter* vključile v analizo najprej vse intervalne napovedne spremenljivke, v drugem koraku pa v bloku še binarni spremenljivki, ki sta označevali dolžino vključenosti otroka v vrtec. S tem smo ugotovile, kolikšen delež variance kriterijske spremenljivke lahko pojasnimo z značilnostmi otroka in njegovega družinskega okolja, kolikšen del pa z dolžino njegove vključenosti v vrtec.

Dosežki deklic se niso statistično pomembno razlikovali od dosežkov dečkov na nobeni od kriterijskih spremenljivk (glej preglednico 1), zato smo podatke obdelale za oba spola skupaj.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (145)	<i>p</i>
Preizkus pripovedovanja zgodbe				
dečki	6,21	1,04	0,61	0,55
deklice	6,31	1,08		
LGR				
dečki	-0,05	1,01	0,54	0,59
deklice	0,04	0,95		
LGI				
dečki	-0,09	0,96	1,02	0,31
deklice	0,08	1,00		
LMZ				
dečki	-0,09	0,89	0,91	0,37
deklice	0,05	1,00		

Preglednica 1: Primerjava dosežkov dečkov in deklic na kriterijskih spremenljivkah

Opomba: LGR – lestvica govornega razumevanja, LGI – lestvica govornega izražanja, LMZ – lestvica metajezikovnega zavedanja. Dosežki otrok na LGR, LGI in LMZ so bili normalizirani.

Povezanosti med spremenljivkami so prikazane v preglednici 2. Povezanosti med napovednimi in kriterijskimi spremenljivkami so pretežno nizke do zmerne. Z vsemi štirimi kriterijskimi spremenljivkami je pozitivno povezana mamina izobrazba (v letih). Očetova izobrazba (v letih) je nekoliko nižja od mamine, a pozitivno povezana z dosežki na *LSGR-LJ*, višje kot mamina izobrazba pa je povezana z dosežki otrok pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe*. Z dosežki otrok na *LSGR-LJ* je pozitivno in nizko do zmerno visoko povezan otrokov dosežek pri neverbalnem testu inteligentnosti (*CPM*). Različni faktorji družinskega okolja so nizko povezani z otrokovo govorno kompetentnostjo. Statistično pomembne so pozitivne povezanosti med faktorjem *branje in pogovor* ter faktorjem *pravilna raba govora* z dosežki otrok na *LMZ*, faktor *branje in pogovor* pa je statistično pomembno povezan tudi z dosežki na *LGR*. Iz rezultatov, prikazanih v preglednici 2, vidimo tudi, da je otrokova vključenost v vrtec od prvega leta starosti negativno povezana z njegovim dosežkom pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* in dosežkom na *LMZ*.

	Zgodba	LGR	LGI	LMZ	spol	IZmama	IZoče	F1	F2	F3	vrtec1	vrtec2	CPM
Zgodba	1												
LGR	,241**	1	,467**	,383**	,044	,310**	,142	,051	,051	,192*	,058	-,045	,243**
LGI	,602**	,467**	1	,417**	,085	,355**	,262**	-,037	-,016	,086	,147	-,028	,285**
LMZ	,267**	,383**	,417**	1	,075	,270**	,170*	,184*	,112	,201*	-,041	-,227**	,328**
Spol	,050	,044	,085	,075	1	,035	,070	-,013	-,005	-,006	,034	-,033	,015
IZmama	,185*	,310**	,355**	,270**	,035	1	,460**	,076	-,107	,262**	,224**	,005	,263**
IZoče	,239**	,142	,262**	,170*	,070	,460**	1	,141	-,164*	,111	,087	-,092	,217**
F1	,001	,051	-,037	,184*	-,013	,076	,141	1	,329**	,415**	,120	-,082	,013
F2	,070	,051	-,016	,112	-,005	-,107	-,164*	,329**	1	,556**	-,111	-,217**	-,058
F3	,085	,192*	,086	,201*	-,006	,262**	,111	,415**	,556**	1	,061	-,113	-,015
vrtec1	,026	,058	,147	-,041	,034	,224**	,087	,120	-,111	,061	1	--	,173*
vrtec2	-,194*	-,045	-,028	-,227**	-,033	,005	-,092	-,082	-,217**	-,113	--	1	,005
CPM	,178*	,243**	,285**	,328**	,015	,263**	,217**	,013	-,058	-,015	,173*	,005	1

Preglednica 2: Povezanosti (Pearsonovi korelacijski koeficienti) med obravnavanimi spremenljivkami

Opombe: Zgodba – dosežek pri preizkusu pripovedovanja zgodbe; LGR – dosežek na lestvici govorne razumevanja; LGI – dosežek na lestvici govornega izražanja; LMZ – dosežek na lestvici metajezikovnega zavedanja; IZmama – mamina izobrazba (v letih); IZoče – očetova izobrazba (v letih); F1 – prvi faktor družinskega okolja: branje in pogovor; F2 – drugi faktor družinskega okolja: akademske spretnosti; F3 – tretji faktor družinskega okolja: pravilna raba govora; vrtec1 – binarna spremenljivka, ki loči otroke, ki vrta niso obiskovali (vrednost spremenljivke je 0) od otrok, ki so vrtec obiskovali (vrednost 1); vrtec2 – binarna spremenljivka, ki loči otroke, ki so vrtec obiskovali 5 let (vrednost 1) od otrok, ki so vrtec obiskovali 3 ali 0 let (vrednost 0); CPM – dosežek na barvnih progresivnih maticah; – izračun korelacije nima pomena. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Regresijska analiza (preglednica 3) je pokazala, da lahko z vključenimi napovednimi spremenljivkami pojasnimo statistično pomembno zadostno količino variance vseh štirih kriterijskih spremenljivk: dosežka pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* ($F [9, 137] = 2,26; p = 0,021; MSE = 1,04$), dosežka na *LGR* ($F [9, 137] = 2,94; p = 0,003; MSE = 14,95$), dosežka na *LGI* ($F [9, 137] = 3,44; p = 0,001; MSE = 24,42$) in dosežka na *LMZ* ($F [9, 137] = 3,34; p = 0,001; MSE = 22,52$). V hierarhični regresijski analizi smo v prvem koraku v model vnesle prvo skupino spremenljivk, tj. otrokov spol, izobrazbo staršev, tri faktorje družinskega okolja in dosežek pri neverbalnem testu inteligentnosti, v drugem koraku pa še drugo skupino spremenljivk, tj. dolžino otrokove vključenosti v vrtec, označeno z dvema binarnima spremenljivkama. Pri dosežku pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* je prva skupina spremenljivk pojasnila 9,8 % variance ($F [7, 139] = 2,16; p = 0,042$), druga skupina spremenljivk pa 3,2 % ($F [2, 137] = 2,50; p = 0,086$). Prva skupina spremenljivk je pojasnila 16,1 % variance dosežka na *LGR* ($F [7, 139] = 3,81; p = 0,001$), 18,2 % variance dosežka na *LGI* ($F [7, 139] = 4,42; p = 0,000$) in 14,2 % variance dosežka na *LMZ* ($F [7, 139] = 3,28; p = 0,003$). Druga skupina spremenljivk, to je dolžina otrokove vključenosti v vrtec, je malo dodala k pojasnjevanju variance dosežkov na *LGR* in *LGI*, in sicer je dodatno pojasnila le 0,1 % variance prvih dosežkov ($F [2, 137] = 0,06; p = 0,947$) in 0,2 % variance drugih dosežkov ($F [2, 137] = 0,21; p = 0,815$). Statistično pomembno pa je vključenost otroka v vrtec dodala k pojasnjevanju variance dosežkov na *LMZ*, in sicer je pojasnila 3,8 % variance ($F [2, 137] = 3,20; p = 0,044$).

V preglednici 3 so navedeni regresijski koeficienti za posamezne napovedne spremenljivke. V prvem stolpcu so prikazani nestandardizirani regresijski koeficienti, ki povedo, za koliko se poveča vrednost kriterijske spremenljivke, če vrednost napovednika spremenimo za eno enoto, vrednosti drugih napovednih spremenljivk pa ostanejo enake. V stolpcu *beta* pa so navedene vrednosti standardiziranih regresijskih nagibov (ti predstavljajo spremembo vrednosti kriterijske spremenljivke v enotah standardne deviacije, če se vrednost napovedne spremenljivke poveča za eno standardno deviacijo ob sočasnem ohranjanju konstantnih vrednosti drugih napovednih spremenljivk), ki nam povedo, kolikšna je relativna pomembnost posameznega napovednika pri pojasnjevanju kriterija v primerjavi z drugimi napovedniki. Medtem ko dosežke na *LSGR-LJ*, in sicer na vseh treh lestvicah, tj. *LGR*, *LGI* in *LMZ*, statistično pomembno napovedujeta mamina izobrazba in otrokov dosežek na *CPM*, pa dosežek pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* najvišje in tudi statistično pomembno napovedujeta očetova izobrazba in dolžina vključenosti otroka v vrtec. Pri tem preizkusu je, ob nespremenjenih vrednostih vseh drugih napovednikov, eno leto daljše očetovo šolanje povezano z zvišanjem dosežka otroka za 0,09 točke. V bloku spremenljivk, ki označujeta dolžino vključenosti otroka v vrtec, je statistično pomembna le spremenljivka *vrtec2*, iz česar lahko sklenemo, da se v pripovedovanju zgodbe otroci, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ali v vrtec niso bili vključeni, statistično pomembno razlikujejo od otrok, ki so bili v vrtec vključeni 5 let. Ob nespremenjenih vrednostih vseh drugih napovednikov v modelu bi otroci, ki so bili v vrtec vključeni, dosegli za 0,24 točke višje rezultate na preizkusu od otrok, ki

v vrtec niso bili vključeni; otroci, ki so bili v vrtec vključeni 5 let, pa bi dosegli 0,48 točke nižji rezultat kot otroci, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ali vanj niso bili vključeni.

		<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pripovedovanje zgodbe						
	konstanta	4,16	0,94	0,00	4,42	0,000
	spol	0,04	0,17	0,02	0,26	0,792
	IZmama	0,03	0,04	0,07	0,69	0,493
	IZoče	0,09	0,04	0,19	1,99	0,049
	F1	-0,01	0,01	-0,10	-1,08	0,283
	F2	0,02	0,02	0,11	1,08	0,281
	F3	0,00	0,03	-0,01	-0,05	0,958
	CPM	0,03	0,02	0,11	1,30	0,196
	vrtec1	0,24	0,22	0,11	1,10	0,275
	vrtec2	-0,48	0,21	-0,21	-2,23	0,027
Lestvica govornega razumevanja						
	konstanta	79,07	3,56	0,00	22,20	0,000
	spol	0,36	0,64	0,04	0,56	0,574
	IZmama	0,48	0,17	0,28	2,88	0,005
	IZoče	-0,04	0,16	-0,02	-0,27	0,788
	F1	0,00	0,02	0,01	0,13	0,896
	F2	0,03	0,07	0,05	0,46	0,643
	F3	0,06	0,12	0,05	0,48	0,631
	CPM	0,21	0,08	0,21	2,48	0,014
	vrtec1	0,13	0,84	0,01	0,15	0,880
	vrtec2	-0,27	0,80	-0,03	-0,33	0,742
Lestvica govornega izražanja						
	konstanta	75,88	4,55	0,00	16,67	0,000
	spol	0,66	0,82	0,06	0,80	0,422
	IZmama	0,52	0,21	0,23	2,45	0,016
	IZoče	0,31	0,21	0,14	1,51	0,134
	F1	-0,03	0,03	-0,08	-0,96	0,337
	F2	0,07	0,09	0,08	0,77	0,442
	F3	-0,10	0,15	-0,07	-0,67	0,507
	CPM	0,26	0,11	0,20	2,44	0,016
	vrtec1	0,69	1,08	0,06	0,64	0,525
	vrtec2	-0,28	1,03	-0,02	-0,27	0,789
Lestvica metajezikovnega zavedanja						
	konstanta	-0,90	4,37	0,00	-0,21	0,838
	spol	0,39	0,79	0,04	0,50	0,617
	IZmama	0,44	0,21	0,20	2,12	0,035
	IZoče	-0,01	0,20	-0,01	-0,06	0,950

	F1	0,03	0,03	0,09	1,06	0,290
	F2	0,03	0,09	0,04	0,39	0,694
	F3	0,08	0,15	0,06	0,57	0,567
	CPM	0,30	0,10	0,23	2,85	0,005
	vrtec1	-1,07	1,04	-0,10	-1,03	0,304
	vrtec2	-1,43	0,99	-0,14	-1,45	0,149

Preglednica 3: Regresijski koeficienti pri napovedovanju štirih kriterijskih spremenljivk: LGR, LGI, LMZ, Pripovedovanju zgodbe

Opombe: Glej preglednico 2.

Najnižje dosežke pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* so dosegali otroci, ki so bili v vrtec vključeni 5 let ($M = 5,98$; $SD = 1,18$), sledili so otroci, ki v vrtec niso bili vključeni ($M = 6,22$; $SD = 0,89$), najvišje dosežke pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* pa so dosegali otroci, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ($M = 6,59$; $SD = 1,00$). *Scheffejev post hoc test* je pokazal, da je v dosežkih pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* statistično pomembna le razlika med skupinama otrok, ki sta bili v vrtec vključeni 3 in 5 let ($p = 0,014$), drugi dve parni primerjavi skupin otrok, ki so bili v vrtec vključeni različno dolgo, pa nista bili statistično pomembni.

Razlike med dejanskimi povprečnimi dosežki treh skupin otrok z različno dolžino vključenosti v vrtec in napovedanimi vrednostmi razlik med skupinami na podlagi regresijskih koeficientov b kažejo na povezanost dolžine vključenosti otroka v vrtec z drugimi napovedniki (glej preglednico 3). Prav zato smo podrobneje analizirale razlike med skupinami otrok, ki so vrtec obiskovali različno dolgo. Pregledale smo, kako se navedene skupine otrok razlikujejo glede na izobrazbo staršev, družinsko okolje in inteligentnost otrok.

Preglednica 4 prikazuje povprečne vrednosti napovednih spremenljivk v treh skupinah in statistično pomembnost razlik med njimi. Vidimo, da so se skupine otrok statistično pomembno razlikovale po mamini izobrazbi, količini branja in pogovora doma ($F1$) ter razvijanju akademskih spretnosti ($F2$), blizu statistični pomembnosti pa so bile tudi razlike v vseh preostalih napovednih spremenljivkah. Za parno primerjavo skupin smo uporabile *Tukeyev B-test*, ki je med različnimi post hoc testi po strogosti nekje v sredini (ni ne liberalen ne pretirano strog). Statistično pomembne razlike med skupinami smo našle le pri učinku mamine izobrazbe, in sicer je bila za skupino otrok, ki v vrtec niso bili vključeni, značilna statistično pomembno nižja izobrazba kot za skupino otrok, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta.

	niso bili v vrtcu (N = 46)		v vrtcu so bili tri leta (N = 49)		v vrtcu so bili pet let (N = 52)		test enakosti skupin		
	M	SD	M	SD	M	SD	Wilksova Lambda	F (2, 144)	p
Izmama	12,26	2,52	13,76	2,04	13,06	2,32	0,935	5,03	0,008
Izoče	11,89	2,00	12,78	2,64	11,90	2,20	0,968	2,38	0,096
F1	89,39	17,26	96,59	12,08	90,44	16,32	0,959	3,11	0,048
F2	34,13	5,86	34,08	5,15	31,33	6,88	0,953	3,57	0,031
F3	23,93	3,17	25,16	3,29	23,71	4,22	0,969	2,32	0,102
CPM	19,35	4,48	21,31	4,25	20,40	3,14	0,961	2,88	0,059

Preglednica 4: Razlike med skupinami otrok, ki so bile različno dolgo vključene v vrtec

Opombe: Glej preglednico 2.

Razprava

V raziskavi dobljeni rezultati, ki kažejo na pozitivne povezanosti med izobrazbo staršev in otrokovo govorno kompetentnostjo, so primerljivi z ugotovitvami več avtorjev (npr. Bornstein in Haynes 1998; Browne 1996; Duncan in Magnuson 2003). Ti ugotavljajo, da sta tako mamina kot očetova izobrazba pomembna dejavnika otrokovega govora. Šestletni otroci mam z višjo stopnjo izobrazbe so dosegali višje rezultate na vseh lestvicah govornega razvoja in pri pripovedovanju zgodbe kot otroci, katerih mame so imele nižjo stopnjo izobrazbe (povezanosti so pozitivne in statistično pomembne – glej preglednico 2). Podobno velja tudi za očetovo izobrazbo, ki pa se višje kot mamina povezuje z otrokovim pripovedovanjem zgodbe. Raziskovalci (npr. Bornstein idr. 2003; Hoff 2003 a; Marjanovič Umek Podlesek in Fekonja 2005) učinek izobrazbe staršev (praviloma mamine) na otrokovo govorno kompetentnost pojasnjujejo s povezanostjo mamine izobrazbe in kakovostjo družinskega okolja oz. količino in kakovostjo spodbujanja govora, ki so je malčki/otroci deležni v družinskem okolju. Dobljeni rezultati delno podpirajo navedene ugotovitve, saj kažejo, da se mamina izobrazba statistično pomembno pozitivno povezuje le z nekaterimi vidiki družinskega okolja, in sicer s tretjim faktorjem *pravilna raba govora*. Višje izobražene mame so ocenile, da otroke pogosteje spodbujajo k pravilnejši rabi jezika ter usvajanju slovničnih pravil, da pri sporazumevanju z otrokom pogosteje rabijo sestavljene priredne in podredne izjave, svojim otrokom pogosteje razlagajo stvari, ki jih ne razumejo, dosledno odgovarjajo na njihova vprašanja, popravljajo njihove izjave, jih spodbujajo k pravilni rabi dvojine, množine, preteklega in prihodnjega časa kot mame z nižjo izobrazbo. Dejavnosti, ki so vključene v tretji faktor družinskega okolja, npr. učenje števil, črk, štetja in branja so, kot meni sku-

pina ameriških avtorjev (Sénéchal, LeFevre, Thomas in Daley 1998), predvsem formalne knjižne dejavnosti, med katerimi se starši in otrok osredotočajo na značilnosti pisanega besedila. E. Hoff (2003 b) je ugotovila, da so malčki, ki so slišali bolj zapletene in daljše izjave svojih mam, hitreje usvajali nove besede kot tisti, ki so poslušali krajše in enostavne izjave. Bohannon in Stanowicz (1988, v Berk 1997) navajata, da so malčki pogosteje ponavljali izjave staršev, če so le-ti pravilno popravili njihove slovnično nepravilne izjave. Izsledki naše raziskave se v nekaterih pogledih ujemajo tudi z ugotovitvami Bernsteina (1962); ta je ugotovil, da so mame z višjo stopnjo izobrazbe v govoru, ki je bil namenjen otroku, rabile »izdelan« ali »razčlenjen« govorni kod, za katerega je značilno npr. pogostejše razširjanje in dopolnjevanje otrokovih izjav, tvorjenje slovnično pravih izjav, odgovarjanje na otrokova vprašanja, razlaganje. Mame z višjo stopnjo izobrazbe so pogosteje kot mame z nižjo izobrazbo menile, da v govornih interakcijah z otroki pogosteje rabijo »visoko izdelan« slog govora. Haden, Ornstein, Eckerman in Didow (2001) menijo, da je za tak slog govora značilno, da mama spodbuja govorni razvoj otroka s pogostim zastavljanjem vprašanj ter dodajanjem novih informacij otrokovim izjavam. Drugi vidiki družinskega okolja, vezani na skupno branje in spodbujanje otrokovih akademskih spretnosti, se v naši raziskavi niso statistično pomembno povezovali s stopnjo mamine izobrazbe (glej preglednico 2). Višje in nižje izobražene mame so dajale primerljive ocene o pogostnosti skupnega branja otroških slikanic, knjig in revij, obiskovanja knjižnice z otroki, kupovanja knjig za darilo otrokom, pogovarjanja o prebrani vsebini z otroki ter spodbujanja k simbolni igri. Primerljive so bile tudi njihove ocene o tem, kako pogosto svoje šestletne otroke učijo npr. šteti, pisati črke in številke ter brati. Izsledki nekaterih drugih raziskav so drugačni, saj raziskovalci (npr. Bornstein idr. 2003; Bradley idr. 2001; Coley 2002; Hoff 2003 a; Marjanovič Umek idr. 2006; Wray in Medwell 2002) ugotavljajo, da se bolj izobražene mame s svojimi otroki pogosteje vključujejo v skupno branje in druge dejavnosti, povezane z govornim razvojem in razvojem zgodnje pismenosti (npr. obiskujejo knjižnico in lutkovne predstave, otroke spodbujajo k simbolni igri) in da se pogostnost skupnega branja staršev in otroka v kontekstu družinskega okolja pomembno pozitivno povezuje z otrokovim govornim razvojem (npr. Cairney 2003; Robbins in Ehri 1994; Sénéchal in LeFevre 2002; Silvén idr. 2003). Rezultati naše tokratne raziskave prav tako kažejo, da se F3 mamina *pravilna raba govora* pozitivno in statistično pomembno povezuje z otrokovim govornim razumevanjem in metajezikovnim zavedanjem, ne pa tudi z govornim izražanjem in pripovedovanjem zgodbe. Značilnosti skupnega branja in pogovora mam z otroki pa se pomembno pozitivno povezujejo le z metajezikovnim zavedanjem šestletnih otrok. Tako so otroci, katerih mame so menile, da se pogosteje vključujejo v skupno branje in pogovor z otroki ter svoje otroke pogosteje spodbujajo k pravilni rabi slovnično bolj zapletenih izjav, izražali višjo raven metajezikovnega zavedanja kot otroci, katerih mame so ocenile, da se redkeje vključujejo v navedene dejavnosti s svojimi otroki. Nizke in nepomembne povezanosti med različnimi vidiki družinskega okolja na eni strani ter mamino izobrazbo, otrokovim govornim razumevanjem, izražanjem in pripovedovanjem

zgodbe na drugi strani, so morda posledica tega, da so vse mame, tako tiste z nižjo kot tiste z višjo izobrazbo, ocenile družinsko okolje kot spodbudno oz. so ga ocenile z razmeroma visokimi ocenami, variabilnost med ocenami pa je bila majhna. Sénéchal in sodelavke (Sénéchal idr. 1998) menijo, da so branje knjig in tudi druge dejavnosti, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj, dejavnosti, ki jih visoko vrednoti večina staršev, zato so odgovori staršev na vprašanja o tem, kako pogosto berejo svojim otrokom, lahko v veliki meri socialno zaželeni in prispevajo k nizkim povezavam med pogostnostjo skupnega branja in otrokovim govorom. Relativno visoke ocene, ki so jih o družinskem okolju podale mame v naši raziskavi, so po eni strani lahko posledica socialno zaželenih odgovorov mam, ki menijo, da so dejavnosti, vključene v vprašalnik, pomembne za razvoj otrokovega govora, po drugi strani pa so morda višje izobražene mame tudi bolj kritične v ocenjevanju pogostnosti določene dejavnosti in v skladu s tem tudi pozneje ocenijo neko dejavnost kot pogosto, v primerjavi z nizko izobraženimi mamami. Nekateri avtorji so, da bi se izboljšala objektivnost ocenjevanja spodbujanja govornega razvoja otrok, razvili drugačne pristope k ocenjevanju družinskega okolja, npr. *vprašalnik družinskega okolja – HOME*, s katerim ocenjevalci ugotavljajo vedenje mame in otroka v družinskem okolju (Caldwell in Bradley 1984); sezname knjig, s pravnimi in nepravilnimi oz. izmišljenimi naslovi in avtorji, s katerimi so ocenjevali, koliko starši poznajo otroške knjige (npr. Bajc in Marjanovič Umek 2005; Sénéchal, LeFevre, Hudson in Lawson 1996).

Rezultati naše raziskave kažejo, da se z različnimi vidiki govora – z govornim razumevanjem in izražanjem pa tudi z metajezikovnim zavedanjem in pripovedovanjem zgodbe – pomembno pozitivno povezujejo tudi otrokove intelektualne sposobnosti. Šestletni otroci, ki so dosegli višje rezultate na *CPM*, so bili tudi govorno bolj kompetentni in so pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh kot otroci, ki so dosegli nižje rezultate na *CPM*. Izobrazba staršev, družinsko okolje, otrokov spol in njegova inteligentnost so statistično pomembni napovedniki govorne kompetentnosti otrok, starih šest let. Pojasnijo pomemben delež variance v otrokovem pripovedovanju zgodbe, prav tako pa tudi v dosežkih otrok na *LGR*, *LGI* in *LMZ*. Ob nadzorovanju učinka drugih obravnavanih napovednikov pa otrokove intelektualne sposobnosti, verjetno tudi zaradi pomembnih povezav z nekaterimi drugimi spremenljivkami, niso bile statistično pomemben napovednik otrokovega pripovedovanja zgodbe.

Spremenljivka vključenost otroka v vrtec je pojasnila majhen in statistično nepomemben delež dodatne variance v dosežkih otrok na *LGR* in *LGI* ter v pripovedovanju zgodbe, vendar pa statistično pomemben delež v dosežkih na *LMZ* (glej preglednico 3). Rezultati prav tako kažejo, da je otrokova vključenost v vrtec pri enem letu starosti statistično pomembno negativno povezana z otrokovim pripovedovanjem zgodbe in metajezikovnim zavedanjem pri šestih letih starosti, povezanosti z otrokovim govornim razumevanjem in izražanjem pa niso statistično pomembne. Otroci, ki so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec, če pri tem ne upoštevamo dolžine vključenosti v vrtec, so primerjalno z otroki, ki pred vstopom v šolo niso bili vključeni v vrtec, dosegli nekoliko višje dosežke na področjih govornega razumevanja, govornega izražanja in pripovedovanja

zgodbe, vendar so bile povezanosti med spremenljivkami nizke in statistično nepomembne (glej preglednico 2).

Sklep

Otrokovo pripovedovanje zgodbe je poleg očetove izobrazbe, kar smo že zapisali, statistično pomembno napovedovala tudi otrokova vključenost v vrtec. Pri pripovedovanju zgodbe so se statistično pomembno razlikovali dosežki otrok, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ali v vrtec niso bili vključeni, od dosežkov otrok, ki so bili v vrtec vključeni 5 let. Otroci, ki so bili pred vstopom v šolo v vrtec vključeni 3 leta, so pripovedovali zgodbe na razvojno najvišji ravni, sledili so jim otroci, ki v vrtec niso bili vključeni, razvojno najnižje zgodbe pa so pripovedovali otroci, ki so bili v vrtec vključeni 5 let.

Zelo verjetno je, da so razlike med skupinami otrok, ki so bili različno dolgo vključeni v vrtec, vsaj delno pogojene tudi z razlikami v nekaterih drugih značilnostih otrok. Rezultati kažejo, da so se skupine otrok, ki so bili v vrtec vključeni 5 let, 3 leta ali v vrtec sploh niso bili vključeni, statistično pomembno razlikovale v mamini izobrazbi in družinskem okolju (količini branja in pogovora doma ter razvijanju akademskih spretnosti); blizu statistične pomembnosti pa so bile tudi razlike v očetovi izobrazbi in otrokovih intelektualnih sposobnostih (glej preglednico 4). Za otroke, ki so bili v vrtec vključeni pri treh letih, je značilno, da so njihove mame ocenile družinsko okolje kot govorno spodbudnejše, njihove mame in očetje so imeli višjo stopnjo izobrazbe in pri testu nebesedne inteligentnosti so dosegli nekoliko višje rezultate kot drugi dve skupini otrok. Parna primerjava vseh treh skupin otrok je pokazala, da so imele mame otrok, ki niso obiskovali vrta, statistično pomembno nižjo stopnjo izobrazbe kot mame otrok, ki so bili v vrtec vključeni tri leta, vse druge pa ne, primerjave pa so bile statistično nepomembne. Pozitivni učinek vrta na pripovedovanje zgodbe otrok, ki so bili do vstopa v šolo tri leta vključeni v vrtec, je lahko tudi »rezultat« spodbudnega družinskega okolja in nekoliko višjih intelektualnih sposobnosti otrok, in ne le bolj ali manj učinkovitega dela v vrtcu. Ne glede na to pa dobljeni rezultati, ki kažejo, da je vrtec manj uspešen pri spodbujanju pragmatičnih zmognosti v prvem starostnem obdobju, »zahtevajo« poseben razmislek zlasti o procesni kakovosti dela. Raziskovalke (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (ur.) 2005) so v eni od slovenskih raziskav, v kateri so ocenjevale procesno kakovost v slovenskih vrtcih, ugotovile, da vzgojiteljice v prvi starostni skupini otrok vselej ne spodbujajo govornega razvoja na kakovostno višjih ravneh: npr. pri skupnem branju, med simbolno igro, pri rutinskih dejavnostih. Avtorice, podobno kot tuji raziskovalci (npr. Baldock 2006; Katz 1985, v Moyles 1995) menijo, da lahko na ravnanje vzgojiteljic zelo vplivajo njihove implicitne teorije o zgodnjem razvoju in učenju; te se med drugim kažejo v ravnanjih, v katerih vzgojiteljice manj pogosto rabijo govor v različnih govornih položajih in socialnih kontekstih, manj pogosto skupno berejo in se po branju z malčki pogovarjajo o vsebini, jim manj pripovedujejo, razlagajo ter jih spodbujajo k samostojnemu pripovedovanju.

Literatura

- Akhtar, N. (2001). Acquiring basic word order: Evidence for data-driven learning of syntactic structure. V: Tomasello, M. in Bates, E. (ur.), *Language development. The essential readings*, str. 187–202. Oxford: Blackwell Publishers.
- Anning, A. (2003). Pathways to the graphicacy club: The crossroad of home and preschool. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, str. 5–35.
- Apostolos, E. in Napoleon, M. (2001). Word-meaning development in Greek children's language: The role of children's sex and parents educational level. Prispevek, predstavljen na konferenci Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bajc, K. in Marjanovič Umek, L. (2005). Skupno branje, merjeno s pomočjo ček liste naslovov otroških knjig, in otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu. *Psihološka obzorja*, 14(2), str. 51–71.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum: How the tale unfolds*. London: Routledge.
- Bates, E. in Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. V: Tomasello, M. in Bates, E. (ur.), *Language development*. Oxford: Blackwell Publishers, str. 134–162.
- Berk, L. E. (1997). *Child Development*. Illinois: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5, str. 221–240.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Suwalsky, J. T. D. in Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 29–82.
- Bornstein, M. H. in Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), str. 654–671.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. in Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part I. Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1884–1867.
- Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, str. 85–98.
- Butler, S., McMahon, C. in Ungerer, J. A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infant and Child Development*, 12(2), str. 129–143.
- Cairney, T. H. (2003). *Literacy within family life*. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.), *Early childhood literacy*. London: Sage, str. 85–98.
- Caldwell, B. M. in Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the environment: Revised edition*. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A. in Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children, *Child Development*, 65, str. 457–471.

- Clark, H. H. in Clark, E. V. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Duncan, G. J. in Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic, reasources, parenting, and child development. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 83–106.
- Fein, G. (1995). *Toys and stories*. V: Pellegrini, A. D. (ur.), *The future of play theory*. New York: State University of New York Press, str. 151–165.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia Psychologica*, 47(2), str. 103–117.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. in Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, Serial No. 242.
- Fox, C. (2003). Playing the storyteller: Same principles for learning literacy in the years of schooling. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.), *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage, str. 189–198.
- Haden, C. A., Ornstein, P. A., Eckerman, C. O. in Didow, S. M. (2001). Mother-Child conversational interactions as events unfold: linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72(4), 1016–1031.
- Hoff, E. (2003 a). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, str. 147–160.
- Hoff, E. (2003 b). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Hresko, W. P., Reid, D. K. in Hammill, D. D. (1999). *Test of early language development – third edition (TELD – 3), Examiner's manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P. K. in Boucher, J. (1994). Pretend play: Is it metarepresentational? *Mind and Language*, 9, str. 445–468.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), str. 386–393.
- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, str. 225–256.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, W., Siegel, I. E. in Reninger, K. A. (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 14. Child Psychology in Practice*. New York: Wiley, str. 73–134.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57(5), str. 44–64.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Vprašalnik družinskega okolja – spodbujanje govornega razvoja: 5–6 let. Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Kranjc, S. (2004). Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, 13(1), str. 43–64.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008). Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR-LJ). Priročnik. Ljubljana, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Ljubljana: Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. in Kranjc, S. (2001). Communication in symbolic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9, str. 87–102.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. in Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment* 21(4), str. 271–281.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A. in Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, str. 411–426.
- Meek, M. (1985). Play and paradoxes: Some considerations of imagination and language. V: Wells, G. in Nicholls, J. (ur.), *Language and learning: An interactional perspective*. Lewes: Falmer Press.
- Moyles, J. R. (1995). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Oers, B. van (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 7–26.
- Pellegrini, A. D. in Galda, L. (1993). Ten years after: A re-examination of symbolic play and literacy research. *Reading Research*, April–June, str. 163–175.
- Pellegrini, A. D. in Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). Priročnik za Ravenove barvne progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek: Standardne barvne progresivne matrice. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Sénéchal, M. in LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), str. 445–460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. in Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, str. 520–536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, str. 96–116.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finish. *Journal of Child Language*, 30, str. 253–279.

Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphors and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wray, D. in Medwell, J. (2002). *Literacy and language in the primary years*. London: RoutledgeFalmer.

Dr. Zdenko Medveš in drugi¹

Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti

Povzetek: Poklicno izobraževanje obravnavamo kot socialno inkluzivno, če v resnici omogoča zaposlitev in zaslužek, ki presega prag revščine. Problem z vidika pravičnosti se pojavlja, ko se diferenciacija poklicnega izobraževanja prilagaja hierarhični strukturi poklicev. Prispevek analizira, kakšne so v poklicnem izobraževanju realne možnosti za deprivilegirane družbene skupine, kamor štejemo skupine z nižjim socialnim statusom, državljane, ki jim slovenščina ni materinščina, osebe s posebnimi potrebami in ženske. Dinamika vpisa v srednje šole nakazuje, da postaja poklicna šola, šola, ki vodi v družbeno marginalizacijo, zato postaja med mladimi neatraktivna. Na vprašanje, kakšen je pri tem položaj deprivilegiranih družbenih skupin, ni mogoče dati jasnega odgovora, ker ni ustreznih podatkov. Slovenska zakonodaja je zaradi varovanja osebnih podatkov restriktivna pri njihovem zbiranju. Niti pri vpisu, niti med šolanjem, niti ob koncu srednjega šolanja ni o kandidatih nobenega podatka, ki bi omogočal spremljanje učinkovitosti izobraževanja glede na socialne, kulturne, nacionalne, regionalne kazalnike, to pa bi lahko bila podlaga za natančnejšo oceno pravičnosti izobraževalnega sistema. Reprezentativne vzorčne študije pa kažejo, da perspektive teh skupin z vidika družbene vključenosti niso ugodne. Vzroki so širše družbeni in šolskosistemski, zato bi bil potreben angažma na obeh nivojih. Na širšem družbenem področju pomeni to spodbuditi dialog tradicionalnih partnerjev, krepiti družbeni ugled industrijskih in obrtnih poklicev, jih modernizirati in graditi na višji kakovosti znanja. Pripraviti je treba raznovrstnejšo ponudbo poklicnega izobraževanja, predvsem pa razviti alternativne oblike in poti za doseganje poklicne in strokovne izobrazbe z več alternacije med delom in izobraževanjem. V izobraževalnem sistemu pa doseči večjo programsko prožnost, ki jo lahko omogoča skupna strokovna šola namesto sedanje formalne delitve šol in programov.

