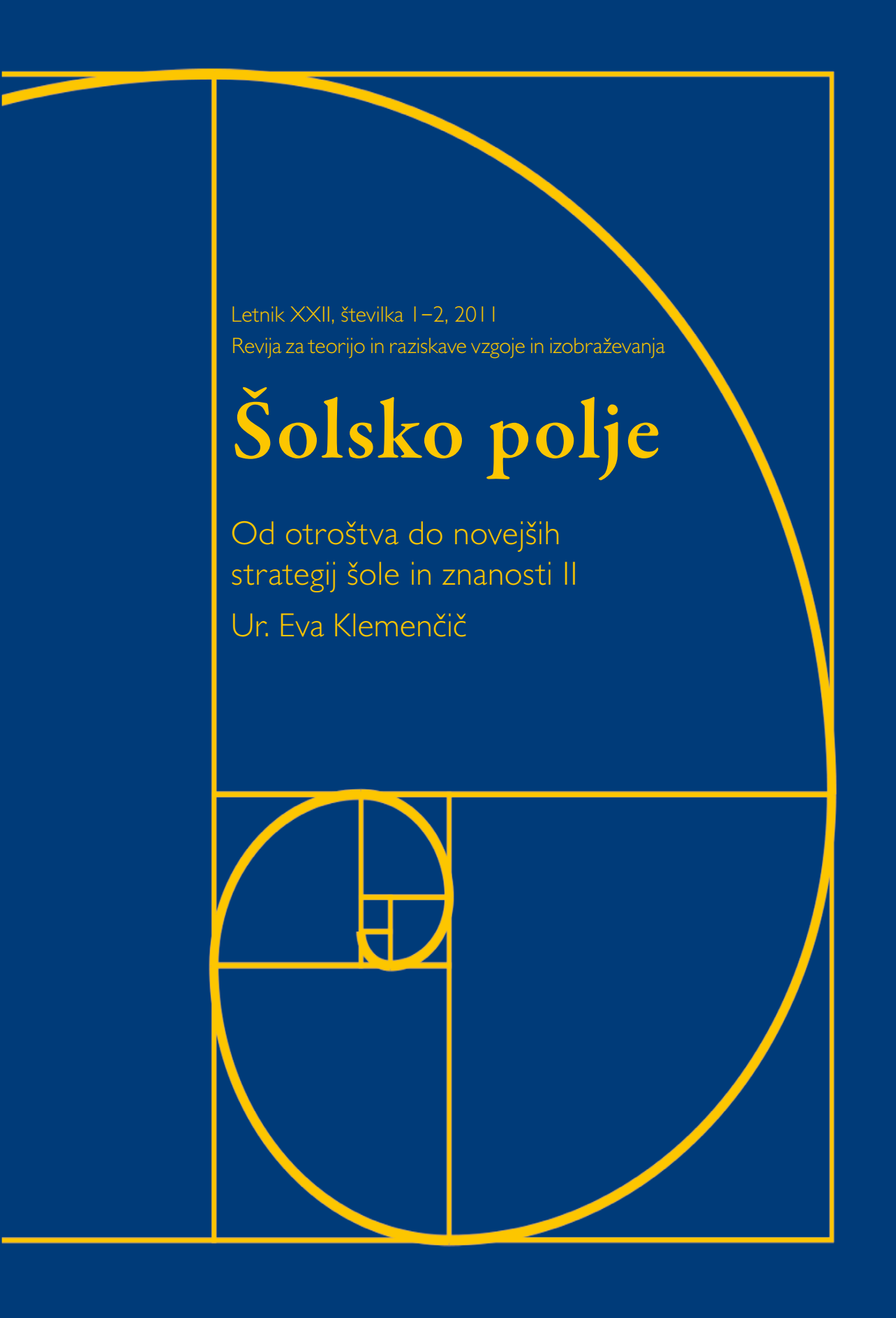


A large, light blue golden spiral graphic is drawn over a dark blue background. The spiral starts from a small square in the lower-left quadrant and expands outwards, passing through the top-right corner of the page. It is composed of a series of nested squares and quarter-circles, following the Fibonacci sequence.

Letnik XXII, številka 1–2, 2011

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših
strategij šole in znanosti II

Ur. Eva Klemenčič

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXII, številka 1–2, 2011

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

Uredništvo: Janez Justin, Valerija Vendramin, Zdenko Kodelja, Marjan Šimenc, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Darko Štrajn (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

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

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

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

Naklada: 400 izvodov

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

Šolsko polje izhaja s finančno pomočjo naslednjih ustanov: *Ministrstvo za šolstvo in šport RS*, *Javna agencija za knjigo Republike Slovenije* in *Pedagoški inštitut, Ljubljana*

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXII, številka 1–2, 2011

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novjših strategij
šole in znanosti II

Ur. Eva Klemenčič



Vsebina

I UVODNIK	5
<i>Eva Klemenčič in Darko Štrajn, Od otroštva do novejših strategij šole in znanosti</i>	7
II PREDŠOLSKA VZGOJA IN OSNOVNA ŠOLA	11
<i>Mojca Rožman, Razvoj epizodičnega spomina v zgodnjem otroštvu</i>	13
<i>Maša Vidmar, Socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvih razredih osnovne šole</i>	31
<i>Majda Schmidt in Branka Čagran, Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli</i>	55
<i>Tina Vršnik Perše, Ana Kozina in Tina Rutar Leban, Zaznavanje agresivnih vedenj otrok in mladostnikov v šolah: analize podatkov mednarodnih raziskav</i>	73
III ŠTUDENTI	91
<i>Asja Videčnik, Nezadovoljni odlašalci: odlašanje pri študentih v povezavi s šolskim in študijskim uspehom ter zadovoljstvom</i>	93
<i>Oliver Buček in Branka Čagran, Motivacija rednih in izrednih študentov</i>	115
IV DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA	129
<i>Simona Bezjak, (Post)suvereni diskurzi državljske vzgoje: od nacionalnega h globalnemu</i>	131

<i>Jernej Pikalo in Marinko Banjac, Evropski multikulturalizem in izobraževalne politike: upravljanje fleksibilnih in podjetnih evropskih državljanov</i>	153
<i>Vladimir Prebilič in Andreja Barle Lakota, Domoljubje v slovenskem šolskem sistemu</i>	175
V EPISTEMOLOGIJE IN PROBLEMATIKA VISokega ŠOLSTVA	187
<i>Valerija Vendramin, Spoznavanje razlike: prispevek k razpravi o raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju</i>	189
<i>Janez Justin, Avguštin o temelju in skupnosti védenja</i>	201
<i>Franci Pivec, Premisleki ob Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020</i>	227
VI POVZETKI/ABSTRACTS	257
VII KNJIŽNE RECENZIIJE/REVIEWS	273
<i>Zdenka Zalokar Divjak, Ivan Rojnik — Pedagoški in didaktični vidiki vzgoje (Bogomir Novak)</i>	275
VIII AVTORJI/AUTHORS	279

I UVODNIK

Od otroštva do novejših strategij šole in znanosti

Eva Klemenčič in Darko Štrajn

Letošnja prva tematska številka z naslovom *Od otroštva do novejših strategij šole in znanosti II* je prav tako tematsko raznolika, kot je bila tematska številka z enakim naslovom, ki smo jo izdali lansko leto. Pravzaprav pomeni njeno vsebinsko nadaljevanje. Tokratna je razdeljena na štiri tematske sklope.

Prvi tematski sklop *Predšolska vzgoja in osnovna šola* začenjamo s člankom Mojce Rožman. Če je avtorica v prejšnjem letniku predstavila raziskavo o razlikah v nekaterih spominskih sposobnostih pri otrocih v zgodnjem otroštvu, in sicer razlike v kratkoročnem spominu in metaspominu, se tokrat osredotoča na razvoj epizodičnega spomina pri tej razvojni stopnji otrok. Predstavlja torej rezultate iste raziskave, vendar je raziskovalni fokus na epizodičnem spominu otrok, starih približno 4 in 6 let. Pravzaprav ugotavlja, kakšne so razlike pri teh dveh starostnih skupinah otrok v epizodičnem spominu. Maša Vidmar v svojem članku predstavlja rezultate raziskave, ki je ugotavljala odnos med otrokovo socialno kompetentnostjo in njegovo učno uspešnostjo v prvih dveh razredih osnovne šole. Ugotavlja tudi, da izobrazba mame pomembno prispeva k učni uspešnosti in socialni kompetentnosti. Sledijo rezultati raziskave, ki razkrivajo, da je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije v osnovni šoli povezano z različnimi vrstami posebnih potreb učencev ter da imajo bolj pozitivno stališče o vplivu integracije/inkluzije učitelji, ki so si to znanje pridobili v različnih oblikah izobraževanja oziroma usposabljanja. Slednje sta v članku predstavili Majda Schmidt ter Branka Čagran. Tematski sklop zaključimo s člankom Tine Vršnik Perše, Ane Kozine ter Tine Rutar Leban, ki analizirajo podatke dveh mednarodnih raziskav, in sicer so podatke teh raziskav analizirale zato, da bi omogočile trdnjšo osnovo za razprave o pojavu agresivnih vedenj v šoli. Predstavile so tako rezultate zaznave agresivnih vedenj, kakor tudi rezultate, ki pri-

čajo o subjektivnem počutju varnosti, ki ga otroci in mladostniki doživljajo v šoli in na poti vanjo.

Drugi tematski sklop – *Študenti* – predstavi dve raziskavi na študentski populaciji. Asja Videčnik raziskuje odlašanje s študijskimi zadolžitvami, slednje pa preučuje v povezavi z učno uspešnostjo ter zadovoljstvom (z življenjem ter s študijem). Ti izsledki raziskave nam med drugim pomagajo tudi pri boljšem razumevanju povezave odlašanja in zadovoljstva pri študiju. Sledi članek Oliverja Bučka ter Branke Čagran, v katerem ugotavljata razlike v motivaciji rednih ter izrednih študentov. Osredotočata se na intrinzično in ekstrinzično motivacijo ter amotivacijo.