Ključne besede: poklicno izobraževanje, pravičnost, socialna vključenost.

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

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

Pogledi na šolsko pravičnost

V sodobnih demokratičnih družbah je pravičnost v izobraževanju vedno bolj priznana kot bistvena značilnost nacionalnih izobraževalnih sistemov; pravičnost izobraževalnega sistema pa je razumljeno kot področje posebnega pomena za doseganje družbene pravičnosti nasploh. Vendar kljub temu ni popolnoma jasno, kaj je s pravičnostjo sploh mišljeno, saj obstaja več pogledov in tudi več konceptov pravičnosti. Eden od temeljnih pogojev, da je izobraževalni sistem pravičen, je, da so zakoni, ki ga urejajo, pravični in da je šolska praksa skladna z zakoni. Drugi pogoj pravičnosti sistema pa je načelo enakih možnosti za izobraževanje ne glede na socialni položaj, spol, raso, narodnost, veroizpoved in druge za izobraževanje nepomembne razlike. Prav to, kako je z načelom enakih možnosti v poklicnem izobraževanju v Sloveniji ter koliko to izobraževanje prispeva k socialni vključenosti ali marginalizaciji, je osrednji motiv te analize.

Eden od najbolj uveljavljenih načinov empiričnega ugotavljanja stopnje uresničitve enakih izobraževalnih možnosti v nekem izobraževalnem sistemu je merjenje stopnje korelacije med variablami, ki označujejo status otrok (spol, izobrazba staršev, socialnoekonomski status), in dostopnostjo ter uspešnostjo njihovega šolanja na različnih vrstah šol in različnih stopnjah izobraževalnega sistema. Višja kot je korelacija, manjša je pravičnost izobraževalnega sistema, vendar le, če je pozitivna korelacija posledica razlik v izobraževalnih možnostih, in ne razlik v preferencah otrok in njihovih staršev. Gledano s tega zornega kota je videti poklicno izobraževanje kot najbolj nepravični del izobraževalnega sistema, saj je v njem navadno korelacija med navedenimi variablami precej višja kot v sistemu splošnega izobraževanja. Toda pri obravnavi pravičnosti v poklicnem izobraževanju je treba upoštevati dvoje.

¹ Članek je pripravljen na podlagi gradiva, ki ga je za konferenco direktorjev direktoratsv za srednje izobraževanje v sklopu predsedovanja Slovenije Evropske unije (konferenca je bila je marca 2008 na Brdu) pripravila skupina: dr. Zdenko Medveš, dr. Zdenko Kodelja, dr. Jasna Mažgon, dr. Klara Skubic Ermenc, dr. Mojca Peček Čuk, dr. Irena Lesar, mag. Slava Pevec Grm. Pri urejanju podatkov sta sodelovali tudi dr. Mojca Straus in mag. Tina Klarič. Slike je oblikoval dr. Gašper Cankar.

Prvič, vlogo, ki jo ima poklicno izobraževanje v zagotavljanju pravičnosti izobraževalnega sistema v celoti, drugič pa stopnjo pravičnosti v poklicnem izobraževanju. Prvič, v izobraževalnem sistemu poklicno izobraževanje realno omogoča podaljševanje šolanja za velik del mlade generacije, ki iz takšnih ali drugačnih razlogov (šolske neuspešnosti, gmotnih možnosti ...) odklanja šolanje, še posebno splošnoizobraževalno, ki je naravnano na dolgoročne poklicne interese in cilje. Brez poklicnega izobraževanja bi velik delež generacije obiskoval šolo le med obveznim šolanjem, to je tja do štirinajstega, petnajstega leta; po zaslugi poklicnega izobraževanja pa se danes vsaj delna šolska obveznost za vse podaljšuje do polnoletnosti. To podaljševanje je sicer prisilno, a zajema prav del populacije, ki je šolsko deprivilegirana in bi bila pogosto zaradi povsem sekundarnih razlogov (socialnih in kulturnih) zgodaj izločena iz izobraževalnega sistema.

Drugič, stopnja pravičnosti v samem poklicnem izobraževanju je odvisna predvsem od uspešnosti uresničevanja različnih načel pravičnosti (»vsakemu po njegovih zaslugah«, »vsakemu po njegovih sposobnostih«, »vsakemu po rezultatih njegovega dela« itn.) v vsaki poklicni šoli posebej in v celotnem podsistemu poklicnega izobraževanja. Ta načela so poskus konkretizacije splošnejšega načela formalne pravičnosti, ki zahteva, da enake obravnavamo enako, različne pa različno. Tako mora na primer učitelj vse učence v nekem razredu, ki so izkazali enako znanje (si enako prizadevali ipd.), oceniti z enako oceno. Toda s tem bi bila dosežena šele pravičnost ocenjevanja v enem razredu. Da bi bila zagotovljena na ravni poklicne šole ali celotnega podsistema poklicnega izobraževanja, bi morali vsi učitelji uporabljati pri ocenjevanju enake kriterije. V tem se razumevanje pravičnosti v poklicnem izobraževanju pravzaprav ne razlikuje od pojmovanja pravičnosti v splošnem izobraževanju, le izpeljano mora biti na skupinah dijakov, ki so med seboj primerljive po relevantnih merilih za presojo pravične ureditve (atraktivnost poklica, dostopnost šolanja, merila vpisa). Toda razmislek lahko hitro pokaže specifičnost poklicnega izobraževanja. V kontekstu splošnega izobraževanja je stroga zunanja diferenciacija oz. koncentracija učno manj uspešnih otrok (to so pogosto prav otroci, ki izhajajo iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij) v ločene skupine, razrede ali šole navadno interpretirana kot nepravilna, če selekcionira in ločuje otroke glede na značilnosti, na katere sami marsikdaj sploh ne morejo vplivati, so pa odločilne za njihovo nadaljnje šolanje in s tem veliko tudi za njihov uspeh v življenju. Poklicno izobraževanje pa mora biti diferencirano po strokah in panogah. V kontekstu poklicnega izobraževanja je lahko diferenciacija otrok in odraslih po panogah in strokah razumljena ravno nasprotno kot element pravičnosti. Zato je poklicno izobraževanje navadno socialno inkluzivno, ker vodi do kvalificirane zaposlitve. Zaposlitev pa ima odločilno vlogo pri preprečevanju socialne izključenosti in je obenem ena od bistvenih družbenih podlag človekovega samospoštovanja. Tudi zaradi tega je poklicno izobraževanje pomembna prvina družbene strategije za večjo družbeno pravičnost in socialno vključenost. To pa je le, če tistim, ki se odločijo za poklicno izobraževanje, resnično omogoča zaposlitev in zaslužek, ki presega prag revščine (Halliday 2004). To pa že odpira nove vidike. Iz diferenci-

acije poklicnega izobraževanja nujno sledi, da nimajo vse smeri in vsi programi izobraževanja enake vloge pri preprečevanju socialne izključenosti, čeprav so socialno inkluzivni, ker vključujejo velik delež socialno deprivilegiranih oseb. Problem z vidika pravičnosti se pojavlja zlasti, ko se diferenciacija poklicnega izobraževanja, to pomeni vrste poklicnih šol in izobraževalnih programov – prilagaja hierarhični strukturi poklicev. Takrat poklicno izobraževanje v posamezni stroke ali panogi opravlja vlogo družbene reprodukcije poklicev.

Zaradi tega samo vključevanje v poklicno izobraževanje še ne zagotavlja pravičnosti poklicnega izobraževanja. Pravičnost glede enakih možnosti ali enake dostopnosti je elementarna raven zagotavljanja šolske pravičnosti. Sodobni pogledi na šolsko pravičnost pa terjajo več, terjajo zagotavljanje poštenih možnosti, ki tradicionalno šolsko deprivilegiranim osebam zagotavljajo boljše pogoje za doseganje ustreznih rezultatov. Gre za poseben pomen načela o »pozitivni diskriminaciji«. S tem mislimo na to, da mora družba osebam, ki v šoli tradicionalno dosegajo nižje uspehe, izboljševati pogoje (manjše število učencev v razredu, boljši učitelji, oprema, inkluzivno organizirano pomoč ...), da bi dosegle primerljive izobraževalne dosežke ter si pridobile kakovostno izobrazbo za zaposlitev, za nadaljevanje izobraževanja in aktivno državljanstvo. Zato tudi za poklicno izobraževanje velja, da pravičnosti ne merimo le po enakih možnostih, temveč po poštenih možnostih, ki jih daje za doseganje kakovostne izobrazbe za fleksibilno zaposlovanje, vseživljenjsko učenje in za razvoj osebne ter poklicne kariere ter po realnih pogojih, da te možnosti tudi uresniči.

Naša študija ne obravnava vseh navedenih vprašanj, temveč smo kot *ključni izbrali dve vprašanji*:

- kako visoke markerje, ki jih dosega Slovenija na področju izobraževanja, dosegajo deprivilegirane družbene skupine, kamor štejemo skupine z nižjim socialnim statusom, državljanke, ki jim slovenščina ni materinščina, osebe s posebnimi potrebami ter ženske; kakšne so njihove realne možnosti v srednjem izobraževanju, posebno poklicnem;
- kakšni so učinki poklicnega izobraževanja in njegova privlačnost med mladim.

Položaj poklicnega in strokovnega izobraževanja v izobraževalnem sistemu – načelo pozitivne diskriminacije

Slovenski sistem poklicnega izobraževanja je že dobro četrtno stoletja grajen na izhodiščih pozitivne diskriminacije in vseživljenjskosti, saj so bile sedanje šolske poti v poklicnem in strokovnem izobraževanju zasnovane že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Dokončno pa so se ta izhodišča utrdila po prenovi slovenske šolske zakonodaje leta 1996, ko so bila vzpostavljena načela pozitivne diskriminacije in vseživljenjskosti tudi v razmerju med poklicnim in splošnim izobraževanjem – gimnazijo.

Načelo *vseživljenjskosti* pomeni odpravljanje šolskih »poti v garažo«, torej poti, ki ne vodijo nikamor naprej, temveč zahtevajo vračanje. Vzpostavljane

takih izobraževalnih poti v sistemu srednjega šolstva sedaj omogoča napredovanje v doseganju višjih stopenj izobrazbe (od ISCED 2 na ISCED 3 do ISCED 5,6) in s tem graditev poklicne kariere brez vračanja na začetek izobraževanja.

Načelo *pozitivne diskriminacije* je nadgradnja načela vseživljenjskosti in v sistemu izobraževanja pomeni, da se za isto stopnjo izobrazbe (na primer ISCED 3 ali ISCED 4) in isti poklic obstajata dve izobraževalni poti: direktna in indirektna. Direktna pot do istega poklica je krajša za leto ali celo dve, zato pa bolj strma, torej težja in s tem bolj tvegana. Zgleden primer direktnih poti za pridobitev polne srednje izobrazbe (full upper secondary) v slovenskem sistemu sta gimnazija ter srednja tehniška in strokovna šola. Obe trajata štiri leta. Indirektna pot do iste stopnje izobrazbe (polno srednje) ali istega poklica (na primer na ravni tehnika) je daljša, zato primernejša tudi določenim delom prebivalstva, ki zaradi katerih koli razlogov v šoli težje napredujejo. Indirektna pot je sestavljena iz več izobrazbenih stopenj in omogoča že po dveh ali treh letih šolanja pridobiti zaokroženo izobrazbo za zaposlitev in nadaljnje šolanje.

Mogoča sta vpis v nižje poklicno izobraževanje z dokončanim sedmim razredom devetletke (šestim osemletke) oz. dokončano osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom ter nadaljevanje iz nižjega v triletno poklicno izobraževanje, praviloma v drugem letniku izobraževanja sorodne stroke ali poklica. Nižje poklicno izobraževanje omogoča, da udeleženci dopolnijo v skupno treh letih šolanja temeljno znanje na ravni obveznega šolanja in se usposobijo za manj zahtevna dela v poklicu ter praviloma nadomestijo eno leto v triletnem poklicnem izobraževanju. Ker se v nižje poklicno izobraževanje lahko vključujejo tudi mladi s posebnimi potrebami (tudi tisti z lažjimi motnjami v duševnem razvoju), ta oblika izobraževanja načeloma pomeni tudi instrument krepitev inkluzije.

Sistem triletnega poklicnega izobraževanja je nadgrajen z dveletnim poklicno-tehniškim izobraževanjem (t. i. sistem 3 + 2), ki brez vračanja na začetek izobraževanja omogoča v skupaj petih letih doseči poklicno maturo, tj. enako stopnjo izobrazbe in poklic, kot ga daje v ustrezni stroki štiriletno srednje strokovno izobraževanje. Posledično daje enake pravice pri zaposlovanju in pri nadaljevanju študija v terciarnem izobraževanju na vseh višjih in visokih šolah (z izjemo univerzitetnih študijskih programov).

Z maturitetnim tečajem lahko vsakdo, kdor je končal katero koli poklicno ali strokovno šolo, doseže splošno maturo in s tem možnost nadaljevanja študija na vseh oblikah terciarnega izobraževanja, tudi univerzitetnega.

Pozitivni učinki visoke vertikalne in horizontalne prehodnosti v srednjem izobraževanju se kažejo v visokem doseganju evropskih markerjev (benchmarks)

Za presojo pravičnosti v poklicnem izobraževanju pa ni pomembna samo formalna možnost vertikalne (iz nižjih na višje stopnje izobraževanja) oziroma horizontalne prehodnosti (iz poklicnega in strokovnega izobraževanja v splošno (do mature) ter obrnjen, iz splošnega (gimnazije) v poklicno in strokovno

izobraževanje, temveč tudi, kako v realnosti prebivalstvo izrablja možnosti, ki jih daje sistem. V svetu realnosti se, žal, ne uveljavljajo enako vse možnosti prehajanja. Trendi v prehajanju izražajo značilne slovenske vrednote v izobraževanju. Značilni sta zlasti dve vrednoti prebivalstva: (a) končati popolno srednjo šolo in (b) če je le mogoče, naj bo to gimnazija oz. splošna matura. To se ne kaže samo na globalni ravni vpisa v srednje šolstvo, kjer nižja in srednja poklicna šola iz leta v leto izgubljata. Kaže se tudi v aspiracijah po prehajanju od nižjih stopenj in enostavnejših pomožnih poklicev (ISCED 3C) k zahtevnejšim (ISCED 3B). Zelo množično pa se izraža tudi v želji po prehajanju od standardnih obrtnih in industrijskih poklicev (ISCED 3B) k poklicem na ravni tehnika oziroma k t. i. storitvenim poklicem (zavarovalništvo, upravno-ekonomski, turizem, zdravstvo, vzgojitelji za vrtnice) (ISCED 3A). Zato je v naši šolski praksi zadnja leta opaziti, da velika večina absolventov triletnega poklicnega izobraževanja nadaljuje šolanje v dveletni poklicno-tehniški šoli, ki se konča s poklicno matura; to jim omogoča, da dosežejo usposobljenost za višji poklic v stroki ter odpira pot do študija v terciarnem izobraževanju.

Takšna šolska ureditev srednjega izobraževanja je nedvomno prispevala vsaj k štirim pomembnim dosežkom, po katerih je Slovenija nad evropskimi povprečji in v letu 2006 že dosega postavljene markerje za Evropsko unijo za leto 2010; s tem se uvršča med šolsko najbolj razvite evropske države:

1. V Sloveniji je majhen delež prebivalstva, ki po obvezni šoli ne nadaljuje šolanja. Evropa je za leto 2010 postavila normo, da v populaciji med 20. in 24. letom ne bi bilo več kot 10 % prebivalstva, ki je doseglo največ končano osnovno šolo. V Evropski uniji je bilo leta 2006 tega prebivalstva 15,3 %, v Sloveniji pa le 5,2 %.
2. Visok delež populacije po nižji in srednji poklicni šoli nadaljuje formalno izobraževanje za zvišanje stopnje srednje izobrazbe (enako velja tudi za nadaljevanje izobraževanja iz srednjih strokovnih šol v terciarnem izobraževanju). Posledica je, da visok delež prebivalstva dosega polno sekundarno izobrazbo in s tem možnost za nadaljevanje študije na terciarni stopnji. Evropski marker za 2010 predvideva, da naj bi 85 % populacije med 18. in 24. letom imelo popolno srednjo izobrazbo; doseženo evropsko povprečje v letu 2006 je bilo 77,8 %, v Sloveniji pa 88 %.
3. Nad evropskim povprečjem je vključenost v izobraževanje prebivalstva do 29. leta. Evropski cilj za 2010 je vsaj 12,5 % vključenih odraslih v izobraževanje med 25. in 64. letom. Doseženo evropsko povprečje v letu 2006 je 9 %, v Sloveniji pa 15 %.²

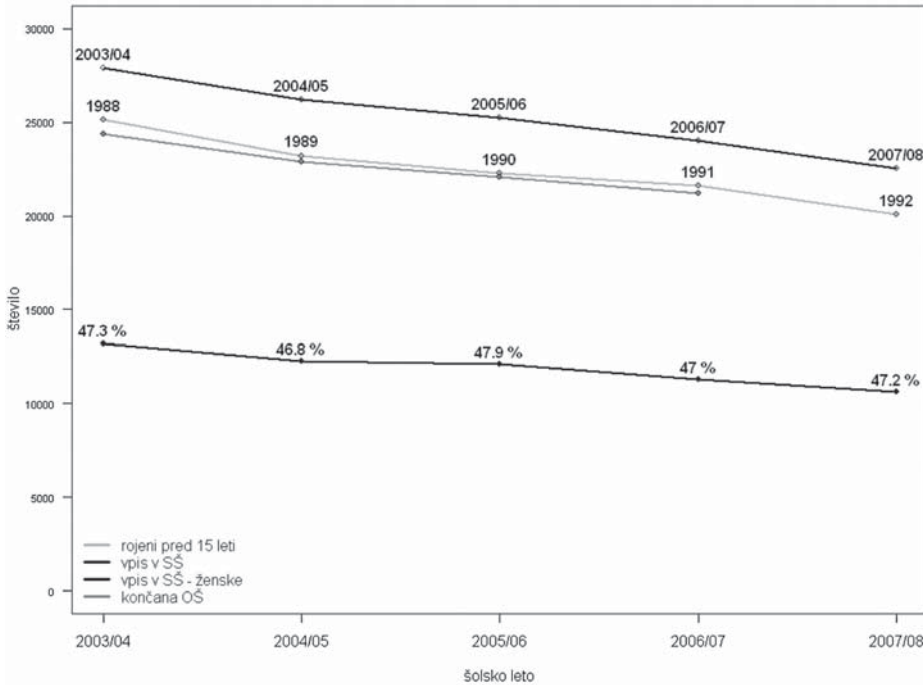
Vse to je zasluga tudi odprtosti poklicnega izobraževanja za nadaljevanje šolanje. Toda, ali smo s temi uspehi lahko zadovoljni, ko nam gre za oceno pravičnosti sistema, pri čemer so seveda v ospredju podatki o rezultatih dela populacije, ki jo glede na postavljena merila razvrščano med družbeno depriviligirano.

² Vir: Vsi podatki so za leto 2006 povzeti po Commission Staff Working Document Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and benchmarks, 2007

Negativni trendi v triletnem poklicnem izobraževanju

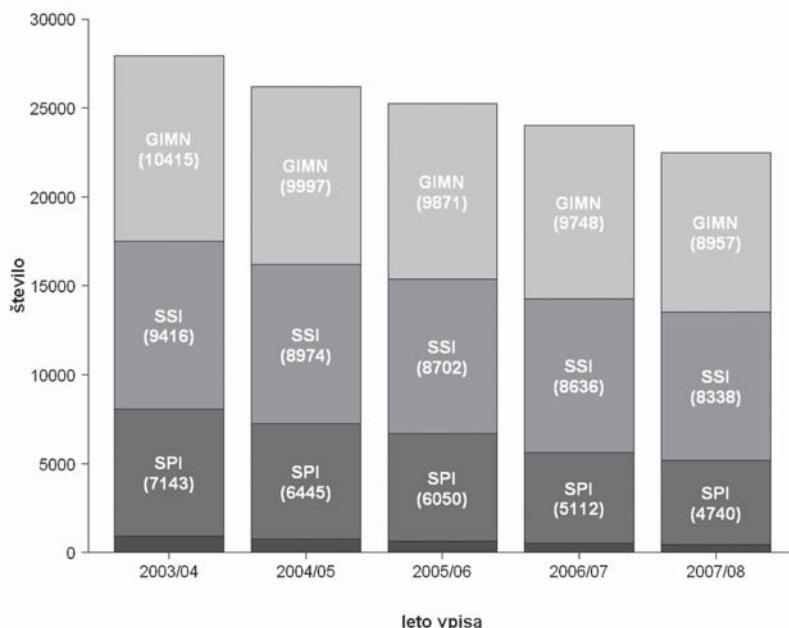
Upad v nacionalni nataliteti »doleti« predvsem poklicno izobraževanje

Pojav visokih izobrazbenih aspiracij, ki se kaže v visokem deležu mladih, ki nadaljujejo izobraževanje, pa ni brez negativnih učinkov. To bomo ponazorili na podlagi naslednje slike.



Slika 1: Vpis prvi letnik srednjih šol, glede na število rojenih otrok pred petnajstimi leti in število absolventov osnovne šole (izdelano po podatkih iz arhiva Ministrstva za šolstvo in šport)

Opozarjamo najprej na ozadje predstavljene dinamike vpisa v srednje šole. Vidno upadanje vpisa je nedvomno posledica nizke stopnje natalitete v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih. Ob koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja se je v Sloveniji letno rodilo okoli 33.000 otrok, leta 2006 pa le nekaj nad 17.000. Učinki tega zmanjšanja se v zadnjih letih že očitno kažejo pri vpisu v srednje izobraževanje. Čeprav še vedno velja, da tudi vsa zadnja leta nadaljuje po osnovni šole v taki ali drugačni obliki šolanje okoli 98 % generacije, je indeks vpisa v prvi letnik vseh vrst srednjih šol zaradi manjšega naravnega prirastka prebivalstva v zadnjih letih upadel za 20 %.



Slika 2: Dinamika vpisa v prvi letnik različnih vrst srednjih šol (izdelano po podatkih iz arhiva Ministrstva za šolstvo in šport)

Bolj kot dinamika zmanjševanja vpisa v vse srednje šole nas zanimajo trendi vpisa v posamezno vrsto šol. Iz grafa razberemo, da je zmanjšanje vpisa v srednje šole zaradi upadanja natalitete v veliki meri šlo na škodo poklicnega izobraževanja (ISCED 3B in 3C) (indeks 07/03 = 66); vpis v srednje tehniške in strokovne šole in gimnazijo (ISCED 3A) se letno tudi zmanjšuje, toda indeks 07/03 znaša 88. Še jasnejša postane dinamika vpisa, če primerjamo med leti in šolami koeficiente, izračunane iz deležev vpisa v posamezno vrsto šol. Tako znašajo koeficient 03/07 za gimnazije 1,05, za srednje strokovne šole 1,08, za srednje poklicne šole 0,8, za nižje poklicne šole pa 0,5. To pa nazorno pokaže prejšnjo ugotovitev, da se upad natalitete izkaže v škodo poklicnim šolam.

Posebej je treba omeniti vpis v nižje poklicno izobraževanje, ki se je zmanjšal za več kot polovico (indeks 07/03 = 42). Menimo, da je vpis v to izobraževanje padel v zadnjih letih pod tisto kritično mejo, ko ta šola nima več prave funkcije v šolskem sistemu. Vanjo se res lahko vpisujejo učenci z nedokončano osnovno šolo in z osnovno šolo z znižanim izobrazbenim standardom (na leto je vsega skupaj vpisanih 316 do 445 oseb) in pomeni za ta del prebivalstva možnost nadaljnega šolanja. Zato pa se vse bolj razvija v nekakšno »posebno« poklicno šolo. To pa je v nasprotju z načeli integracije, na katerih temelji slovenski izobraževalni sistem. Navsezadnje se je na ravni obvezne šole integracija v Sloveniji zadnja leta močno uveljavila, in to velja tudi za srednjo šolo, kot bomo videli pozneje.



Slika 3: Delež učencev osnovnih šol s posebnimi potrebami, integriranih v redne oddelke, in v posebnih šolah – šolsko leto 2007/08 (izdelano po podatkih SURS)³

Prednost nižjih poklicnih šol so res majhne učne skupine, toda na drugi strani so njene pglavitne slabosti: (a) šolska diferenciacija že pri vstopu v srednjo šolo, (b) zelo omejena programska ponudba in ponudba poklicev, posebno za dekleta, ter (c) zelo slabo razvita mreža šol, ki izvajajo programe. Izziv za prihodnost je razmislek o integraciji nižjega poklicnega izobraževanja v triletno. Da bi integracija lahko bila uspešna, kažeta vsaj dva pomembna podatka:

- vsako leto več kot polovica dijakov po končani nižji srednji šoli nadaljuje šolanje na srednji poklicni ali strokovni šoli;
- v vsakoletnih poročilih o splošni in poklicni maturi lahko ugotovimo, da maturo vsako leto uspešno opravi okoli 350 oseb s posebnimi potrebami (torej le 100 manj, kot se jih je leta 2007/08 vpisalo v nižje poklicno izobraževanje), ki se izobražujejo v integrirani obliki. To kaže, da znajo naši srednješolski učitelji dajati ustrezno pomoč in podporo njihovem izobraževanju v integrativnih oblikah, če so za to ustrezni pogoji dela in bi vpis omogočali tudi vpisni pogoji.

Zmanjšanje zanimanja za poklicno izobraževanje je oblika bega pred družbeno marginalizacijo in izključenostjo

Kritičen je zlasti trend, da se je v zadnjih petih letih (2003–2007) skoraj za polovico zmanjšal vpis v triletno poklicno izobraževanje (indeks 66, za dekleta 58). To je večji problem, zlasti če vemo, da naj bi bilo triletno poklicno izobraževanje z vidika družbenih potreb in poklicnih profilov množično, saj se tu izobražujejo vsi poklici na ravni ISCED 3B. Pričakovali bi torej, da bi bila to množična srednja šola, vendar gibanja vpisa zadnja leta kažejo, da ta šola hitro izgublja atraktivnost. Pa ne samo zmanjšanje vpisa, pomemben je tudi »beg absolventov« po končani srednji poklicni šoli v poklicno-tehniško izobraževanje (sistem 3 + 2). Na podlagi poročil o poklicni maturi ugotavljamo, da velika večina absolventov triletno poklicne šole nadaljuje izobraževanje v poklicno-tehniški šoli do poklicne mature, ki odpira vrata v terciarno izobraževanje; to hkrati pomeni tudi »zapustitev« širokega poklicnega profila (ISCED 3B) ter pridobi-

³ Po podatkih statistike tudi v srednjem šolstvu narašča število oseb s PP, ki se vključujejo v redne oddelke (2003 = redni oddelki : posebnim oddelkom = 60 % : 40 %) (2007 redni oddelki:posebnim oddelkom = 88 % : 12 %). 99 % oseb z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi je v nižjem (76 %) in srednjem (23 %) poklicnem izobraževanju, nikogar ni v PTI; večina 58 % oseb z učnimi težavami in primanjkljaji na posameznih področjih učenja je v triletnem, le 27 % pa v štiriletnem izobraževanju in gimnaziji.

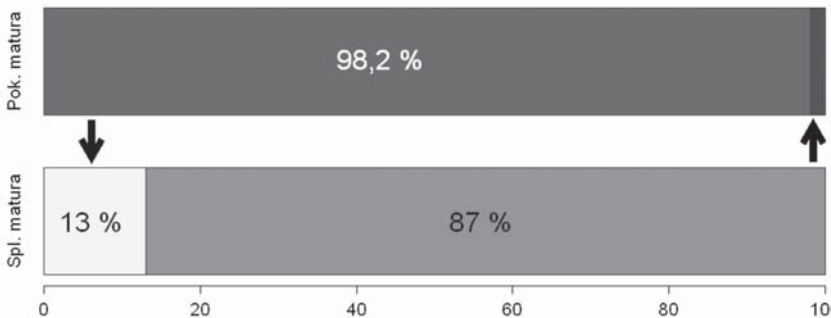
tev poklica na ravni tehnika (ISCED 3A). Leta 2006 se je prijavilo na poklicno maturo 5.700 kandidatov (to je 33 % vseh poklicnih maturatov tega letnika), ki so končali najprej triletno poklicno izobraževanje in nadaljevali v poklicno-tehniškem izobraževanju. Če primerjamo ta delež z vpisom v triletno poklicno izobraževanje pred petimi leti, to hipotetično pomeni okoli 80 % vseh, ki so se takrat vpisali v srednjo poklicno šolo. Ne trdimo, da je povezava kavzalna, saj ni na voljo podrobnih in natančnih podatkov o prehodu generacije iz triletno poklicne šole v nadaljnje izobraževanje, lahko le ocenjujemo, da je v generaciji mladih na Slovenskem le okoli 12 % generacije, ki ne nadaljuje šolanja in se zaposli po končani poklicni šoli.

Ko ocenjujemo trende v prehodnosti sistemu slovenskega poklicnega izobraževanja, moramo dodati še prehodnost iz poklicnega/strokovnega izobraževanja v splošno in nasprotno. Tudi pri tem se nakazujejo zelo očitni trendi, ki kažejo neugodna enosmerna gibanja za poklicno in strokovno izobraževanje. Prehodnost iz gimnazije v poklicno izobraževanje je organizirana s poklicnim tečajem, ki ga financira država za absolvente gimnazije. Na leto se v poklicni tečaj, ki lahko traja največ leto in pol, vpiše okoli 1,7 % gimnazijcev. Vzrok za tako nizek odstotek je prej ali slej v nizkem vrednotenju poklicnega/strokovnega izobraževanja, čeprav je res, da je tudi ponudba za takšno doizobraževanje gimnazijcev razmeroma skopa. Slovenija se glede tega ni zgledovala po številnih drugih evropskih državah, ki so, ob širjenju vpisa svoje populacije v gimnazijo, širile tudi ponudbo poklicnega/strokovnega izobraževanja po končani gimnaziji. Doslej to omogočajo samo redki poklici na ravni 3A: ekonomsko-upravni tehnik, vzgojitelj za vrtce ter panoge gostinstvo, turizem in računalništvo, ki pa so tako ali tako polnoštevilni v rednem izobraževanju (npr. med poklicnimi maturanti je vsako leto okoli 44 % ekonomsko-upravnih tehnikov). Za majhne možnosti doizobraževanja gimnazijcev je v glavnem kriv sistem enopolletnega izobraževanja, ki je po mnenju večine deficitarnih panog prekratko za pridobitev strokovne usposobljenosti, ki jo zahteva trg dela. Poklicni tečaj je dolga leta trajal le eno leto kljub opozorilom, da to ne zadostuje. Šolska politika je šele ob zadnji spremembi zakona prisluhnila argumentu panog in ga podaljšala za pol leta. Doslej to še ni pripeljalo do nastajanja novih programov poklicnega tečaja za deficitarna področja in vprašanje je, ali bo podaljšanje tečaja za pol leta bistveno povečalo število deficitarnih panog, ki bi jim to izobraževanje ustrezalo. Je pa to eno od strateških vprašanj prihodnosti, ali se bo delež generacije v gimnaziji povečeval z dinamiko zadnjih petnajstih let.

Je v ozadju visokih izobrazbenih aspiracij visoko vrednotenje izobrazbe ali strah pred družbeno marginalizacijo?

Vprašanje seveda je, ali bi podaljšanje poklicnega tečaja povečalo privlačnost izobraževanja gimnazijcev v poklicnem sektorju. Pri odgovoru se moramo poglobiti v ozadje visokih izobrazbenih aspiracij pri slovenskem prebivalstvu in se soočiti z vrednotami, ki jih spodbujajo. Vrednote so pomemben dejavnik pri odločanju prebivalstva za določen tip šole. Če pogledamo nasproten prehod, to-

rej prehod iz poklicnega šolstva v gimnazijo (splošno in tehniško) ter interes za splošno matura, ugotovimo povsem drugačno podobo, kot jo kaže prehod gimnazijcev v poklicni izobraževalni sektor. Prehod od poklicnega sektorja do splošne mature je v slovenskem šolskem sistemu organiziran prek t. i. enoletnega maturitetnega tečaja. Tudi to je organizirana oblika, ki jo financira država: iz nje prihaja na splošno matura na leto okoli 7 % maturantov. Poleg tega lahko poklicni maturanti na svojo pobudo opravljajo po končani poklicni maturi dodatni maturitetni izpit iz enega predmeta splošne mature. Tako se skoraj izenačijo v pravicah za nadaljevanje študija na terciarni stopnji, saj lahko nadaljujejo študij tudi v univerzitetnih študijskih programih (razen medicine, prava ter pedagoških in nekaterih humanističnih strok, ki pa se z bolonjsko prenovo tudi počasi odpirajo takšnim kandidatom), ki sicer niso dostopni poklicnim maturantom. Takih oseb je na leto okoli 6 % in sicer ne dosežejo splošne mature, kažejo pa na to, da z dodatnim predmetom želijo doseči približno enake pogoje za nadaljevanje študija. Če upoštevamo vse absolvente štiriletnih šol, ki bodisi opravljajo maturitetni tečaj bodisi z dodatnim izpitom iz predmeta splošne mature skušajo doseči približno enako odprte možnosti za nadaljevanje študija vidimo, da prehaja na splošno matura 13 % splošnih maturantov, nasprotno, iz gimnazije v poklicno matura, pa le okoli 1,7 % gimnazijcev.



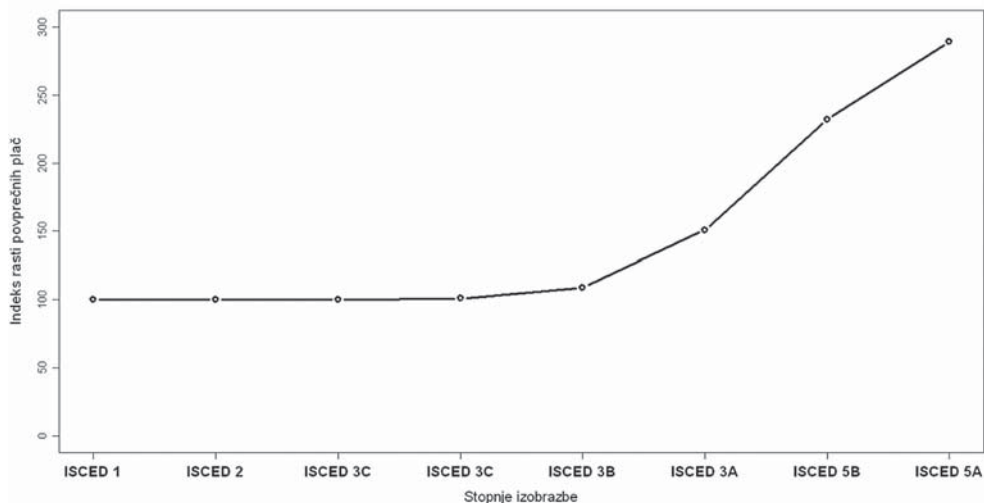
Slika 4: Prehajanje iz poklicnih smeri na splošno matura in nasprotno, iz gimnazije v poklicno izobraževanje (izdelano po poročilih o splošni in poklicni maturi za 2006)

To nedvomno potrjuje našo hipotezo o prevladujoči slovenski vrednoti glede srednjega izobraževanja: *doseči popolno srednjo izobrazbo (na stopnji ISCED 3A), in če je mogoče v gimnaziji, ter imeti s tem odprte širše možnosti za nadaljevanje študija na terciarni stopnji.*

Ocene tudi kažejo, da več kot 91 % poklicnih maturantov želi nadaljevati študij na terciarni stopnji.

V ozadju tega vrednotenja je družbena klima, ki sega še v t. i. socialistične čase, ko se je začel vzpostavljati nekakšen negativen diskurz v vrednotenju obrtnih in industrijskih poklicev in se na drugi strani krepil družbeni pomen in ugled uradništva. A to ni predmet tega prispevka. Posledice družbene klime se izražajo v nizkem vrednotenju dela poklicev na ravni ISCED 3C in žal tudi

ISCED 3B, ki jo predstavlja triletno poklicno izobraževanje; to je vidno v kolektivnih pogodbah in realnih plačah javnega in zasebnega sektorja. V nasprotju s tem pa so isti poklici dobro plačani in uživajo sorazmerno visok ugled kot samostojni podjetniki.



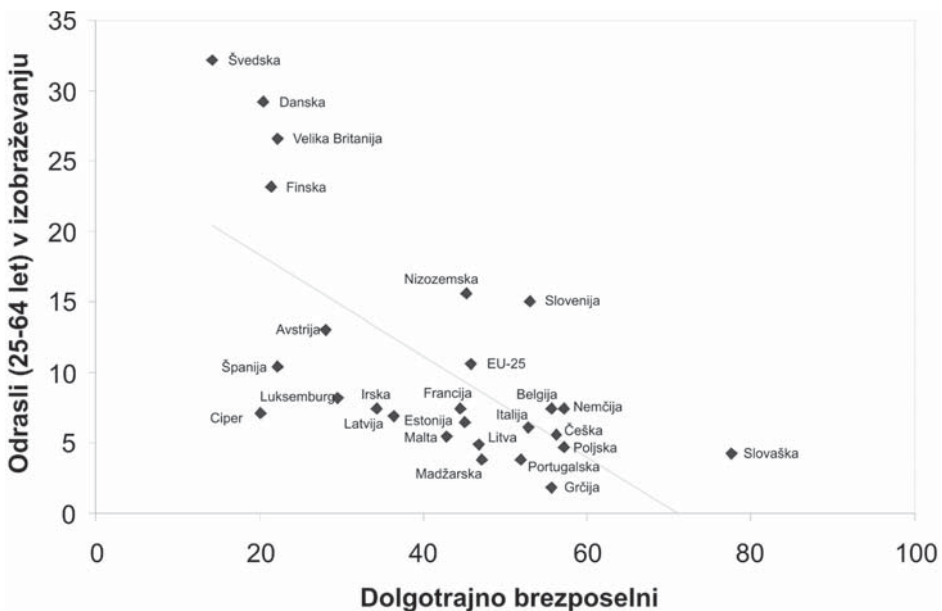
Slika 5: Verižni indeksi povprečnih plač zaposlenih pri fizičnih in pravnih osebah po stopnjah šolske izobrazbe (vir: izdelano po podatkih SURS 2005)

Iz grafa je razvidna povezava med stopnjo izobrazbe in povprečno plačo. Med stopnjama 3C in 3B na eni ter 3A na drugi strani je jasno razvidna hierarhija in tako hierarhično stopnje razume tudi prebivalstvo. Razvidna je uravnilovka plač vse do vključno ISCED stopnje 3B, potem pa sledi največji »skok« povprečnih plač prav med ISCED 3B in 3A in seveda naprej do 5B in 5A. Prikazana plačna razmerja lahko pomembno prispevajo k razlagi izobrazbenih aspiracij slovenskega prebivalstva in nakazujejo na nevarnost, da se posameznik, ki ni končal nič več kot poklicne šole, znajde na družbenem robu.

Pa ni samo plača tisto, kar generira visoke izobrazbene aspiracije. Njej se pridružuje še vrsta tradicionalnih elementov vrednotenja poklicev v slovenski družbi. Hierarhično razmerje med poklici na ravni 3C in B ter poklicni na stopnji 3A vodi do tega, da so poklici pod ravnjo ISCED 3A še vedno označevani kot pretežno manualni, delo v njih bolj odvisno od zunanjega nadzora in rutinsko, manj kreativno (razen v oblikah samostojnega podjetništva); za te poklice tudi ni velikih možnosti napredovanja in razvijanja poklicne kariere. Vse to jim skupaj z nizko plačo jemlje ugled v družbi. Očitno je, da so te vrednotne orientacije vzpostavile med prebivalstvom sistem izobraževalnih vrednot, v katerem je izobraževanje na ravni ISCED 3C in 3B povezano s predstavo o nevarnosti splošne družbene marginalizacije, ki je za posameznika celo bolj kritična kot varna zaposlitev. Dejstvo je namreč, da ima izobrazba v plačnem sistemu (ko-

lektivnih oz. tarifnih pogodbah) še vedno visoko stopnjo formalne vrednosti. Sistem plač je še vedno bolj odvisen od stopnje izobrazbe kot od delovnega učinka in drugih dejavnikov. Tudi podatki o brezposelnosti nimajo pravih motivacijskih učinkov na izbiro šole, saj večina regij, razen najrazvitejše osrednje slovenske, povprašuje po večini po pomožnih delavcih in delavcih brez poklicev. To kažejo trendi v razmerju med ponudbo in povpraševanje na trgu dela. Do leta 2003 so med brezposelnimi najbolj zaposeljive osebe na stopnji ISCED 3 C in B, po letu 2004 pa so bile lažje zaposeljive tudi osebe s stopnjo ISCED 3A. Aspiracije prebivalstva pa kažejo, da so vse te ravni poklicev manj zanimive. Tako lahko razumemo trend, da se mladi in odrasli odločajo za izobraževanje, ki vodi do poklicev in izobrazbe, v katerih je tveganje glede brezposelnosti razmeroma veliko, je pa zagotovljen višji dohodek in ugled (tako imajo prednost tudi poklici ekonomsko-upravnega področja pred obrtno-tehniškimi področji).

Na drugi stani pa ne smemo prezreti, da je mladim stopnja izobrazbe tudi sama po sebi vrednota. Kar 40 % mladih do 30 let izjavlja, da bi sprejelo delo z nižjim položajem in plačo kot pripada izobrazbi, ki so jo dosegli (SJM 2004). V praksi se osebe z doseženo izobrazbo 5B in 5A že kar pogosto zaposlujejo pri delih, za katere se zahteva stopnja 3A. Šibka povezava med izobraževanjem in zaposlovanjem se za Slovenijo pokaže tudi – če primerjamo Slovenijo z evropskimi članicami – v udeležbi v izobraževanju in dolgotrajni brezposelnosti. Pokaže se, da je Slovenija med državami, ki dosegajo visoko vključenost srednje generacije v izobraževanje, toda hkrati med državami z visokim deležem dolgotrajno brezposelnih.



Slika 6: Povezanost deležev odraslih (od 25 do 64 let) v izobraževanju in usposabljanju z deleži dolgotrajno brezposelnih med vsemi brezposelnimi (vir: SURS 2007)

Do socialne marginalizacije in izključevanja vodi tudi diferenciacija poklicnega izobraževanja

Diferenciacija v izobraževalnem sistemu potencialno vodi v družbeno izključenost

Vsaka zunanja diferenciacija v izobraževalnem sistemu potencialno vodi v segregacijo in zmanjšuje njegovo pravičnost. Tako je tudi z diferenciacijo vrste poklicnih šol, ki jih izbirajo po končani obvezni šoli mladi, stari 15 let. V tem letu morajo izbrati enega od štirih tipov izobraževanja, ki je na voljo: nižje poklicno, triletno poklicno, štiriletno srednje strokovno izobraževanje in gimnazijo. Da bi zmanjšali diskriminacijske učinke te diferenciacije, smo v slovenskem sistemu razvili številne poti za premoščanje zaprtosti šol, za vertikalno in horizontalno prehajanje brez vračanja v začetni letnik. Vse to smo podrobno opisali v prejšnjem razdelku in hkrati pokazali na pozitivne in negativne učinke tako odprtega sistema.

Zdaj ni mogoče mimo ugotovitve, da so se negativni učinki diferenciranega sistema poklicnega izobraževanja zadnja leta krepili, to je pospeševal na eni strani natalitetni šok, na drugi pa politična in ekonomska gospodarska tranzicija. Z uvajanjem tržne ekonomije so se spreminjala razmerja tudi na trgu dela. Prehod iz nekdanje polne oz. fiktivne zaposlenosti v realno je povzročil presežke delovne sile in tudi strukturno neustreznost zaposlenih. Zmanjšuje se povpraševanje po nekaterih poklicih, posebno tam, kjer so se zmanjšale ali celo propadle cele veje gospodarskih dejavnosti. Posledično se je v tranzicijskem obdobju močno zmanjševal vpis v nekatere poklicne šole (tekstilna industrija), nekatere pa so zaprli (rudarstvo, usnjarstvo, krzнарstvo). Lahko razumemo, da problem diferenciacije srednjih šol (poklicnih, strokovnih šol in gimnazije) še zaostrejuje že opisana vrednotna naravnost slovenskih državljanov ob izbiri šole, ker nekatere oblike izobraževanja (nižja in srednja poklicna) kratko malo ne izpolnjujejo njegovih pričakovanj.

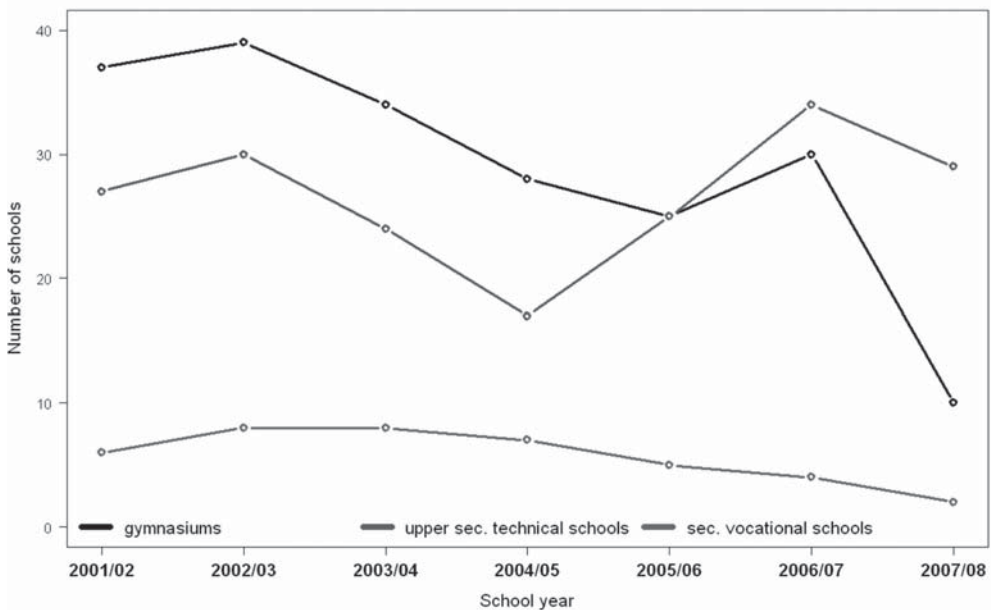
Najboljši učenci iz osnovne šole se vpisujejo v gimnazijo

Glede na nizko vrednotenje določenih poklicnih stopenj lahko sklepamo, da temelji izbira srednje šole na negativni selekciji. Nižje poklicne šole izbirajo učenci z nižjo učno uspešnostjo ter nižjimi socialnimi kazalniki, mogoče celo več državljanji, ki jim slovenščina ni materni jezik, ter osebe z nižjo učno zmogljivostjo.

Leto šolanja	Triletna poklicna šola	Štiriletna strok. šola	Gimnazije
2007/08	117 do 135	116 do 149	137 do 180
2005/06	25 do 31	61 do 79,5	83 do 113

Preglednica 1: Razpon v minimalnem številu točk v učnih dosežkih (učnem uspehu in drugih dosežkih) za vpis na posamezno šolo v primeru omejitve vpisa (vir: arhiv podatkov Ministrstva za šolstvo in šport)

Za nižje poklicne šole vpis ni bil nikoli omejevan. Razlike med leti so posledica spreminjanja meril za izbiro. Razponi na preglednici ponazarjajo »negativno selekcijo« pri vpisu iz osnovne v srednje šole. Učenci z najslabšimi uspehi prihajajo v nižje poklicne in triletno poklicne šole, to pa med srednjimi šolami krepí razlike v kakovosti pa tudi socialno, ekonomsko homogenizacijo, saj tudi v Sloveniji velja pozitivna korelacija med šolsko uspešnostjo in socialno ekonomskimi kulturnimi dejavniki. Podatki kažejo tudi na določen paradoks. V letu 2007/08 je bilo težje priti v srednjo poklicno šolo z omejenim vpisom kot pa v srednjo strokovno šolo ali celo v gimnazijo, ki vpisa ni omejila. Težko je pojasniti zlasti trende v spreminjanju meril izbire, saj se srečamo še z enim paradoksom: v letu 2007/08 je zanimanje za triletno poklicno izobraževanje bistveno manjše kot leta poprej, pa vendar so morale nekatere šole vpis omejiti (bolničarji, frizerji, mehatronik).

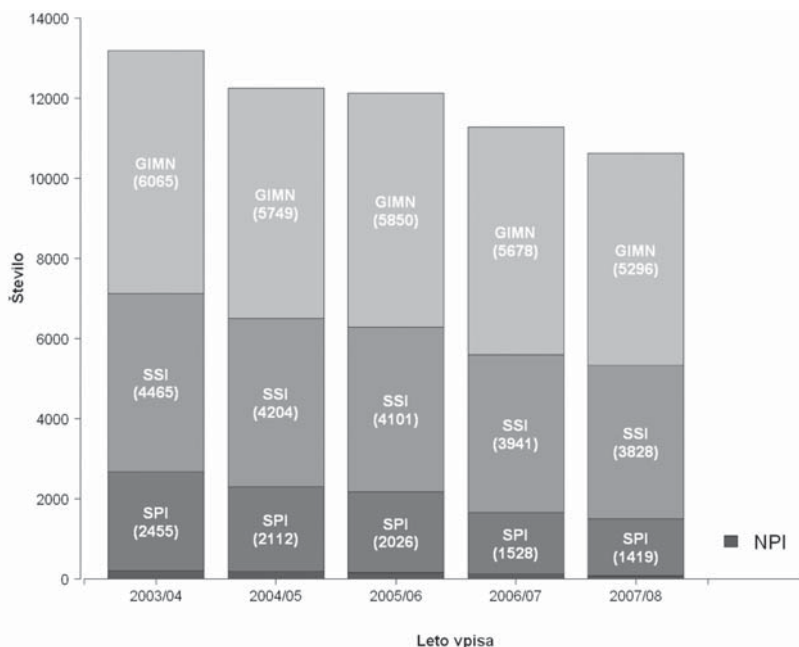


Slika 7: Dinamika v številu srednjih šol, ki so omejile vpis

V zadnjih letih opažamo povečevanje kapacitet (sedežev) v gimnazijah, zato se zmanjšuje število gimnazij, ki so vpis omejile. Hkrati pa se celo povečuje število strokovnih šol z omejenim vpisom, in to v poklicih, kamor se večinsko vpisujejo ženske: računalništvo, predšolska vzgoja, veterina, turizem, mediji, zdravstvo, oblikovanje, kozmetika, farmacija, zobotehnika. Tako vpisna politika »sili« ženske v gimnazijo, to pa je neugodno zlasti za dekleta z nižjim učnim uspehom.

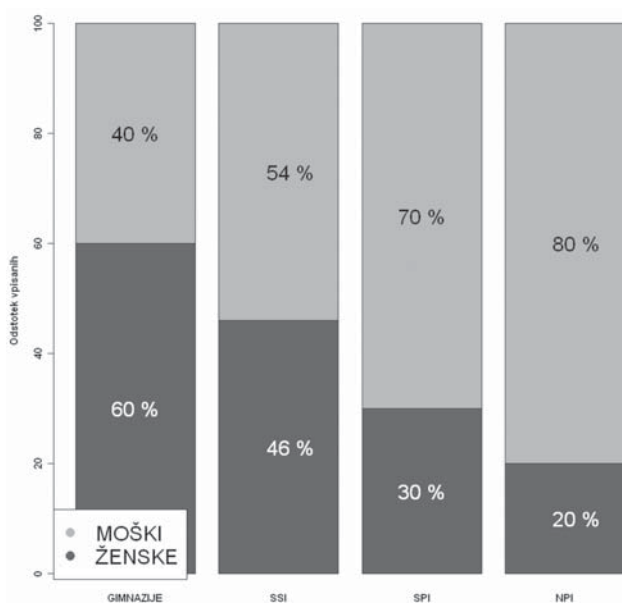
Ženske so v srednjem izobraževanju privilegirane, a njihov najšibkejši člen nima ustrezne ponudbe v poklicnem izobraževanju

Položaj žensk je v srednjem izobraževanju protisloven. Na eni strani ženske prevladujejo v gimnaziji kot elitni obliki srednjega izobraževanja (60 % je gimnazijk). Dosegajo v povprečju boljše uspehe kot moški in imajo s tem prednost tudi pri vpisu v terciarno izobraževanje na najbolj zaželenih študijskih smereh, kjer na fakultetah ni prostora za vse, ki bi si želeli vpisati (medicino, arhitekturo, farmacijo, biotehnologijo, ekonomijo, nekatere družbene vede, nekatere jezike).



Slika 8: Dinamika vpisa deklet v različne vrste srednjih šol (po podatkih iz arhiva Ministrstva za šolstvo in šport)

V gimnaziji je delež žensk kar visoko nad povprečjem njihovega vpisa v srednje šole. Trend tudi pokaže, da je delež žensk, ki se vpisujejo v gimnazijo zadnjih 5 let naraščal tako kot v štiriletnih strokovne šolah (ISCED 3A), ki vodijo do poklicne mature in hkrati v istem obdobju upadal v triletnem poklicnem izobraževanju (ISCED 3B), kamor se je letos vpisalo samo 13 % žensk, kar je polovico manj kot v letu 2003. Ti trendi »bega« novincev iz poklicnega izobraževalnega sektorja v gimnazijo se ob natalitetnem šoku zelo izrazito kažejo prav pri ženskah. V prvi letnik nižje poklicne šole se je letos vpisalo le 93 žensk, v prvi letnik triletnega poklicnega izobraževanja pa 1419 od celotnega števila 10.636.



Slika 9: Deleži moških in žensk po posameznih srednjih šolah – šolsko leto 2007/08 (vir arhiv Ministrstvo za šolstvo in šport)

To kaže, da na ravni nižjega poklicnega izobraževanja za ženske ni ustrezne programske ponudbe, kar bi lahko dokazali s tem, da se vsa leta po letu 2006 vpiše v nižje poklicne šole manj kot 1 % deklet. Obstaja 17 programov nižjega poklicnega izobraževanja, ki se ne izvajajo vsi, niti niso enakomerno razporejeni po državi. V letu 2007/08 so se dekleta vpisovala v relevantnem številu samo v tri programe: pomočnica gospodinje (dekleta so v večini 78 % le 32 deklet), pomočnik konfektionarja (6 deklet = 100 %), pomočnik peka (43 deklet = 40 %).

Dodaten problem je omejevanje vpisa v srednje tehniške in strokovne programe, ki bi pritegnili žensko mladino: računalništvo, ekonomija in uprava, zdravstvo in medicinska nega, kozmetika, farmacija, zobotehnika, mediji, turizem, predšolska vzgoja, frizerstvo, trgovstvo, kuharstvo. Namesto tega se ženske raje vpisujejo v gimnazijo. Pa ne zaradi predsodkov o t.i. »ženskih« in »moških« poklicih, temveč zato, ker drugi poklici med mladimi tako ali tako niso atraktivni. Posebej je to razumljivo, glede na opisane absurde, da je pri omejitvi vpisa v srednje strokovne šole treba doseči višji uspeh v obvezni šoli (višje število točk) kot za vpis v gimnazijo, kjer ni omejitve vpisa. S širjenjem vpisa v gimnazijo je državna politika v zadnjih desetih letih »popustila« javnemu mnenju in šolskim vrednotam prebivalstva, zato najbrž danes ni šolske politike, ki bi upala to razmerje med gimnazijo in strokovno šolo spremeniti z omejevanjem in represivnimi sredstvi. Vse drugo pa bi zahtevalo bistveno spreminjanje pogojev, ki so v družbi, zlasti gospodarstvu in javnih službah, v zaposlovanju in vrednotenju dela pripeljali do sedanjega sistema vrednotenja izobraževanja med prebivalstvom.

Če strnemo pogled na pravičnost poklicnega izobraževanja v razmerju do žensk, se pokaže, da so ženske v sedanji slovenski šolski ureditvi v bistvu privilegirane, ker z odgovornostjo do dela in učenja dosegajo v konceptu »šolske selekcije« višje rezultate in so jim s tem odprta širša vrata pri vstopanju v nadaljnje stopnje izobraževanja. Toda na drugi strani so deprivilegirane, ker v poklicnem izobraževanju ni ponudbe, ki bi jim ustrezala; še zlasti tistim, ki jim teoretično učenje ni blizu.

Diskriminacijski učinki ekonomskih, socialnih in kulturnih dejavnikov

Kot temeljno dilemo smo omenili, da zastavljenega vprašanja o pravičnosti v slovenskem poklicnem izobraževanju ne moremo analizirati na celotni populaciji, ker za to kratko malo ni ustreznih podatkov. Zato bomo poskusili z nekaterimi reprezentativnimi vzorčnimi študijami. Tako se ponuja projekt PISA, v katerega je bila Slovenija prvič vključena leta 2006. Rezultati omogočajo nekatere vsaj hipotetične pojasnitve o nekaterih vprašanih pravičnosti poklicnega izobraževanja.

Najprej smo državljani Slovenije s ponosom sprejeli novico o dosežkih naši petnajstletnikov v PISA projektu 2006. V skupni oceni naravoslovne pismenosti, kar je bil osrednji predmet merjenja dosežkov leta 2006, so »naši« dosegli kar 12. mesto med 57 državami. Na drugi strani pa je PISA 2006 pokazala za Slovenijo visoko stopnjo razpršenosti (varianco) dosežkov, ki je skoraj dvakrat višja od povprečja OECD in je zato Slovenija po velikosti razlik med dosežki petnajstletnikov razvrščena med 57 udeleženiimi državami na visoko tretje mesto. Naši petnajstletniki so bili 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. Visoko razpršenost dosežkov je očitno mogoče največ pripisati prav delitvi dijakov na različne tipe šol, to pa z vidika pravičnosti srednjega izobraževanja ni spodbudno. To dodatno potrjuje že prej nakazano domnevo, da poteka pri odločanju za različne vrste srednjih in s tem tudi poklicnih šol negativna selekcija; to lahko pomeni, da se v vse oblike poklicnega izobraževanja 3C in 3B vpisujejo učenci s slabšim učnimi dosežki, čeprav seveda tega odnosa ne smemo razumeti kavzalno.

Iz rezultatov PISA 2006 pa lahko izbrskamo še več. Temeljna dolžnost in tudi izziv vsake pravične šolske politike je zagotoviti vsakomur pomoč za doseganje kakovostnega znanja in najvišjih dosežkov. Še bolj kot to pa se nam zdi bistveno poudariti, da je mera šolske pravičnosti predvsem v tem, da zmanjša zlasti tiste dejavnike, ki zmanjšujejo šolsko uspešnost posameznika ne po njegovi krivdi. Pri tem gre posebno za dejavnike, ki izhajajo iz posameznikovega ekonomskega, socialnega in kulturnega okolja. Tudi v s tega vidika PISA razkriva bolečo dimenzijo »slovenskih« rezultatov. Relativno zelo visok delež variance v dosežkih je namreč pojasnjen prav z ekonomskim, socialnim in kulturnim ozadjem dijakov. V državah, udeleženi v projektu PISA 2006, naj bi v povprečju pojasnjevali ekonomsko-socialni-kulturni dejavnikov manj kot 20 % razpršenosti

dosežkov, v Sloveniji pa 46 %. Znotraj tega ima velik učinek tudi nizek dosežek imigrantov. PISA opredeli status imigranta tudi za učence, katerih starši niso rojeni v Sloveniji. V Sloveniji je teh t. i. imigrantov druge generacije približno 10 %. Ti učenci imajo v povprečju nižje dosežke: temeljne ravni naravoslovne pismenosti ne dosega niti 30 % učencev druge generacije imigrantov, med »domačimi« učenci pa je takih le malo več kot 10 %. Poleg tega je PISA pokazala, da otroci imigrantov v bistveno večjem deležu obiskujejo nižje (3C) in triletno poklicno izobraževanje (3B) kot (3A) srednje strokovno izobraževanje in gimnazijo.

Komplementarno nam pojasnjuje ta problem še podatek, da je v Sloveniji relativno visoka razpršenost dosežkov tudi v posamezni šoli. Toda ta razpršenost je pojasnjena z gospodarsko-socialnimi-kulturnimi dejavniki le v 0,3 %. O drugih dejavnikih, ki bi jo lahko pojasnili (razlike v sposobnosti, učnimi zmogljivosti, motivaciji), lahko samo domnevamo, ker ni podatkov. Že samo na podlagi rezultatov projekta PISA pa je mogoče postaviti dodatno domnevo o visoki socialni-kulturni heterogenosti med različnimi vrstami srednjih šol ter o socialno-kulturni homogenosti v posameznih srednji šoli, to pa neposredno govori o socialnem izključevanju. PISA tudi pokaže na soodvisnost med izobrazbo, ki so jo dosegli starši, in šolo, ki jo izbirajo njihovi otroci. Odstotek otrok staršev, pa naj gre za očeta ali mater, z nedokončano ali dokončano osnovno šolo je najvišji v nižji poklicni šoli (30–38 %) in linearno pada ter znaša v gimnaziji 12–13 %. Velja tudi nasprotno, delež otrok staršev, ki imajo gimnazijo, je najvišji v gimnaziji 36 % in pada proti nižji poklicni šoli, kjer znaša le 8 %. Tudi na podlagi študije Slovensko javno mnenje 2004, ki je bila opravljena na reprezentativnem vzorcu, lahko ugotavljamo statistično visoko pomembno povezanost med doseženo stopnjo izobrazbe staršev in otrok.

Sklepni razmisleki

Zagotoviti, da bodo politika države in njene razvojne strategije temeljile na bazah podatkov in njihovih analizah?

Na vprašanje, kako deprivilegirane družbene skupine dosegajo evropske markerje v izobraževanju ni mogoče dati jasnega odgovora, ker ni ustreznih podatkov. Slovenska zakonodaja je zaradi *varovanja osebnih podatkov* restriktivna pri njihovem zbiranju. Niti pri vpisu, niti med šolanjem, niti ob koncu srednjega šolanja (pri zaključnih izpitih, poklicni ali splošni maturi) ni nobenega podatka o kandidatih, ki bi omogočal spremljanje učinkovitosti izobraževanja glede na socialne, kulturne, nacionalne, regionalne kazalnike, to pa bi lahko bila podlaga za bolj natančno oceno pravičnosti sistema. Uspešno sicer vključuje tudi osebe deprivilegiranih družbenih skupin. Njihov položaj v sistemu pa ni razviden, ker v nacionalni statistiki ni ustreznih baz podatkov, ki bi omogočali ovrednotenje uspešnosti teh skupin. Reprezentativne vzorčne študije pa kažejo, da perspektive teh skupin z vidika družbene vključenosti niso ugodne (skupin z nižjim socialnim in ekonomskim ozadjem, priseljencev, oseb s posebnimi potrebami,

zlasti žensk), ter podpirajo domnevo, da izobraževalni sistem v celoti in tudi poklicno izobraževanje prispevata k marginalizaciji družbenih skupin posebej glede na njihov različen ekonomski, socialni in kulturni položaj ter oseb s posebnimi potrebami. Ker ni ustreznih nacionalnih podatkovnih baz, pa tega sklepa ni mogoče potrditi na nacionalni ravni. Temeljni problem je, da *v Sloveniji tako politiki kot stroki ni na voljo ustreznih podatkov, da bi na državni ravni razvila strategije za odpravljanje krivičnosti v izobraževalnem sistemu. Brez ustreznih podatkov tudi ni mogoče uveljaviti načela, da država oblikuje in razvija svojo izobraževalno strategijo na podatkovnih bazah in analizah.*

Zmanjšati učinke srednjega izobraževanja na socialno izključevanje in doseči večjo pravičnost v poklicnem izobraževanju?

Poklicno izobraževanje je preveč pa je orientirano na institucije in programe, ki so prilagojeni hierarhični strukturi poklicev, kar povzroča hierarhično diferenciacijo različnih vrst poklicnih in strokovnih šol oziroma programov. To krepi socialno-reprodukcijsko naravo izobraževanja in povečuje nevarnost za socialno marginalizacijo določenih družbenih skupin (nižji socialni sloji, Neslovenci), ki se v nesorazmerno visokem deležu odločajo za dveletne šole. Ta problem je mogoče rešiti le na globalni družbeni ravni. Povečati bi bilo treba privlačnost poklicnega izobraževanja, modernizirati slovenske poklicne standarde, razviti sodobne poklice, zanimivejše za mlade in primerne njihovim različnim zmožnostim ter primernejše sodobnemu razvoju dela. Razviti je *treba dialog tradicionalnih partnerjev* v poklicnem izobraževanju gospodarskih zbornic in združenj ter sindikatov. Okrepiti aktivnost panožnih sindikatov (ne izobraževalnega), ki jih doslej sistemska vprašanja poklicnega izobraževanja sploh niso zanimala. Sindikati bi lahko bistveno prispevali ne le k reševanju plačnih razmerij in ustreznjšemu vrednotenju dela in poklicev na nižjih stopnjah izobrazbe (3C, B), temveč tudi z aktivnostmi za razvoj sodobne ponudbe dela, z večjo iniciativnost, manj hierarhije, manj rutinskega dela, večjo neodvisnost in večja odgovornost, višjo stopnjo vključenosti, skratka za delo, ki zahteva višjo kakovost znanja v nasprotju z rutino.

Razviti ustrezne ponudbe v poklicnem izobraževanju za vso svojo populacijo

Pripraviti je treba raznovrstnejšo ponudbo poklicnega izobraževanja, zlasti za učno manj zmogljive učence. Razviti je treba alternativne oblike in poti za doseganje poklicne in strokovne izobrazbe, doseči večjo alternacijo med delom in izobraževanjem, šolami in podjetji ter bolj upoštevati neformalno izobraževanje. Posebno vprašanje je tudi ponudba poklicnega izobraževanja za dekleta.

Zmanjšati ali odpraviti sedanjostipov strukturo tipov poklicnih in strokovnih šol

To pomeni zmanjšati institucionalizacijo ali celo odpraviti hierarhično diferenciacijo strokovnih in poklicnih šol ter programov, ki sledi hierarhični

strukturi poklicev. Vsi podatki kažejo v prid manj diferenciranemu sistemu poklicnega izobraževanja in večji programski prožnosti, ki jo lahko omogoča skupna strokovna šola. Namesto sedanje formalne delitve šol in programov (na dve-, tri-, štiriletne) bi v skupnem šolanju na določenem strokovnem področju omogočali izbiro *različnih modulov ali učnih predmetov* z dovolj strukturiranimi izobraževalnimi standardi za vstop v zaposlitev ali za nadaljnja šolanje, ki bi ustrezali različni zahtevnosti poklicev in različnim zmogljivostim populacije. Skupno strokovno šolanje bi bil korak k pravičnejši ureditvi poklicnega izobraževanja. V njem bi na načelih integracije lahko zagotovili tudi *ustrezno učno pomoč učno manj zmogljivim osebam in osebam s posebnimi potrebami ter drugim osebam, ki se v sedanji strukturi poklicnega izobraževanja pojavljajo na margini*.

Literatura

- Commision of the European Communities (2006). Efficiency and Equity in Euriopaen education and training systems. Communicationa and staff working document from the Commisison to the Council and the Europaen Parliament.
- Commision of the European Communities (2007). Progress towards the Lisbon Objectives in Education in Training. Indicators and Benchmarks. Commission Staff Working Document. SEC (2007). 1284.
- Halliday, J. (2004). Distributive Justice and Vocational Education. *British Journal of Educational Studies*, 2.
- Ministrstvo za šolstvo in šport, arhiv podatkov in Portal Ministrstva za šolstvo in šport. Nacionalno poročilo PISA 2006: <http://www2.arnes.si/~uljpeins/>.
- OECD. 2007. Fair and Inclusive Education.
- PISA 2006 Results: http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html.
- Rawls, J. (1975). A Kantian Conception of Equality. *Cambridge Review*, 96.
- Statistični urad Republike Slovenije, državna statistika.
- Statistični portret Slovenije v Evropski uniji, Ljubljana: Urad RS za statistiko, 2007. http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/site/sl/com/2007/com2007_0703sl01.p.
- Toš, N. (2005). Slovensko javno mnenje 2004/2. Evropska družboslovna raziskava. Arhiv družboslovnih podatkov.

Polona Kelava

Poklicna socializacija in legitimnost vzgoje v poklicnem izobraževanju

Povzetek: V prispevku se najprej sprašujemo o razmerju med vzgojo in socializacijo, nato pa še med poklicno vzgojo in poklicno socializacijo. Naša pozornost bo namenjena predvsem temu, ali so opredelitve obeh pojmov med seboj dovolj razmejene, posebno s stališča intencionalnosti procesa, da je mogoča jasna uporaba obeh pojmov v vzgojno-izobraževalni praksi. Na zgledu bomo pokazali, da se za socializacijskimi cilji v poklicnem izobraževanju nemalokrat skrivajo vzgojni (poklicni) cilji, in se pri tem navezali na poklicno etiko, ki ponuja možnost legitimacije (poklicne) vzgoje.

Ključne besede: vzgoja, poklicna vzgoja, socializacija, poklicna socializacija, poklicna etika, legitimnost (poklicne) vzgoje

UDK:

Pregledni znanstveni prispevek

Polona Kelava, mlada raziskovalka, Pedagoški inštitut, Ljubljana; e-naslov: polona.kelava@guest.arnes.si

Uvod

Utemeljitelj sociologije dela E. Hughes pravi, da se »med vsemi družbenimi procesi eden najbolj temeljnih, *delitev dela*, najbolj eksplicitno izrazi ravno v poklicih« (1994, str. 23), vendar dodaja, da je delitev dela, gledano sociološko, le naključno tehnična (prav tam, str. 24)¹. Ta temeljna definicija in njena izpeljava (prim. Hughes 1994, str. 19–88) kažeta na pomen poklicev za družbo, s tem pa za vsakega posameznika. In če je za vsakogar poklic ena ključnih komponent njegovega življenja, in je poklicna identiteta ena ključnih komponent posameznikove identitete (prim. Muršak 1991, 1993, 1994), potem je neizbežno, da mora biti pripravi na poklic namenjena izjemna skrb.

Sodobni sistemi izobraževanja in usposabljanja se večinoma usmerjajo v precej natančno in temeljito pripravo na poklic (pa naj le-ta vsebuje alternacijo ali ne), z namenom, da bi se posameznik po prehodu na delo lažje, bolje *socialno* umestil. To presega samo izobraževanje, podajanje znanja. Predpostavlja tudi pridobivanje nekaterih poklicnih kompetenc, socialnih kompetenc, ki so bolj ali manj neposredno povezane z delom, poklicem, to pa predpostavlja tudi vključenost *vzgoje*. Ti sistemi naj bi torej vključevali *vzgojno* pripravo na opravljanje poklica. Kje imajo tu mesto socializacija, poklicna socializacija, poklicna vzgoja? Sprašujemo se o tem, ali je to v skladu s predvidenim zgodovinskim izumiranjem (zanikanjem?) vzgoje, oziroma v kakšnem razmerju je do legitimnosti vzgoje.