Sledi tematski sklop, ki se ne navezuje zgolj na specifično učno populacijo, npr. na osnovnošolce, študente, temveč na vsebinsko (delno tudi empirično) analizo državljske in domovinske vzgoje. Gre za tematski sklop *Državljska in domovinska vzgoja*, ki ga začenjamo s člankom Simone Bezjak. Avtorica predstavi konceptualno in teoretsko orodje za analizo diskurzov, ki, kot pravi, danes v globaliziranem svetu oblikujejo pomene državljanstva, državljske vzgoje in učnega načrta za državljsko vzgojo. Avtorica članek zaključi z nekaterimi predlogi za oblikovanje globalnega ali postsuverenega učnega načrta državljske vzgoje. Naslednji članek v tem tematskem sklopu analizira, kako se prek multikulturalizma v okviru evropskih izobraževalnih politik konstituirajo posamezniki, ki drugačnost dojemajo kot prednost. Pri tem različnost kultur predstavlja skupni temelj evropske identitete, saj je razumljena kot bogastvo. Članek sta pripravila Jernej Pikalo in Marinko Banjac. Tematski sklop zaključi članek Vladimirja Prebiliča in Andreje Barle Lakota. Avtorja izpostavita, da se v razpravah o domoljubju pri nas soočajo različni pogledi, z različnimi predpostavkami ter poudarki o domoljubnih čustvih. Kot pravita, lahko štejemo poznavanje vsebin, povezanih z nastankom samostojne in neodvisne Slovenije, med pomembne domoljubne vsebine. Raziskovalni rezultati, na vzorcu osnovnošolske ter srednješolske populacije in njihovih učiteljev (učiteljev predmeta zgodovina), se tako osredotočajo na poznavanje nastanka slovenske države, čeprav avtorja opozorita, da bi bilo mogoče za potrebe celovitega koncepta domoljubja definirati še veliko drugih pomembnih tem iz slovenske zgodovine.

Zadnji tematski sklop – *Epistemologije in problematika visokega šolstva* – je po eni strani teoretsko najbolj raznolik, a ga po drugi strani veže konceptualna nit epistemologije; še posebej zaradi članka, ki zaključi tematski sklop. Valerija Vendramin v njem izpostavlja nekatere probleme raziskovanja spolov v vzgoji in izobraževanju. V svojem izhodišču se opre na feministične epistemologije, nato pa se loti problematike raziskovanja spolov na področju vzgoje in izobraževanja. Janez Justin izpostavi zametek Avguštinove predstave, ki je bila novost v zahodnih epistemologijah; gre za predstavo o skupnosti

védjenja ali epistemske skupnosti. Pokaže tudi, da je v sodobnih teorijah učenja mnogo usedlin avguštinovske teorije učenja. Tematski blok zaključimo s prispevkom Francija Pivca, ki izpostavi, da se visoko šolstvo odmika od znanja kot skupne dobrine in postaja industrija znanja na tržnih podlagah. Prispevek je še posebej zanimiv zato, ker je avtor predsednik Sveta RS za visoko šolstvo in se očitno zaveda pomena kritičnega premisleka stanja tako visokega šolstva kot same konceptualizacije znanja. Ni nenavadno, da ravno ta članek zaključi tematski blok in tematsko številko, kajti zdi se, da jo osnovna podlaga prihodnjega razumevanja tako znanja kot znanosti. In to je podlaga, ki bo krojila vse ostale znanosti, verjetno tudi prihodnost vseh področij, ki smo jih predstavili v tej številki *Šolskega polja*, pa tudi vseh ostalih.

II PREDŠOLSKA VZGOJA IN OSNOVNA ŠOLA

Razvoj epizodičnega spomina v zgodnjem otroštvu

Mojca Rožman

Vdolgoročni spomin shranjujemo informacije o specifičnih dogodkih (npr. kaj smo danes jedli za zajtrk), o splošnih značilnostih (npr. Ljubljana je glavno mesto Republike Slovenije) ali o veščinah (npr. kako voziti avto). Dolgoročni spomin nadalje delimo na deklarativni in proceduralni spomin (Siegler, 1991).

Znanje v deklarativnem spominu lahko neposredno sporočamo in prenašamo. Proceduralni spomin obsega naše veščine, znanje o tem, kako izvesti različne dejavnosti od motoričnih dejanj do miselnih operacij (Repovš, 1999). Deklarativni spomin nadalje delimo na epizodični in semantični spomin (Tulving, 1972, v Repovš, 1999). Epizodični spomin obsega znanje o dogodkih, ki so se zgodili na določenem kraju in ob določenem času, ter je zelo osebne narave. Opredeljuje dogodke, ki so se zgodili nam, ter obsega informacije o le-teh (npr. kaj smo jedli za zajtrk, kje smo bili na počitnicah lansko leto, s kom smo se pogovarjali na novoletni zabavi). Semantični spomin pa obsega znanje o svetu, ki ni vezano na kontekst, ter dejstva o objektih in odnosih med njimi (npr. sinica je ptič, ptiči imajo perje) (Repovš, 1999). Semantični spomin se torej nanaša na »znanje o svetu«, ki ga predstavlja tudi znanje jezika, pravil in konceptov (Tulving, 1985, v Schneider in Bjorklund, 1998).

Večina vsebine, ki si jo ljudje zapomnimo iz vsakdanjega življenja, je povezana z izkušnjami in različnimi dogodki. Ko se takšen spomin za dogodke poveže z osebnimi izkušnjami, mu rečemo avtobiografski spomin. Že otroci v zgodnjem otroštvu imajo dober spomin za dogodke, ki so jih osebno izkusili (Hudson, Fivush in Kuebli, 1992; Hudson in Mayhew, 2009). Reprezentacije preteklih izkušenj omogočajo predvidevanje in pričakovanje dogodkov v priho-

dnosti. Ustvarijo občutek časovne kontinuitete, ki je pomembna za oblikovanje koncepta sebe (Nelson in Fivush, 2004). Za otroke je zelo pomembno, da razvijejo sposobnosti za reprezentacijo in priklic preteklosti, saj oboje predstavlja temelj za razumevanje sebe in sveta.

Če želimo razumeti, kako si otroci v zgodnjem otroštvu predstavljajo in se spominjajo dogodkov, se moramo osredotočiti na dogodke, ki so pomembni v njihovem življenju. V tem primeru ne gre za takojšen priklic informacij, ampak od njih pričakujemo, da si ustvarijo neko shemo dogodkov, ki so jih izkusili. Tako lahko opazujemo, kako otroci organizirajo informacije za priklic. Ko sprašujemo otroke različnih starosti in z različno količino izkušenj o določenih dogodkih, začnemo ugotavljati, kako se spreminja spomin za dogodke kot funkcija kognitivnega razvoja in tudi vpliva naraščajoče seznanjenosti z materialom za priklic (Murachver, Pipe, Gordon, Owens, in Fivush, 1996).

Večina vsakodnevnih aktivnosti predstavlja kompleksno kombinacijo logično-časovnih zaporedij. Nekateri dogodki pa ne sledijo zmeraj logičnemu časovnemu zaporedju. Otroci te razlike razmeroma dobro zaznavajo. O dogodkih, ki imajo logično zaporedje, poročajo v pravilnem vrstnem redu, o dogodkih, v katerih se zaporedje posameznih akcij spreminja, pa poročajo bolj spremenljivo. Hudson in Mayhew (2009) sta ugotovila, da otroci ne poročajo natančno, kaj se je zgodilo ob določenem dogodku, ampak večinoma povedo, kaj se je na splošno zgodilo, ko se je dogodek pojavil. Te ugotovitve nakazujejo, da imajo otroci generalizirane, dobro organizirane predstave o znanih dogodkih. Znane dogodke je lažje priklicati, saj so se le-ti večkrat ponovili (Raisig, Welke, Hagendorf in van der Meer, 2009).

Zaporedja znanih dogodkov se združujejo v skript. Skript je tip shematično urejene spominske enote in predstavlja prostorsko-časovno organizirano zaporedje akcij, ki zajemajo dejanja, osebe in oporne točke, ki se bodo najverjetneje pojavili v katerem od delov dogodka (Nelson, 1993). Dobro organizirani skripti za ponavljajoče se dogodke nam omogočajo predvidevanje, kaj se bo zgodilo v prihodnosti, in sklepanje, kaj se je najverjetneje zgodilo v preteklosti. V tem smislu so skripti dinamični in rekonstruirajoči.

V primeru običajnega dogodka, ki sledi pričakovanemu zaporedju, lahko izgubimo informacije o posameznih podrobnostih. Na splošno lahko nepričakovane dogodke lažje prikličemo, saj nam vzbudijo pozornost ter tako zahtevajo več procesiranja (Erdfelder in Bredenkamp, 1998). Skoraj vsi imamo skript za zaužitje kosila, vendar pa se zelo težko spomnimo, kaj smo jedli za kosilo prejšnjo sredo, razen, če vsak dan jemo enako jed ter če se ob tem ni zgodilo kaj nepričakovanega (posebno kosilo s prijateljem). Že iz raziskav pri odraslih je znano, da je določene pojavnosti oziroma posamezne podrobnosti ponavljajočega se dogodka težko priklicati (Smith in Graesser, 1981, v

Hudson in Mayhew, 2009). Zelo težko se spomnimo posameznih podrobnosti dogodka, ki sledi običajnemu zaporedju. Če pa se kot del posameznega dogodka zgodi kaj nepričakovanega, ga lažje priključimo. Raziskave z otroki so prav tako pokazale, da imajo težave pri priklicu določenih epizod ponavljajočih se dogodkov, če le-ti niso izstopajoči.