Ali se soočamo se z izogibanjem, izmikanjem uporabi besede vzgoja, ne le v poklicnem izobraževanju, temveč tudi v celotnem izobraževalnem sistemu (od vključno višje sekundarne stopnje)? Med deklariranimi cilji izobraževanja najdemo kvečjemu socializacijske cilje, ne pa tudi vzgojnih². Da bi se lahko vprašali, zakaj je tako, moramo najprej razmejiti pojme vzgoja, socializacija, poklicna vzgoja in poklicna socializacija.

Pri tem takoj naletimo na (ne)intencionalnost vzgoje oziroma socializacije, ki v nekaterih opredelitvah pojma ločuje, v drugih povezuje.

¹ Prim. Kavčič 1987.

² Prim. Katalog znanj ... 2004 in Programi ... 2008. Več o tem pozneje.

Vzgoja in socializacija

Ne glede na razlike v opredelitvah razmerja med vzgojo in socializacijo pri vidnejših avtorjih vsi razumejo vzgojo kot intencionalen proces. Navedimo le nekaj zgledov.

»Z izrazom *vzgoja* se označuje načrtna dejavnost staršev in učiteljev, katere namen je vplivati na otroka in mladega človeka, ki se razvija tako, da si pridobi va določeno vedenje, ki in kakršno je potrebno za opravljanje različnih družbenih funkcij in za normalno prilagajanje v družbenih skupinah in družbeni skupnosti. *Z vzgojo* se na mlade generacije po večini prenašajo standardi običajev, navad in moralni standardi. Vzgoja je prvina kulture in je neposredno povezana s poukom in izobraževanjem.« (Bosanac, Mandić in Petković 1977, str. 410) Navedeni avtorji *Slovarja sociologije in socialne psihologije* povezujejo vzgojo s poukom in ji brezpogojno pripisujejo intencionalnost.

Tudi drugi avtorji, ki razumejo vzgojo kot sestavni del socializacije, prvi ne odrekajo njene moči in intencionalnosti. Durkheim (1981, str. 42) definira vzgojo kot »sistematično socializacijo mlade generacije«, in skladu v tem poudari tudi, da je cilj vzgoje oblikovati, zgraditi družbeno bitje. Iz njegove nadaljnje razprave, namreč, da je naloga vzgoje pravkar rojenemu egoističnemu in asocialnemu bitju dodati drugo bitje, ki je sposobno moralnega in družbenega življenja, ter da se s pomočjo vzgoje prenašajo zelo celostne, raznolike sposobnosti, ki jih družbeno življenje zahteva (prav tam, str. 43–47), je razvidno, kolikšno moč Durkheim pripisuje vzgoji.

Razmerje vzgoje do socializacije izpeljejo tudi prej omenjeni Bosanac, Mandić in Petković. »Za razliko od socializacije (ki je širši pojem in zajame vse družbene vplive, ki oblikujejo osebnost) zajema vzgoja institucionaliziran, bolj ali manj načrtovan in sistematičen vpliv družine in specializiranih ustanov (vrtec, šola in druge prosvetno-kulturne organizacije), ki vodi k pridobivanju navad, načinov vedenja internalizacijo kriterijev, posebno pa organizirano daje znanje.« (1977, str. 410)

Neintencionalnosti v vzgoji ne dopušča niti opredelitev, da je le-ta »proces zavestnega prenašanja kulture, zlasti s starejših na mlajše« (Sociološki ..., str. 728).

Vzgoja je torej samo intencionalna, načrten proces oblikovanja posameznika v skladu z določenimi vrednotami in poteka zaradi našega ravnanja, ki želi »privzgojiti« določene vrednote, in naj bi tudi potekala v skladu z določeno vrednoto ali glede na njo. Vrednota vzgojo »vodi«, usmerja.³ (Prim. tudi Medveš 2000, str. 187, 188)

Kako pa je z intencionalnostjo/neintencionalnostjo pri socializaciji in v kakšno razmerje jo le-to postavlja do vzgoje? Videli bomo, da številni avtorji pripisujejo socializaciji neintencionalnost, hkrati pa kot njen integralni del razumejo tudi druge procese (največkrat vzgojo), ki so (lahko tudi) intencionalni.

³ Pomembno je dodati, da se (na tem mestu) *ne* sprašujemo tudi o učinkih vzgoje v skladu z ravnanjem ali ustrezno vrednoto.

Gre za protislovje, saj v nečem, kar je spontano, ne more biti tudi »namernih«, načrtnih prvin, pa čeprav bi vodile/vodijo k istim ciljem. Poglejmo, kako socializacijo in njen odnos do vzgoje opredeljujejo pomembnejši avtorji.

S *socializacijo* se ukvarjajo predvsem socialna psihologija, sociologija, sociologija znanja, pedagoška sociologija in še nekatere sorodne vede. Ker lahko v bistveno manj primerih kot za intencionalnost vzgoje najdemo podporo za (izključno) neintencionalnost socializacije in posledično za socializacijo kot vzgoji vzporeden – in ne podrejen ali nadrejen – proces, si bomo najprej ogledali nekaj zgledov slednjega razumevanja razmerja med vzgojo in socializacijo.

V *Slovarju sociologije in socialne psihologije* zasledimo, da je socializacija proces transformacije biološkega individuuma v družbeno osebnost, torej »skupen organiziranih in neorganiziranih vplivov, kontinuiteta procesov, celotnost socialne interakcije, ki povzroča oblikovanje takšne osebnosti, ki ustreza potrebam določenega tipa družbe«⁴ (Bosanac, Mandić in Petković 1977, str. 591–592), in v razčlenitvi tega⁵ še bolj jasno vključijo v socializacijo »organizirane« in »neorganizirane« »vplive«.

Tudi sociologija znanja umešča vzgojo v socializacijo, ki naj bi bila potemtakem »vsestransko in dosledno posameznikovo uvajanje v objektivni družbeni svet ali v enega od njegovih področij« (Berger in Luckmann 1988, str. 122). Po tej vedi povzema in se z njo strinja tudi M. Bergant z besedami, da je *socializacija* »proces, ko mlado bitje od prvih dni življenja včlenimo v neko družbeno skupino, prek katere si osvaja tisto kulturo (način mišljenja, govora, način medsebojnih komunikacij, znanje, prepričanje, čustvovanje, vrednotenje, uporabo materialnih dobrin, delovna področja itd.), ki jo ta skupina nosi, in ki je ponavadi del širšega kulturnega območja. Prek procesa socializacije se otrok vrašča v socialno-kulturni sistem, v katerem je rojen in ga obdaja.« (Bergant 1994, str. 16) Jasno je, da takšno razumevanje vsebuje tudi »intencionalni del socializacije« – torej *vzgojo*.

Tudi splošna sociološka definicija socializacije, ki da je »proces, v katerem se nebojlen otrok postopoma začne (samo)zavedati⁶, postane izobražen in se vpelje v kulturo, v kateri je rojen« (Giddens 2000, str. 25), predpostavlja enako. Pridružuje se ji formulacija, da socializacija v svojem najsplošnejšem pomenu »zajema preseganje ločenosti nekega pojava od drugih elementov in od družbene

⁴ Definicijo je za slovar prispeval V. Milanović.

⁵ »Socializacija je torej proces oblikovanja družbene motivacije v vedenju individualnega sistema subjekta. Proces socializacije ni programiran biološko, temveč gre za funkcionalno reprogramiranje biofizioloških potencialov /.../ z vsebino družbene interakcije in družbenega sistema, in zaradi tega je proces socializacije vzporeden z dozorevanjem biofizičnih potencialov. Proces socializacije poteka v procesu učenja, in sicer skozi dve osnovni modalnosti: (a) na podlagi lastne dejavnosti subjekta in pridobivanja izkušenj s pomočjo interakcije z okoljem v okviru uresničevanja svojih potreb, želja in splošno s pomočjo prakse; (b) na podlagi organiziranega vpliva družbe (družine, družbene skupine, države) z vzgojo, šolo, ideologijo in vrednotnim sistemom. Socializacija je zelo splošen proces, ki vsebuje več specifičnih komponent, ki jih je mogoče razumeti kot posebne procese. To so predvsem internalizacija oz. introjekcija, izobraževanje, vzgoja in akulturacija.« (Bosanac, Mandić in Petković 1977, str. 591–592)

⁶ Ang. *self-aware*.

celote. /.../ V skladu s tem se pod socializacijo razume predvsem socializacija posameznika /.../, njegovo umeščanje v družbo in kulturo ter njegovo oblikovanje v žosebnost'« (Sociološki ..., str. 454). V istem viru (prav tam, str. 728) je navedeno tudi razumevanje vzgoje kot dela socializacije.

Socialna psihologija se je med vedami morda najbolj ukvarjala s problemi socializacije, saj je socialno učenje in socializacijo postavila kot enega osrednjih problemov svojega proučevanja (prim. Rot 1968 in 1983), zato nas zanimajo tudi njene opredelitve socializacije⁷.

Havenka (1968, str. 81), denimo, opredeljuje proces *socializacije* kot »razvoj osebnosti, ki se uresničuje v procesu učenja«, poudari pa tudi ožji pomen izraza *socializacija osebnosti*, ki se nanaša na učenje takšnega vedenja, ki je v neki družbi zaželeno, sprejeto in cenjeno. V tem primeru naj bi se pojma *socializacija osebnosti* in *vzgoja* ujemala (prav tam). Obenem isti avtor (prav tam, str. 110) navaja, da se izraz »*socializacija osebnosti* nanaša na oblike in vsebine družbenega vpliva v procesu oblikovanja osebnosti, pa tudi na to, da se človeško potomstvo v družbi obvezno in naravno razvija«, torej dopušča prvine vzgojnosti, intencionalnosti v socializaciji. Njegovo enačenje intencionalnega in neintencionalnega v neki točki, na nekem področju njunega delovanja, ne upošteva, da gre pri tem morda za vzgojo in socializacijo, ki sta ločena procesa, vendar v tem konkretnem, opisanem primeru težita k izpolnjevanju iste ali sorodnih vrednot. K tej misli se bomo pozneje še vrnil.

Doslej povedane definicije sicer dopuščajo neintencionalnost socializacije in intencionalnost vzgoje, vendar ne izključujejo.⁸ Povzamemo lahko, da večina avtorjev v socializaciji dopušča intencionalnost in neintencionalnost, za to pa smo že predpostavili, da ne vzdrži.

Nevtralnejšo definicijo podata Haralambos in Holborn (2001). »V skupini svojih vrstnikov se neizkušen otrok, prek interakcij z drugimi in igranja otroških iger, nauči prilagajati sprejetim načinom ravnanja v skupini in upoštevati dejstvo, da temelji družbeno življenje na pravilih.« (Prav tam, str. 12) Vendar pa avtorja ne podata tudi razmerja socializacije do vzgoje.

V vseh drugih prej navedenih definicijah zbode v oči nekaj: vse pripisujejo socializaciji *relativno* neintencionalnost, razen tedaj, ko želimo namerno vzpostaviti socializacijo v skladu z nekim namenom, vrednoto. Torej postavljajo v neintencionalnem procesu točko intencionalnosti (vzgojo), to pa je protislovno in ne vzdrži. (Prim. Medveš 2000)

Sklenemo lahko, k čemur nas vsaj v nekem delu navajajo tudi prejšnje opredelitve, da sta socializacija in vzgoja *vzporedna* procesa, ki sicer lahko vodita k istim ciljem (in sta v tem primeru oba verjetno uspešnejši)⁹, gotovo pa se *razlikujeta* v nečem: intencionalnosti. Če je vzgoja intencionalna in jo vodijo

⁷ Glej tudi Urh 2001, str. 24–32.

⁸ Tudi A. Gutmann (2001), sicer v povezavi z demokratično vzgojo, verjame, da je vsaj del socializacije intencionalen, saj s tem v zvezi govori o »napačnih načinih socializacije«, ki jih utegnejo starši izbrati za svoje otroke. Tudi takšna opredelitev se pridružuje navedenim.

⁹ Če ju vodijo manj medsebojno »uskklajene« ali celo nasprotujoče si vrednote, verjetno toliko manj.

neke vrednote, torej je vzgoja nujno definirana v razmerju do etike, potem je socializacija kot proces, ki poteka med posamezniki (vrstniki) spontano, ob vsakem njihovem stiku, neintencionalen proces, ki ga je ni mogoče usmerjati.

Poklicna socializacija – poklicna vzgoja – poklicna etika

Jedru našega razmišljanja se približamo, ko nas začnejo zanimati vzporednice med tem, kar smo povedali prej, ter poklicno socializacijo in poklicno vzgojo. Pri tem bomo navedli tudi jasno opredelitev *poklicne vzgoje*, izraz, ki se v praksi poklicnega in strokovnega izobraževanja praktično ne uporablja (več).

Poglejmo si na zgledu: V naših katalogih znanj za predmete, ki se poučujejo v programih poklicnega izobraževanja (gre za programe, ki se še izvajajo, vendar se opuščajo), ne najdemo navedenih vzgojnih (poklicnih) ciljev, zapisani pa so cilji poklicne socializacije.

Kot konkreten primer vzemimo *socializacijske cilje* (glede na ustrezne informativne cilje) v operativnih ciljnih predmeta gradbeništvo v programih srednjega poklicnega izobraževanja črkoslikar, dimnikar, izvajalec suhomontažne gradnje, kamnosek, pečar-keramik, slikopleskar, strojnik gradbene mehanizacije, tesar in zidar.

Socializacijski cilji predmeta gradbeništvo *med drugim* določajo, da dijak oz. vajenec: »razvija pozitiven odnos do poklica, /.../, oblikuje svoje interese in mesto v tej gospodarski panogi, /.../, spozna strokovno soodgovornost v gradbeni dejavnosti, posebej v načrtovanju gradbenih objektov, /.../, spozna nujnost delovne hierarhije in medsebojne povezanosti vseh sodelujočih, /.../, razvija osebno in strokovno odgovornost, /.../, razvija ekološko zavest, /.../, razvija zavest o osebni strokovni in moralni odgovornosti, /.../, razvija pozitiven odnos do kulturne dediščine/.../«. (Katalog 2004)

V novejših katalogih znanj, za šolsko leto 2008/09, pa so socializacijski cilji kot posebna kategorija med operativnimi celo izpuščeni, zajeti pa naj bi bili med usmerjevalnimi cilji modula.¹⁰

V posameznih socializacijskih ciljnih zlahka prepoznamo zahtevo po namerem, načrtnem vzgojnem delovanju v skladu z določenimi (poklicnimi) vrednotami. Zakaj smo torej na višji, sekundarni stopnji izobraževanja kljub očitnemu protislovju priča izogibanju vzgojnim ciljem oziroma ciljem poklicne vzgoje?

Po drugi strani se zdi vprašanje upravičenosti načrtnega prilagajanja posameznika potrebam poklicnega dela med pripravami nanj pa tudi med njegovim poznejšim poklicnim delovanjem, ki ga je postavil Muršak (1991, str. 389), na mestu.¹¹

¹⁰ Prim. Programi ... 2008.

¹¹ Tukaj ne bomo podrobneje razpravljali o tem protislovju. Pa tudi sicer se ugovarjanja *upravičenosti načrtnega prilagajanja posameznika potrebam poklicnega dela* ne bi lotili z zanikanjem potrebnosti vzgoje in poklicnega vzgajanja. Pomembno je le, da se zavedamo tudi te razsežnosti ter obsega problematike poklicne identitete v celoti.

Pa vendar to počnemo, zapisano imamo v katalogih znanj, le da pravo naravo teh ciljev prikritimo. Na višji sekundarni stopnji izobraževanja skušamo očitne vzgojne cilje, v ozadju katerih so tudi nekatere (poklicne) vrednote, skriti za pojmom socializacija in se izogibamo uporabi pojma vzgoja. Ali vzgoja (na tej stopnji izobraževanja) ni (več) legitimna? Zakaj v uradnih dokumentih tam, kjer je očitno, da gre za vzgojo, tega ne imenujemo tako?

Začnimo z opredelitvijo nastanka in razvoja *poklicne identitete*, ki je temeljni izid procesa poklicne socializacije in pri kateri gre za dvojni proces. »Na eni strani poteka vodena in načrtna poklicna priprava, ki skuša skozi procese poklicne vzgoje zagotoviti take učinke poklicne socializacije, ki bi kar najbolj ustrezali poklicu ali liku posameznika z določenim poklicem, za katerega proces izobraževanja ali usposabljanja pripravlja, na drugi strani pa poteka nenačrtna poklicna socializacija in z njo povezan žspontan' razvoj poklicne identitete. Oboje skupaj predstavlja celoto poklicne socializacije, /.../« (Muršak 1991, str. 395)

Ko pogledamo še definicijo *poklicne vzgoje*, ki je po Muršaku »proces namernega in sistematičnega razvijanja lastnosti, ki so značilne za določen poklic, in hkrati zavestno in namerno vplivanje na oblikovanje poklicne identitete oziroma na potek procesov poklicne socializacije, bodisi v šoli ali na delu, pri praktičnem izobraževanju v delovnem procesu ali na delovni praksi. Uporabi se lahko tudi pojem načrtna ali vodena poklicna socializacija.« (2002, str. 84), vidimo, da enako kot pri *socializaciji* tudi neintencionalnost *poklicne socializacije* ni dosledna. Vendar pa se nam pokaže tudi, da je intencionalnost – torej določanje ciljev vzgoje – dopustna.

Če bi potemtakem »pristali« na (poklicno) *vzgojo* na višji sekundarni stopnji izobraževanja, bi pripomogli k uveljavljanju ciljev poklicnega izobraževanja, prispevali k njegovemu ustrežnejšemu izidu ter skušali »usmeriti« vsaj del procesa poklicne socializacije. To teoretično ni v skladu z našimi prejšnjimi argumenti o razmejitvi vzgoje in socializacije na podlagi intencionalnosti, vendar je še spornejše zanikanje obstoja poklicne vzgoje v izobraževalni praksi poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot smo mu priča v katalogih znanj v poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Isti avtor definira *poklicno socializacijo* kot »proces oblikovanja poklicne identitete, ki se začne že v času šolanja in traja vso posameznikovo poklicno pot. V procesu se oblikuje in razvija odnos do dela in razumevanje sebe v odnosu do dela.« (Muršak 2002, str. 83) In nadaljuje: »Za oblikovanje poklicne identitete je poleg resničnega položaja v procesih dela odločilnega pomena tudi referenčna skupina, v kateri posameznik dela in kjer se ustvarjajo dinamični skupinski odnosi med pripadniki iste socialne skupine, ki daje posamezniku povratno informacijo o njegovem delu in omogoča procese medsebojne identifikacije.« (Prav tam) Iz te definicije niti ni slutiti možnosti za intencionalnost poklicne socializacije, vendar pa jo nadgradi definicija socializacijskih ciljev (ki jih poklicna socializacija praviloma vsebuje), ki zajemajo »razvoj socialno-kulturnih norm poklicnega delovanja in komuniciranja ter norm poslovanja; razvijanje strokovne oz. poklicne doktrine ter ključnih osebnostnih lastnosti, ki so povezane s kakovostjo dela v nekem poklicu ali stroki; razvijanje poklicne oz. strokovne identitete in

odgovornosti; razvijanje motiviranosti in sposobnosti za timsko delo, za sodelovanje in reševanje problemov ter razvijanje elementov korporativne identifikacije in socialne integracije v podjetju ali delovni skupini.« (Prav tam, str. 117) Če bi bili dosledni, bi te cilje poimenovali »vzgojni«, ne pa »socializacijski« cilji.

Berger in Luckmann sicer ne govorita z namenom definiranja poklicne socializacije, se pa njenih sestavin zanimivo dotakneta. Najprej razmejeta primarno od sekundarne socializacije¹², nato pa sekundarno socializacijo opredelita takole: »*Sekundarna socializacija* je internalizacija institucionalnih ali v instituciji temeljčih 'podsvetov', njen obseg in značaj sta zato omejena s kompleksnostjo delitve dela in spremljajočo distribucijo znanja...«¹³ (1988, str. 129) Ta opredelitev nedvoumno zadeva prvine poklicne socializacije. Tudi v navedbi, da so lahko »dejstva, da sekundarni socializacijski procesi ne predpostavljajo visoke stopnje identifikacije (z Drugimi, op. P. K.) in da njena vsebina ne premore kvalitete neizbežnosti (kot je nujno pri primarni socializaciji, op. P. K.), pragmatično koristna, ker dovoljujejo razumsko in čustveno nadzorovano zaporedje učenja« (prav tam, str. 134), prepoznamo prostor za vzgojnost. Če upoštevamo še, da v kompleksnih institucijah obstajajo visoko razčlenjeni sistemi sekundarne socializacije, ki predpostavljajo tudi različne kategorije institucionalnega osebja (prav tam, str. 136), vemo, da se skuša vsaj del vrednot, ki vzdržujejo in ohranjajo tako strukturirane sisteme, prenašati tudi načrtno, torej z vzgojo, del pa se jih prenaša po neintencionalni socializacijski poti. (Že) ugotovitev v povezavi s socializacijo, da je »subjektivno realnost mogoče preoblikovati« (Berger, Luckmann 1988, str. 145), dopušča sklep, da se lahko to dogaja intencionalno in/ali neintencionalno. Haralambos in Holborn (2001, str. 12) za *socializacijo* zanimivo ugotovita, da so v zahodni družbi med njenimi izvajalci tudi »izobraževalni sistem, poklicna skupina in vrstniška skupina (skupina, katere člani imajo podoben položaj in so pogosto približno enako stari)« (prav tam). Gre za prenos vrednot, deloma tudi intencionalno, ki pa potrebujejo vsakokrat novo presojo, premislek¹⁴.

Z gotovostjo lahko rečemo vsaj, da je *poklicna socializacija* izjemno pomemben del *socializacije* sploh. Iz vsega doslej povedanega pod tem podnaslovom pa lahko parafraziramo, da v virih nemalokrat najdemo prvine intencionalnosti tudi v poklicni socializaciji ter da se poklicna vzgoja in njeni opredeljeni cilji velikokrat skrivajo pod pojmom »poklicna socializacija«.

¹² »*Primarna socializacija* je tista, ki ji je posameznik izpostavljen v otroštvu in s pomočjo katere postane član družbe. *Sekundarna socializacija* pa je vsak nadaljnji proces, ki že socializiranega posameznika uvede v nova področja družbe, v kateri živi.« (Berger in Luckmann, 1988, str. 122)

¹³ Dopolnimo naj, da Berger in Luckmann sekundarno socializacijo pojmujeta kot »pridobivanje znanja, ki izhaja iz posebnih družbenih vlog. Te vloge so posredno ali neposredno zakoreninjene v delitvi dela.« (1988, str. 129) Dodajata tudi, da »sekundarna socializacija zahteva pridobitev besednega zaklada, ki izvira iz posebnih družbenih vlog, kar najpoprej pomeni internalizacijo pomenskih polj, ki strukturirajo ustaljene razlage vedenja znotraj institucionalnega področja« (prav tam).

¹⁴ Prim. Haralambos, Holborn 2001, str. 12. »V začetku svojega poklicnega življenja se mlad mizar, učitelj ali računovodja kmalu naučijo pravil igre in spretnosti v svojem poslu. Če bi kasneje zamenjali službe, bi se pridružili drugi poklicni skupini in bili prisiljeni, da se naučijo novih večšin in sprejmejo drugačne načine obnašanja in oblačenja.« (Prim. tudi Muršak 1991, str. 391)

Kot smo pokazali že pri vzgoji in socializaciji, namreč, da sta ločena pojma, procesa, ki pa lahko peljeta tudi k istim ciljem in sta tedaj oba učinkovitejša, se tudi pri poklicni vzgoji in poklicni socializaciji pokaže podobno.

Vrnimo se k definiciji poklicne identitete. Imamo dva temeljna vira uspešne tvorbe poklicne identitete (Muršak 1991) in predvsem velike prednosti njunega usklajenega delovanja. Če se torej *cilji poklicne vzgoje* pa tudi *delovno okolje*, s pomočjo katerega se posameznik *socializira* v določen poklic, nagibajo k istim vrednotam, bosta poklicna vzgoja in poklicna socializacija uspešnejši, dosegli bosta svoj namen, pri posamezniku pa se bo izgradila pozitivna poklicna identiteta.

Ob tem nas misel napeljuje na *poklicno etiko*, ki je »etika, ki se oblikuje in uporablja v poklicni družbeni skupini za uravnavanje notranjih odnosov in odnosov z drugimi skupinami. Podlaga poklicne etike je posebna dejavnost in poseben položaj določenega poklica. /.../ Navadno poklicna etika ni v nasprotju s splošno prevladujočo družbeno etiko, temveč le precizira njene splošne zapovedi tako, da jih uporablja glede na posebne odnose v poklicu, ki ga regulira. Običajno poklicna etika razvija posebne občutke časti zaradi pripadanja določenemu poklicu, kar povečuje občutek te pripadnosti.« (Sociološki ... 1982, str. 500)

Če ne moremo zanikati obstoja poklicne etike, je toliko težje reči, da tudi poklicno ne vzgajamo. Kjer obstaja etika, obstajajo tudi vrednote. In kjer so vrednote, je vredno izpeljati iz njih tudi vzgojne cilje – pri poklicnem izobraževanju *cilje poklicne vzgoje* – da bi vsaj nevtralizirali, če že ne tudi izboljšali položaja, kadar je spontana poklicna socializacija negativna (prim. Muršak 1991, str. 397), ali pa zgolj še okrepili učinke pozitivne socializacije z usmerjenostjo v iste pozitivne poklicne vrednote.

Legitimnost vzgajanja v poklicnem izobraževanju?

»Vprašanje legitimnosti (vzgoje, op. P. K.) se je od vsega začetka (pedagoške teorije, op. P. K.) kazalo kot vprašanje etične intencionalnosti.« (Medveš 2000, str. 189) Če se je torej vprašanje legitimnosti postavljalo in se danes *splah* postavlja za vzgojo v celoti, ga je treba še toliko bolj premisliti na višji sekundarni stopnji izobraževanja. Posebno nas k temu razmisleku navaja dejstvo, da so vzgojni cilji na tej ravni »zakriti« v socializacijskih. Zakaj je tako, zakaj se na tej stopnji izobraževanja skušamo izogniti izrazu »vzgoja«? Ali moramo imeti »opravičilo«, da tudi *vzgajamo*?

V resnici se izkaže, da si je »težko predstavljati, da bi bila zveza med pedagoško in etiko lahko kadarkoli pretrgana« (prav tam, str. 191); to sicer ne pomeni, da se v zvezi s tem ne postavljajo nekatera vprašanja, problemi (Medveš 2000), vendar ti ne nakazujejo kategoričnega zanikanja/opustitve vzgoje na podlagi kakršne koli etike, niti odrekanja vzgoji, da bi lahko bila legitimna. Kot odgovor na krizo vrednot, ki predvsem danes postavlja pod vprašaj legitimnost vzgoje v skladu z etiko¹⁵, Medveš (prav tam) poudari, da je treba vzgojo razviti kot problem

¹⁵ Legitimnost vzgoje v skladu z etiko »postavlja pod vprašaj« Medveš v razpravi *Legitimnost*

stalnega javnega soočanja posameznika z vrednotami, ne pa z odrekanjem tem.

In ker poklicno izobraževanje opravlja vlogo priprave posameznika na njegovo delo (ki bo v prihodnosti velik in pomemben del njegovega življenja, njegova poklicna identiteta bo med pomembnejšimi sestavinami njegove identitete nasploh), bi moralo v skladu s tem prevzemati nase vsaj del poklicne vzgoje. Z namenom, da bi bila poklicna socializacija, ki se poteka med izobraževanjem (v šoli) ali usposabljanjem (na delovnem mestu) še med pripravo na delo, čim uspešnejša in bi čim temeljiteje prispevala k oblikovanju poklicne identitete (prim. Muršak 1991), se zdi postavljanje ciljev *poklicne vzgoje* smiselno in upravičeno. In če je tudi legitimno (prim. Medveš 2000; prim. tudi Pavlovič 2000), in je učitelj »zavezan, da otroke (tudi dijake, op. P. K.) sooča z vrednotami v svoji vzgojni praksi in jih /.../ navaja na moralno komunikacijo« (Medveš 2000, str. 195), sledi sklep, da bi bilo pristajanje na »nevezgajanje« neupravičeno – tudi v poklicnem in strokovnem izobraževanju, predvsem pa bi bilo v nasprotju z imperativom etike posameznega poklica.

Pri tem seveda ne moremo mimo tega, da je povsem drugo vprašanje, ali bo učitelj dosegel, da »moralno presojo, čustva, voljo in ravnanje otrok uskladi z občimi principi, ki jim učitelj sledi« (prav tam). Tu ima svoje mesto in nepogrešljivo vlogo ravno *socializacija* kot nenamerna, neintencionalna, spontana. Ta del vpliva na otroka, dijaka je zunaj naše moči, drugi, vzgojni del, pa je zato še toliko bolj v središču pozornosti sistema vzgoje in izobraževanja. Čeprav pri tem ni zanemarljivo, da učinki vzgoje ne morejo biti nadzorovani in jih ni mogoče napovedati, se vzgoji ne moremo odreči, še manj pa jo skriti za nadomestnimi izrazi. Če torej ostaja etika vodilo vzgoje in poklicna etika vodilo poklicne vzgoje, na »želeni rezultat vzgoje« pa vpliva tudi socializacija, ki ne more biti pod našim nadzorom, si moramo prizadevati za to, da sta procesa vzgoje in socializacije in njuni naravnosti formalno blizu. Potreben je tehten premislek o tem, ali je ustrezno, da se *vzgoja* nadomešča s *socializacijo*, in ali to pomeni izmikavanje določitvi legitimnosti vzgoje.

Če je torej vzgoja legitimna, je legitimna tudi poklicna vzgoja. Če imamo določene poklicne vzgojne cilje, smemo reči, da poklicno vzgajamo. To pomeni legitimacijo in priznanje obeh komponent oblikovanja poklicne identitete kot legitimacijo načrtnega vpeljevanja poklicne etike v prakso z ustreznimi vzgojnimi cilji.

V poklicnem in strokovnem izobraževanju je zato ustrezneje nameniti večji poudarek in vložiti več energije v premišljevanje etike, vrednot, poklicne etike in poklicnih vrednot.

vzgoje v javni šoli (2000) tako, da želi na novo vzpostaviti to razmerje in ga v današnjih razmerah upravičiti. Pravi, da je bila do preloma 19. in 20. stoletja »etika vir, na katerem je pedagogika utemeljevala svojo legitimnost« (prav tam, str. 190). Duhoslovna pedagogika pa je nato postavila vprašanje legitimnosti vzgoje na podlagi etike, v kateri se »vselej /.../ kažejo socialni vplivi, v njih pa navsezadnje tudi obrisi pripadnosti določenim partikularnim političnim doktrinam /.../« (prav tam); to je seveda lahko sporno, pripelje lahko do poenostavljenega sklepa o nelegitimnosti vzgoje. Kljub krizi vrednot »nepristajanje« na vzgojo, »nevezgajanje«, ni sprejemljivo. Lažje in bolj opravičljivo pri tem je premisliti/premišljevat vrednote. Tudi v poklicnem izobraževanju.

Iz vsega povedanega sklepamo in predlagamo, naj se v poklicnem in strokovnem izobraževanju in usposabljanju na novo vzpostavijo razmerja med vzgojo in socializacijo, da se ta utemeljijo z legitimnostjo (poklicnega) vzgajanja in z očitno navezavo poklicne vzgoje na poklicno etiko ter da se temu ustrezno prilagodijo tudi aktualni katalogi znanj, drugo gradivo ter miselna naravnost osebja, ki oblikuje vsakdanjik poklicnega izobraževanja v Sloveniji.

Literatura

- Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparat države. V: Ideologija in estetski učinek. Zbornik. Skušek Močnik, Z. (ur.) Zbirka: Marksistična teorija kulture in umetnosti. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Beck, U., Brater, M., Daheim, H. (1980). Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bergant, M. (1970). Teme iz pedagoške sociologije. Zbirka: Misel in čas. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bergant, M. (1994). Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja. Zbirka: Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). Družbena konstrukcija realnosti. Razprava iz sociologije znanja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bosanac, M., Mandić, O., Petković, S. (1977). Riječnik sociologije i socijalne psihologije. Zagreb: Informator.
- Dubar, C. (1993). Poklicna socializacija današnje mladine: krize in spremembe. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 1–2, str. 69–77.
- Durkheim, É. (1981). Vaspitanje i sociologija. Zbirka: Biblioteka »Saznanja«. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Giddens, A. (2000). *Sociology*. Cambridge: Polity Press in Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Gutmann, A. (2001). Demokratična vzgoja. Zbirka Civitas. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2001). *Sociologija. Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
- Havenka, N. (1968). Socijalizacija ličnosti. V: *Socijalna Psihologija*. Rot, N. (ur.) Zbirka: Biblioteka »Radnički univerzitet« Priročnici. Beograd: Izdavačko predureće »Rad«, str. 77–110.
- Hughes, E. C. (1994). On work, race, and the sociological imagination. Zbirka: *The Heritage of sociology*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Katalog znanj za predmet gradbeništvo v programih srednjega poklicnega izobraževanja črkoslikar, dimnikar, izvajalec suhomontažne gradnje, kamnosek, pečar-keramik, slikopleskar, strojnik gradbene mehanizacije, tesar in zidar. (2004). http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss/programi%202004/programi/Spi/model_sk_iz_v_pr_v_grad/dimnikar/KZ_gradbenistvo.htm.
- Kavčič, B. (1987). *Sociologija dela*. Zbirka Družboslovje. Ljubljana: Delavska enotnost.

- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. 1. del *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3–4, str. 101–117 in 2. del *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5–6, str. 213–226.
- Medveš, Z., Kodelja, Z. (ur.) (1991). *Vzgoja v javni šoli*. Zbornik tekstov. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Medveš, Z. (2000). Legitimnost vzgoje v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 186–197.
- Muršak, J. (1987). Izobraževanje odraslih v funkciji novih oblik profesionalne socializacije. Intervju s francoskim raziskovalcem dr. Claudom Dubarom. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 1–2, str. 74–79.
- Muršak, J. (1991). Problemi poklicne socializacije. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 7–8, str. 389–398.
- Muršak, J. (1993). Razvoj kvalifikacij in problemi poklicne socializacije. V: Medveš, Z., Muršak, J. *Poklicno izobraževanje: problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov in Znanstveni inštitut FF, str. 229–281.
- Muršak, J. (1994). Pojem in pogoji razvoja alternacije v poklicnem izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 9–10, str. 461–473.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pavlović, Z. (2000). Je vzgoja v (javni) šoli legitimna? Kakšna vzgoja? *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 178–185.
- Programi srednješolskega izobraževanja 2008/2009 (2008).
www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/srednjesolsko_izobrazevanje/programi_v_ss/.
- Rot, N. (ur.) (1968). *Socijalna Psihologija*. Zbirka: Biblioteka »Radnički univerzitet« Priručnici. Beograd: Izdavačko preduzeće »Rad«.
- Rot, N. (1983). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sociološki leksikon*. (1982). Lukić, R. D. (ur.). Beograd: Savremena administracija.
- Urh, I. (2001). *Oblikovanje poklicne identitete*. Magistrsko delo. Ljubljana: samozaložba.
- Vzgoja v javni šoli* (2000). Program srečanja. Pripravljene referati. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Dr. Janez Vogrinc

Pomen triangulacije za zagotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja

Povzetek: V prispevku obravnavamo kvalitativno raziskovanje, v okviru katerega raziskovalec z neposredno udeležbo spoznava proučevani pojav v okolju, ki ga proučuje. Cilj kvalitativnega raziskovanja je z različnimi (predvsem nestrukturiranimi) tehnikami zbrati vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, položajev, spoznati poglede proučevanih oseb in podobno, zbrane podatke besedno obdelati in ugotovitve povezati v koncept oziroma utemeljeno teorijo, ki je kontekstualno vezana. Namen prispevka je analizirati kriterije, ki se uporabljajo za ocenjevanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja, zlasti triangulacijo, ki pomeni kombiniranje različnih metod, tehnik, virov podatkov, raziskovalcev, teorij in znanstvenih disciplin v isti raziskavi. Triangulacijo utemeljimo kot strategijo zagotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja.