Spomini za posamezne podrobnosti dogodkov s časom zbledijo oziroma se generalizirajo, če gre za podobne dogodke. Spomini za specifične dogodke se tako »normalizirajo« oziroma prilagodijo skriptu. V primeru odstopanj od običajnega poteka dogodka lahko, kot navajata Hudson in Mayhew (2009), ločimo različna netipična dejanja. Dejanja, ki onemogočijo cilj dogodka (npr. v restavraciji ne moremo naročiti hrane, ker nismo dobili jedilnega lista), so v spominu drugače označena kot dejanja, ki so zgolj odvrtačajoča, moteča (npr. natakar nas ponesreči polije z vodo). Otroci lažje priključijo netipična dejanja, ki zmotijo potek dogodka, kot pa tista, ki so zgolj moteča (Murachver idr., 1996). Vse to velja zgolj takrat, če že imajo razvit skript, od katerega se lahko določen dogodek razlikuje. Navedeno torej ne velja za specifične dogodke.

Za zapomnitev dogodkov je pomembno, da identificiramo kritične točke dogodka in jih organiziramo v primernem časovnem zaporedju, in sicer tako, da so vzročno povezane (Schneider in Bjorklund, 1998). Epizodični spomin je socialno konstruiran. Že zgodaj starši učijo svoje otroke različnih načinov poročanja o dogodkih. V večini družin starši že zgodaj otroke sprašujejo po preteklih dogodkih (npr. »Kje smo bili včeraj?«, »Kaj smo tam videli?«). Ob tem otroke učijo, katere vsebine so pri dogodku pomembne (npr. kraj, udeleženci in podobno) in kakšen je pomen časovnega ter vzročnega zaporedja dogodka. Starši nudijo otrokom poleg vprašanj tudi odgovore, ki nakazujejo, kako so dogodki sestavljeni (Nelson, 1993; Nelson in Fivush, 2004). Tako otrokom s pomočjo specifičnih informacij omogočijo, da si zapomnijo več, kot bi si sicer.

V nadaljevanju bomo opisali nekatere razvojne spremembe v spominu za ponavljajoče se dogodke. Dogodek vsebuje celotno epizodo, ki si jo lahko zamišljamo kot hierarhijo podenot dogodka. Posamezni dogodek je sestavljen iz več dejavnosti, ki nadalje zajemajo posamezna dejanja, ki se vršijo na predmetih v okolju. Obisk restavracije bi tako lahko razčlenili na več dejavnosti: ogled jedilnega lista, naročanje hrane, zaužitje hrane in plačilo računa. Plačilo računa lahko zajema naslednja dejanja: natakar prinese račun, preverimo izračun, dodamo napitnino ter plačamo. Dogodki, ki se ponavljajo, pa lahko zajemajo spremembe na enem ali več nivojih hierarhije (Hudson, Fivush in Kuebli, 1992). Otroci poročajo o dejanjih v pravilnem časovnem zaporedju, vendar pa so pripovedi otrok v poznem otroštvu bolj izdelane in kompleksnejše kot pri otrocih v zgodnjem otroštvu. Razlog za to so lah-

ko tudi razvojne spremembe besednega priklica. Poročanje o skriptih je pri otrocih v poznem otroštvu bolj kompleksno, ker imajo bolj razvite jezikovne spretnosti v zgodnjem otroštvu (Hudson in Mayhew, 2009).

Pri poročanju o skriptih je zato pomembno poznati vlogo jezika. Tako moramo pri otroških skriptih razlikovati med besednim poročilom o dogodku in reprezentacijo dogodka (Murachver idr, 1996; Nelson in Fivush, 2004). Informacija, ki je priklicana verbalno, je nedvomno del reprezentacije, vendar ni nujno, da bomo vse, kar je reprezentirano, tudi besedno priklicali. Osnovne reprezentacije dogodkov otrok v zgodnjem otroštvu so lahko prav tako kompleksne kot tiste pri otrocih v poznem otroštvu, vendar pa imajo prvi težave pri besednem izražanju te kompleksnosti. V tem primeru pričakujemo, da bodo rezultati različno starih otrok pri neverbalnih nalogah primerljivi. Vendar rezultati niso enoznačni. Ko so otroke pozvali, naj po zaporedju zložijo slike znanih dogodkov, so ugotovili, da otroci v zgodnjem otroštvu izkazujejo bolj izdelano znanje o dogodkih, kot če bi od njih zahtevali verbalni priklic. Kljub temu pa so otroci v obdobju poznega otroštva še zmeraj dosegali višje rezultate. Predvidevamo, da z verbalnim ocenjevanjem podcenjujemo izdelanost reprezentacij otrok v zgodnjem otroštvu, ne podcenjujemo pa njihove kompleksnosti. Npr. štiriletni otrok lahko ustvari in ponovi zaporedje slik znanih dogodkov skoraj tako dobro kot pet- ali šestletni otrok, vendar pa ne zmore ustvariti ali ponoviti tega zaporedja v obratnem vrstnem redu, kot to že lahko storijo otroci v poznem otroštvu (Nelson in Fivush, 2004; Hudson in Mayhew, 2009). Zaradi tega lahko predpostavljamo, da znanje o dogodkih pri otrocih v zgodnjem otroštvu ni tako fleksibilno organizirano, kot je to v poznem otroštvu.

Kompleksnost reprezentacij narašča tako s starostjo kot tudi s seznanjenostjo z dogodkom. Naraščajoča kompleksnost poročanja o skriptu pa je posledica razvijajočih se jezikovnih veščin ter boljše sposobnosti reprezentiranja dogodka. Na to, kako bo dogodek reprezentiran, vpliva tudi struktura dogodka (Hudson in Mayhew, 2009).

Obstoj skriptov za znane dogodke lahko povzroča tudi težave pri spominjanju oziroma poročanju o dogodku. Nelson in Hudson (1988, v Schneider in Bjorklund, 1998) sta ugotovila, da pri otrocih, starih tri in pet let, ni razlike v strukturi med splošnim skriptom o dogodku (npr. rojstnodnevni zabavi) in posameznim dogodkom (konkretni zabavi za rojstni dan). Tako sta predpostavila, da se posamezna epizoda združi s splošnim skriptom. Farrar in Goodman (1990, v Schneider in Bjorklund, 1998) ugotavljata, da ima procesiranje, ki temelji na skriptu, dve fazi: fazo potrditve sheme in fazo razvoja le-te. V prvi fazi skušajo otroci uporabiti shemo (npr. shemo obiska restavracije), da bi razumeli dogodek, v drugi fazi pa otroci procesirajo informacije, ki niso v skladu s skriptom (npr. lutkovna predstava v restavraciji).

Mlajši otroci so si pogosteje zapomnili informacije, ki so skladne s skriptom, ali pa so pomešali skript in dogodek, ker je procesiranje preveč zahtevno, da bi lahko pričeli z drugo fazo. Starejši otroci pa so bili sposobni informacije, ki so skladne s skriptom, procesirati hitreje in so imeli na voljo še dovolj spominske kapacitete, da so se osredotočili na informacije, ki niso skladne s skriptom. To jim je omogočal predvsem velik izbor dobro razvitih skriptov. Slednje lahko pojasni, da imajo mlajši otroci težave zadržati v spominu dogodke, ki so skladni s skriptom, ločeno od tistih, ki z njim niso skladni.

V prispevku smo se osredotočili na razvoj epizodičnega spomina v zgodnjem otroštvu. Epizodični spomin smo preverjali s pomočjo opisa dogodka, ki je poznan praktično vsem otrokom (obisk trgovine). Običajni dogodek odhoda v trgovino predstavlja določeno logično zaporedje aktivnosti in ga opredeljujemo kot skript. Obisk trgovine pa se je v določenih delih razlikoval od običajnega poteka. Tako smo želeli preveriti, ali so otroci zaznali razlike in ali so njihova poročanja bolj skladna s splošnim skriptom dogodka. Kot mero kratkoročnega spomina smo uporabili število pravilno obnovljenih logičnih enot zgodbe. Slednje predstavlja količinsko mero spomina. Pričakujemo, da se bodo med starostnima skupinama otrok pokazale spremembe tako pri količini priklicane vsebine kot tudi pri vsebini sami. Epizodični spomin se s starostjo spreminja, skripti postajajo bolj fleksibilni, imajo tudi prožnejšo časovno strukturo in temeljijo na več izkušnjah. Otroci v zgodnjem otroštvu potrebujejo več izkušenj s spreminjanjem dogodkov, da lahko to upoštevajo tudi pri priklicu. Vendar pa imajo že otroci v zgodnjem otroštvu dober spomin za dogodke, ki so jih izkusili. Glede na to, da se v dobi otroštva pojavljajo kakovostne in tudi količinske razlike v epizodičnem spominu, smo želeli z raziskavo ugotoviti, kako se epizodični spomin spreminja pri otrocih v zgodnjem otroštvu. Izbrali smo dve starostni skupini otrok: otroke, stare štiri leta (ki so v začetku obdobja zgodnjega otroštva), ter njihove vrstnike, stare šest let (ki so proti koncu obdobja zgodnjega otroštva).

Glede na opredeljeni problem raziskave smo postavili naslednje hipoteze: starejši otroci bodo pravilno obnovili več logičnih enot zgodbe; predvidevamo tudi, da bodo starejši otroci bolj prilagajali informacije o dogodku skriptu kot mlajši. Tisti, ki bodo obnovili več logičnih enot zgodbe, bodo podali tudi več pravih odgovorov o specifičnem dogodku.

Metoda

Udeleženci

Vzorec je priložnostni, skupaj je sodelovalo 60 otrok. Vsi otroci so v času izvedbe obiskovali isti vrtec v Mariboru. Sodelovali so tisti otroci, katerih starši so oddali soglasje za sodelovanje pri izvedbi študije. V skupini, stari štiri leta, je bilo trideset otrok obeh spolov (16 deklic in 14 dečkov) v pov-

prečni starosti 50 mesecev (50,3 +/- 2,7; od 44 mesecev do 54 mesecev). V skupini, stari šest let, je bilo prav tako trideset otrok obeh spolov (15 deklic in 15 dečkov) v povprečni starosti 71 mesecev (71,5 +/- 3,3; od 67 mesecev do 75 mesecev).

Pripomočki

Epizodični spomin smo pri otrocih preverjali s pomočjo zgodbe »V trgovini«. Zgodba je sestavljena iz 56 logičnih enot (ki so ločene s poševno črto), predstavlja specifičen dogodek in se glasi tako:

»Tadej / se je že cel dan veselil, da / bo šel s svojo mamico / v trgovino, ker skoraj vedno / dobi kakšno novo igračko. / Takoj po večerji / sta se usedla / vsak na svoje kolo / in se odpravila proti trgovini. / Ko sta prispela, / sta kolesa / parkirala / na velikem parkirišču / pred trgovino, / potem / pa sta vzela vsak svoj / voziček / in se odpravila po nakupih. / Najprej / sta se ustavila pri blagajni / in vnaprej / plačala vse, / kar sta želela kupiti. / Tadej / je iz torbe / vzel svojo / denarnico / in blagajničarki / dal denar, / mamica / pa je med tem / na policah pri blagajni / gledala balone, / bonbone in / čokolade. Potem / sta se mimo blagajne / napotila med police. / Tadej / je v svoj voziček / dal mleko, / kruh, meso / in pralni prašek, / mamica / pa je izbrala čokoladni jogurt, / bonbone in / majhnega plišastega mucka / z rumeno pentljo. / Ko sta nabrala vse potrebno, / sta se oblekla / in se odpravila naravnost na parkirišče / pred trgovino. Na parkirišču / sta vse stvari / zložila v plastične vrečke / in se odpeljala / domov.«

Postopek

Podatke smo zbrali aprila 2005. Izvedba je potekala individualno v vrtcu, v ločenem prostoru. Otroku smo povedali, da mu bomo najprej prebrali zgodbico, ki jo bo ponovil, na koncu pa mu bomo v zvezi z zgodbico zastavili še nekaj vprašanj. Na začetku izvedbe smo vsakemu otroku prebrali zgodbo, ki jo je takoj ponovil. Nato smo se z otrokom približno 20 minut pogovarjali in mu zastavljali dodatna vprašanja, ki niso bila povezana s predstavljenjo zgodbo. Na koncu izvedbe smo otroku o zgodbi zastavili 11 vprašanj. Skupaj je bil čas izvedbe za posameznega otroka v povprečju približno 30 minut. Vprašanja:

Kdo je šel v trgovino?

Zakaj si je Tadej želel iti z mamico v trgovino?

Kdaj sta šla v trgovino?

Kako (s čim) sta šla v trgovino?

Kdo je plačal? Tadej ali mamica?

Kaj je med tem delal drugi?

Kaj je kupila mamica?

Kaj je kupil Tadej?

Kje sta stvari zložila v vrečke?

Kdaj sta plačala? Ko sta prišla v trgovino, ko sta šla iz nje, sta pozabila plačati.

Kako, s čim sta se odpeljala domov?

Vrednotenje odgovorov

Najprej smo prešteli število pravilno obnovljenih logičnih enot zgodbe. Ta rezultat predstavlja mero kratkoročnega spomina pri otroku.

Nadalje smo prešteli število odgovorov, skladnih s skriptom. Vsak otrokov odgovor, ki ni ustrezal dogodku v zgodbi, ampak je bil skladen s skriptom, smo točkovali z eno točko (razlikovanje med skriptom in zgodbo prikazuje Tabela 1). Prvi dve vprašanji ter šesto vprašanje pri točkovanju v zvezi s skriptom niso bila pomembna. Največje možno število točk, dobljenih za odgovore, ki so bili skladni s skriptom, je bilo 8.

Posebej smo točkovali tudi število pravilnih odgovorov. Vsak odgovor, ki se je skladal z zgodbo, smo točkovali z eno točko. Največje možno število dobljenih točk je bilo 11. Dobljeni rezultati predstavljajo otrokovo stopnjo oblikovanja spomina za specifične dogodke.

Tabela 1: Razlikovanje med zgodbo in skriptom.

Del dogodka v zgodbi, ki ni skladen s skriptom	Zgodba	Skript
Čas odhoda v trgovino	Zvečer	Popoldne
Prevoz do trgovine	Kolo	Avto
Čas plačila	Pred izbiro artiklov	Po izbiri artiklov
Oseba, ki plača	Tadej	Mama
Otrokov nakup	Mleko, kruh, meso, pralni prašek	Čokoladni jogurt, bonboni, igrača (plišasti muc z rumeno pentljo)
Mamin nakup	Čokoladni jogurt, bonboni, igrača (plišasti muc z rumeno pentljo)	Mleko, kruh, meso, pralni prašek
Prostor zlaganja nakupa v vrečke	Na parkirišču	V trgovini
Prevoz iz trgovine	Kolo	Avto

Rezultati in ugotovitve

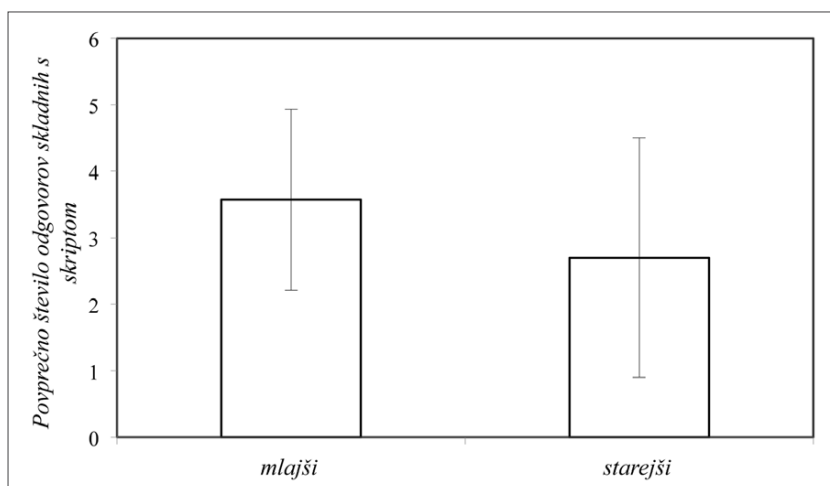
V študiji smo se osredotočili na razvoj epizodičnega spomina pri otrocih v zgodnjem otroštvu. Razlike med starostnima skupinama otrok smo ugotavljali s pomočjo opisa obiska trgovine, ki se je razlikoval od običajnega oziroma pričakovanega dogodka v osmih delih. Rezultate štiriletnikov v nadaljevanju označujemo z besedo »mlajši«, rezultate šestletnikov pa z besedo »starejši«.

V okviru epizodičnega spomina nas je zanimala stopnja oblikovanja specifičnega spomina za dogodek pri otrocih ter koliko otroci informacije

prilagajajo že obstoječemu skriptu. Glede na starost otrok in običajnost obiska trgovine smo predvidevali, da imajo otroci že oblikovan skript za odhod v trgovino.

Najprej nas je zanimalo, koliko odgovorov, ki so skladni s skriptom (običajni potek obiska trgovine), so podali otroci v obeh starostnih skupinah. Ugotovili smo, da so mlajši otroci ($M = 3,57$) podali več odgovorov, ki so skladni s skriptom, kot pa starejši otroci ($M = 2,70$). Razlika je statistično značilna ($t_{58} = 2,10, p = 0,04$), varianci skupin sta homogeni ($F = 2,71, p = 0,11$). Povprečno število odgovorov, skladnih s skriptom, je razvidno s Slike 1.

Slika 1: Povprečno število odgovorov, ki so skladni s skriptom in standardni odklon v vsaki od starostnih skupin.

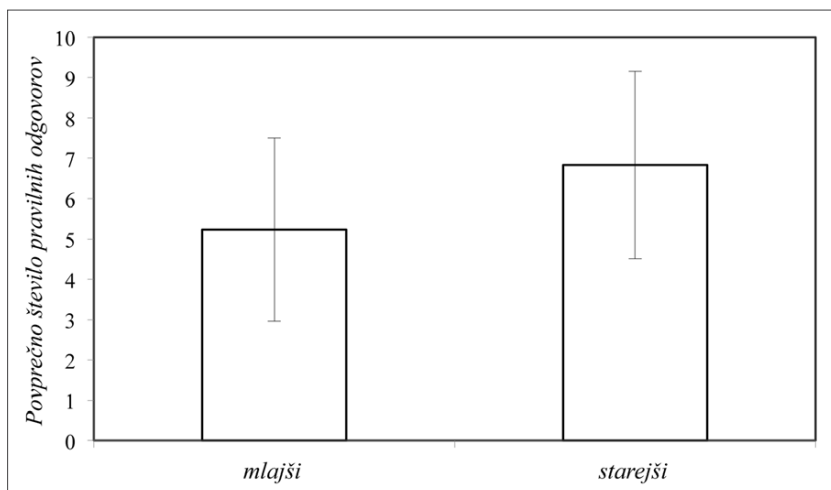


Nadalje nas je zanimalo še, kako je s številom pravih odgovorov v vsaki starostni skupini. Zanimalo nas je torej, ali so otroci oblikovali spomin za specifični dogodek iz zgodbe. To je mogoče razbrati s spodnje slike (Slika 2).

S Slike 2 je razvidno, da so starejši ($M = 6,83$) podali več pravih odgovorov kot mlajši ($M = 5,23$). Razlika med skupinama je statistično značilna ($t_{58} = 2,70, p = 0,01$), varianci skupin sta homogeni ($F = 0,36, p = 0,85$).