Ključne besede: kvalitativno raziskovanje, triangulacija, kriteriji kvalitativnega raziskovanja, utemeljena teorija.

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Vogrinc, docent, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; e-naslov: janez.vogrinc@guest.arnes.si

Uvod

Na področju družbenih in humanističnih ved, s tem pa tudi v pedagogiki sta se v preteklosti uveljavili okvirni paradigmi znanstvenega raziskovanja, ki ju na podlagi njunih značilnosti imenujemo kvantitativna in kvalitativna. Izraz »paradigma« uporabljamo v pomenu Kuhnove sodobne opredelitve znanstvene paradigme. Paradigme so pri njem »niz medsebojno povezanih predpostavk o družbenih pojavih, ki dajejo filozofski in pojmovni okvir za njihovo proučevanje« (Kuhn 1974, str. 39). Pripadniki določene znanstvene paradigme imajo torej v zvezi z raziskovanjem v svoji znanstveni disciplini skupne vrednote, prepričanja, verjamejo v določene zakonitosti, predpostavke in podobno ter v skladu z njimi oblikujejo svoj pristop k raziskovanju. S paradigmo, ki ji določena oblika raziskovanja pripada, morajo biti usklajeni tudi kriteriji ugotavljanja kakovosti spoznanj, do katerih pridemo v raziskovalnem procesu. Ker epistemološka izhodišča kvalitativnega raziskovanja opredeljujejo drugačno obliko znanstvenega raziskovanja od kvantitativnega, se morajo razlikovati tudi kriteriji ocenjevanja znanstvenih spoznanj kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja.

V tem prispevku se bomo osredotočili na kvalitativno raziskovanje. Analizirali bomo temeljne značilnosti kvalitativnega raziskovanja in kriterije, ki se uporabljajo za ugotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. Posebno pozornost bomo namenili triangulaciji. V sklepnem delu prispevka bomo z vidika epistemoloških značilnosti kvalitativnega raziskovanja kritično ovrednotili triangulacijo kot kriterij presojanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja in utemeljili, zakaj vidimo triangulacijo predvsem kot strategijo zagotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja, ne pa tudi kot enega izmed specifičnih kriterijev presojanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja.

Temeljne značilnosti kvalitativnega raziskovanja

Kvalitativno raziskovanje ontološko, epistemološko in metodološko ni eno-

ten pojav, povezuje namreč različne vrste raziskav, na primer študijo primera, življenjsko zgodovino, akcijsko raziskovanje in podobno. Tudi Bogdan in Biklen (2003, str. 2) uporabljata izraz »kvalitativna raziskava« kot nadrejeni pojem, ki združuje različne raziskovalne pristope z nekaterimi skupnimi značilnostmi. »S pojmom kvalitativna raziskava označujemo raziskavo, pri kateri sestavljajo temeljno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano besedno, brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili.« (Mesec 1998, str. 26) Tudi pri drugih avtorjih (na primer Denzin in Lincoln 2000; Creswell 1998) zasledimo podobne definicije kvalitativnega raziskovanja. Po Creswellu je kvalitativno raziskovanje raziskovalni proces, pri katerem si raziskovalci zgradijo kompleks, celostno podobo tako, da analizirajo pripovedi in opazovanja ter vodijo raziskavo v naravnem okolju (Creswell 1998, str. 15). Fraenkel in Wallen (2006, str. 430) opozarjata, da se kvalitativni raziskovalci osredotočajo predvsem na proučevanje lastnosti oziroma značilnosti neke dejavnosti, skupine, situacije, gradiva, ne zanima pa jih toliko, kako pogosto se ta dejavnost, skupina, situacija ali gradivo pojavi. »Kvalitativno raziskovanje je raziskovalni pristop, ki pri zbiranju in analiziranju podatkov raje kot kvantifikacijo poudarja besede. Gre za induktivni, konstruktivistični in interpretativni raziskovalni pristop, ki ima tele poglobitve poudarke: videti svet skozi oči proučevanih oseb, opisovanje in upoštevanje konteksta, poudarjanje procesa, in ne le končnih izidov, prožnost ter oblikovanje konceptov in teorij kot rezultatov raziskovalnega procesa.« (Bryman 2004, str. 266)

Če povzamemo, je za kvalitativno raziskovanje značilno, da so podatki zbrani bolj v besedni in slikovni kot numerični obliki. Tudi pri analiziranju zbranih podatkov ne uporabljamo statističnih postopkov, temveč predvsem kvalitativno analizo, katere bistvo je iskanje tem (kod, pojmov) v analiziranem gradivu (Bryman 2004, str. 392). Osrednji del kvalitativne analize gradiva je namreč kodiranje, ki pomeni interpretacijo analiziranega besedila oziroma določanje pomena (ključnih besed, pojmov, kod) posameznim delom besedila (Charmaz 2006, str. 46; Bryman 2004, str. 402; Flick 1998, str. 179). Kvalitativna analiza gradiva poteka od določitve enot kodiranja prek zapisa pojmov, ki jim po naši presoji ustrezajo, in analiziranja značilnosti teh pojmov, do oblikovanja utemeljene teorije¹. Utemeljena teorija se bere kot pripoved o pojavu, ki je bil predmet proučevanja. Značilno je, da jo oblikujemo iz zbranih podatkov in nastaja v celotnem raziskovalnem procesu. Utemeljena teorija je kontekstualno vezana; to pomeni da ne gre za splošno teorijo (ugotovitev ni mogoče posploševati brez dodatnih opredelitev), temveč za teorijo krajšega dosega, ki velja le v nekaterih okoljih oz. pod nekaterimi pogoji.

¹ Utemeljena teorija je slovenski prevod izraza „Grounded Theory«. V slovenski strokovni literaturi se besedna zveza prevaja različno, npr. »pritlehna«, »bazična«, »predmetna«, »prillična«, »prizemna«, »induktivna« in podobno. Mažgon (2006) jo v svoji doktorski disertaciji prevaja kot »predmetno zasnovana teorija«. Glaser in Strauss (1967, str. 5) sta zapisala, da utemeljeno (grounded) teorijo »izpeljemo iz podatkov in jo nato ponazorimo z navajanjem zgledov značilnih podatkov«. Iz njune definicije torej izhaja, da je utemeljena teorija oblikovana induktivno in je podkrepjena (utemeljena) s podatki.

Kvalitativno empirično raziskovanje se usmerja na proučevanje posameznih primerov (to je idiografski pristop). Večinoma poteka kot študija le enega primera ali malo primerov, zato so tudi tehnike zbiranja podatkov prilagojene analizi manjšega obsega, raziskovalec pa z njimi spoznava socialni svet. Pri zbiranju podatkov se ne omejimo samo na en vir in ne samo na eno tehniko zbiranja podatkov. Navadno uporabimo poleg podatkov, pridobljenih z intervjuji in opazovanjem, tudi različne dokumentarne vire, kot so osebni dokumenti (rojstni list, osebna izkaznica, delovna knjižica, potni list, pisma, dnevnik, fotografije ...), razne zapise, ki nastanejo med zbiranjem podatkov, transkripcije magnetofonskih posnetkov, videoposnetkov itn. Le pluralizem tehnik zbiranja podatkov in njihovo medsebojno kombiniranje nam lahko omogočita, da ugotovitve o posameznih pojavih ali vidikih povežemo v smiselno celoto. Kvalitativno raziskovanje poteka v skladu z načeli interpretativne paradigme, to pomeni, da daje poudarek na proučevanju subjektivnih doživetij posameznika in ugotavljanju pomena, ki ga posameznik pripisuje posameznim dogodkom; pri tem niso zamenjani niti subjektivni pogledi raziskovalca na proučevani položaj. Prizadeva si za celostno in poglobljeno spoznavanje pojavov, v čim naravnejših razmerah in v povezavi s konkretnimi okoliščinami, saj raziskovalca zanima kontekst, v katerem potekajo dejavnosti. Ker je raziskovalec vključen v okolje, lahko razume tisto, kar oseba izraža v obliki racionalnega sporočila oziroma normiranega govora, pa tudi tisto, kar se v tem govoru izrazi posredno – s specifično sintakso – ob spodrseljajih v vsebini, v prikritih pomenih in razpokah v govoru. Želje, pričakovanja, interesi, potrebe, osebni pogledi ljudi, ki sodelujejo v raziskavi, naj bi raziskovalcu pomagali do popolnejšega spoznanja proučevanih pojavov. Ob tem se mora raziskovalec zavedati, da s svojo udeležbo in raziskovalnim položajem tudi sam vpliva na dogajanje, ki ga opazuje, na diskurzivno realnost, ki je objekt njegovega proučevanja.

Pomembno je, da so tudi kriteriji ocenjevanja znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja usklajeni z epistemološkimi izhodišči kvalitativnega raziskovanja.

Kriteriji ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja

Kakovost raziskovanja je v kvantitativnem raziskovanju navadno opredeljena s pojmi zanesljivost, veljavnost, objektivnost in občutljivost. Če imajo uporabljene merske instrumente zadovoljive merske karakteristike, naj bi raziskovalni izsledki dali kar se da natančno in konsistentno podobo objektivne stvarnosti. Sagadin (1993) je merske karakteristike, ki se uporabljajo v sklopu kvantitativnega raziskovanja, opisal z uporabo testov znanja, analogno pa veljajo značilnosti merskih karakteristik tudi za druge instrumente za zbiranje podatkov. Glede veljavnosti je zapisal: »Z veljavnostjo testa mislimo na njegovo lastnost, da meri prav tisto, kar imamo namen z njim meriti; veljaven je toliko, kolikor meri prav to.« (Prav tam, str. 73) »Instrument je zanesljiv ali dosleden, če dobimo pri njegovi

vnovični uporabi na istih osebah znova enake rezultate oziroma podatke.« (Prav tam, str. 76) Sagadin opredeli »objektivnost testa« z več vidikov, in sicer objektivnost izvedbe testiranja (test je glede izvedbe testiranja objektivni, če na rezultate testiranja ne vpliva subjektivni faktor osebe, ki izpelje testiranje), objektivnost vrednotenja odgovorov (test je vrednoten objektivno, ko različni ocenjevalci isti odgovor ovrednotijo enako) in objektivnost interpretacije (interpretacija testnega rezultata ne sme biti odvisna od subjektivne presoje interpretatorja; enake rezultate interpretiramo enako). V okviru kvantitativnega raziskovanja se, poleg že omenjenih karakteristik, pogosto omenja tudi občutljivost instrumenta. Test znanja je tem občutljivejši, čim manjše razlike v znanju posameznikov moremo z njim ugotavljati (Toličič, Zorman 1965). Občutljivost testa se kaže v velikosti razsipa testnih rezultatov okoli srednje vrednosti.

Od sredine osemdesetih let prejšnjega stoletja so si številni avtorji (na primer Lüders in Reichertz 1986; Lincoln in Guba 1985; Flick 1998) postavljali vprašanje, ali je mogoče klasične kriterije, to je kriterije, ki so se uveljavili v kvantitativnem raziskovanju, prenesti v kvalitativno raziskovanje glede na to, da obe raziskovalni paradigmi povsem različno obravnavata razumevanje realnosti in s tem tudi njenega proučevanja. Tudi Glaser in Strauss (1967) sta izrazila dvom o uporabnosti kvantitativnih kriterijev kot kriterijev za ocenjevanje kredibilnosti teorij, ki temeljijo na podatkih kvalitativnega raziskovanja. Predlagala sta, da bi kriteriji ocenjevanja, ki naj bi zajeli vse stopnje raziskovalnega procesa (zbiranje, analiziranje, interpretiranje in predstavljanje izsledkov), temeljili na splošnih značilnostih kvalitativnega raziskovanja. Iz tega dvoma so se pojavili številni poskusi oblikovanja kriterijev, ki bi bili primerni za kvalitativno raziskovanje in bi nadomestili kriterije, kot sta veljavnost in zanesljivost.

Avtorje, ki se ukvarjajo s kriteriji kvalitativnega raziskovanja, lahko razdelimo v štiri skupine. (1) Pozitivistični pristop, katerega predstavniki v kvalitativnem raziskovanju zagovarjajo uporabo kriterijev, ki se uporabljajo v kvantitativnem raziskovanju. Tako govorijo predvsem o notranji in zunanji zanesljivosti ter notranji in zunanji veljavnosti. Notranja zanesljivost (Mason 1996; Mesec 1998; Silverman 2005) označuje stopnjo strinjanja različnih raziskovalcev o tem, kaj so videli in kaj so slišali, ter stopnjo usklajenosti raziskovalcev pri analiziranju zbranih podatkov. Zunanja zanesljivost (LeCompte in Goetz 1982) se nanaša na možnost ponovitve raziskave. Dobro notranjo veljavnost (Flick 1998; LeCompte in Goetz 1982; Sagadin 2001; Mesec 1998) imajo raziskave, pri katerih imajo ugotovitve utemeljitev v proučevanem položaju. Zunanja veljavnost (LeCompte in Goetz 1982; Sagadin 2001; Mesec 1998) pa se nanaša predvsem na možnost posplošitve ugotovitev iz proučevanega položaja v druge položaje. (2) Postpozitivistični pristop, ki zastopa stališče, da je kvalitativno empirično raziskovanje drugačna oblika znanstvenega raziskovanja kot kvantitativno, zato zahteva postavitev drugačnih metodoloških pristopov. Analiza predlaganih kriterijev pa pokaže, da gre večinoma predvsem za drugačno poimenovanje kriterijev, ki obstajajo v kvantitativnem raziskovanju. Tako na primer Moser (1977) govori o transparenči, ki zahteva pregleden opis celotnega raziskovalnega procesa in je alternativa notranji veljavnosti; skladnosti, v okvi-

ru katere preverjamo ujemanje med cilji, teoretičnimi temelji in metodami raziskovalnega dela in je alternativa zanesljivosti; in vplivu raziskovalca, s katerim preverjamo, kakšen je bil subjektivni vpliv raziskovalca na postopek zbiranja podatkov in celoten raziskovalni proces in je alternativa objektivnosti. Lincoln in Guba (1985) govorita o kredibilnosti, ki se nanaša na to, ali je raziskovalcu uspelo predstaviti različne poglede na proučevani položaj in ustvariti takšen sklep, s katerim se bodo strinjali posamezniki, vključeni v proučevani položaj; in je alternativa notranji veljavnosti; prenosljivosti, na podlagi katere naj bi presodili, ali lahko ugotovitve neke raziskave prenesemo v druga okolja; in je alternativa zunanji veljavnosti; doslednosti, pri kateri z revizijo celotne raziskave preverimo, ali so bili postopki korektno izpeljani, ali imajo oporo v zbranem gradivu, ali bi ob vnovični analizi zbranih podatkov raziskovalec ugotovil enako; in je alternativa zanesljivosti in možnosti potrditve, ki se nanaša na to, ali bi tudi drugi raziskovalci ob reviziji raziskave ugotovili enako; in je alternativa objektivnosti. Steinke (1999) govori o kriteriju intersubjektivnega podoživljanja, ki omogoča kritično komunikacijo o empirični raziskavi med raziskovalci in bralci, in kriteriju koherentnosti, ki jo je treba zagotoviti v celotni raziskavi; omenjena kriterija sta alternativni notranji veljavnosti. Kriterij indikacije, na podlagi katerega presojamo primernost postopkov, izpeljanih v raziskovalnem procesu, je alternativa zanesljivosti. Kriterij reflektirane subjektivnosti, pri katerem je treba razmisliti o tem, koliko je na oblikovano teorijo vplivala subjektivnost raziskovalca, in kriterij empirične zasidranosti, pri katerem preverjamo, ali ima oblikovana teorija oporo v zbranem gradivu, sta alternativa objektivnosti. Kriterij limitacije, ki se nanaša na možnost posplošitve ugotovitev na druge okoliščine, in kriterij relevantnosti, pri katerem presojamo, kakšna je uporabna vrednost ugotovitev raziskave, pa sta alternativa zunanji veljavnosti.

Čeprav so avtorji, ki v okviru kvalitativnega raziskovanja zagovarjajo postpozitivistični pristop, kriterije za ugotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnih raziskav poimenovali drugače, so omenjene kriterije prevzeli iz kvantitativnega raziskovanja. Tako ostane tudi na ravni metodološke teorije pogosto spregledano, da kvalitativno raziskovanje temelji na drugačnih epistemoloških predpostavkah kot kvantitativno. V skupino postpozitivističnih kriterijev uvrščamo tudi analitično indukcijo, ki označuje pristop k analizi podatkov in predpostavlja, da je mogoče poiskati univerzalno razlago raziskovalnega problema, to je razlago, ki bo ustrezala vsem proučevanim primerom, in triangulacijo, katere vlogo in pomen za kvalitativno raziskovanje podrobneje analiziramo v tem prispevku. (3) Postmodernistični pristop zavrača možnost določitve kakršnih koli kriterijev ocenjevanja kakovosti spoznanj kvalitativnega raziskovanja. Zagovorniki tega pristopa so prepričani, da je že zamisel ocenjevanja kvalitativnih raziskav v nasprotju z naravo kvalitativnega raziskovanja. »Če obravnavamo družbeno realnost kot nenehno spreminjajočo se realnost, potem ni nobenega razloga, da bi ugotavljali, ali naši raziskovalni instrumenti merijo natančno.« (Marshall in Rossman 1989, str. 25) Scheurich (1997) in Smith (1993) sta prepričana, da je treba veljavnost, če jo želimo obdržati v kvalitativnem raziskovanju, radikalno spremeniti in jo oblikovati tako, da bo usklajena s temeljnimi

značilnostmi fenomenološkega raziskovanja. (4) Poststrukturalistični pristop si prizadeva oblikovati popolnoma nov sklop kriterijev, ki naj bi izhajali iz kvalitativnega raziskovanja (prim. Hammersley 1992; Lincoln in Denzin 1994). Po mnenju Lincolna in Denzina (1994) bi morali pri oblikovanju kvalitativnega raziskovanja upoštevati metodologijo kvantitativnega raziskovanja, hkrati pa vključiti tudi subjektivnost, čustva in druge dejavnike, ki jih kvantitativno raziskovanje zanemarja. P. A. Lather (1993) je veljavnost predstavila kot multipli, parcialni in nikoli povsem ulovljivi koncept, ki je sestavljen iz štirih oblik veljavnosti: ironične (ironic validity), paralogične (paralogic/neo-pragmatic validity), rizomatične (rhizomatic validity) in čutne (sensual validity). Ironična veljavnost problematizira možnost reprezentacije; vse reprezentacije realnosti naj bi bile brez realnih podlag, so le retorične. Paralogična (neopragmatična) veljavnost predpostavlja, da cilj znanstvenega raziskovanja ni korespondenca z realnostjo, ampak odkrivanje razlik in prikazovanje nasprotij. V ospredje raziskovalčevih prizadevanj postavlja odkrivanje heterogenosti, nestrinjanj in multiplih diskurzov. Veljavnost spoznanj se lahko preveri tudi tako, da odgovorimo, koliko je bil omenjeni cilj dosežen. Rizomatična veljavnost postavlja v ospredje vprašanje, koliko stališč je bilo zajetih v interpretaciji. Rizomatična veljavnost omogoča ustvarjanje novih, kontekstualno vezanih kriterijev (to je kriterijev, vezanih na posamezno raziskavo). Čutna (senzualna) veljavnost se umešča v feministične razprave o objektivnosti in postavlja v ospredje razliko med žensko in moško perspektivo. Predpostavka moške perspektive naj bi bilo prepričanje, da je družbo mogoče opisati s položaja objektivnega opazovalca. Za žensko perspektivo je značilno, da dopušča »nepopolnost«, poskusnost, ustvarjanje prostora za poglede drugih in združevanje njihovih (delnih) pogledov v skupno celoto.

V nadaljevanju prispevka se bomo osredotočili na triangulacijo, ki je v metodološki literaturi eden izmed najpogostejše omenjenih kriterijev ugotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja.

Oprelitev triangulacije

Po splošno sprejeti definiciji pomeni triangulacija »uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema« (Denzin 1978; Bryman 2004; Richardson 2003). Ob tem je treba opozoriti, da se v slovenski pedagoški metodološki literaturi izraz »metoda« uporablja za raven spoznavanja pedagoškega polja (Sagadin 1993, str. 12). Ko Sagadin (prav tam) klasificira metode pedagoškega raziskovanja, hkrati po »akcijskomanipulativnem« in gnoseološkem kriteriju navaja deskriptivno metodo, kavzalno-neeksperimentalno in kavzalno-eksperimentalno metodo. Za anketo, intervju in podobno pa uporablja izraz »tehnika«. V tuji literaturi zasledimo izraz »metoda«: (1) v pomenu vrste raziskave (na primer kvalitativna raziskava), (2) v pomenu ravni spoznavanja proučevanega polja (na primer deskriptivna metoda) in v pomenu (3) tehnike zbiranju podatkov (na primer anketna metoda, metoda intervjuja) (glej: Cohen in Manion 1990).

Pionirsko delo, v katerem je bila prvič predstavljena uporaba triangulacije, sta leta 1959 izdala Campbell in Fiske, eksperimentalna psihologa. Predstavila sta večpotezno multimetodno matrico (the multimethod-multitrait matrix); v njej sta uporabila več kvantitativnih tehnik, s katerimi sta merila psihološke značilnosti proučevanih oseb. S tem sta želela dokazati, da je razpršenost podatkov posledica proučevanih značilnosti, in ne uporabljenih tehnik (Tashakkori in Teddlie 1998, str. 41). V družboslovnih znanostih se je triangulacija na začetku uporabljala kot tehnika, s katero se je preverjala veljavnost raziskovalnih spoznanj (Flick 1998; Tashakkori in Teddlie 1998; Neuman 2003; Bogdan in Biklen 2003; Richardson 2003; Bryman 2004; Stake 2005). Uveljavilo se je namreč prepričanje, da lahko zavrremo ali potrdimo raziskovalne hipoteze le, če smo enake sklepe pridobili z različnimi tehnikami. Pozneje pa sta se pojem »triangulacija« in tudi njegova uporabnost razširila.

Po mnenju Denzina (1978) je triangulacija metod le ena oblika triangulacije; mogoča je tudi triangulacija virov podatkov, raziskovalcev in teorij (o tem tudi Flick 1998; Tashakkori in Teddlie 1998; Neuman 2003; Janesick 1998). V. J. Janesick (1998, str. 47) pa je dodala še peto obliko triangulacije, in sicer triangulacijo znanstvenih disciplin. Čedalje bolj se je utrjevalo tudi spoznanje, da triangulacija ni le strategija preverjanja veljavnosti znanstvenih spoznanj, temveč da omogoča popolnejše razumevanje vsakega proučevanega pojava. »Triangulacija ni strategija veljavnosti, ampak je njena alternativa. Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave.« (Flick 1998, str. 230; Denzin in Lincoln 2005, str. 5)

O triangulaciji virov podatkov govorimo takrat, ko raziskovalci uporabijo pri proučevanju nekega raziskovalnega problema čim več različnih virov podatkov. Denzin (1978, str. 295–297) loči vire podatkov od tehnik zbiranja podatkov. Zadnje se nanašajo na raziskovalne tehnike per se. Pri triangulaciji virov podatkov lahko raziskovalci uporabijo isto tehniko v različnih okoliščinah in tako dobijo celostnejši vpogled v proučevani problem (na primer če želimo ugotoviti, kakšno je ozračje v določeni šoli, lahko intervjuvamo učitelje, učence, šolske svetovalne delavce, ravnatelja in/ali starše; vsak vpraševanec nam bo podal svoj pogled na proučevani problem. Kombinacija odgovorov vseh intervjuvanih oseb pa bo raziskovalcu omogočila celostnejši vpogled v proučevani problem, kot bi mu omogočil intervju z le eno osebo). Pri triangulaciji virov podatkov ločimo tri dimenzije oziroma enote raziskovanja, in sicer čas, prostor in osebo. Te so sicer medsebojno povezane. Študija ene zahteva študijo drugih dveh. Osredotočenost na prostor in čas kot enoti raziskovanja pomeni njuno povezanost z opazovanjem oseb. Raziskovalec lahko tako proučuje raziskovalni problem ob različnih časih dneva, tedna, meseca ali leta. Enote proučevanja so lahko različni prostori, v katerih potekajo nekatere dejavnosti. Analizo predmeta proučevanja lahko razčlenimo na tri ravni, in sicer (1): celotno (aggregate), (2) vzajemno (interactive) in (3) skupno (collectivity). (1) Pri celotni analizi proučujemo posameznika, in ne skupine, niti odnosov med posamezniki ali položaja posameznika v

organizaciji. (2) Pri vzajemni je enota proučevanja posameznik kot interaktivna oseba. Poudarek torej ni na posamezniku ali skupini, ampak na interakciji tega posameznika. (3) Pri skupni je enota proučevanja skupina, organizacija, skupnost ali celotna družba. Posamezniki in njihovi odnosi so proučevani le toliko, kolikor izražajo značilnosti celotne skupine.

Triangulacija raziskovalcev pomeni, da je vključenih v proučevanje nekega raziskovalnega problema več raziskovalcev. Raziskave navadno potekajo tako, da je oblikovana raziskovalna skupina, ki proučuje neki problem, vendar pa so vloge članov raziskovalne skupine navadno porazdeljene. Pri triangulaciji raziskovalcev gre za to, da več raziskovalcev opravlja iste naloge, potem se njihove ugotovitve primerjajo in dopolnjujejo. Triangulacija raziskovalcev je težje uresničljiva, saj je povezana z denarnimi izdatki, hkrati pa je včasih težko zagotoviti večje število raziskovalcev, ki bi se sicer v različnih znanstvenih disciplinah ukvarjali z istim strokovnim področjem.

O triangulaciji teorije govorimo takrat, ko pri proučevanju nekega raziskovalnega problema izhajamo iz več teoretičnih predpostavk. Triangulacija teorije je nujna predvsem na tistih področjih raziskovanja, kjer je teoretično neskladje. Triangulacija teorije pomeni uporabo različnih teoretičnih predpostavk v načrtovanju posameznih stopenj raziskave, pogosto pa se različne teoretične predpostavke uporabljajo le pri interpretaciji podatkov. Uporaba triangulacije teorije zmanjša možnost, da bi raziskovalci prenašali sprejeli teoretične predpostavke; vsako teoretično predpostavko je treba namreč primerjati s preostalimi predpostavkami, tudi z nasprotujočimi si. Postopek triangulacije teorije naj bi se začel z oblikovanjem obsežnega seznama predpostavk o določenem raziskovalnem problemu (skupaj z mogočimi interpretacijami za vsako izmed predpostavk) z različnih teoretičnih perspektiv, ki jih v nadaljnjem poteku empirično preizkusimo. Na koncu oblikujemo seznam predpostavk, ki so bile na empiričnem preizkusu potrjene ali ne, in tako ocenimo in preoblikujemo teorije, iz katerih so bile predpostavke izpeljane. Končno poročilo pogosto nastane kot kombinacija predpostavk, ki so si na začetku nasprotovale. Triangulacija teorija spodbuja kontinuiteto v teoriji in raziskovanju (poleg dokazov, ki potrjujejo predpostavke, je treba iskati tudi nasprotne dokaze, ki jih morajo raziskovalci pred nadaljnjim raziskovanjem preveriti) (o tem več Denzin 1978, str. 297–301).

Pregled strokovne literature, ki obravnava triangulacijo »metod«, kaže, da avtorji pod »triangulacijo metode« razumejo kombiniranje različnih raziskovalnih pristopov (kvalitativno in kvantitativno raziskovanje, na primer Tashakkori in Teddlie 1998; Neuman 2003; Patton 1990; Bryman 2004) in kombiniranje različnih tehnik zbiranja podatkov (na primer Denzin 1978; Flick 1998; Morse 1998; Richardson 2003).

Neuman (2003, str. 139, pa tudi Morse 1998, str. 66) govori o dveh različnih načinih kombiniranja raziskovalnih pristopov oziroma tehnik, in sicer: (1) zaporedni način kombiniranja in (2) vzporedni način kombiniranja. (1) Pri zaporednem načinu kombiniranja najprej dokončamo en raziskovalni pristop ali eno tehniko, nato začnemo drugo (kvalitativno raziskavo začnemo, ko kvantitativno raziskavo končamo; najprej pridobimo podatke z intervjujem, šele nato oblikuje-

mo vprašalnik). (2) Pri vzporednem načinu kombiniranja raziskovalnih pristopov oziroma tehnik uporabljamo oba raziskovalna pristopa oziroma obe tehniki hkrati (kvalitativni in kvantitativni del raziskave potekata sočasno; v istem časovnem obdobju izvajamo vprašalnik in opravljamo intervju).

Creswell (1995, str. 177) je načinoma kombiniranja raziskovalnih pristopov in tehnik, ki ju je opisal že Neuman, dodal še dva načina, in sicer (3) enakovredni način kombiniranja in (4) nadrejeni – podrejeni način kombiniranja. (3) Enakovredni način kombiniranja pomeni, da imata oba raziskovalna pristopa oziroma obe tehniki z vidika celotne raziskave enakovreden položaj (spoznanja, pridobljena z uporabo kvalitativnega raziskovanja, imajo enako veljavo kot tista, ki jih pridobimo s kvantitativnim raziskovanjem). (4) Nadrejeni – podrejeni način kombiniranja pomeni, da ima ena uporabljena tehnika v celotni raziskavi pomembnejšo vlogo kot druga; en raziskovalni pristop prevladuje, drugi pa je vključen le v manjšem deležu (na primer spoznanja kvalitativnega raziskovanja uporabimo le kot dodatno interpretacijo spoznanj, ki smo jih pridobili s kvantitativnim raziskovanjem; odgovore intervjuja vključimo le v interpretacijo rezultatov, zbranih z vprašalnikom). Tashakkori in Teddlie (1998, str. 18) sta ob tem opozorila, da ni nujno, da je v celotni raziskavi ena tehnika oziroma raziskovalni pristop ves čas v podrejenem položaju, drugi pa v nadrejenem. Položaj posamezne tehnike oziroma posameznega raziskovalnega pristopa je odvisen od stopnje raziskave. Tako dodajata še peti način kombiniranja, in sicer (5) način, pri katerem je nadrejeni/podrejeni položaj tehnike oziroma raziskovalnega pristopa odvisen od stopnje raziskave (na primer pri učencih namenimo večjo pozornost rezultatom, zbranim z intervjuji, in uporabimo rezultate, zbrane z vprašalnikov, le kot dopolnitev. Na stopnji raziskave, na kateri pridobivamo podatke od učiteljev, je naš poglavitni vir informiranja vprašalnik, kot dopolnitev pa uporabljamo spoznanja, zbrana z intervjujem).

O triangulaciji znanstvenih disciplin govorimo takrat, ko proučujemo raziskovalni problem interdisciplinarno. Triangulacija znanstvenih disciplin je sicer precej povezana s triangulacijo teorij, ki jo je predstavil že Denzin (1978), vendar je znanstvena disciplina širši pojem kot teorija. Disciplina je panoga, področje znanosti, pri teoriji pa gre za skupek logično povezanih spoznanj, načel oziroma domnev, ki kaj znanstveno razlagajo v posamezni znanstveni disciplini. Predpostavka triangulacije znanstvenih disciplin je triangulacija raziskovalcev. Če v proučevanje raziskovalnega problema vključimo raziskovalce, ki pripadajo različnim znanstvenim disciplinam (psihologija, pedagogika, filozofija, sociologija, umetnost ...), lahko proučevani pojav spoznamo celostneje in globlje. Vsaka znanstvena disciplina ustvari namreč posebna »očala«, skozi katera gleda na proučevane probleme. Različni konceptualni okviri nam omogočajo, da si postavimo različna vprašanja, poiščemo različne načine iskanja odgovorov na postavljena vprašanja, postavimo različne ugotovitve in ustvarimo skupno, celostno razumevanje proučevanega problema.

Vloga triangulacije v kvalitativnem raziskovanju

Nedvomno je triangulacija strategija, ki raziskovalcem omogoča popolnejše razumevanje proučevanega pojava. Multipla triangulacija (o njej govorimo takrat, ko v eni raziskavi kombiniramo več oblik triangulacije, to je triangulacijo raziskovalcev, teorij, virov podatkov, tehnik oz. raziskovalnih pristopov in/ali znanstvenih disciplin) omogoča izčrpnjšo interpretacijo podatkov. Postavlja pa se vprašanje, ali lahko triangulacijo uporabimo tudi kot kriterij presojanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja. Če različne tehnike, raziskovalci, viri podatkov, teorije in znanstvene discipline vodijo do enakih ugotovitev, se zdi, da smo dobili veljavne podatke. Seveda triangulacije ne moremo upoštevati kot kriterij presojanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja le, kadar se ugotovitve medsebojno potrjujejo (prim. Bloor 1997). Kaj pa, če so na primer ugotovitve dveh raziskovalcev ob opazovanju istega pojava različne, ali potem niso veljavne?

Triangulacija je bila kot kriterij presojanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja tudi deležna kritik. Večino kritikov lahko uvrstimo v dve skupini. (1) Postmodernistično usmerjeni raziskovalci zavračajo triangulacijo kot kriterij presojanja kakovosti spoznanj kvalitativnega raziskovanja, saj ne sprejemajo tega, da obstaja referenčna točka »resnice«. Postmodernisti spreminjajo tradicionalni pogled na veljavnost. L. Richardson (1997, 2003) je predlagala transgresivno obliko veljavnosti, ki jo je v obliki metafore definirala s pomočjo podobe kristala. Kristal je prizma, ki odseva in lomi žarke in s tem oblikuje stalno spreminjajoče se podobe realnosti. Podoba, ki jo vidimo, je odvisna od našega gledišča. Zato postmodernisti ne sprejemajo tega, da obstaja le ena resnična zgodba; obstajajo različne perspektive iste zgodbe, vse pa so resnične (prim. Richardson 2003, str. 517, 518, Stake 2005, str. 454). Iz zapisane predpostavke lahko sklenemo, da so vse percepcije raziskovalcev in različnih virov spoznanj ter vsa spoznanja, ki so pridobljena s posameznimi raziskovalnimi pristopi oziroma tehnikami zbiranja podatkov, pomembni in enakovredni. Kot takšne jih ni mogoče uporabljati kot kriterij ugotavljanja kakovosti spoznanj posameznih raziskovalcev oziroma ugotovitev, ki smo jih pridobili s posameznimi pristopi in tehnikami zbiranja podatkov, smiselno pa jih je medsebojno kombinirati in s tem ugotovitve o posameznih pojavih ali vidikih povezati v smiselno celoto. (2) Drugo skupino kritikov sestavljajo raziskovalci, ki triangulaciji očitajo, da temelji na epistemoloških predpostavkah kvantitativnega raziskovanja in je zato v nasprotju s temeljnimi značilnostmi kvalitativnega raziskovanja. Če bi triangulacijo uporabili kot kriterij presojanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja, bi to pomenilo, da bi primerjali rezultate, ki smo jih dobili z različnimi raziskovalnimi pristopi oziroma tehnikami zbiranja podatkov, primerjali bi ugotovitve različnih raziskovalcev in podatke, ki so nam jih posredovali različni viri informacij. Primerjave bi opravili z namenom preverjanja kakovosti spoznanj, ki smo jih pridobili z eno metodo (tehniko, raziskovalcem, virom informacij) (prim. Tashakkori in Teddlie 1998, str. 82–84).