Predvidevali smo, da imajo starejši otroci že bolj razvite skripte in bodo zato informacije, ki niso v skladu s skriptom, le-teму bolj prilagodili. Rezultati pa so pokazali, da so informacije skriptu bolj prilagajali mlajši otroci. To se zdi na prvi pogled morda nekoliko nenavadno, toda če pogledamo število pravih odgovorov v obeh starostnih skupinah (Slika 2), lahko opazimo, da so starejši otroci podali več pravih odgovorov kot mlajši. Navedeno nakazuje, da starejši v manjši meri prilagajajo informacije skriptu, iz česar sle-

Slika 2: Povprečno število pravih odgovorov in standardni odklon v vsaki od starostnih skupin.



di, da imajo tudi bolj razvit spomin za specifične epizode dogodkov. Rezultati navajajo na sklep, da imajo mlajši otroci še bolj nefleksibilne skripte, saj še nimajo toliko izkušenj s spreminjanjem dogodkov kot starejši. Zato informacije bolj prilagodijo skriptu. Podobno je ugotovil tudi Murachver s sodelavci (1996). Starejši pa že imajo izoblikovan skript, hkrati pa ohranijo tudi reprezentacijo za posamezne dogodke, glede na to, da so tudi oni do določene mere prilagodili odgovore skriptu. Farrar in Goodman (1990, v Schneider in Bjorklund, 1998) sta ugotovila, da si mlajši otroci pogosteje zapomnijo informacije, ki so skladne s skriptom, ali pa pomešajo skript in dogodek, ker je procesiranje informacij za njih preveč zahtevno. Starejši otroci so sposobni informacije, ki so skladne s skriptom, procesirati hitreje in imajo še dovolj prostih spominskih kapacitet, da se osredotočijo na informacije, ki niso skladne s skriptom. To jim omogoča predvsem večji izbor dobro razvitih skriptov.

Prilagajanje informacij skriptu lahko poteka na dveh ravneh. Otroci lahko prilagodijo informacije že pri kodiranju oziroma poslušanju zgodbe in jih tako že shranijo »napačno«. To bi pomenilo, da so mlajši zgodbo že »slišali« drugače kot starejši. Lahko pa informacije prilagodijo pri priklicu. Navedeno bi lahko preverili, če bi otrokom na začetku zastavili ista vprašanja kot na koncu, da bi bili rezultati primerljivi. Iz rezultatov obnavljanja zgodbe nismo dobili dovolj informacij, da bi lahko sklepali na to, ali so pravilno »slišali« informacije ali ne. V večini primerov tudi zaporedje dogodkov, o katerem so poročali otroci, ni sledilo tistemu v zgodbi, ampak je šlo zgolj za naštevane informacij, ki so si jih otroci zapomnili. Naloga je bila namenjena

ocenjevanju kratkoročnega spomina in zato nismo zahtevali priklica specifičnih informacij, ki bi jih potrebovali za podajanje zaključkov v zvezi s tem. Zato ne moremo sklepati, ali so mlajši prilagodili informacije skriptu že pri kodiranju ali šele pri priklicu.

Poleg skupnega rezultata si lahko ogledamo tudi, kako so otroci odgovarjali na posamezna vprašanja in kakšna je razlika med starostnima skupinama pri posameznih vprašanjih. Na slikah 1 in 2 smo predstavili skupni rezultat odgovorov, skladnih s skriptom, ter pravilnih odgovorov, v tabeli 2 pa so predstavljene frekvence posameznih odgovorov na vprašanja v obeh starostnih skupinah. Prevoz v trgovino ter iz nje smo v tabeli združili v eno kategorijo »prevoz«, saj so vsi otroci na prvo vprašanje podali enak odgovor kot na drugo, pri točkovanju pa smo upoštevali po eno točko za vsak odgovor (torej skupaj dve).

Tabela 2: Pogostost posameznih odgovorov na vprašanja o zgodbi za vsako starostno skupino.

Del dogodka, ki ni skladen s skriptom			mlajši		starejši	χ^2	p
		f	%	f	%		
Čas							
	pravilen odg	9	32,1	9	33,3	0,00	,925
	skladno s skriptom	19	67,9	18	66,7		
Prevoz							
	pravilen odg	19	63,3	22	75,9	1,09	,296
	skladno s skriptom	11	36,7	7	24,1		
Čas plačila							
	pravilen odg	7	25,0	10	34,5	0,61	,434
	skladno s skriptom	21	75,0	19	65,5		
Oseba, ki plača							
	pravilen odg	14	46,7	18	64,3	1,82	,178
	skladno s skriptom	16	53,3	10	35,7		
Otrokov nakup							
	pravilen odg	17	68,0	19	82,6	1,36	,243
	skladno s skriptom	8	32,0	4	17,4		
Mamin nakup							
	pravilen odg	12	52,2	23	88,5	7,87	,005
	skladno s skriptom	11	47,8	3	11,5		
Prostor zlaganja nakupa v vrečke							
	pravilen odg	7	25,0	9	31,0	0,26	,612

Del dogodka, ki ni skladen s skriptom	mlajši		starejši		χ^2	p
	f	%	f	%		
skladno s skriptom	21	75,0	20	69,0		

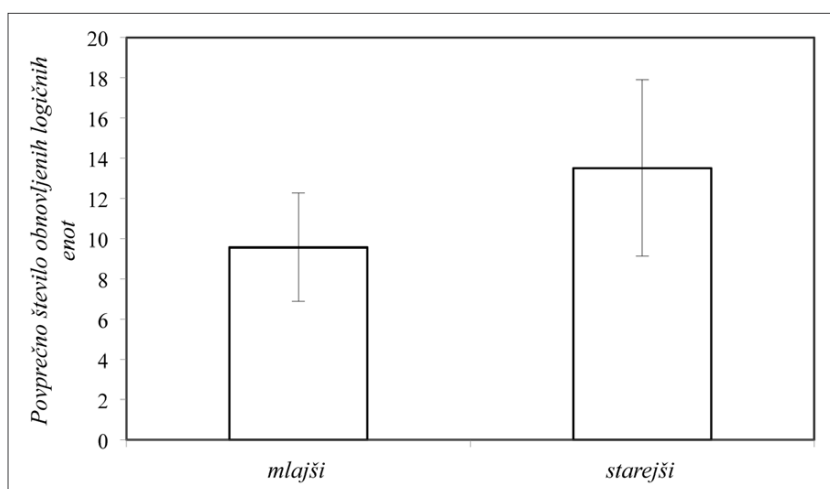
Opazimo lahko, da so vsi otroci odgovore pri določenih področjih oziroma delih dogodka bolj prilagajali skriptu kot pri drugih. Tako so v skladu s skriptom odgovarjali pretežno v primeru časa odhoda v trgovino, časa plačila ter prostora zlaganja nakupa v vrečke. Pri teh vprašanjih je večina otrok, ne glede na starost, odgovarjala v skladu s skriptom. Te informacije v zgodbi so se otrokom morda zdele najbolj nenavadne, saj po večerji zagotovo zelo poredko odidejo v trgovino. Večina trgovin je namreč v večernih urah že zaprta, otroci pa gredo po večerji spat. Kar zadeva čas plačila, verjetno otroci še niso obiskali trgovine, kjer bi morali za nakup plačati že pred izbiro artiklov, pa tudi zlaganje nakupa v vrečke šele na parkirišču je dokaj neobičajno dejanje. Ravno zaradi tega, ker so se otrokom ta dejanja zdela preveč nenavadna, so jih, da bi osmislili zgodbo, enostavno prilagodili skriptu. Podobno sta ugotovila Slackman in Nelson (1984, v Hudson in Mayhew, 2009), ki sta raziskovala časovno strukturo dogodkov. Tudi pri naši zgodbi gre v bistvu za spremenjeno časovno strukturo dogodka, ki so jo otroci prilagodili skriptu.

Največ pravih odgovorov so otroci podali zastran prevoza v trgovino. Otroci so bili morda na to informacijo bolj pozorni. Morda zato, ker se je pojavila bolj na začetku zgodbe. Tudi informacija, da sta mama in Tadej nakup zložila v vrečke na parkirišču, kjer običajno ne parkiramo kolesa, otrok ni zavedla. Morda je tudi način prevoza v trgovino manj določena informacija v skriptu. V trgovino lahko pridemo namreč na več možnih načinov, od katerih noben ni neverjeten, na primer: z avtobusom, z avtomobilom ali s kolesom. Tako je ta informacija v skriptu bolj fleksibilna.

Razlike v odgovarjanju med mlajšimi in starejšimi so pomembne le pri vprašanju o maminem nakupu. Pri tem vprašanju so starejši podali več pravih odgovorov kot mlajši. Starejši so si bolj pravilno zapomnili ta podatek kot mlajši, saj imajo večjo kapaciteto kratkoročnega spomina. Mlajši so to informacijo bolj prilagodili skriptu in zato podajali tudi več napačnih odgovorov. Morda se je starejšim zdelo bolj nenavadno, da mama kupuje »čokoladni jogurt in plišasto igračko« in je to pripomoglo k boljši zapomnitvi. Nenavadne informacije namreč lažje prikličemo. Mlajši pa morda niso bili toliko pozorni na to informacijo. Izgleda tudi, da mamin nakup ni določena informacija v skriptu, saj je pri tem vprašanju največ mlajših odgovorilo napačno. V trgovini namreč kupujemo različne stvari, odvisno od življenjskih navad in trenutnih potreb. Možna razlaga za dobljene rezultate je tudi ta, da časovna (čas plačila, čas odhoda v trgovino) struktura bolj določa dogodek kot vsebina sama (vsebina nakupa). Vsekakor je časovna struktura dogodka manj spremenljiva in ima pomembnejšo vlogo pri skriptu kot vsebina.

Na dobljene razlike v epizodičnem spominu pa lahko vpliva tudi sposobnost kratkoročnega spomina. Starejši otroci imajo večjo kapaciteto kratkoročnega spomina (Rožman, 2010). Imajo torej večji obseg neposrednega pomnjenja, v kratkoročnem spominu lahko hkrati zadržijo večjo količino informacij. Prav to je lahko tudi eden izmed razlogov za razlike, ki so se pojavile pri epizodičnem spominu. Ker si starejši otroci zapomnijo več informacij, jih lahko tudi več priključijo. V našem primeru so si tako starejši otroci pravilno zapomnili več dogodkov v zgodbi in so lahko tako podali več pravih odgovorov kot njihovi mlajši vrstniki. Da bi preverili navedeno, lahko kot mero kratkoročnega spomina uporabimo število pravilno obnovljenih logičnih enot zgodbe. Ugotovimo lahko, da so starejši ($M = 13,50$) pravilno obnovili več logičnih enot zgodbe kot mlajši ($M = 9,57$). Razlika med skupinama je statistično značilna ($t_{58} = 4,20, p = 0,00$), varianci skupin sta homogeni ($F = 3,73, p = 0,06$).

Slika 3: Povprečno število pravilno obnovljenih logičnih enot in standardni odklon v vsaki od starostnih skupin.



Glede na to, da so starejši otroci podajali manj informacij v skladu s skriptom in več pravih odgovorov kot mlajši, lahko pogledamo, ali je epizodični spomin povezan s sposobnostjo kratkoročnega spomina. Kot smo zapisali že zgoraj, lahko kot mero kratkoročnega spomina uporabimo število pravilno obnovljenih logičnih enot zgodbe. Zavedamo se, da je na podlagi ene naloge težko oceniti sposobnost kratkoročnega spomina, vseeno pa nam lahko nudi nek vtis, ki je lahko podlaga za nadaljnje raziskovanje.

Število pravih odgovorov je statistično značilno pozitivno povezano s številom pravilno obnovljenih logičnih enot zgodbe, in sicer v obeh starostnih skupinah otrok. Navedeno pomeni, da so otroci, ki so pravilno obno-

vili več logičnih enot zgodbe, podali več pravih odgovorov pri preverjanju epizodičnega spomina. Ugotovimo lahko torej, da je bolj razvit spomin za specifične dogodke pri epizodičnem spominu pozitivno povezan s kratko-ročnim spominom v obeh starostnih skupinah. Možno je, da je pri obnavljanju zgodbe k rezultatu pripomogel tudi bolj razvit epizodični spomin. Otroci so si, ko so zgodbo slišali, oblikovali spomin za specifičen dogodek, ki je v določenih točkah različen od skripta. Pri priklicu zgodbe so si morda pomagali s skriptom, da so lažje obnovili zgodbo. Skript nam pomaga, da predvidimo dogodke, saj vsebuje določeno časovno zaporedje akcij. Tako je morda tudi skript pripomogel k večjemu številu pravilno obnovljenih logičnih enot.

Tabela 3: Povezanost števila obnovljenih logičnih enot in epizodičnega spomina.

		Epizodični spomin	
		po	ss
Število logičnih enot			
mlajši	r	,617	-,564
	p	,000	,001
starejši	r	,413	-,247
	p	,023	,188
Število logičnih enot ob nadzoru starosti otrok (v mesecih)			
mlajši	$r_{12,3}$	,619	-,583
	p	,000	,001
starejši	$r_{12,3}$	,360	-,262
	p	,055	,169

Opombe: po – število pravih odgovorov; ss – število odgovorov skladnih s skriptom; r – Pearsonov koeficient korelacije; $r_{12,3}$ – parcialna korelacija pri čemer smo nadzorovali starost otrok v mesecih.

Prav tako opazimo, da podajanje več odgovorov, skladnih s skriptom, nakazuje nižji rezultat pri obnavljanju zgodbe, ki predstavlja mero kratko-ročnega spomina. Pri mlajših je povezanost statistično značilno negativna, pri starejših pa ne. Pri prilagajanju informacij skriptu gre za izkrivljanje informacij. Informacije, ki jih otroci niso mogli priklicati, so priklicali iz skripta. Pri starejših pa je opaziti zgolj trend razlik, ki je prav tako negativen, a povezanost ni statistično značilna. Otroci, ki so dosegli nekoliko nižji rezultat pri obnavljanju logičnih enot zgodbe, lahko v zavesti hkrati verjetno zadržijo manj informacij. Tako so si zapomnili manj informacij iz zgodbe in so zaradi tega svoje odgovore bolj prilagodili že obstoječemu skriptu v spominu. To nakazuje tudi na to, da imajo že mlajši otroci razvite skripte za ponavljajoče se dogodke.

Glede na hitre razvojne spremembe v otroštvu bi lahko na pozitivno povezanost vplivala tudi starost otrok. Iz tega razloga smo izračunali tudi povezave med epizodičnim in kratkoročnim spominom, kjer smo upoštevali (nadzirali) še vpliv starosti otrok v mesecih (za vsako starostno skupino otrok posebej). Iz Tabele 3 je razvidno, da se povezanost med kratkoročnim spominom in številom odgovorov, skladnih s skriptom, bistveno ne spremeni oziroma se celo malo poveča. Kljub temu pa pri starejših ostane statistično neznčilna. Povezanost med številom pravih odgovorov pri epizodičnem spominu ter številom obnovljenih logičnih enot zgodbe se tudi bistveno ne spremeni. Pri starejših otrocih je statistična značilnost na meji pomembnosti, za kar je lahko razlog majhno število udeležencev. Navedeno nakazuje na zaključek, da na povezanost kratkoročnega spomina ter epizodičnega spomina v zgodnjem otroštvu ne vpliva starost otrok.

Na podlagi vseh navedenih ugotovitev lahko zaključimo, da imajo starejši bolj razvit epizodični spomin kot mlajši. Lažje oblikujejo spomin za specifični dogodek in manj prilagajajo informacije že obstoječemu skriptu. Dobljeni rezultati nakazujejo, da se epizodični spomin spreminja s starostjo. Razlog za takšen rezultat je lahko tudi razlika v besednih spretnostih različno starih otrok. Starejši otroci imajo višje besedne spretnosti, kar lahko pripomore tudi k zapomnitvi večjega števila logičnih enot, hkrati pa si tudi bolje zapomnijo dogodek (zgodbo), ki smo jim ga besedno posredovali. Na podlagi rezultatov ne moremo oceniti vpliva jezikovnih spretnosti na razlike v epizodičnem spominu. Navedeno bi lahko preverili, če bi bili namesto poslušanja zgodbe otroci sami udeleženi v nekem dogodku, ki bi ga morali kasneje obnoviti (npr. tako, da bi uredili zaporedje slik tega dogodka). Preverili bi lahko tudi, ali je epizodični spomin, ki bi ga ugotavljali na nebeseden način, povezan s kratkoročnim spominom. Raziskovalci (Murachver idr., 1996) so namreč ugotovili, da so reprezentacije otrok natančnejše in bolj popolne ter bolj organizirane, če so otroci udeleženi v dogodku, kot pa če so ga samo opazovali ali o njem poslušali.

Omejitve, možnosti nadaljnjega raziskovanja in uporabna vrednost rezultatov

Največja omejitev predstavljene študije je predvsem vzorec udeležencev. Priložnostni vzorec zaradi narave izbora udeležencev namreč ne omogoča posploševanja izsledkov na nivo populacije. Kljub vsemu pa vidimo vrednost prispevka v raziskovanju epizodičnega spomina pri otrocih, saj smo pridobili pomembne izkušnje v zvezi s konceptom, ki nam bodo koristile pri nadaljnjem raziskovanju. Kratkoročni spomin je že relativno dobro raziskan, manj pa je raziskan epizodični spomin. V prihodnje bi bilo potrebno ugotoviti

vitve preveriti še na večjem vzorcu udeležencev, ki bi bili za sodelovanje v raziskavi sistematično izbrani.

Na dobljene razlike v epizodičnem spominu med starejšimi in mlajšimi otroci so lahko vplivale tudi razlike v njihovih jezikovnih spretnostih, ki pa jih ne moremo opredeliti, saj jih v našem primeru nismo preverjali. Govor ima aktivno vlogo v procesu miselnega razvoja otrok v zgodnjem otroštvu (Marjanovič Umek, 1990, 1992, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004). L. Siegel (1978, v Marjanovič Umek in Fekonja, 2004) poudarja, da je povezava med mišljenjem in govorom kritična zlasti v zgodnjem otroštvu. Pojmi se razvijejo prej kot ustrezni govorni izrazi zanje, zato bi bilo v prihodnje koristno, da bi upoštevali še te razlike. Epizodični spomin bi lahko preverjali tudi nebesedno in bi tako izključili vpliv jezikovnih spretnosti, po katerih se starostni skupini verjetno razlikujeta. Glede na ugotovitev povezanosti kratkoročnega in epizodičnega spomina bi verjetno k razvoju slednjega pripomoglo tudi učenje spominskih strategij.

Nadalje bi lahko v raziskavo vključili tudi starše otrok ter od njih pridobili informacije, kako pogosto se z otrokom pogovarjajo o različnih dogodkih in kako pogosto mu glasno berejo. S temi podatki bi lahko preverili, ali na razvoj epizodičnega spomina vpliva tudi »govorna« interakcija otrok in staršev. Kako se z otroki pogovarjamo o dogodkih, namreč pomembno vpliva na to, kako otroci razumejo in si predstavljajo te dogodke. Odnos med jezikom in epizodičnim spominom ni enosmeren. Pomembno je tudi, da se pogovarjamo z otroki pred, med in po dogodkih, saj si otroci dogodek različno zapomnijo. Neposredna izkušnja, ki jo spremlja ustrezna razlaga odraslega o tem, kaj se dogaja, vodi do celostnega, natančnega in dobro organiziranega spomina pri otrocih (Hudson in Mayhew, 2009).