Tako, torej s primerjavo ugotovitev, pa ugotavljamo kakovost spoznanj v kvantitativnem raziskovanju, ki temelji na predpostavki, da so hipoteze, ki so uspešno prešle skozi več testov, veljavnejše kot tiste, ki so prešle samo skozi enega. Tak način raziskovanja tudi predpostavlja, da je isto empirično enoto mogoče »izmeriti« več kot enkrat. Vse to pa je v nasprotju s temeljnimi značilnostmi kvalitativnega raziskovanja. Če je neki pojav postavljen v enkratni in specifični kontekst, ga, strogo gledano, ni mogoče »izmeriti« (opazovati, zabeležiti) več kot enkrat (o tem več Kogovšek 1998). Triangulacija kot kriterij ugotavljanja kakovosti spoznanj torej temelji na epistemoloških predpostavkah kvantitativnega raziskovanja.

Lincoln in Guba (1985, str. 370) sta opozorila, da je sploh napačno pričakovati, da bodo opažanja enega raziskovalca potrdila opažanja drugega. Pomemben instrument kvalitativnega raziskovanja je namreč prav raziskovalec. Raziskovalci se lotevajo raziskovanja z različnimi pristopi in pogledi na raziskovanje, izhajajo iz različnih znanstvenih disciplin in teoretičnih predpostavk. To pa so lahko tudi razlogi, zakaj se lahko njihove ugotovitve razlikujejo. Namen kombiniranja sklepov različnih raziskovalcev s stališča kvalitativnega raziskovanja ne more biti presojanje ustreznosti opažanj enega raziskovalca, temveč oblikovanje celostnejšega vpogleda v proučevani problem – s tem namenom smo pritegnili k sodelovanju tudi več raziskovalcev. Tudi različni viri podatkov navadno razkrivajo različne vidike istega pojava. Če na primer intervjujamo več oseb, nam vsaka oseba lahko pove nekoliko drugačno zgodbo, čeprav vse opisujejo isti dogodek. Pa vendarle to ne more pomeniti, da je zgodba ene osebe pravilna oziroma veljavnejša, druge pa napačna oziroma neveljavna. Vsaka oseba je v dogodek vpletena drugače, njena pripoved pa je izraz njenega doživljanja tega dogodka. Želje, pričakovanja, interesi, potrebe, osebni pogledi ljudi, ki so vključeni v raziskavo, naj bi kvalitativno usmerjenemu raziskovalcu pomagali do popolnejšega spoznanja proučevanih pojavov. Vsaka tehnika in teorija razkrije delček realnosti po svoje, zato ne moremo pričakovati, da bodo izsledki, nastali na podlagi različnih tehnik in teorij, samodejno sestavljali skladno podobo proučevanega pojava. Katero koli metodo ali tehniko uporabimo, ta vpliva na to, kaj vidimo. Bloor (1997) meni, da je neposredna primerjava različnih metod ali tehnik in teorij že v temelju problematična, saj so raziskovalni izsledki odvisni od okoliščin njihove produkcije.

Sklep

V prispevku smo se ukvarjali s kvalitativnim raziskovanjem kot samostojno obliko raziskovanja, kakršno se je razvilo kot nasprotje kvantitativnega raziskovanja. Obravnavali smo kriterije, ki se uporabljajo za ugotavljanje kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja, in jih uvrstili v pozitivistično, postpozitivistično, postmodernistično in poststrukturalistično skupino. Strinjamo se s Sagadinom (1989, str. 335) o neplodnosti »paradigmatškega ekskluzivizma«, zato menimo, da pri določanju kriterijev kvalitativnega

raziskovanja ni toliko pomembno, v katero skupino uvrščamo posamezni kriterij, kot to, da je usklajen s temeljnimi značilnostmi kvalitativnega raziskovanja. Jasno določeni kriteriji so namreč tisti, ki neki vrsti raziskovanja dajejo atribut znanstvenosti in racionalno podlago za ukrepanje na temelju raziskovalnih ugotovitev. Tudi v okviru kvalitativnega raziskovanja se nam tako zdi smiselno preveriti notranjo veljavnost, čeprav je v kvalitativno raziskovanje prevzeto neposredno iz kvantitativnega raziskovanja. Pomembno je namreč, da izsledki raziskave čim natančneje razložijo proučevani pojav, da raziskovalec predstavi in združi različne poglede na proučevani položaj v skupen sklep, da so vzročni odnosi ugotovljeni, pojasnjeni in utemeljeni in da imajo vse ugotovitve oporo v zbranih podatkih. V prispevku smo posebno pozornost namenili triangulaciji in njeni vlogi v kvalitativnem raziskovanju. Triangulacijo definiramo kot kombiniranje različnih raziskovalnih pristopov, metod, tehnik, znanstvenih disciplin, virov podatkov, raziskovalcev in teorij v isti raziskavi, z namenom pridobiti čim celostnejši vpogled v proučevani položaj. Če povzamemo zagovornike in kritike triangulacije, lahko sklenemo, da nam triangulacija omogoča pridobiti popolnejšo podobo proučevanega pojava, ne pa tudi objektivnejše. Zato je smiselno uporabljati triangulacijo kot strategijo zagotavljanja kakovosti znanstvenih spoznanj kvalitativnega raziskovanja, ne pa tudi kot specifični kriterij presojanja kakovosti spoznanj kvalitativnega raziskovanja, saj bi jo s tem oddaljili od epistemoloških značilnosti kvalitativnega raziskovanja.

Literatura

- Bloor, M. J. (1997). *Techniques of Validation in Qualitative Research: A Critical Commentary*. V: Miller, G. in Dingwall, R. (ur.), *Context and Method in Qualitative Research*. London: Sage, str. 37–50.
- Bogdan, R. C. in Biklen, K. S. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications Ltd.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1995). *Research design: Qualitative and Quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research act*. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Denzin, N. K. in Lincoln Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and Practise of Qualitative Research*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, str. 1–32.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publication, Inc.

- Fraenkel, J. R. in Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hammersley, M. (1992). *By what Criteria should Ethnographic Research be Judged?* V: Hammersley, M. (ur.), *What's wrong with Ethnography*. London: Routledge, str. 60–75.
- Janesick, V. J. (1998). *The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S., *Strategies of Qualitative Inquiry*.
- Kogovšek, T. (1998). *Kvaliteta podatkov v kvalitativnem raziskovanju*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Kuhn, T. S. (1974). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Lather, P. A. (1993). *Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism*. *The Sociological Quarterly*, št. 34, str. 673–693.
- LeCompte, M. D. in Goetz, J. P. (1982). *Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research*. *Review of Educational Research*, št. 52, str. 31–60.
- Lincoln, Y. S. in Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. S. in Denzin, N. K. (1994). *The Fifth Moment*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, str. 575–586.
- Lüders, C. in Reichertz, J. (1986). *Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum: Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung*. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, št. 12, str. 10–102.
- Marshall, C. in Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Možgon, J. (2006). *Vpliv paradigatskega relativizma na metodologijo akcijskega raziskovanja: doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Morse, J. M. (1998). *Designing Funded Qualitative Research*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 56–85.
- Moser, H. (1977). *Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung*. München: Kösel.
- Neuman, W. L. (2003). *Social Research Methods*. Pearson Education, Inc.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Richardson, L. (2003). *A Method of Inquiry*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S., *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.
- Sagadin, J. (1989). *Paradigatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj*. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 335–340.

- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 10–25.
- Scheurich, J. J. (1997). *Research method in the postmodern*. London: Falmer.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Smith, J. K. (1993). *After the demise of empiricism: The problem of judging social and educational inquiry*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. V: Denzin, N. K. in Lincoln Y. S. (ur.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Tretja izdaja. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 443–466.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativempirischer Socialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Tashakkori, A. in Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1965). *Testi znanja in njihova uporaba v praksi*. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.

Dr. Zdenko Kodelja, dr. Lidija Tavčar

Terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika«

Povzetek: Glavne teme v tem besedilu so nekateri terminološki problemi z izrazom »muzejska pedagogika«, ki se v Sloveniji uporablja že več kot dve desetletji. Ta izraz je problematičen vsaj iz dveh razlogov. Prvič zato, ker se nanaša na izobraževalno in vzgojno delo tako z otroki kakor tudi z odraslimi v muzejih in galerijah, obenem pa ne upošteva bistvene spremembe, ki je nastala z vzpostavitvijo andragogike kot posebne edukacijske vede. Drugi razlog, zaradi katerega je izraz »muzejska pedagogika« problematičen, pa je to, da napeljuje k napačnemu sklepu, da je muzejska pedagogika posebna edukacijska veda, čeprav to v resnici ni.

Ključne besede: terminologija, muzejska pedagogika, andragogika

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Kodelja, Pedagoški inštitut v Ljubljani; e-naslov: zdenko.kodelja@guest.arnes.si
Dr Lidija Tavčar, Narodna galerija, Ljubljana; e-naslov: lidija_tavcar@ng-slo.si

Izraz »muzejska pedagogika« se je v zadnjih dobrih dveh desetletjih uveljavil v slovenskem prostoru kot splošno sprejet termin,¹ ki označuje prakso in vedno bolj tudi teorijo izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah; vendar sploh ni tako neproblematičen, kot se morda zdi na prvi pogled. Problematičen je namreč vsaj zaradi dveh razlogov.

Prvič zato, ker gre za izraz, ki se nanaša na celotno izobraževalno in vzgojno delo v muzejih in galerijah ter zajema programe za otroke in odrasle, ne upošteva pa bistvene spremembe, ki je nastala z vzpostavitvijo andragogike kot posebne vede o izobraževanju odraslih.² Če je ta sprememba, ki je pri nas posledica razdelitve pedagogike kot obče vede o vzgoji in izobraževanju na pedagogiko (vedo o vzgoji in izobraževanju otrok) in andragogiko (vedo o izobraževanju odraslih), upravičena, potem bi bilo primerneje govoriti o »muzejski pedagogiki in andragogiki«. Že ob vpeljavi izraza »muzejska pedagogika« je bila ta delitev na dve vedi znana. Takrat namreč andragogika ni več veljala za eno od pedagoških

¹ Pred tem so denimo v Narodni galeriji v Ljubljani poimenovali izobraževalne dejavnosti s tremi izrazi: »umetnostna vzgoja«, »estetska vzgoja« (Vrhunc 1973, str. 16) in »likovna vzgoja« (Cevc 1979). Tudi v nadaljevanju bomo obravnavali terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika« predvsem v zvezi s slovenskimi umetnostnimi muzeji in galerijami, čeprav niso značilne le zanje, ampak tudi za druge vrste muzejev.

² Sam izraz »andragogika« (nem. Andragogik) je, kot navaja D. Demetrio, prvi uporabil A. Kapp leta 1833 za označitev vsega, kar zadeva izobraževanje in vzgojo kot eksistencialni kontinuum. Nato je leta 1921 E. Rosenstock znova uporabil ta izraz v analizi funkcij izobraževanja odraslih v Nemčiji (Demetrio 2003, str. 106). V Sloveniji je že leta 1938, najbrž prvi, uporabil izraz »andra-gogika« K. Ozvald v članku Dvajset let pedagogike v Jugoslaviji (Muršak 2002/4, str. 130). Pozneje so o andragogiki pisali in jo utemeljevali številni avtorji: H. Nanselmann (Švica), F. Poggeler (Nemčija), M. Ogrizović (Jugoslavija), T. T. Have (Nizozemska), B. Schwartz (Francija), J. A. Simpson (Anglija), F. M. De Sanctis itn. (Italija) in M. Knowles v ZDA (Demetrio 2003, str. 106). M. Knowles v enem od svojih besedil z naslovom Andragogy priznava, da si je ta izraz ukradel nekemu jugoslovanskemu strokovnjaku za izobraževanje odraslih, ki je sredi šestdesetih let prejšnjega stoletja po končani poletni delavnici stopil k njemu z lesketajočimi se očmi, rekoč: »Malcolm, vi pridigate in prakticirate andragogiko!« Ker Malcolm še ni slišal za andragogiko, je odvrnil: »Kakšno – gogiko?« Tedaj mu je jugoslovanski strokovnjak pojasnil, da gre za izpeljavo iz grške besede »aner«, ki pomeni »odrasel« (Knowles 2005, str. 27). Čeprav se je izraz »andragogika« mednarodno uveljavil, pa so v Združenih državah Amerike in Veliki Britaniji še naprej dajali prednost izrazu »adult education«, v Franciji (podobno kot v Španiji in Italiji) pa »formation des adultes« (Besnard 1994, str. 62–63).

disciplin,³ vzgojno in izobraževalno delo v muzejih in galerijah pa tudi ni bilo usmerjeno le na delo s šolarji. To sta dva pglavitna razloga, zaradi katerih je bila tedanja vpeljava izraza »muzejska pedagogika« problematična. Še bolj problematična je videti njegova raba danes, ko se je andragogika že povsem uveljavila. Vendar to ne pomeni, da je raba omenjenega izraza problematična vselej. Problematična se zdi takrat, ko se uporablja kot oznaka za teorijo in prakso izobraževanja odraslih v muzejih in galerijah. Da se v muzejih in galerijah tega problema zavedajo, je videti tudi po tem, da se dejavnosti v programih dela muzejev in galerij, namenjene odraslim, vsaj ponekod že nekaj časa uvrščajo v rubriko »andragogika«.⁴ Kljub temu pa raba izraza »andragogika« še ni dosledna. Tako se na primer ne uporablja izraz »muzejski andragog«, temveč še vedno le »muzejski pedagog«, za tiste, ki se v muzejih in galerijah ukvarjajo z izobraževalnim in vzgojim delom, tudi če to zajema delo z odraslimi. Restriktivna politika zaposlovanja na tem področju gotovo preprečuje specializacijo dela in poklicev v tem, da bi poleg muzejskih pedagogov imeli v istem muzeju ali galeriji še muzejske andragoge. Prav zato, ker vsaj trenutno večina muzejev in galerij tega ne more uresničiti, morajo muzejski pedagogi delovati tudi kot muzejski andragogi. Zato se zdi, da bi bilo boljše, če bi jih tudi imenovali muzejski pedagogi in andragogi, teorijo in prakso izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah pa muzejska pedagogika in andragogika.

Ali bi bil izraz »muzejska pedagogika in andragogika« primernejši od izraza »muzejska pedagogika«?

Toda vprašanje je, ali bi bila sprememba izraza »muzejska pedagogika« v »muzejska pedagogika in andragogika«⁵ res najboljša rešitev. Po eni strani se zdi takšno preimenovanje smiselno, če se strinjamo z razlago, da je raba izraza »pedagogika« v tem primeru neustrezna, ker etimološki izvor besede »pedagogi-

³ *Enciklopedijski riječnik pedagogije*, 1963, str. 41–42. Pedagogika pa je bila razumljena kot *teorija vzgoje in izobraževanja* (Blättner 1979, str. 8). Pri tem ostaja za nekatere avtorje odprto vprašanje, ali gre za t. i. *znanstveno* ali *praktično* teorijo (Brezinka 1984, str. 9). Vendar tokrat to razlikovanje niti ni toliko pomembno. Pomembno je, da je pedagogika razumljena kot teorija (znanost, veda, teorija, doktrina itn.) o vzgoji in izobraževanju nasploh in ne le o vzgoji in izobraževanju otrok.

⁴ V knjižici *Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah* (1999), v rubriki *Samostojni pedagoški programi* še niso ločevali dejavnosti za otroke in odrasle. V naslednji knjižici, *Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah 2001/2002* (2001, str. 79), je le Prirodoslovni muzej Slovenije poimenoval dejavnosti za odrasle: *Andragoški programi*. V istoimenski knjižici (2003, str. 41, str. 47, str. 98, str. 102) so na objavljenih straneh nekateri muzeji že navajali rubriko *Andragoški programi*. V naslednji istoimenski publikaciji (Ljubljana 2005, str. 78, str. 98, str. 114) se je število rubrik *Andragoški programi* zmanjšalo. V zadnji knjižici (2008, str. 61, str. 113, str. 123, str. 142, str. 151) so na objavljenih straneh kustosi navajali dejavnosti za odrasle takole: *Programi za odrasle*, *Andragoški programi*, *Delavnice za odrasle*. Treba je navesti, da je sodelovalo v teh knjižicah prvič 58 muzejev in galerij, nato se je število povečalo na 63, v zadnji publikaciji pa je svoje pedagoške programe objavilo že 155 ustanov.

⁵ Recimo po zgledu preimenovanja oddelka za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani v Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

ka« jasno kaže, da gre za vodenje otroka,⁶ v muzejih pa gre tudi za vodenje odraslih. Toda če bi se držali etimologije, potem bi bil izraz »pedagogika« lahko sporen tudi takrat, ko je z njim mišljena veda ali znanost o vzgoji in izobraževanju otrok, saj ta izraz, če ga razumemo dobesedno, ne pomeni vzgoje otroka. Pomeni vodenje otroka. Najprej je šlo zgolj za vodenje otroka od doma do šole in nazaj. To je bila v antiki naloga sužnja, ki so ga zaradi tega imenovali pedagog. Ta je moral voditi gospodarjevega otroka k učitelju in nazaj domov. To vodenje je bilo pravzaprav fizično spremljanje otroka in kot tako ni bilo razumljeno kot vzgoja. Zato je raba izraza »pedagogika« neproblematična le, če tega izraza ne razumemo na podlagi etimologije, in torej besedo »vodenje«, ki je bistveni del tega izraza, ne razumemo dobesedno, ampak zgolj v prenesenem pomenu. Zgodovinsko gledano se je ta pomenski premik zgodil že v helenističnem obdobju, ko je pedagogovo delo dobilo tudi moralno razsežnost, ker je moral pedagog otroka na poti tudi nadzorovati in varovati pred nevarnostmi in pregrehami, predvsem pa zato, ker je kmalu postal prav on tisti, ki je otroku privzgaljalepo vedenje in oblikoval njegov značaj in moralnost. Tako je beseda »pedagog« vse bolj zgubljala svoj etimološki pomen in vedno pogosteje je pomenila vzgojitelja, tj. osebo, ki ji je zaupana moralna vzgoja otrok. Nikoli pa ni pomenila učitelja, saj pedagog ni bil učitelj (*didáskalos*) (Marrou 1981, str. 217–218). Bil je tisti, ki je vodil otroka k učitelju.⁷ Kot smo videli, pa že takrat to vodenje ni bilo več razumljeno dobesedno, saj je pomenilo tudi vzgajanje.⁸ Pozneje je bil pedagog opredeljen kot odrasel človek, ki vodi otroka k znanju (Best 1994, str. 726). Vendar ne več v dobesednem pomenu vodenja k učitelju kot viru znanja, ampak k znanju samemu. Ta pomenski premik je lahko nastal potem, ko se je z izrazom »pedagog« začelo označevati tudi učitelje. Danes pa ima ta izraz še širši pomen, saj pomeni tudi tiste, ki se ukvarjajo s teorijo vzgoje in izobraževanja.

Poleg tega etimološki pomen besede »pedagogika« kot 'žvodenje otroka' zastira prav tisti pomen, ki ga ji danes daje definicija pedagogike kot znanosti o vzgoji in izobraževanju (otrok). Čeprav v začetku sploh ni šlo za znanost o vzgoji otroka, ampak za spretnost ali tehniko – to se lepo vidi iz tega, da so jo imenovali »*paidagogikè téchne*«, nato pa v latinskem jeziku »*ars paedagogica*« (Brezinka 1984, str. 47), je bila pedagogika pozneje vendarle najprej razumljena kot filozofska disciplina in nazadnje kot znanost o vzgoji in izobraževanju. Zato

⁶ Beseda »pedagogika« izhaja iz grških besed »país«, »paidós« ('otrok', 'deček') in »ágein« (voditi). Isti izvor ima tudi beseda »pedagog« (*paidagogós*), ki je v antiki pomenila 'sužnja, ki je vodil gospodarjevega otroka v šolo' (Brezinka 1984, str. 9, 47).

⁷ Tudi v antičnem Rimu je bil pedagog (*paedagogus*) suženj (navadno je bil to izbrani učeni Grk), ki je vodil oz. spremljal svojega malega gospodarja v šolo in ga moralno vzgajal (Marrou, 1981, str. 6–67).

⁸ Tudi v Platonovem delu *Zakoni* se, kot navaja G. Kocijančič v eni od opomb, »vodenje: gr. *agogé* včasih uporablja skoraj sinonimno s *paideía*; prim. 673 a, 819 a« (Platon, 2006, op. 113, str. 505). Podobno je v odstavku 641 b, kjer se beseda »*παιδαγωγῆθέντος*« lahko prevaja z voden ali vzgojen (Jaeger, *Paideia* 1986, op. 54, str. 338). Jaeger tudi navaja, da je Platon v *Zakoni*h kazal preferenco za rabo besede »*παιδαγωγείν*«. Prej je Platon, pravi Jaeger, vsak poskus človeštva, da bi doseglo vrlino (*areté*) razumel kot vzgojo (*paideía*), zdaj pa obravnava pedagogijo (*παιδαγωγία*) tudi kot izvor *paid-eia*-je za odrasle (ibid., op. 88, str. 340).

argument, ki upravičuje rabo izraza »andragogika« z etimologijo besede »pedagogika«, češ da je izraz, ki pomeni 'vodenje otroka', neprimeren za označitev znanosti o izobraževanju odraslih, ni ravno prepričljiv, saj bistvo pedagogike ni v vodenju otroka – to je bil prvotni pomen (*etymon*) besede *pedagogika* – ampak v definiciji, ki pravi, da je pedagogika znanost o vzgoji in izobraževanju. Zato je izraz »pedagogika«, če ga razumemo dobesedno, enako sporen za pedagogiko in andragogiko, če je za obe bistveno, da sta znanosti o vzgoji in izobraževanju. Uporaba izraza »andragogika« za znanost o vzgoji in izobraževanju odraslih je v etimološkem pomenu sicer videti primernejša od izraza »pedagogika«, še posebno zato, ker se je uporabljala v besednih zvezah »pedagogika odraslih« in »adultna pedagogika«, ki sta nesmiselni, če razumemo ta izraza dobesedno. Toda problem je v tem, da izraz »andragogika«, ki je nova umetna skovanka,⁹ narejena po analogiji z izrazom »pedagogika« – torej tako, da je bila v njem grška beseda »otrok« (*paîs, paidós*) zamenjana z grško besedo »odrasel« (*aner, andros*) – nima (v nasprotju z izrazom »pedagogika«) nobene podlage v zgodovini stare Grčije. Poleg tega je bila pri tem uporabljena beseda »aner«, ki ne označuje odraslega človeka, ampak odraslega moškega – to je ponekod sprožilo feministične kritike (Knowles 2005, str. 27) – sam izraz »andragogika« pa, če ga razumemo dobesedno, sploh ne pomeni znanosti o izobraževanju odraslih, kar je definicija andragogike, ampak vodenje odraslega moškega.

Zato na terminološki ravni ne bi prav veliko pridobili, če bi izraz »muzejska pedagogika« spremenili v »muzejska pedagogika in andragogika«. Če bi se že hoteli igrati z etimologijo, bi bil verjetno primernejši izraz »muzejska antropogogika«, saj bi njegov pomenski obseg zajemal vodenje vsakega človeka, poleg tega pa so prav vodstva obiskovalcev po muzejskih in galerijskih zbirkah še vedno ena najpogostejših oblik izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah. Toda tudi če bi bil ta izraz zaradi obeh navedenih dejstev primernejši od izrazov »muzejska pedagogika« ali »muzejska pedagogika in andragogika«, še vedno ne bi bil ustrezen za tiste, ki mislijo, da je izraz, s katerim označujemo bistvo tistega, kar zdaj označuje termin »muzejska pedagogika«, primeren le, če je etimološko ustrezen. To pa ni, ker pomeni zgolj vodenje kot izobraževalno in vzgojno prakso v muzejih in galerijah, ne pa tudi teorije, vede ali znanosti, ki te prakse proučuje. Če bi se ravnali po zgledu tistih, ki so poskušali rešiti problem obče vede o vzgoji in izobraževanju, ki je nastal z že omenjeno delitvijo pedagogike (kot obče vede o vzgoji in izobraževanju) na pedagogiko (kot znanost o vzgoji in izobraževanju otrok) in andragogiko (kot znanost o izobraževanju in vzgoji odraslih) z vpeljavo izraza »edukologija«, bi lahko uporabili izraz »muzejska edukologija«. Toda tedaj bi morali še vedno uporabljati tudi izraz »muzejska antropogogika« za označitev izobraževalnih in vzgojnih praks v muzejih in galerijah. Enako bi bilo, če bi se zgledovali po izrazju, ki je v rabi v Italiji. Tam po večini

⁹ Da gre za skovanko, v kateri vsaj ob njenem nastanku ni bilo jasno razmerje med pedagogiko in andragogiko kot, kaže tudi razlaga besede »andragogika« v Verbinčevem slovarju tujk, ki se glasi: »andragogika-e ž [andr(o)- + (peda)gogika] znanost o vzgoji in izobraževanju odraslih« (Verbinc 1974, str. 50).

uporabljajo namesto izraza »muzejska pedagogika« izraz »muzejska didaktika« (*didattica museale*). Dokler sta didaktika in teorija pouka ali izobraževanja nasploh obsegali izobraževanje otrok pa tudi odraslih, bi bila to morda rešitev iz obravnavane terminološke zagate. Toda odkar imamo še andragoško didaktiko, ki se ukvarja le z izobraževanjem odraslih, bi bili soočeni z istim problemom kot pri uporabi izrazov »pedagogika« in »andragogika«. Poleg tega pa nekateri italijanski avtorji menijo, da izraz »muzejska didaktika« ni primeren, ker je pomenško preozek. Zato ga nekateri nadomeščajo z izrazom »muzejska pedagogika in didaktika«. Vendar tudi to ni logično, če pedagogika vključuje didaktiko kot svoj konstitutivni del, kot eno od pedagoških disciplin.

Skratka, niti morebitna vpeljava izraza »muzejska edukologija« niti izraza »muzejska didaktika« nista videti prava rešitev. Še več, obakrat bi bili celo na slabšem, kot smo zdaj, ko uporabljamo izraz »muzejska pedagogika«, ki sicer etimološko resda ni ustrezen, a zato, tako kot je razumljen, obsega oboje: teorijo in prakso izobraževanja in vzgoje v muzejih in galerijah. Prav tako se še vedno nanaša na izobraževanje ter vzgojo otrok in odraslih v muzejih in galerijah. Toda dejstvo, da pedagogika po vzpostavitvi andragogike kot samostojne vede ni več razumljena kot obča veda o vzgoji in izobraževanju, postavlja pod vprašaj tudi pojmovanje muzejske pedagogike kot obče vede o izobraževanju in vzgoji otrok in odraslih v muzejih in galerijah. Vprašanje pa je, ali je zaradi tega treba omejiti rabo izraza »muzejska pedagogika« samo na označevanje teorije in prakse izobraževanja in vzgoje otrok v muzejih in galerijah? Ni nujno. Ta izraz lahko ostane v rabi ne glede na to, da kljub drugačnemu etimološkemu pomenu obsega tudi izobraževanje in vzgojo odraslih v muzejih in galerijah. Ta raba ni namreč nič spornejša kot raba izraza »atomska fizika« za označitev znanosti, ki se nikakor ne ukvarja z atomi kot nedeljivimi delci, kar je etimološki pomen besede »atom«. ¹⁰

Ali je izraz »muzejska pedagogika« oznaka za pedagoško vedo?

Drugič je izraz »muzejska pedagogika« problematičen zato, ker spodbuja k napačnemu sklepu, da označuje muzejsko pedagogiko kot posebno pedagoško vedo ali znanstveno disciplino, v resnici pa je ne. Muzejska pedagogika namreč ni ena od zvrsti pedagogike, ki se po svoji specifičnosti razlikuje od drugih zvrsti pedagogike enako, kot se na primer med sabo razlikujeta domska in šolska pedagogika. To pa zato, ker muzejska pedagogika, vsaj pri nas, sploh ni del pedagogike. ¹¹ Pravzaprav to doslej niti ni mogla biti, saj ni bila razvita kot

¹⁰ Ta argument je uporabil že A. Vukasović, ko je nasprotoval vpeljavi izraza »andragogika« (Vukasović 1971, str. 450).

¹¹ Muzejska pedagogika ne sodi v sistematiko pedagoških ved in je tudi ni mogoče študirati niti v okviru študija pedagogike niti kakšne druge vede. To seveda ni zgolj specifičnost Slovenije. Tudi v Franciji vsaj do leta 1972 ni bilo mogoče študirati muzejske pedagogike v okviru študija pedagoških oziroma edukacijskih ved (cf. Juif, Dovero 1972). Je pa nekaj podobnega, kar pri nas imenujemo muzejska pedagogika, mogoče študirati vsaj v okviru univerzitetnega študija razstavne didaktike na dunajski univerzi ali visokošolskega študija muzejske pedagogike na Meduniverzitetnem razisko-

teoretska veda, temveč je bila razumljena predvsem kot oznaka za praktično izobraževalno delo v muzejih in galerijah.

V sintagmi »muzejska pedagogika« je bilo z izrazom »pedagogika« namreč navadno mišljeno vse, kar se je nanašalo na izobraževano delo v muzejih in galerijah, z izrazom »muzejska« pa to, da je izobraževalno delo v muzejih in galerijah specifično in torej različno od tistega v šoli, četudi je bilo pogosto pod vplivom šolske pedagogike. Ta specifičnost pa se kaže bolj na ravni ciljev kot metod in oblik dela. Izobraževalno delo v muzejih in galerijah sledi ciljem muzejev in galerij, v šoli pa ciljem šole. Seveda so nekateri od teh ciljev podobni – če že ne isti – drugi pa komplementarni. Zato se izobraževalno delo v obeh vrstah institucij dopolnjuje. Toda dopolnjuje se lahko le, če se izobraževanje v šoli razlikuje od tistega v muzejih in galerijah. Če bi bilo enako, bi se namreč lahko le ponavljalo, ne pa dopolnjevalo. Ob tej ugotovitvi pa je treba vendarle priznati, da je bil vpliv šole na delo v muzejih in galerijah veliko večji kot vpliv muzejev na delo v šoli.¹² Vendar pa to ne postavlja pod vprašaj specifičnosti izobraževalnega dela v muzejih in galerijah. Ker izraz »muzejska pedagogika« označuje prav to specifičnost praktičnega izobraževalnega dela v muzejih in galerijah, se njegova uporaba ne zdi problematična. Toda to je le dozdevno. Kajti če razumemo sintagmo »muzejska pedagogika« tako, uporabljamo izraz »pedagogika« v nasprotju s siceršnjim razumevanjem pedagogike kot znanstvene discipline, katere predmet proučevanja sta vzgoja in izobraževanje. Vzgoja in izobraževanje sta namreč predmet njenega proučevanja ne glede na to, kje potekata. Zato je izraz »muzejska pedagogika« problematičen tudi, če se uporablja zgolj kot oznaka za praktičnoizobraževalno delo v muzejih in galerijah.

Če pa se uporablja kot oznaka za posebno pedagoško disciplino, je njegova uporaba v slovenskem prostoru, kot smo videli, prav tako problematična, saj ga uporabljamo kot oznako za nekaj, kar sploh ne obstaja. Muzejska pedagogika namreč ni ena od zvrsti pedagogike. Poleg tega je ta izraz problematičen, ker pedagogika v muzejih in galerijah, sploh ni neka specifična muzejska pedagogika. To je večinoma šolska pedagogika, aplicirana na izobraževalno delo v muzejih in galerijah. Zato bi razmerje med muzejsko in šolsko pedagogiko, ki se le navidezno ujema s specifično razliko med dvema entitetama znotraj genusa pedagogika, bržkone lahko pojasnili z označevalno razliko med *prisotnim* in *odsotnim* (cf, Močnik, Žižek 1981, str. 376), med manjkajočo muzejsko in zdajšnjo šolsko pedagogiko. Šolska pedagogika je na mestu muzejske pedagogike, ki je pravzaprav ni. Šolska pedagogika zavzema njeno prazno mesto in zastopa muzejsko pedagogiko v polju izobraževalnega in vzgojnega dela v umetnostnih muzejih.

valnem inštitutu za dopisne študije v Celovcu (Fliedel 1993, str. 25). Muzejsko didaktiko je mogoče študirati tudi na nekaterih italijanskih univerzah v sklopu študija edukacijskih ved.

¹² Eden od poskusov vplivanja na delo v vrtcih in šoli so bili na primer seminarji za vzgojiteljice in učiteljice v Narodni galeriji v Ljubljani. Prav tako pa tudi izdaja didaktičnega kompleta Galerija v vrtcu, šoli in doma (Tavčar 1995). Na pouk predmeta umetnostna zgodovina in likovna vzgoja v nekaterih vrstah srednjih šolah deloma vplivata tudi publikaciji *Nevidne strani vidne umetnosti* (Tavčar 1991) in *Zarja časa, Mit v sliki in besedi* (Novak, Tavčar 1997), saj sta navedeni v katalogu znanja oziroma kot priporočena literatura za navedena učna predmeta.

Zato je temeljno in obenem eksistenčno vprašanje muzejske pedagogike, kako preseči to mimetično fazo in kako razvijati svojo specifikko. Vendar razvijanje svoje specifikke še ni dovolj. Podobno kot morajo muzeji razviti svojo specifično pedagogiko v odnosu do šolske pedagogike, morajo namreč tudi posamezne vrste muzejev in galerij razviti svoje specifične pedagoške pristope v odnosu do muzejske pedagogike. Ne zadošča namreč muzejska pedagogika nasploh, saj je metodične pristope mogoče razvijati le na podlagi specifičnosti zbirk in razstavljenih predmetov. Ker se zbirke in razstavljeni predmeti razlikujejo ne samo glede na različne vrste muzejev in galerij, ampak tudi znotraj posameznih tipov muzejev in galerij, je jasno, da je muzejska pedagogika lahko le splošni teoretski okvir za razvijanje specifičnih muzejskih pedagogik, značilnih za specifične vrste muzejev in galerij – denimo za umetnostne muzeje in galerije. Izobraževalno in vzgojno delo v njih se namreč v marsičem razlikuje od dela v naravoslovnih in drugih muzejih.

Skratka, izraz »muzejska pedagogika« je problematičen, ker muzejska pedagogika vsaj za zdaj sploh ni razvita kot posebna znanstvena disciplina. Ker torej kot taka ne obstaja, jo je doslej v naših muzejih in galerijah največkrat nadomeščala šolska pedagogika. To pa pomeni, da muzejska pedagogika v resnici ni ne muzejska (specifična pedagogika, ki se bistveno razlikuje od šolske pedagogike) ne pedagogika (zvrst pedagogike kot znanstvene discipline).