Na razvoj epizodičnega, semantičnega in proceduralnega spomina na različne načine vpliva tudi branje otrokom (Barry, 2008). Za razliko od razvoja spomina (in tudi razvoja jezikovnih veščin), ki sledi običajnemu razvoju brez posebne vaje ali truda, je učenje branja kognitivna sposobnost, ki se ne razvije spontano. Zahteva trud, namen, učenje in izkušnje, ki jih pridobimo kot majhni otroci. Glasno branje otroku pa lahko vpliva tako na spomin in njegov razvoj. Na razvoj epizodičnega spomina vpliva tako, da podpira razvoj jezika, razvoj razumevanja skriptov zgodb, in sicer z usmerjanjem otrokove pozornosti na določene dele zgodbe preko vprašanj, ki jih zastavlja odrasli bralec. V nadaljnje raziskovanje bi lahko vključili tudi to področje.

Spomin je eden ključnih kognitivnih procesov. Posebej je pomemben pri učenju in poučevanju. Z učenjem pridobivamo znanje, spomin pa je proces, ki znanje »zapiše, shrani in prikliče«. Zato so naša spoznanja posebej pomembna v vzgojnem in izobraževalnem procesu, ki se prične že v predšolskem obdobju.

Nekatera spoznanja o epizodičnem spominu in njegovem razvoju lahko uporabimo tudi pri vsakdanjem učenju in poučevanju. Epizodični spomin lažje aktiviramo kot semantični spomin (Tileston, 2004). Na podlagi naših rezultatov lahko ugotovimo, da so starejši otroci bolj pozorni na informacije, ki so nenavadne. Tako bi lahko pri učenju ali poučevanju novih vsebin igralnico ali učilnico spremenili (začasno preuredili) in tako novo snov navezali na spremenjeno okolje. Ta tehnika vpliva na kontekst, pri priklicu snovi se lahko navežemo na spremenjen kontekst (»Se spomnite, ko smo se pogovarjali o tem in ste vsi sedeli obrnjeni proti oknom?«). Za mlajše otroke je v prvi vrsti pomembno, da se aktivnosti ponavljajo v rednih časovnih intervalih, da lahko razvijejo skripte za dogodke.

Kljub vsem omejitvam in pomanjkljivostim smo s pričujočo študijo prišli do podobnih rezultatov, kot jih navajajo avtorji v strokovni literaturi. Starejši otroci izkazujejo bolj razvit epizodični spomin. Potrdila se je povezava med kratkoročnim in epizodičnim spominom. Otroci, ki imajo večji obseg kratkoročnega spomina, si lahko zapomnijo več informacij specifičnega dogodka, otroci, ki imajo manjši obseg kratkoročnega spomina, pa informacije bolj prilagajajo že obstoječemu skriptu. Navedene ugotovitve so, kot smo že navedli, uporabne tudi v širšem kontekstu izobraževanja otrok.

Literatura

- Barry, E. D. (2008). How Reading to Children Influences Children's Memory Development. V: Grotewell, P. G., Burton, Y. R. (ur.). *Early childhood education: issues and developments*, New York: Nova Science Publishers, 157–170.
- Erdfelder, E., Bredenkamp, J. (1998). Recognition of script-typical versus script-atypical information: Effects of cognitive elaboration. *Memory & Cognition* 5, 922–938.
- Hudson, J. A., Fivush, R., Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: The development of event memory. *Applied cognitive psychology* 6, 483–505.
- Hudson, J. A., Mayhew, E. M. Y. (2009). The development of memory for recurring events. V: Courage, M. L., Cowan, N. (ur.). *The Development of Memory in Infancy and Childhood*, Hove, East Sussex: Psychology Press, 69–92.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2004). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Založba Rokus, 315–333.
- Murachver, T., Pipe, M. E., Gordon, R., Owens, L., Fivush, R. (1996). Do, Show, and Tell: Children's Event Memories Acquires Through Direct Experience, Observation, and Stories. *Child Development* 6, 3029–3044.

- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological science* 1, 7–14.
- Nelson, K., Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review* 2, 486–511.
- Raisig, S., Welke, T., Hagendorf, H., van der Meer, E. (2009). Insights Into Knowledge Representation: The Influence of Amodal and Perceptual Variables on Event Knowledge Retrieval From Memory, *Cognitive Science* 33, 1252–1266.
- Repovš, G. (1999). *Semantični spomin in vidna pozornost v shizofreniji*. Neobjavljeno magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Rožman, M. (2010). Kratkoročni spomin in metaspomin pri otrocih. *Šolsko polje* 21, 11–27.
- Schneider, W., Bjorklund, D. F. (1998). Memory. V: Kuhn, D., Siegler, R. (ur.). *Handbook of child psychology, 5th Edition, Vol 2: Cognition, perception and language*, New York: John Wiley & Sons Inc, 467–512.
- Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*, New Jersey: Prentice Hall.
- Tileston, D. W. (2004). *What every teacher should know about learning, memory, an the brain*, California: Corwin Press.

Socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvih razredih osnovne šole

Maša Vidmar

Prehod v osnovno šolo je za otroka pomembno obdobje; otroci so ob vstopu v šolo postavljeni pred številne nove zahteve glede učne uspešnosti, delavnosti in novih pravil vedenja – spoprijeti se morajo z učnimi izzivi, spoznati učiteljico¹ in njena pričakovanja, se uveljaviti v novi skupini vrstnikov ter se znajti v novem prostoru šole; v nadaljevanju šolskega leta pa postajajo spoznavne in socialne zahteve še kompleksnejše (Alexander in Entwisle, 1988; Ladd, 1990). Številni raziskovalci (npr. Alexander in Entwisle, 1988) navajajo, da imata ravno prvi dve leti šolanja pomembne posledice za otrokov kasnejši spoznavni in čustveni razvoj ter uspešnost v šoli.

Na podlagi te ugotovitve smo se v pričujoči raziskavi osredotočili na prva razreda osnovne šole, in sicer nas je zanimal odnos med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo. Med osrednje razvojne naloge šolajočih se otrok sodijo namreč prav učna uspešnost, dobri odnosi z vrstniki in upoštevanje pravil vedenja oziroma upoštevanje avtoritete doma ter v šoli (Masten idr., 1995); ugodno spoprijemanje s slednjima razvojnima nalogama lahko pojmujeemo kot doseganje socialne kompetentnosti. (Ne)uspešno spoprijemanje z navedenimi razvojnimi nalogami v tem obdobju se povezuje z (ne)uspešnim prilagajanjem na številnih področjih kasneje v življenju (Alexander in Entwisle, 1988; Hinshaw, 1992; Jirmerson, Egeland in Teo, 1999; Johnson, McGue in Iacono, 2006; Kazdin, 1987; Masten idr., 1995, 2005; O'Neil, Welsh, Parke, Wang in Strand, 1997). Poznavanje smeri učinka med učnim in socialnim področjem je pomembno pri oblikovanju preventivnih programov tako za izboljševanje učne uspešnosti kot tudi socialne kompetentnosti.

I Zaradi lažje berljivosti skozi celotno besedilo uporabljamo izraz učiteljica (v nadaljevanju pa tudi razredničarka, vzgojiteljica in koordinatorka) za oba spola.

Opredelitev učne uspešnosti

Pojem učne uspešnosti raziskovalci uporabljajo zelo pogosto, vendar ga opredeljujejo in merijo različno (npr. kot zvezno ali dihotomno spremenljivko, kot dosežek na standardiziranem preizkusu ali kot šolske ocene, ocene staršev, učiteljsčina poročila ali samoocene). V pričujoči raziskavi smo učno uspešnost opredelili kot zvezno spremenljivko, ki smo jo ugotavljali na treh področjih – pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Ugotavljali smo jo s pomočjo poročil učiteljic, vendar ne v smislu šolskih ocen, pač pa so učiteljice za vsakega otroka izpolnile merski pripomoček oziroma vprašalnik, ki se je nanašal na doseganje standardov znanja. Učenci v prvi triadi slovenskega osnovnošolskega izobraževanja namreč s strani učiteljic niso ocenjeni s številčnimi ocenami, pač pa so ocenjeni opisno (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli, 2005), vendar iz opisnih poročil ni mogoče oblikovati enotne razvrstitve učnih dosežkov (Zupančič in Kavčič, 2007b); zato so bili za ugotavljanje ravni doseženega znanja pri učencih v prvem in drugem razredu uporabljeni novi merski pripomočki (Vidmar in Zupančič, 2007; Zupančič, 2006).