Po drugi strani pa se zastavlja vprašanje, ali ni morda problematično tudi pojmovanje pedagogike kot splošne vede o vzgoji in izobraževanju, če se pedagogika, tako kot je pri nas, ne ukvarja z izobraževanjem in vzgojo v muzejih in galerijah? Če se namreč z njima ne ukvarja kot s posebnim področjem proučevanja, najbrž ne more pretendirati na status obče vede o vzgoji in izobraževanju, tj. na status vede, ki proučuje celotno področje vzgoje in izobraževanja. Ker se sama omejuje le na določena področja vzgoje in izobraževanja, ostajajo druga področja izobraževanja in vzgoje izključena iz njene domene in kot taka mogoč predmet proučevanja kakšne nove ali obstoječe vede. Glede na to, da se v zadnjem času v nekaterih muzejih in galerijah počasi razvija tudi muzejska pedagogika kot posebna veda, se bo torej lahko zgodilo, da se bo muzejska pedagogika, ali natančneje rečeno, to, kar danes imenujemo muzejska pedagogika, razvilo kot posebna znanstvena disciplina zunaj pedagogike. Mogoče je tudi, da bo postala del univerzitetnega študija, vendar ne v okviru študijskega programa pedagogike, ampak denimo muzeologije. Verjetno pa bi bilo veliko boljše, če bi jo bilo mogoče razviti kot interdisciplinarno vedo in jo kot tako tudi študirati. Vprašanje seveda je, ali naj bi jo bilo mogoče študirati že na dodiplomski stopnji ali šele na podiplomski. Pameten odgovor na to vprašanje pa skorajda ni mogoč brez tehtnega razmisleka o temeljnih znanjih in kompetencah, ki bi jih diplomant takega študija moral pridobiti. Toda tak razmislek, ki se kaže kot nujni pogoj za to, da pridemo do strokovno utemeljenega odgovora na zastavljeno vprašanje, je tudi sam pogojen. Odvisen je predvsem od tega, kako razumemo muzejsko pedagogiko. Če jo razumemo kot interdisciplinarno vedo, je že njeno poimenovanje zavajajoče, saj napeljuje k napačnemu sklepu, da gre za eno od pedagoških disciplin. Kot smo videli, pa vsaj pri nas ni tako. Tudi muzejski pedagogi, ki se

v naših muzejih in galerijah ukvarjajo z izobraževalno dejavnostjo, po svoji izobrazbi večinoma niso pedagogi, ampak umetnostni zgodovinarji, arheologi, zgodovinarji, etnologi itn. Podobno je s tistimi, ki poskušajo to dejavnost teoretsko reflektirati in s tem razvijati teorijo izobraževalnega in vzgojnega dela v muzejih in galerijah. Zato je bržkone problematično, če te ljudi, ki po svoji izobrazbi niso pedagogi, imenujemo muzejski pedagogi. S tem jim namreč neupravičeno pripisujemo specifično pedagoško znanje in kompetence, ki jih marsikdaj nimajo, saj so to večinoma samouki, ki pedagogike niso nikoli študirali. Po drugi strani pa s tem, ko jih imenujemo muzejski pedagogi, razvrednotimo tudi poklic pedagoga, saj krepimo že tako preveč razširjeno zmotno prepričanje, da je pedagog lahko vsakdo, ki se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem, tudi če o pedagogiki ne ve prav veliko. Vendar s tem ne mislimo, da je pedagoško znanje mogoče pridobiti le s formalnim študijem pedagogike na univerzi. Gotovo jih lahko pridobimo tudi z drugimi oblikami neformalnega izobraževanja. Toda za zboljšanje kakovosti izobraževalnega dela v naših muzejih in galerijah verjetno vseeno ne bi bilo slabo, če bi tisti, ki to dejavnost opravljajo, morali z relevantnimi referencami in morda tudi z uradno izdano listino pristojne ustanove dokazati, da takšno znanje tudi zares imajo. Dokazati bi ga morali podobno kot diplomanti nepedagoških smeri študija, ki želijo delati v šoli kot učitelji. S tem bi v muzejih in galerijah postavili podobne kriterije za opravljanje izobraževalne dejavnosti, kot veljajo v šoli. Poglavitni razlog, zaradi katerega bi to morali storiti, je tale: če je res, da lahko kakovostno opravlja učiteljski poklic samo nekdo, ki ima poleg ustrezne strokovne izobrazbe s področja, ki se v šoli poučuje kot šolski predmet, tudi predpisano pedagoško izobrazbo, potem je razumno predpostavljati, da tudi muzejski pedagogi lahko kakovostno opravljajo svoj poklic le, če imajo poleg ustrezne strokovne izobrazbe še pedagoško.¹³ Poleg tega bi vpeljava dokazila o pedagoški izobrazbi kot pogoju za opravljanje izobraževalnega dela v muzejih in galerijah verjetno tudi zvečala ugled temu poklicu – nanj se namreč marsikdaj gleda zviška prav zato, ker se ga lahko opravlja tudi brez ustreznega dodatnega pedagoškega znanja. Če bi ga lahko opravljali le z dokazilom o pridobljeni pedagoški izobrazbi, bi ga verjetno bolj cenili ne samo zato, ker je navadno tako, da bolj cenimo tisto, za kar se moramo bolj potruditi, ampak tudi zato, ker bi vedeli, da gre za poklic, ki ga lahko opravljajo samo tisti, ki imajo poleg strokovne izobrazbe, ki ustreza področju delovanja določenega muzeja ali galerije, tudi pedagoško. Ko govorimo v povezavi s tem o pedagoški izobrazbi, seveda mislimo na izobrazbo, ki vsebuje tudi andragoško, čeprav je ne posebej

¹³ Tisti umetnostni zgodovinarji, zgodovinarji itn., ki so se odločili za pedagoško smer študija, so si seveda pedagoško izobrazbo že pridobili. Toda kljub temu je še vedno nerešeno vprašanje, kakšna naj bi bila najprimernejša pedagoška izobrazba muzejskih pedagogov. Morda je lahko podobna učiteljevi, vendar se mora od nje tudi razlikovati. Če v ničemer drugem, pa vsaj v znanju iz specialne didaktike. Lahko pa je precej drugačna. Na Fakulteti za edukacijske vede Univerze v Bologni je na primer program študija muzejske didaktike v študijskem letu 2008/09 sestavljen iz tehle modulov: poglavitni teoretski pristopi k muzejski didaktiki; različni profili izobraževalnega muzeja; dejanski in virtualni muzeji; elementi edukacijske in didaktične kakovosti muzejskih prostorov; kompetence kulturnega »animatorja« v muzeju; sistemi muzejev na nacionalni in mednarodni ravni.

omenja, tako kot tudi izraz »muzejska pedagogika« zajema teorijo in prakso izobraževanja odraslih, četudi to ni vidno iz samega izraza.

Že iz te kratke in le v grobih obrisih prikazane analize terminološke zagate z izrazom »muzejska pedagogika«, ki se ga pri nas uporablja že več kot dve desetletji, je mogoče videti, da njegov pomen ni tako jasen, kot se morda dozdeva. Vendar te nejasnosti na terminološki ravni ni mogoče odpraviti preprosto tako, da iščemo rešitev v etimologiji uporabljenih besed za oznako koncepta, ki ga te besede označujejo, ampak le tako, da najprej natančneje opredelimo sam koncept muzejske pedagogike. Kajti nejasnost na konceptualni ravni ni videti nič manjša od nejasnosti na terminološki. Zato najbrž ni pretirano reči – če parafraziramo znano Avguštinovo izjavo – da dokler nas kdo ne vpraša, kaj je muzejska pedagogika, vemo, kaj je, če pa nas vpraša, ne vemo.

Literatura

- Besnard, P. (1994). »Andragogie«, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Nathan.
- Best, F. (1994). »Pédagogie«, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Nathan.
- Blättner, F. (1979). Storia della pedagogia. Roma: Armando Editore.
- Brezinka, W. (1984). Metateoria dell'educazione. Roma: Armando Editore.
- Cevc, A. (1979). Poročilo o delu Narodne galerije za leto 1979. Ljubljana: Arhiv Narodne galerije.
- Demetrio, D. (2003). Manuale di educazione degli adulti. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Enciklopedijski riječnik pedagogije. (1963). Zagreb: Matica Hrvatska.
- Fliedel, G. (1993). »O razlašcanju in prilaščanju«, Muzeoforum, Zbornik muzeoloških predavanj 1991. Ljubljana: Slovensko muzejsko društvo, Zveza muzejev Slovenije.
- Jaeger, W. (1986). Paideia, Vol. III. Oxford: Oxford University Press.
- Juif, P., Dovero, F. (1972). Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques. Paris: Presses Universitaires de France.
- Knowles, M. S. (2005). Andragogy. V: Museums, Adults, and the Humanities. Washington, D.C.: American Association of Museums.
- Kocijančič, G. (2006). Prevod in spremna besedila, Platon. Zbrana dela II. Celje: Mohorjeva družba.
- Marrou, H.-I. (1981). Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, I-II. Paris: Seuil.
- Močnik, R., Žižek, S. (1981). Spremná beseda. V: Psihoanaliza in kultura. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Muršak, J. (2002). Duševni obraz človeka v dobi strojev ali poklic kot najvišja oblika dela. V.: Sodobna pedagogika, št. 4.
- Novak, B. A., Zarja časa, Tavčar, L. (1997). Mit v sliki in besedi. Ljubljana: Narodna galerija.
- Ozvald, K. (1938). Dvajset let pedagogike v Jugoslaviji. V: Popotnik, LX.

- Pedagoški programi v slovenskih muzejih in galerijah. (1999, 2001, 2003, 2005, 2008). Ljubljana: Pedagoška sekcija pri Skupnosti muzejev Slovenije.
- Platon (2006). Zbrana dela II. Celje: Mohorjeva družba.
- Tavčar, L. (1991). Nevidne strani vidne umetnosti. Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L. (1995). Galerija v vrtcu, šoli in doma. Ljubljana: Narodna galerija.
- Verbinc, F. (1974). Slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Vrhunc, P. (1973). Umetnostna vzgoja Narodne galerije. Ljubljana: Argo 12, 1/2.
- Vukasović, A. (1971). Adultna pedagogija – teorija odgoja i obrazovanja odraslih. V: P. Šimleša (ur.), Pedagogija. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Dr. Janez Krek

Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli

Povzetek: Besedilo utemeljuje pomen oziroma vlogo t. i. očetovske funkcije oziroma Drugega kot nosilca Zakona oziroma utelešenja pravil za učinkovito vzgojo v javni šoli. Analizira, kako se v procesu inkulturacije, prevzemanju družbenih norm in pravil, oblikuje osebnostna struktura posameznika in zakaj se pojavljajo težave z očetovsko funkcijo v sodobnosti, te težave oziroma vprašanja pa veže na obstoj simbolnega Zakona v govoru in govorici. Temeljno spoznanje analize za oblikovanje vzgojne zasnove javne šole je v tem, da morajo biti učenci v javni šoli postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati. To pa je mogoče v šoli odseči le z medsebojnim usklajevanjem in z dogovori, ki potem zavezujejo vse.

Ključne besede: očetovska funkcija, simbolni Zakon v diskurzu, avtoriteta učitelja, vzgojna zasnova javne šole, Ojdipov kompleks, Ideal-jaza

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Janez Krek, docent, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si

Uvod

Kako vzgajati v javni šoli, je vprašanje, ki vseskozi zahteva temeljit premislek, v zadnjih letih pa je bilo povezano tudi z razpravami, polemikami in pomisleki, ki so se pojavili ob uvajanju t. i. vzgojnega načrta šole. Dejstvo, da morajo osnovne šole najpozneje do junija 2009¹ pripraviti in sprejeti t. i. vzgojni načrt šole, vsem osnovnim šolam zastavlja zahtevno nalogo premisleka svojih vzgojnih ravnanj, če ne želijo, da bo sprejetje zahtevanega dokumenta le »papirotni tiger«, dejanje, ki bo ostalo bolj ali manj na papirju. Vendar tudi brez tega trenutno aktualnega okvira, v katerega javne osnovne šole sedaj postavlja država, šole delujejo v okvirih sodobne družbe in vzgojnih vzorcev. Ti pa se prav tako nenehno spreminjajo, in vzgoja v javni šoli, če želi doseči svoje cilje, se mora ustrezno odzivati na izzive teh sprememb.

Vprašanje, ki ga v zvezi z oblikovanjem vzgojne zasnove javne šole odpiramo v tem prispevku (prim. še Kovač Šebart, Krek, Vogrinc 2006; Kovač Šebart 2005), zadeva masivne premike na mestu t. i. očetovske funkcije oziroma nosilca Zakona in s tem avtoritete v vzgoji. Poglavitni namen besedila je utemeljiti pomen oziroma vlogo očetovske funkcije oziroma obstoja simbolnega Zakona za učinkovito izvajanje vzgojne zasnove javne šole. Dokazujemo tezo, da je prav eksistenca »očetovske funkcije« v vzgoji koncept, ki ga je treba premisliti in uveljavljati pri oblikovanju vzgojne zasnove šole, če želimo, da vzgoja v javni šoli ne bi popustila klicu po avtoritarnosti in nadzorovanju, ali da ne bi nepremišljeno nihala iz enega ekstrema v drugega, ali pa, kar je brez dogovarjanja o vzgoji v šoli realno, da ne bi bilo vzgojno delovanje v posamični šoli, ob uveljavljanju nasprotujočih si konceptov avtoritete s strani učencev, doživeto kot nekaj nepremišljenega, kaotičnega, nepravičnega z ene ali druge strani, in zato tudi neuspešnega.

¹ Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) iz leta 2007 osnovnim šolam nalaga oblikovanje t. i. vzgojnega načrta šole (člen 60 d, s tem pa so neposredno povezane tudi določbe v členih 60 e, 60 f, 60 g, 60 h) in v prehodnih določbah pravi, da »svet šole sprejme vzgojni načrt po postopku, določenim s tem zakonom, najkasneje do 1. junija 2009« (48. člen ZOsnF).

Problem lahko nakažemo z besedami Paula Verhaegheja (Verhaeghe 2004 [2000]), da je v prvih petdesetih let preteklega stoletja »popularna interpretacija Freuda predstavila avtoritarnega očeta kot vir vsega zla, tako na individualni kot sociološki ravni. Avtoriteta je morala biti premagana; odgovor je bila svoboda. Očiten uspeh tega gibanja od šestdesetih let naprej je privedel do njegovega natančnega nasprotja: dandanašnje popularno mnenje prosi, včasih celo moleduje za vrnitev zakona in reda, tj. za vrnitev k avtoritarnemu očetu, zopet tako na individualni kot sociološki ravni.« (Verhaeghe 2004, str. 31) Verhaeghe te premike opredeli kot »kolapsom očetovske funkcije« in s tem v zvezi navaja Colette Soler, ki je preteklo stoletje opredelila kot »stoletje, v katerem smo hoteli očete vzgojiti v njihovo vlogo« (prav tam).

Podobne trende je mogoče zaslediti tudi v pedagogiki oziroma pri definiranju učiteljeve vloge v šoli. Ko je pedagogika sledila tem splošnim trendom kulture, je preoblikovala tudi podobo učitelja in koncept njegove avtoritete, pri čemer se je trudila, da bi iz avtoritarne učiteljeve figure izdelala koncept in učitelja, ki zavrača avtoritarnost. Verhaeghe ima nemara prav, ko nakazuje, da je družba že v drugi polovici preteklega stoletja od »svobode« znova zanihala k zahtevi po »zakonu in redu«. Vendar bi bilo za položaj, v katerem je javna šola danes, bržčas bolje reči, da so ta velika gibanja iz preteklega stoletja deloma tudi ohranila svoje vplive in vzgojno delovanje javne šole tako postavila v neki razcep. Ali ni prav javna šola ravno zato, ker je vzgojno-izobraževalna institucija, bolj kot katera koli druga institucija družbe potisnjena v dilemo, kako ravnati, če pedagoške teorije in vsaj del staršev po eni strani zavračajo figuro avtoritarnega učitelja, po drugi strani pa starši (ali vsaj del staršev) in javnost pričakujejo, da bosta v javnih šolah vladala »red in disciplina«? Ta klic prinaša s seboj zahtevo, ki se kaj hitro lahko izteče v avtoritarnost, ki naj bi jo presegli.

Problematiko »odsotnosti očeta« in vlogo očetovske funkcije v vzgoji je že v osemdesetih in devetdesetih letih v našem prostoru obravnavalo več avtorjev (Žižek 1985, 1987; Vuk Godina 1988; Šebart 1990; Kroflič 1997; Kovač Šebart 2002) in ena ključnih referenc v tej zvezi je klasična študija Christopherja Lascha *The Culture of Narcissism* (1979). Kljub temu menimo, da koncept zahteva ponovni premislek in umestitev v kontekst nujnosti oblikovanja vzgojne zasnove v javni šoli, ki jo nalaga zakonska zahteva, da osnovne šole uvedejo t. i. vzgojni načrt šole.

Nameni prispevka so tako po eni strani epistemološki. V teorijah procesa vzgoje in socializacije ter razvoja temeljne strukture osebnosti je ob izpostavljenih konceptih novodobnega »narcisističnega subjekta« in tudi »slovenske« »cankarjanske matere« v analizi vloge matere ostajal v ozadju moment, ki ga je Jacques Lacan izpostavil kot ključnega v tem kontekstu, namreč, da je za obstoj očetovske funkcije, če jo razumemo kot *poseg Zakona*, ki poseže v razmerje mati – otrok, bistveno, da »mati postavi očeta kot posrednika tega, kar je onstran njenega zakona in njene kaprice, kar je preprosto onstran zakona kot takega« (Lacan 2004, str. 20). Dokazujemo, da iz te teze ne sledi odgovor, ki bi zahteval klic »nazaj k očetu« (k avtoritarnemu očetu, ki mu je mati podrejena).

Vprašanje očetove funkcije umeščamo v polje govora in govornice ter konkretnih diskurzivnih praks – in s tem tudi v polje vzgojne zasnove javne šole kot zasnove diskurzivnih praks, na katerih temeljijo ravnanja učiteljev. Po drugi strani je tako prispevek praktično usmerjen, saj je v razpravi o konceptu očetovske funkcije mogoče na novo osvetliti in razložiti določene pojave, ki vplivajo na vzgojno delovanje učitelja in javne šole v sodobnosti, in pokazati, da je uveljavitev očetovske funkcije oziroma simbolnega Zakona v vzgoji pot, po kateri je mogoče vzpostavljati avtoriteto učitelja, ki ni niti kapricozna niti totalitarna. Obravnavani koncept razkriva nekatere razloge, zaradi katerih je v javni šoli nujno graditi usklajenost njenega vzgojnega delovanja. Uveljavitev očetovske funkcije oziroma simbolnega Zakona lahko prispeva k učinkovitosti vzgojnega delovanja javne šole in k uspešnosti realizacije ciljev, ki naj bi jih dosegli z vzgojno zasnovo šole.

Nujnost prehoda od predteoretskega k teoretskemu diskurzu ali: očetovska funkcija je funkcija zastopnika simbolnega Zakona

Bistveno za razumevanje t. i. očetovske funkcije v vzgoji je prehod od razlag, ki govorijo o »očetu« in o »materi« ter o »odsotnosti očeta«, h konceptu (simbolnega) Zakona.

Družinski terapevt Robin Skynner v popularni knjigi *Družine in kako v njih preživeti* (Skynner, Cleese 1994) pravi: »Skoraj v vseh družinah, s katerimi sem imel na otroški psihiatriji opravka, in ki so mi pripeljale otroka kot problem, so prevladoval Matere. Ali pa je šlo za popolnoma kaotične družine.« (Prav tam, str. 194) Ko se je tako seznanil približno z desetimi družinami, se je socialni delavki, ki mu je določala družine, pritožil, da »so vse po istem kopitu« (prav tam) in zaprosil, če bi lahko dobil še kakšno drugačno družino. Ta ga je »pomirila, češ da že deset let dela na tem delovnem mestu – in po njenem mnenju so vse družine take« (prav tam). Pravi, da je s tem želel reči, da »tudi raziskave *najbolj zdravih* družin kažejo, da si moč v družini starša delita. Skupaj delata in se tudi zavestno odločata, kdo bo kaj storil. Če pa izvzamemo te zdrave družine, je tako, da vse kaže, da stvari tečejo dosti bolje [za otroke], kadar prevzame vodstvo Oče – če že eden mora biti glavni.« (Prav tam, str. 194–195)

Knjiga je ravno zato, da bi pritegnila kar najširšo publiko, napisana kot dialog, s pogovorom, ki ohranja predteoretski diskurz – ta z namenom, kar najustrezneje zajeti realnost, (nenamerno) razkriva teoretska vprašanja. Navedena izpeljava je namreč paradokсна: na eni strani imamo zdrave družine, v katerih ne vlada Oče, marveč dogovor (ker si moč starši delijo). Kako torej razumeti trditev, da ne vlada Oče, marveč *dogovor* med starši!? Kako vlada »dogovor«? (Kako razumeti, da je Oče tu dosledno zapisan z veliko začetnico?) Na drugi strani pa imamo ne-delujoče družine, ki so takšne bodisi zato, ker v njih vlada Mati bodisi zato, ker so preprosto kaotične (torej v njih ne vlada – v običajnem pomenu – nihče). O kakšni materini vladavini, ki naj bi se razlikovala od očetove, je govor v tem primeru?

Avtorja obravnavata seveda t. i. Ojdipov kompleks oziroma ojdipski trikotnik. Kot pojasnjujeta Skynner in Cleese v navedeni knjigi, je pri tem, ko začne otrok odraščati in se osebnostno formirati, očetova naloga, da otroku, ki se na začetku postavlja v izključujoč odnos do matere in se dojema kot »vsemogočen« in za katerega ima tudi mati »vsemoč (njena moč nad otrokom je tudi v tem, da mu daje ali odteguje ljubezen), pomaga otroku pri ločitvi od matere s tem, da oče mater pritegne nazaj k sebi, da jo »zahteva od otroka nazaj zase« (prim. prav tam, str. 189). S tem začne delovati kot »most med Materjo in zunanjim svetom« (prav tam). Pri tem je Skynner mnenja, da je očetov »odnos navadno malo hladnejši, zato pa bolj glasen, krepak in spodbuden« (prav tam). Oče naj bi bil tisti, ki »otroku postavlja meje tako, da 'zariše črto, do kam sme', ko je to potrebno. S tem otroku pomaga pri zarisovanju njegovega notranjega zemljevida sveta.« (Prav tam, str. 191) Očetova funkcija naj bi bila torej, da otroku omogoči spoznanje, da »Mati ne vlada vsemu svetu – da oblast deli z Očetom« (prav tam, str. 193), in da mu pozneje omogoča odkriti, da »tudi Oče ni Bog« ... »Če Oče svojo vlogo opravlja v redu, bo otroku dal vedeti, da je tudi *on* del nekega večjega sistema, in da se mora, kot vsi ostali ljudje, tudi on prilagoditi svetu« (prav tam).

S tezo, da osebnostno formiranje otroka v družini poteka »dosti bolje za otroke, kadar prevzame vodstvo Oče, če že eden mora biti glavni«, avtorja odgovarjata seveda prav na problem propada očetovske funkcije (Verhaeghe) oziroma »odsotnega očeta«, »abdikcije«, »zloma avtoritete« (prim. Lasch 1992). Kot zapišeta: »V prejšnjih časih smo gotovo bili v zmoti, ko smo vso krivdo valili na tako imenovane 'kastirajoče matere'. Potem, ko smo začeli obravnavati tudi Očete, in nam je postalo bolj jasno, kako družine delujejo, smo ugotovili, da je bilo prav toliko škode zaradi Očetov, ki so 'odstopili' in se znebili odgovornosti.« (Skynner, Cleese 1994, str. 195)

Navedeni diskurz Skynnerja in Cleeseja (kakor koli je njegova prednost v tem, da je jezik dostopen širšemu občinstvu) kot tak skupaj z omenjeno tezo vendarle postavlja neko zelo temeljno teoretsko vprašanje. Ker je govor o posegu realnega očeta (Očeta), se prej ali slej postavlja vprašanje, ki ga zastavljata tudi sama avtorja: »zakaj naj bi bil oče kakorkoli boljši pri tem poslu kot mati« (prav tam, str. 191)!? Ali ne bi vsega tega lahko opravil tudi »kdo drug, ne nujno moški« (prav tam, str. 199)? Če ni odgovora na ta vprašanja, ostane razumevanje, da je »vodstvo Očeta« vezano na realnega očeta. In ostane zagata, s katero nadaljuje Cleese (Skynnerjev sogovornik v dialogu), da že sliši, »kako si feministke brusijo kremplje« (prav tam).²

² Ob tem pa lahko postavimo še nekaj na prvi pogled odvečnih vprašanj. Denimo, da (hipotetično rečeno) sprejmemo tezo o propadu očetovske funkcije: ali ima to lahko kakršne koli pomembne posledice za vzgojo v javni šoli, glede na dejstvo, da je velika večina pedagoških delavcev žensk, to je oseb ženskega spola?! Ali problem torej sploh lahko zadeva vzgojo v javni šoli in ženske, ki v njej delujejo? Če pa teza ne zadeva le moških, katerih očetovska funkcija naj bi propadla, ker ima očetovska funkcija širši doseg, zakaj koncept kljub temu govori o *očetovski* funkciji? In navsezadnje, ali dileme in vprašanja v zvezi z očetovsko funkcijo ne zadevajo predvsem Ojdipovega kompleksa in intersubjektivna *družinska* razmerja v obdobju, ko gre še za predšolskega otroka!? Ali torej ni tako, da nima očetova funkcija nikakršne realne teže pri premisleku o vzgojni zasnovi šole!

Če ni konceptualnega odgovora, tudi niso ustrezna pojasnila, čeprav bi se lahko z njimi strinjali, kot je denimo: če sta »doslej Mati in otrok nekakšno društvo za medsebojno občudovanje«, bo »Mati le s težavo spremenila svoj pogled na otroka in bila zmožna bolj stvarno oceniti njegove dejanske vrline in slabosti« (prav tam, str. 192) – kaj pa v primeru, da je mati to zmožna narediti?! In kako v tem primeru to *naredi*?! In navsezadnje, kako poteka osebno formiranje otroka, »kaj se zgodi«, če sploh ni očeta? – V enem delu Skynner seveda povsem jasno nakaže odgovor, ko pravi, da lahko to očetovo funkcijo opravi *nekdo tretji*: stari starši, drugi sorodniki, dobri prijatelji, sosedje, učitelji ... Da je torej »oče« za ta poseg v razmerje med otrokom in materjo »bolje« usposobljen kot mati preprosto zato, ker je oče tisti, ki (navadno) nastopi kot nekdo tretji. To tudi pomeni, da *funkcija* očeta ni vezana na notranje »psihološke razlike med moškimi in ženskami« (prav tam, str. 191). Da torej gre za neke vrste mehanizem in intervencija *Tretjega* je »strukturna nujnost« v osebno odraščanju.

Bistvena slabost diskurza v obravnavani knjigi je odsotnost odgovora, ki je ključen za razumevanje koncepta funkcije »očeta« in razlage, zakaj ima očetovska funkcija širši doseg v vzgoji, ki ni vezana na biološki moški ali ženski spol. To razlago denimo prinaša teorija J. Lacana, ki predpostavi in privzame, da v »tradicionalni« patriarhalni strukturi oče deluje kot utelešenje Zakona (kot zastopnik »družbenih norm«, »pravil igre«). Kot je že pred leti tako opozoril Žižek, odsotnost očeta ne pomeni njegove empirične odsotnosti, temveč da ni opravil svoje očetovske funkcije v pomenu, da ni deloval kot utelešenje Zakona (Žižek 1985; 1987). Pojem Zakona bistveno spremeni doseg očetovske funkcije. Namesto teze o nujnosti, da »prevzame vodstvo oče«, je intervencijo »očeta« treba misliti kot nujnost nekega posega v odnos med materjo in otrokom, ki v temelju zadeva obstoj simbolnega Zakona (ali: Zakona v Simbolnem, v govorici). To funkcijo pa prav tako kot kdor koli drug (načeloma) lahko prevzame denimo tudi mati samohranilka.

Zahteva, da »mati postavi očeta kot posrednika tega, kar je onstran njenega zakona in njene kaprice« (Lacan) ali: *posredovanje posredovanja* (dvojno posredovanje) kot ključ do nastopa simbolnega Zakona

Ni treba utemeljevati, da tudi vzgojitelji, ne glede na to, katerega spola so, lahko zastopajo to funkcijo – torej da vzgojitelj(ica) nastopi kot tisti *Tretji*, ki v razmerju do otroka (za otroka) poseže v diado mati – otrok in deluje kot zastopnik(ca) simbolnega Zakona. Analiza vloge, ki jo imata oče in mati pri otrokovi interiorizaciji sveta, je v kontekstu vzgojne zasnove šole pomembna zaradi vprašanj, kako se bo vzgoja *učiteljev* v šoli *navezala* na učinke te »primarne socializacije« pri formiranju osebnosti, jih torej nadaljevala, podpirala (ali spodnašala), in tudi zaradi vprašanja, kako v tem kontekstu vzpostavljati avtoriteto učitelja in drugih strokovnih ter vodstvenih delavcev v javni šoli.

Lacanova konceptualizacija pa omogoča tudi uvid v neki drug moment, ki lahko pojasnjuje težavnost vzgojnih nalog, povezanih s funkcijo zastopstva simbolnega Zakona. Zato da bi simbolni Zakon eksistirал za otroka ali učenca, ni pomembno le to, da obstajajo pomembni Drugi, ki simbolni Zakon zastopajo v realnosti. Težavnost je prej tudi v tem, da zastopstvo simbolnega Zakona nalaga (1) subjektivno gesto, filozofsko rečeno, podvojenega posredovanja (posredovanje posredovanja), in obenem (2) existenco Zakona v diskurzu (o tem podrobneje v 4. in 5. poglavju besedila).

Najprej pojasnilo k tezi o subjektivni gesti dvojnega posredovanja. Tudi v Lacanovi teoriji je pred-ojdipsko razmerje med materjo in otrokom opredeljeno kot odnos, v katerem se otrok »sprva čuti v celoti podvržen kapricam, od katerih je odvisen« (Lacan 2004, str. 18), in kolikor je mati seveda govoreče bitje (in kot tako vezano na zakon), je *materin zakon* »nek nekontroliran zakon«, ki se za otroka »v celoti nahaja /.../ v dobri ali slabi materini volji, v dobri ali slabi materi« (prav tam). Materinski pred-ojdipski »zakon« za otroka ni univerzalni zakon, marveč zakon kaprice, samovolje. Na drugi strani po Lacanu »oče v igro vstopi prav kot nosilec zakona, kot tisti, ki prepove objekt, torej samo mater« (prav tam, str. 16) in s tem prinese bistveno drugačno razsežnost zakona – možnost njegove univerzalnosti. Rezultat je vzpostavitev Ideala-jaza kot ponotranjene instance simbolnega Zakona, kot instance ponotranjenih družbenih norm, vesti, ki je nujni temelj osebnostne strukture pri otroku, če želimo, da naj bi vzgoja v javnem vrtcu in šoli otroka osebnostno formirala v samostojno, odgovorno, avtonomno bitje.

Taka situacija je razvidna iz opisa treh korakov oziroma dob, ki pri otroku vodijo v razplet t. i. Ojdipovega kompleksa, kot jih opiše Lacan. V predavanju z naslovom Ojdipove tri dobe (Lacan 2004) pravi, da v (prvi) pred-ojdipski dobi »očetovska instanca« nastopi v zastrti ali še ne prisotni obliki. To ni ovira, da »oče« ne bi obstajal v realnosti, da ne bi bil nosilec Zakona, vendar je »simbolni značaj« tega, kot pravi avtor, še onstran otrokovega dojetja.

V drugi dobi se nekdo mora uveljaviti kot tisti, ki »*materi*« nekaj odvzame. »Oče« (oziroma ostali pomembni Drugi) tu že podpirajo Zakon, in to ne več na zastrt način, temveč *tako* (in tu je bistvo zapleta), *da kot posrednica nastopa »mati«, ki »očeta« predstavi kot tistega, ki jo je podvrgel Zakonu*. Lacan poudarja, da je bistveno, »da mati postavi očeta kot posrednika tega, kar je onstran njene- ga zakona in njene kaprice, kar je preprosto onstran zakona kot takega« (prav tam, str. 20). Pri tem je ključno, da ne gre toliko »za osebne odnose med očetom in materjo«, za »razmerja med osebo matere in osebo očeta, *temveč za razmerja med materjo in očetovo besedo* – očetom, kolikor tisto, kar oče reče, vendarle nekaj malega šteje« (prav tam, podč. avt.).

In v tej zvezi dodaja, da nam »ključ Ojdipove relacije ponudi tesna povezanost med tem, da mati napotuje na nek zakon, ki ni njen, ampak pripada neke- mu Drugemu, in med dejstvom, da je v realnosti objekt njene želje polnomočna last tega istega Drugega, na katerega zakon mati napotuje. Zaradi tega moramo kot ključno izpostaviti ne toliko razmerje do očeta, temveč razmerje do očetove besede.« (Prav tam, str. 22)

V tretji dobi je tako »oče« odkrit kot tisti, ki ima v posesti Zakon. To je tudi izid Ojdipovega kompleksa, ki je, kot pravi, ugoden, kolikor se v tej tretji dobi dogodi identifikacija z »očetom«, ki intervenira kot tisti, ki zastopa Zakon. To vodi v identifikacijo z očetom in vzpostavitev Ideala-jaza (prim. prav tam, str. 24–25).

Uspešna razrešitev Ojdipskega razmerja torej zahteva podvojeno gesto preloma z neposrednostjo na mestu pomembnega Drugega (in to funkcijo lahko opravi kdor koli), gesto, ki (1) odveže otroka od »neposrednosti« v razmerju do (matere kot) objekta želje, in ga obenem (2) priveže, a ne neposredno (na očeta), marveč na (očeta oziroma pomembnega Drugega kot) zastopnika simbolnega Zakona.

Tu imamo torej zahtevo po podvojenem posredovanju, najprej matere kot posrednice do očeta, ki pa je prav tako »le« posrednik – kot zastopnik simbolnega Zakona, Zakona, ki ga opredeli to, da ima eksistenco »v besedi«, denimo konkretno v neki normi ali pravilu.

Toda to podvojeno posredovanje dejansko lahko realizira ena oseba, denimo tudi mati. Pomembni Drugi mora ravnati tako, da po eni strani ne deluje preprosto v funkciji zadovoljevanja otrokove želje (oziroma da uveljavi svojo zahtevo, da se ne podredi otrokovi zahtevi), ravnanja pa morajo po drugi strani biti utemeljena v določenih v razmerju do otroka splošno postavljenih normah in pravilih.³

Nekaj implikacij iz analize očetovske funkcije pri premisleku in oblikovanju vzgojne zasnove šole

Prva implikacija očetovske funkcije kot simbolnega Zakona za oblikovanje vzgojne zasnove šole je v tem, da vzgoja, ki si kot cilj prizadeva vzpostaviti samostojno, avtonomno in odgovorno bitje, mora uveljavljati obstoj simbolnega Zakona v vzgoji – ali drugače rečeno, *norm* in *pravil*, ki jih uveljavljajo vzgojna ravnanja v šoli – kot nekaj, kar je onstran »posesti« posameznega učitelja in njegove »kaprice«. To pa je seveda mogoče tedaj, če so učenci postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati (ali z Lacanovimi izrazi, kot simbolni Zakon, ki eksistira v diskurzu oziroma v Drugem). Do tega pa je v šoli mogoče priti le z vnaprejšnjimi dogovori in medsebojnim usklajevanjem (predvsem učiteljev, pa tudi učiteljev in staršev, v kar je nazadnje mogoče vključevati tudi učence) – z dogovori, ki potem zavezujejo vse.

Drugič, Lacanov poudarek, da je izid Ojdipovega kompleksa odvisen od tega (kar v patriarhalni strukturi ni vprašljivo, ali vsaj ne tako, kot v sodobnosti), ali bo mati postavila očeta kot tistega, ki je onstran njenega zakona in kaprice,

³ Ojdipov kompleks je seveda vezan tudi na konstitucijo ženskega oziroma moškega spola, kar tu puščamo ob strani. V zvezi s tem lahko napotimo na razpravo V. Vuk Godina (1995), ki prav tako izpostavi univerzalni pomen simbolnega Zakona – posebno z zvezi s heteroseksualnostjo, in to tako za ženski kot moški spol.

kar se kaže v tem, ali zanjo *beseda* očeta kaj šteje, in če je odgovor pozitiven, bo oče v razmerju do otroka pridobil mesto avtoritete – to ima očitne implikacije za vzpostavljane avtoritete učiteljev v šoli, čeprav gre v tem primeru seveda za širši kompleks intersubjektivnih razmerij, od katerih je odvisna avtoriteta institucije in posameznega učitelja. Lacan pravi: »Problem se pojavi takrat, ko je pod vprašaj postavljena očetova pozicija, in sicer zaradi dejstva, da njegova beseda za mater ni zakon« (prav tam, str. 23). To pojasni, zakaj »odsotnost očeta« oziroma »zlom avtoritete« ni bistveno povezan s fizično odsotnostjo očeta niti ni v zadnji instanci težava zgolj realnih očetov ali mater, marveč je rezultat sodobnega odnosa pomembnih Drugih do otroka nasploh, kolikor ti v razmerju do otroka ravnajo tako, da zanje same njihova beseda, ali beseda drugih, »ni zakon«, če lahko tako rečemo. Fizična prisotnost starša ne more nadomestiti nujnosti posega, ki mora biti na ravni diskurza, simbolnega Zakona, katerega nosilec so norme/pravila in njim ustrezna ravnanja, ki umanjajo.

Nadalje, tudi v šoli se problem pojavi takrat, ko je pod vprašaj postavljena učiteljeva pozicija, a ne preprosto zaradi dejstva, da učiteljeva beseda za otroka »ni zakon« – to je pravzaprav le posledica kompleksnejše situacije. Prvič, permisivnost v razmerju do otroka (o kateri bo govor v nadaljevanju), pa tudi denimo teorije, ki motivacijo pri učencu poskušajo graditi na spodbujanju t. i. notranje motivacije, učitelja lahko postavljajo v vlogo, v kateri zato, da bi učenca notranje motiviral, začne sprejemati (ali kar sprejme) vlogo zadovoljevalca učenčevih želja ali ugodja. Lacanova teorija opozarja, da za uspešno razrešitev pred-ojdipskega razmerja med materjo in otrokom, ki otroka iztrga tudi iz logike delovanja zgolj po načelu ugodja, mora najprej sama mati nastopiti kot posrednica simbolnega Zakona. Tudi pozneje, ko gre sicer za nadgradnjo teh razmerij, to pomeni, da učitelj mora v razmerju do učencev v temelju nastopati z mesta posrednika simbolnega Zakona (in tako tudi lahko suvereno vodi pedagoški proces), ne z mesta zadovoljevalca učenčevih želja ali ugodja. Sprejemanje logike delovanja po načelu ugodja otroku ne koristi pri formiranju njegove samostojnosti in individualnosti, poleg tega pa spodnaša pedagoški proces, če začno učenci, delujoč po lastni kaprici ali načelu ugodja, narekovati potek pedagoškega procesa.

Naslednja težavna točka zadeva sam obstoj simbolnega Zakona, namreč to, da se zastopstvo Zakona kot tako vzpostavlja v govoru in govorici, na diskurzivni ravni (kar izraža Lacanova misel, da je v strukturi Ojdipovega kompleksa očetova pozicija postavljena pod vprašaj v primeru, da *njegova beseda za mater ni zakon*). Povedano drugače, simbolni Zakon, o katerem govorimo, je »v besedi« v tem pomenu, da ga vselej »posreduje« govor in govorica. Kar pa, in to je za šolo bistveno, vključuje tudi razmerje učitelja do drugih učiteljev (in razmerje staršev do učiteljevih besed in ravnanj). In tudi tu (podobno kot v družini) ne gre toliko za osebne odnose med posameznimi učitelji kot za to, kakšen odnos posamezni učitelji kažejo do drugih učiteljev prek njihovega lastnega odnosa in uporabe *norm in pravil*, po katerih ravnajo kot učitelji neke šole.

To pojasni pojave »zloma« avtoritete v sodobnem odnosu odraslih do otrok oziroma učiteljev do učencev kot konsekvenco ravnanj nosilcev avtoritete, ko ti

ravnajo tako, da zanje same njihova beseda »ni zakon«, in ko zanje tudi beseda drugih, nekoliko drastično rečeno, »nič« ne šteje.

K razmerju med narcisizmom in permisivnostjo pa tu kaže opozoriti, da tudi Lasch (Lasch 1992) permisivnosti v vzgoji ne pripisuje le posledicam psihičnih mehanizmov, ki so povezani z narcisizmom. Za naš prostor so permisivna ravnanja, ki funkcionirajo kot taka, čeprav ločeno od narcisističnih vzorcev, morda še bolj značilna, kot permisivnost, ki je zvezana z narcisističnimi vzorci, ki vodijo v t. i. patološki narcisizem. Bržčas je bilo v razpravah to premalo izpostavljeno, za kar lahko iščemo razloge tudi v sami Laschevi teoretizaciji, ki izhaja iz analize ameriške kulture in ki v analizo poudarjeno vpelje koncept patološkega narcisizma. A tudi Lasch denimo navaja Rogowa, ki ugotavlja, da ameriški starši, ki so v svojem ravnanju z mladimi izmenično »permisivni in izmikajoči se«, »ugotovijo, da laže dosežejo konformnost, če se poslužujejo podkupovanja, kot če se pri zatiranju otrokovih zahtev soočijo s čustvenim vznemirjenjem« (prav tam). Z drugimi besedami, v permisivna ravnanja v razmerju do otroka lahko vodi učitelje že zgolj načelo ugodja: ko so z otrokom, naredijo vse, da se ne bi »soočili s čustvenim vznemirjenjem«, predvsem takšnim, ki bi sledilo kot posledica otrokovega upora v razmerju do njihovih zahtev. Kot dodaja Lasch, ki sicer govori o starših, »na ta način slabijo otrokovo iniciativo in mu onemogočajo, da bi razvil samoobvladovanje ali samodisciplino« (prav tam).

Odsotnost Zakona je lahko posledica specifične subjektivne negotovosti učitelja oziroma pomembnih Drugih v razmerju do otroka. Rose, ki ga navaja Lasch v svoji analizi, zapiše: »Nekateri starši, na primer, so nesposobni takšnih stvari, kot je spravljanje otroka v posteljo, če ta protestira, ali pa ne morejo obrzdati njegove agresivnosti /.../« (prav tam, str. 194). Očitno poanta tu ne zadeva toliko *usebine* norme oziroma pravila (kdaj in kako bodo starši spravili otroka v posteljo) kot nezmožnost, nemoč, da bi starši v razmerju do otroka *ouveljavili* določeno normo ali pravilo. To velja tudi za primere, ko je v razmerju do otroka zahteva »izrečena«, ko se zavedajo, kaj »hočejo« ali »bi morali« storiti – vendar »popustijo« in ne vztrajajo pri postavljeni zahtevi, se ne zoperstavijo otroku, ko se upre. Tudi v šoli lahko prihaja do podobnih situacij, denimo tedaj, ko gre za urjenje ali ponavljanje, kot v primeru domačih nalog, ki jih morajo opraviti učenci. Tu je torej ključno, da učitelji in starši ne popustijo, da vztrajajo na tem, da so naloge opravljene.

To pa pri oblikovanju in uveljavljanju vzgojne zasnove šole zahteva izhodišče, da si je treba prizadevati za to, da bo – metaforično rečeno – učiteljeva beseda zakon. Da imajo torej učiteljeve besede in ravnanja oporo pri drugih učiteljih in pri starših. S tem se vzpostavlja učiteljeva avtoriteta, in to je (med drugim) pot, po kateri pridobijo tudi vzgojni ukrepi veljavo (oziroma sčasoma postajajo vse manj potrebni, postajajo vse manj neučinkoviti). Vendar je to realna zahteva le (zopet pridemo do istega), če šola – ob razlikah, ki obstajajo med učitelji, med učitelji in starši itn. – reflektira vzgojna ravnanja, če poskuša dosežati zavezujoče dogovore in če besede podpirajo ustrezna ravnanja. Očitno je, da to ne more biti nezahteven, preprost proces, a v to se je treba spustiti.

Kot bomo pokazali v nadaljevanju, je obstoj simbolnega Zakona (in očetovsko funkcijo) v tradicionalni strukturi socialne matrice (družbenih norm) lahko vzdrževalo preprosto dejstvo, da – oziroma kolikor – družbene norme niso bile postavljene pod vprašaj, kar pa danes ni več tako samoumevno. To pa zopet nalaga zahtevo, da je pri oblikovanju vzgojne zasnove treba izoblikovati in sprejeti dogovore glede vzgojnih ravnanj, ki omogočajo, da to, kar govori in kakor ravna en učitelj, podpira tudi govor in ravnanja drugih učiteljev.

Očetovska funkcija kot simbolni Zakon eksistira (ali ne) v govoru in v govorici (v diskurzu)

V sodobnosti obstoj simbolnega Zakona spodnašajo tako spremenjena razmerja med spoloma kot relativizacija družbenih oziroma kulturnih norm – in to je treba reflektirati pri oblikovanju vzgojne zasnove šole in seveda iskati odgovore, ki odpravljajo težave, ki lahko sledijo z zvezi z učiteljevo avtoriteto.

Ko denimo Berger in Luckmann zapišeta, da »primarna socializacija povzroči v otrokovi zavesti postopno posploševanje z vlog in drž pomembnih Drugih na vloge in drže nasploh« (Berger, Luckmann 1988, str. 124), v pojasnilo navedeta konkreten primer, v katerem ne moremo spregledati, da njun zgled otrokovega postopnega posploševanja vlog in drž – ne po naključju – vključuje tudi z vidika formiranja osebnosti prav značilno vzgojno situacijo. Zapišeta namreč, da je »v internalizaciji pravil to stopnjevanje od 'mama se jezi name' do 'mama se jezi name vedno, kadar polijem juho'. Ker ostali pomembni Drugi (oče, stara mati, starejša sestra itn.) podpirajo materin negativni odnos do polivanja juhe, se splošnost pravila subjektivno razširi. Odločilno je, ko otrok spozna, da so vsi proti polivanju juhe, in pravilo posploši: 'Človek ne poliva juhe'.« (Prav tam)

Vprašanje, ali pomembni Drugi svoje razmerje do otroka vzpostavijo prek tako zasnovanih norm ali pravil, postane le še pomembnejše z otrokovim odraščanjem, ko začne opažati, da materina pozornost ni namenjena le njemu, marveč tudi drugim, in ko lahko tudi svojo moč (agresijo) bolj odločno izrazi. Vsebinsko družbenih in kulturnih norm, ki mu omogočajo osnovno delovanje v človeški družbi, bo otrok z odraščanja obvladal in privzel, se kultiviral, rečeno s Kantom, predvsem razmerja s pomembnimi Drugimi pa bodo vplivala na njegovo osebnostno formiranje.

Primer Bergerja in Luckmanna tako ne opisuje le situacije otrokove posplošitve in prevzema družbenih vlog in drž v pomenu *vsebine* pravil, norm, vrednot itn., ki jih zastopajo pomembni Drugi, denimo konkretno norme, da »človek ne poliva juhe«. Takoj ko imamo situacijo, kot je opisana, v kateri tudi ostali pomembni Drugi podpirajo materin negativni odnos do polivanja juhe, to najprej pomeni, kar otrok sčasoma spozna, da mati – v odnosu do njega – ni samovoljno postavila zahteve, marveč *da je tudi sama podvržena pravilu*. Predpostavka v tej situaciji – kot jo opišeta avtorja – je splošna, univerzalna veljavnost norme oziroma pravila, ali z drugo besedo, Zakona. Opišeta moment delovanja očetovske funkcije, katere posledica je, da »oče« kot zastopnik Zakona poseže v

prej »neokrnjeno« razmerje otroka z materjo (do katerega pride, kolikor v realnosti pomembni Drugi v razmerju do konkretnega otroka dejansko ravnajo tako), in s tem ne prispeva le k postopnemu privzetju različnih družbenih norm in pravil, marveč tudi k nadaljnjemu oblikovanju otrokove osebnosti.

V zgledu Bergerja in Luckmanna lahko vidimo: ko določena norma velja kot splošna (za mater, očeta, stare starše ...) in nevprašljiva, je posledica *samo-umevnost* v ravnanju odraslih v razmerju do otroka. Ta »samoumevnost« glede pravilnosti ravnanj pomembnih Drugih v razmerju do otroka največkrat ni povezana z racionalnim razmislekom in utemeljenostjo, marveč prej z odsotnostjo dvoma odraslih glede pravilnosti te norme, ki je posledica dejstva, da so sami to normo privzeli kot svojo v procesu socializacije. Vendar v sodobnih družbah prav gotovosti ali nevprašljivosti, ki oznamuje sledenje vsebinam družbenih norm, ki je lahko značilna za prvotne družbe (za življenje nekega plemena, odmaknjenega od ostalega sveta, ki živi v svojem zaprtem krogu njemu lastne družbene subjektivnosti), ni več, in tudi ni pričakovati, da bi lahko, tudi če bi hoteli, »ustvarili« družbo, v kateri bi bilo tako, da bi bile družbene in specifične kulturne norme v teh globaliziranih družbah ne podvržene različnim vplivom in spremembam.

Toda če privzamemo, da v sodobni družbi ne more biti po vsebini povsem nevprašljivih družbenih in kulturnih norm ter pravil, ali je nujna posledica tega dejstva tudi propad očetovske funkcije, kolikor je zastopstvo Zakona vezano na univerzalnost norm, na vprašanje, ali so dejansko v razmerju do otroka uveljavljane kot veljavne za vse?

V načelu je odgovor seveda negativen. Zavedanje relativnosti norm v družbi – kolikor že je prisotna – *samo po sebi* ne vodi v to, da odrasla oseba v razmerju do otroka ne spoštuje vzgojnega vzorca, da so zahteve, ki jih postavlja otroku, predstavljene in postavljene v obliki (za otroka) splošno veljavnih norm ali pravil, ki jih kot take tudi uveljavlja. Vendar je vzgoja v takšni družbi postavljena pred nov izziv: kolikor je otrok tudi v okolju primarne socializacije postavljen v razmerja, v katerih ni le enega pomembnega Drugega, ki »odloča« o normah ali pravilih, ob tem pa ni *po vsebini* povsem nevprašljivih družbenih norm/pravil, zahteva, da bo otrok lahko prepoznal »splošno« veljavnost norm in pravil, ki jih pomembni Drugi prenašajo na otroka, njim nalaga, da se *dogovorijo* glede norm in pravil, ki jih potem vsi uveljavljajo v razmerju do otroka.⁴

In podobno velja tudi za vrtec in šolo, pri tem pa je proces oblikovanja *dogovorov* o normah in pravilih, ki jih potem vsi učitelji uveljavljajo v svojih ravnanjih v razmerju do učencev, kompleksnejši. Pri dogovorih, katere norme oziroma pravila je mogoče postavljati kot nekaj skupnega, kot tisto, kar je na ravni ravnanj mogoče pričakovati od vseh, je treba reflektirati dejstvo, da učenci v javni šoli lahko prihajajo iz različnih etničnih, religioznih in drugače razlikujočih se okolij. Pri tem je posebno občutljiv problem specifičnih kulturnih norm večine, saj je v vzgoji v javni šoli treba zagotoviti, da učenci, ki se kakor koli razlikujejo od

⁴ S tem nočemo reči, da v družbi sploh ni več nikakršnih nevprašljivih, splošnoveljavnih norm ali pravil, ali da bi vsa pravila morala biti, ali da bi lahko bila povsem racionalno utemeljena.

večine, niso izključeni oziroma tako ali drugače marginalizirani, zapostavljeni, neenakopravni (več o tem gl. Kovač Šebart, Krek 2003, 2005, 2007 a, 2007 b).

Reflektirano vzpostavljanje funkcije simbolnega Zakona, »točke«, ki zastopa norme oziroma pravila (Zakon)

Nadaljnji razlog, da reprodukcija očetovske funkcije v pogojih, v katerih delujejo sodobne družine, v družinski vzgoji ne poteka enako kot v tradicionalni patriarhalni družini, je v tem, da se spreminjajo medosebna razmerja, kolikor nanje vplivajo tudi družbeni vzorci spolnih vlog oziroma razmerij med spoloma. V tradicionalni patriarhalno strukturirani družini tudi sama mati poskrbi za vzdrževanje očetovske funkcije.⁵ Taka situacija je razvidna iz opisa treh korakov oziroma dob, ki pri otroku vodijo v razplet t. i. Ojdipovega kompleksa, kot jih je opisal Lacan. Seveda so tudi te strukture lahko kompleksne, naj spomnimo na analize o t. i. materinskem Nadjazu in očetovskem Nadjazu (Žižek 1987; Šebart 1990; Kovač Šebart 2001; 2002). Vendar se tu ne ukvarjamo z oblikami in ekscesi na mestu zakona v tradicionalni družini oziroma v šolskem kontekstu v preteklosti, marveč s specifičnim vprašanjem umanjkanja simbolnega Zakona v diskurzu v sodobnosti.

Samoumevnost (nevprašljivost) *splošnosti* pravila se (vsaj v določenih tipih) tradicionalne patriarhalne družinske strukture opira na z vzgojo ponotranjeno normo, da je *oče* tisti, ki »postavlja pravila«. Celo v primeru, da je dejanski »gospodar« (v medosebnih razmerjih neke konkretne družine) mati, mati v odnosu do otroka zagotavlja in vzdržuje videz obstoja »očeta« oziroma »nekoga« (to vlogo lahko zastopajo tudi bolj abstraktne instance, denimo sklicevanje na Boga), ki onstran nje »postavlja pravila« – in s tem vzdržuje *funkcijo očeta*. Če lahko domnevamo, da je v subjektivnem dojemanju medosebnih razmerij med spoloma v sodobni družbi nastal premik, ko mati in oče drug drugega zgolj zato, ker sta ženska ali moški, ne dojemata več tako, da bi eden od njiju zgolj zato, ker je določenega spola, drugemu bil (samoumevno) nadrejen/a ali podrejen/a, to pomeni, da na ravni družbenih vzorcev ni vnaprej odločeno, kdo, oče ali mati, v družini »postavlja pravila« oziroma kdo je »gospodar«. Prav v luči teh sprememb v razmerjih med spoloma je na strani obeh staršev postalo pomembno, da tudi kot enakopravna ohranjata funkcijo očeta (zastopnika simbolnega Zakona) v razmerju do otroka. To pomeni, da drug pri drugem v razmerju do otroka podpirata funkcijo subjekta, ki za otroka postavlja pravila, ali še splošneje, da pomembni Drugi to funkcijo medsebojno podpirajo.

Če v družini iz kakršnega koli razloga obstaja boj za prevlado, če se denimo starši drug pri drugem v razmerju do otroka spodbijajo v funkciji očeta

⁵ V nekoliko drugačni izpeljavi tudi Lasch ugotavlja, da v ameriški družini ni »odsoten« le oče, marveč ugotavlja, da je v smislu, »da je njeno dominantnost občutiti predvsem v otrokovih fantazijah (kjer tudi oče igra aktivno vlogo), ne pa v vsakdanjem življenju«, »tudi ameriška mati odsoten roditelj« (Lasch 1992, str. 204).

(»nosilca pravila«), kar se torej prenaša v razmerja do otroka, takšna ravnanja verjetno vplivajo na vzgojo otroka in na razvoj njegove osebnostne strukture. Ti procesi spodnašajo eksistenco očetove funkcije v tem pomenu, da je otrok izpostavljen uveljavljanju zdaj enega zdaj drugega pravila – umanjka prej opisano razmerje nenehnega ponavljanja istega pri vseh pomembnih Drugih, ki zagotavlja, da otrok izza konkretnih zahtev lahko prepozna splošnoveljavna pravila, in vprašljiv postane obstoj »točke«, ki bi predstavljala nosilca pravila.

To pa samo po sebi ne pomeni, da vzgoja staršev temelji na kaprici, kolikor vsakdo od pomembnih Drugih na svoj način pri otroku uveljavlja določene, resda do določene mere različne norme in pravila. S tem omogočijo proces identifikacije z nosilci teh sporočil, ponotranjenje in privzem posredovanih norm in pravil. Dokler vzgoja pomembnih Drugih v razmerju do otroka temelji na veljavnosti norm in pravil, med katerimi otrok sicer zaznava razlike, to otroka vpelje v polje veljave družbenih pravil in ga na neki način izvleče iz položaja, v katerem bi bil postavljen pred »nedoumljive«, kapriciozne zahteve pomembnega Drugega – ob pogoju, da pomembni Drugi pri tem zagotavljajo tudi odpor njegovi agresivnosti in samovolji.

Res pa je, da takšna ravnanja obenem odpirajo tudi prostor za kontradiktorna sporočila, ko se med njimi niti še ni sposoben odločiti, in v konsekvenci za otrokovo manipulacijo z zahtevami pomembnih Drugih (najprej seveda staršev, če mu to dopustita denimo zaradi boja za prevlado drugega nad drugim).⁶

Spričo opisanega vzgoja v sodobnih družinskih okoljih pa tudi vzgojni vplivi vzgoje v vrtcu, lahko različno vplivajo na formiranje strukture osebnosti, tako da so med učenci že ob vstopu v osnovno šolo lahko pomembne razlike. Vendar to ni razlog, da bi – zaradi prilagajanja razlikam med učenci – oblikovanje vzgojne zasnove javne šole, ko gre za splošni pristop, moralo odstopiti od vzgoje, katere temelj so za vse veljavna pravila oziroma norme, prav nasprotno. Kot enega od vzgojnih načel si mora postaviti prizadevanja, da še toliko bolj reflektirano, premišljeno (upoštevajoč vrednotno podstat vzgoje v javni šoli) gradi postavljane pravil in norm ter da enaka pozornost velja tudi temu, kako učitelji in starši dogovore udejanjajo svojih ravnanjih.

Uveljavitev norme/pravila (Zakona)

Za permisivni vzgojni vzorec je značilno, da povzroči, da – tudi v primeru, ko se pomembni Drugi dobro zavedajo, katere norme in pravila po vsebini želijo uveljavljati (!) – v razmerju pomembnih Drugih do otroka umanjka nastop Zakona. Permisivni pomembni Drugi v položajih, ko otrok uveljavlja svojo voljo, popusti. Umanjka vsiljevanje »lastnih« mej »od zunaj«. To otroku ne sporoča le, da je v vzgojnem razmerju on gospodar, kar v njem ohranja nerealne predstave o njem samem in o njegovih zmožnostih, marveč povzroči, da simbolna matrica

⁶ Specifična poteza osebnostne strukture je lahko dojemanje norme kot zgolj orodja manipulacije z drugim.

družbenih norm in pravil, ki ji sledijo pomembni Drugi, zanj »ne šteje«, to pa povzroči, da ne more privzemati svojih omejitev.

Kot smo že izpostavili, je mogoče, da zaradi različnih vzgojnih vplivov v predšolskem obdobju lahko pri osebnotnem formiranju že pred vstopom v osnovno šolo nastanejo precejšnje razlike med učenci. A kljub tem razlikam, ki zadevajo zmožnost prepoznavanja, sprejemanja, ravnanj na temelju simbolnega Zakona, si mora učitelj prizadevati, da (vse) učence postavi v okolje, v katerem bodo (lahko) spoznali, da zahtev učiteljev ne vodi samovolja, da »pravila igre« veljajo, in to tudi za tistega, ki jih posreduje oziroma vsili. Poanta je v tem, da vpeljava simbolnega Zakona v vzgoji s strani učitelja zahteva »prehod v dejanje«: tako delovanje preko splošno veljavnih pravil in norm (prek »Zakona v Drugem«) kot njihovo *uveljavljanje*⁷ s strani učiteljev (oziroma staršev) v odnosu do učencev v ravnanjih učiteljev (in staršev). Različni vidiki prehoda v dejanje v vzgoji pa predstavljajo problem, ki zahteva posebno obravnavo.⁸

Sklep: očetovska funkcija, avtoriteta in oblikovanje vzgojne zasnove javne šole

Seveda je vprašanje avtoritete mogoče tudi drugače postavljati. Lahko izhajamo iz teze, da v pedagoški stroki ni resnična dilema, ali učitelj mora imeti avtoriteto ali ne (prim. Kroflič 1997, str. 317–399) – avtoriteto pri učencih naj bi si v vsakem primeru pridobil. Zavračanje avtoritarnosti naj bi tako prej postavljalo vprašanje, *kakšen* tip oziroma *kakšna oblika* avtoritete naj bi bila primerna za vlogo, ki jo ima učitelj v javni šoli. Kroflič tako ob analitičnem pogledu v zgodovino ali v teorije oblik avtoritete v vzgoji (apostolska avtoriteta, Kantova simbolna avtoriteta uma, Rousseaujeva skrita avtoriteta vzgojnega okolja) kot primerno obliko avtoritete za šolo v postmoderni zagovarja koncept samoomejivne avtoritete (prav tam).

Omenjena Krofličeva analiza oblik avtoritete omogoča načrtovanje neke metodološke razlike v konceptualizaciji avtoritete. Za razliko od pristopa, ki koncept avtoritete očrta skozi analizo oblik avtoritete, bodisi da jih mislimo skozi zgodovino ali kot teorije posameznih avtorjev, pojem očetovske funkcije v tej analizi avtoritete izhaja iz koncepta strukture in zato ne stavi toliko na deskripcijo

⁷ Kot zapiše Dolar, »do samorefleksije subjekt ne more priti preprosto po poti spoznanja, temveč mora zato, da bi prišel do 'samozavedanja', v neki točki opustiti kontemplativno, spoznavno, zgolj teoretsko držo in napraviti korak v žpraktično delovanje« (Dolar 1992, str. 121).

⁸ Naj ob tem pripomnimo, da očetovska funkcija kot simbolni Zakon lahko na nek način umanjka tudi v pogojih tradicionalne patriarhalne družine: pri dominantni materi, ki uveljavlja popolno kontrolo nad otrokom, vendar z nasiljem, z drastičnim kaznovanjem, poniževanjem otroka in podobnimi ravnanji, iz katerih je odsotno uveljavljanje norme oziroma pravila, marveč služi zgolj njeni dominaciji nad otrokom. Tako pri navidez »nebojglieni«, permisivni, zaščitniški materi (ali očetu), kot pri dominantni, nadzorujoči in kaznovalni materi, ali v kakšni kombinaciji vzorcev, je težava v tem, da iz vzgoje ni izrinjen preprosto realni oče, marveč predvsem uveljavitev in udejanjenje splošno veljavne norme/pravila (tj. Zakona) v razmerju do otroka. Nekaj podobnega lahko velja tudi za represivno/totalitarno zasnovane vzorce avtoritete v šoli.

ali na možnost izčrpnega opisa ravnanj, ki naj bi jih bilo treba opraviti, če naj bi ravnali v skladu z obliko določenega koncepta avtoritete. Prav tako koncepta ne veže neposredno na določeno zgodovinsko obliko avtoritete, marveč v izhodišče postavlja tezo, da mora (bi moral) starš, vzgojitelj, učitelj (pomembni Drugi) v vzgoji in nasploh v razmerju do otroka oziroma učenca »opraviti neko funkcijo«, neko delo, to je, konkretno: *zastopati očetovsko funkcijo*. Ta perspektiva v načelu odpira *možnost*, da je bila v oblikah udejanjanja avtoritete, kljub razlikam, kot so se pojavljajo v zgodovini in bi jih analitično lahko razlikovali, vendar na tem mestu to puščamo ob strani, v socialni matrici (v normah, na katere se vzgojna ravnanja opirajo) in v vzgojnih ravnanjih pomembnih Drugih vseskozi »na delu« tudi udejanjanje očetovske funkcije. Če je ali bi bilo tako, teza o »kolapsu očetovske funkcije« nakazuje neki radikalen premik v socialni matrici in v na njej utemeljenih vzgojnih ravnanjih, seveda pa zgodba o tem, kot nakazuje že Verhaeghe, ni končana. In ni nepomembno, kakšno vlogo bo pri tem imela vzgoja v javni šoli.

Prav zato izpostavljamo, da bi pri oblikovanju vzgojne zasnove javne šole moralo biti eno od izhodišč spoznanje, da učenci morajo biti postavljeni v socialno mrežo, ki temelji na vsem jasnih in vnaprej postavljenih pravilih, ki jih ni mogoče samovoljno prilagajati. To pa se v šoli lahko zgodi le z medsebojnim usklajevanjem in dogovori, ki potem zavezujejo vse. To pri oblikovanju in uveljavljanju vzgojne zasnove šole nalaga prizadevanje, da bo – metaforično rečeno – *beseda učitelja »zakon«*. Da imajo torej učiteljeve besede in ravnanja oporo pri drugih učiteljih in pri starših. S tem se vzpostavlja avtoriteta učitelja in institucije. Vendar je to realna zahteva le, če se šola spusti v težaven proces reflektiranja vzgojnih ravnanj in prek tega poskuša dosežati zavezujoče dogovore, ki jih nato podpirajo ustrezna ravnanja. Kot rečeno, to ne more biti nezahteven, preprost proces, a vanj se je treba spustiti.

Ob tem argumentacija tudi nakazuje, v kakšnem pomenu dvom, ki ga je izrazil Kroflič do vloge »simbolnega reda zakonov« (Kroflič 2008, str. 68–69) v posameznikovem moralnem razvoju in vzgojnem delovanju javne šole, ne cilja v pravo tarčo. Namreč, »osebna bližina, spodbujanje prijateljskih odnosov, inkluzivna klima in uveljavljanje induktivne logike zaznavanja škodljivih posledic moralno spornega ravnanja« ni in ne more biti *alternativa* vlogi simbolnega Zakona v vzgoji – kot bi bilo avtorjevo argumentacijo tudi mogoče razumeti. Veljava in uveljavitev simbolnega Zakona je *pogoj* vzpostavljanja inkluzivne šolske kulture v šoli – in za vzpostavljenje »inkluzivne klime«, kot piše Kroflič, si nedvomno kaže prizadevati. Funkcija uveljavitve simbolnega Zakona je po eni strani ta, da vzgojo vzpostavi na določenih »pravilih igre«, ki v šoli veljajo tako za učence kakor za učitelje. Ta pravila so tista, ki učenca zavarujejo pred učiteljevo »kaprico«. Seveda pravila učencu postavljajo meje, vendar so meje s temi pravili postavljene tudi učiteljem, tudi te obvezujejo, zato otroku zagotavljajo občutek varnosti. Po drugi strani pa je bistveno, da učencu to omogoči identifikacijo in da tako prek mehanizma identifikacije »pravila igre« – Zakon – ponotranji. Proces, v katerem individuum integrira zahteve okolja, strukturirane v simbolni instanci Ideala-jaza, se oblikuje na podlagi simbolne identifikacije z nosilcem Zakona.

Zato učiteljeva »beseda« in njegova ravnanja morajo zasedati mesto zastopnika univerzalnega Zakona. Ti procesi pri oblikovanju osebnosti učencev, ki jo mora vzgoja v javni šoli nadgrajevati, so eden od razlogov, da vzgoja v javni šoli, katere temeljni cilj je, da otroke vzgaja v avtonomne, samostojne in odgovorne osebnosti, mora temeljiti na spoštovanju za vse veljavnih (= univerzalnih) pravil. Če v vzgoji omejevanje, postavljanje meja otroku, ne temelji na normah in pravilih, ki v načelu veljajo za vse učence, potem učiteljeva zahteva v vzgoji v javni šoli zadobi (oziroma ohranja) ne-univerzalni, kapriciozni, tiranski značaj – kar je bilo sicer že večkrat izpostavljeno (prim. Šebart 1990; Kovač Šebart 2002; 2005).

Ključno je torej, kako ti procesi, ki vplivajo tudi na oblikovanje osebnosti učencev, potekajo.

- (1) Ali potekajo tako, da v procesu formiranja osebnosti pri otroku pride do vzpostavitve instance simbolnega Zakona, do vzpostavitve Ideala-jaza kot zastopnika ponotranjenih družbenih norm, torej do procesa, katerega rezultat je izoblikovano notranje vodilo, notranje-zavezujoči Zakon, ki je pogoj, da se pri otroku razvijejo osebnostne poteze, ki bodo omogočile, da se bo, ko odraste, razvil v avtonomno, odgovorno osebnost.
- (2) Ali pa pomembni Drugi – bodisi zaradi ekscesnega, krutega uveljavljanja »pravil« (z nasiljem) bodisi zaradi odsotnosti pravil (Zakona) v vzgoji – vzgojno delujejo na specifični način: tako, da se v strukturi otrokove osebnosti tako ali drugače ohrani izvorna travmatičnost »zunanje prisile« in neposredno odvisnost od Drugih in nemoč, da bi se uprli.

Literatura

- Berger, P. L., Luckmann, Th. (1988). Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Dolar, M. (1992). Heglova Fenomenologija duha 2, Samozavedanje. Ljubljana: Analecta.
- Kovač Šebart, M. (2001). »Pogled na strukturno mesto pedagoških prizadevanj: šola, družba in posameznik v družbah poznega kapitalizma«. *Sodobna pedagogika*, let. 52, št. 5, str. 20–39.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke. Zbirka Obrazi edukacije. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M. (2005). Pravilo postane pravilo, ko ga udejanjimo. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 36, št. 6, str. 27–29.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2003). »Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije«. V: *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 1, str. 28–43.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2005). »Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo?«. V: *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 5, str. 26–47.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2007 a). »Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli : vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma = The value basis of education in the public school: the educational concept based on human

- rights is not, and cannot be, the only legal form«. *Sodobna pedagogika*, let. 58, št. 5, str. 10–28.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2007 b). »Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratsko?: demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon«. *Sodobna pedagogika*, let. 58, posebna izdaja, str. 30–55.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). »O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki = About the educational plan in state primary schools – what the empirical data show«. *Sodob. pedagog.*, let. 57, št. 5, str. 22–42, 22–44.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2008). »Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola.« *Sodob. pedagog.*, let. 59, št. 3, str. 64–75.
- Lacan, J. (2004). »Ojdipove tri dobe«. V: *Problemi*, 5–6/2004, str. 1–29.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism*. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Lasch, C. (1992). »Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete«. V: *Vzgoja med gospodstvom in analizo (zbornik)*. Ljubljana: KRT, str. 182–209.
- Skynner, R.; Cleese, J. (1994). *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.
- Šebart, M. (1990). »Vzgoja, družba, posameznik«. V: *Sodobna pedagogika*. Ljubljana, let. 43, št. 9–10, str. 487–498.
- Verhaeghe, P. (2004). »Kolaps očetovske funkcije in njegov učinek na spolne vloge«. V: *Problemi* 5-6, Ljubljana, str. 29–57.
- Vuk Godina, V. (1988). *Analiza socializacijskega procesa*. I. del. Ljubljana : RSS.
- Vuk Godina, V. (1995). »Drugost ženskega pogleda, ali zakaj nisem feministka«. V: *Delta*, let. 1, št. 1/2, str. 52–70.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) Ur. l. RS, št. 102/2007.
- Žižek, S. (1985). »Patološki Narcis« kot družbeno nujna forma subjektivnosti. V: *Družboslovne razprave*, Ljubljana, let. II, št. 2, str. 105–142.
- Žižek, S. (1987). *Jezik, ideologija, Slovenci*. Ljubljana: Delavska enotnost.