Opredelitev socialne kompetentnosti

Morda še izraziteje kot pri učni uspešnosti gre tudi pri socialni kompetentnosti za konstrukt, za katerega je značilna precejšnja raznovrstnost pri opredeljevanju in ugotavljanju, pa tudi pri poimenovanju. L. Rose-Krasnor (1997) navaja, da je različnim definicijam socialne kompetentnosti, ki jih uporabljajo raziskovalci, skupna opredelitev socialne kompetentnosti kot neke vrste učinkovitosti v socialnih interakcijah, ki izpolnjuje kratko- in dolgoročne razvojne potrebe, med seboj pa se definicije razlikujejo v tem, ali se osredotočajo na a) socialne spretnosti, b) sociometrični položaj, c) ustvarjanje pozitivnih odnosov ali na d) proces in prilagojeni izid. Socialno kompetentnost smo v pričujoči raziskavi opredelili preko niza določenih zaželenih socialnih spretnosti, vedenj ali značilnosti. Pri tem smo se opirali predvsem na opredelitev LaFrenierea, Dumasa, M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2001), ki socialno kompetentnost razumejo kot eno od komponent socialnega vedenja (poleg vedenja ponotranjenja in vedenja pozunanjenja), ki se kaže skozi značilnosti otrokovega čustvenega prilagajanja ter značilnosti socialne interakcije z vrstniki in odraslimi. Otrokovo socialno kompetentnost opišemo z bolj temeljnimi vedenji, kot so veselje (splošno pozitivno razpoloženje), zaupljivost (občutek varnosti v skupini), strpnost (učinkovito spoprijemanje z izzivi in frustracijami, ki so neizogibni v socialni skupini), vključevanje (vključenost v vrstniško skupino), mirnost (neagresivno vedenje do drugih otrok, in sicer zlasti v konfliktnih situacijah), prosocialnost (sposobnost upoštevanja potreb in želja drugih), sodelovanje (sodelovanje v

interakcijah z odraslimi) in samostojnost. Socialno kompetentni otroci torej delujejo pozitivno, so socialno dobro prilagojeni, fleksibilni, imajo razvit prosocialni vzorec vedenja, so socialno spretni in priljubljeni med vrstniki ter učiteljicami (LaFreniere idr., 2001). M. Zupančič, A. Gril in T. Kavčič (2001) so ugotovljale, da so socialno kompetentni predšolski otroci (ocena vzgojiteljice) od vrstnikov prejeli več pozitivnih in manj negativnih izbir na sociometrični preizkušnji.

Odnos med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo

Rezultati številnih raziskav so pokazali, da med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo obstaja pomembna sočasna, v nekaterih pa tudi vzdolžna povezanost (npr. Chen, Rubin in Li, 1997; Ladd 1990; Masten idr., 1995; Zupančič in Kavčič, 2007a). Dosledni so bili predvsem vzdolžni učinki prilagojenega (socialno kompetentnega) vedenja na učno uspešnost, veljalo pa je tudi obratno.

Coie in G. Krehbiel (1984) ter X. Chen in drugi (1997) navajajo možne razlage oziroma modele povezanosti med socialnim in učnim področjem. V prvem modelu socialno prilagajanje vodi v učno uspešnost. V tem modelu naj bi socialna kompetentnost in vrstniška sprejetost predstavljali čustvene in socialne vire za uspešnost v šoli; npr. prosocialno in sodelovalno vedenje ustvarja konstruktivno vzdušje za poučevanje in učenje v razredu. Poleg tega je za socialno spretnejše otroke bolj verjetno, da bodo zaprosili za pomoč in jo prejeli v razredu. Nadalje je bolj verjetno, da imajo socialno kompetentni učenci boljše odnose z učitelji in vrstniki, kar ima lahko učinek na čustvene in motivacijske značilnosti učencev (npr. na stališča do šole, na počutje v šoli, zanimanje za šolsko delo oziroma učenje) ter, posledično, na učno uspešnost. V drugem modelu ima učna uspešnost učinek na socialno kompetentnost in prilagajanje; in sicer naj bi predvsem učne težave vodile k neprilagojenemu oziroma neustreznemu socialnemu vedenju, saj naj bi pri učencih povzročale izkušnje frustriranosti, anksioznosti ali dolgočasje. Poleg tega lahko učna uspešnost neposredno vpliva na ugled ali sprejetost v vrstniški skupini; tako so lahko npr. otroci, ki so v šoli učno uspešni, sprejeti s strani vrstnikov, preko pogostejših stikov z njimi pa urijo svojo socialno kompetentnost. V tretjem modelu socialna kompetentnost in učna uspešnost vzdolžno vzajemno vplivata druga na drugo, tako da ima socialna kompetentnost učinek na učno uspešnost in ta nazaj na socialno področje. Le redki avtorji raziskav so preverjali ta vzajemni model (npr. Chen idr., 1997; Masten idr., 1995; Welsh, Parke, Widaman in O'Neil, 2001); običajno so se raziskovalci osredotočili le na eno od smeri učinka (t. i. enosmerni modeli), in sicer so precej pogosteje ugotavljali učinek socialne kompetentnosti na učno uspešnost kot pa

obratno. Našli smo le dve starejši raziskavi, ki sta ugotavljali in tudi našli nasprotno smer učinka, torej učinek učne uspešnosti na socialno kompetentnost (Bursuck in Asher, 1986; Coie in Krehbiel, 1984). V nadaljevanju povzemamo rezultate raziskav, ki so ugotavljale vzajemne modele, potem pa na kratko predstavljamo tiste, ki so ugotavljale enosmerne modele.

M. Welsh in drugi (2001) so vsako leto od prvega do tretjega razreda ugotavljali pozitivno in negativno socialno kompetentnost (preko sociometrične preizkušnje s pozitivnimi in negativnimi poimenovanji ter ocenjevanja prosocialnih, agresivnih in razdiralnih vedenj s strani učiteljic in vrstnikov) ter učno kompetentnost (preko poročil učiteljev o otrokovi uspešnosti in trudu pri matematiki in jeziku, pa tudi preko poročil o otrokovih delovnih navadah). Avtorji so s strukturnim modeliranjem ugotovili, da učna kompetentnost vzdolžno pomembno napoveduje tako pozitivno kot negativno socialno kompetentnost tako iz prvega v drugi kot tudi iz drugega v tretji razred (smer koeficientov je bila za pozitivno socialno kompetentnost pozitivna, za negativno pa negativna). Po drugi strani so bile napovedi iz socialne kompetentnosti na učno večinoma nepomembne; pomemben pozitiven napovednik je bila le pozitivna socialna kompetentnost v drugem razredu (za učno kompetentnost v tretjem). Avtorji so torej vsaj delno podprli vzajemni model ter nakazali na diferencialne učinke pozitivne socialne kompetentnosti v primerjavi z negativno socialno kompetentnostjo na učno kompetentnost.

X. Chen in drugi (1997) so spremljali skupini 10- in 12-letnikov v četrtem oziroma šestem razredu in potem dve leti kasneje. Vrstniki in učiteljice so med drugim ocenjevali njihovo socialno kompetentnost (v smislu družabnosti, asertivnosti, frustracijske tolerance, spretnosti v vrstniških odnosih), poleg tega so raziskovalci ugotavljali sprejetost med vrstniki (preko sociometrične preizkušnje s pozitivnimi in negativnimi poimenovanji). Učno uspešnost so ugotavljali s pomočjo dosežkov na šolskih eksternih preverjanjih pri jeziku in matematiki. Rezultati regresijskih analiz so pokazali, da učna uspešnost vzdolžno pomembno napoveduje socialno kompetentnost in sprejetost med vrstniki (ob upoštevanju stabilnosti kriterijev). Hkrati pa socialna kompetentnost in sprejetost med vrstniki pomembno vzdolžno napovedujeta učno uspešnost (ob upoštevanju stabilnosti učne uspešnosti).

A. S. Masten in drugi (1995) so spremljali skupino otrok, in sicer pravič v obdobju poznega otroštva ter naslednjič deset let pozneje, v obdobju poznega mladostništva. Vsakič so ugotavljali njihovo učno, socialno in vedenjsko kompetentnost (v mladostništvu pa tudi druge). Prva je bila pravzaprav učna uspešnost (šolske ocene in standardiziran test oziroma dosežena izobrazba in ocene); pri socialni uspešnosti so ugotavljali odnose z vrstniki (tehnike poimenovanja, intervjuji, vprašalniki). Vedenjsko kompetentnost

so opredelili kot ubogljivost, upoštevanje pravil vedenja in odsotnost težav z zakonom (intervjuji in vprašalniki). Rezultati strukturnega modeliranja so pokazali, da vedenjska kompetentnost v otroštvu napoveduje učno v mladostništvu (učinka socialne na učno niso preverjali), medtem ko učna in socialna kompetentnost vzdolžno ne napovedujeta vedenjske.

Pri mlajšem vzorcu otrok je Ladd (1990) preverjal obe smeri povezanosti med odnosi z vrstniki in prilagajanjem na šolo (to je med drugim obsegalo tudi komponento šolskih dosežkov). Ugotovil je, da je bilo število novih prijateljev, ki so jih 5-letniki sklenili ob začetku šolskega leta, pomemben napovednik napredka v dosežku od začetka do konca šolskega leta; poleg tega so imeli zavrtni učenci ob koncu leta nižje dosežke od ostalih učencev (priljubljeni, povprečni in prezrti), in to ob nadzoru stabilnosti te spremenljivke.

Kot smo že omenili, je precej več raziskovalcev ugotavljajo enosmerni učinek (v primerjavi z vzajemnim) socialne kompetentnosti na učno uspešnost. Socialna kompetentnost od tretjega do petega leta je imela pomembno vzdolžno napovedno vrednost za učno uspešnost slovenskih prvošolcev (Zupančič in Kavčič, 2007a). Skladno s tem rezultati raziskave NICHD SEEC (National Institute of Child Health and Human Development – Study of early child care; Downer in Pianta, 2006) kažejo, da je bila socialna kompetentnost pred vstopom v šolo pomemben napovednik dosežkov pri branju in matematiki (tudi ob nadzoru stabilnosti teh spremenljivk) ob koncu prvega razreda. Nadalje so imeli otroci, ki so bili v vrtcu priljubljeni, v prvem in drugem razredu boljše učne dosežke v primerjavi z drugimi otroci (O'Neil idr., 1997). Caprara, Barbaranelli, C. Pastorelli, Bandura in Zimbardo (2000) so poročali, da je bil koeficient poti od prosocialnega vedenja tretješolcev do kasnejše učne uspešnosti v osmem razredu visok in pomemben (tudi ob nadzoru učnega uspeha v tretjem razredu). Podobno so ugotovili tudi M. M. McClelland in drugi (2000, 2006), pri čemer so socialno kompetentnost ugotavljali kot del konstrukta učnih spretnosti; te so pomembno napovedovale začetne ravni dosežkov med vrtcem in šestim razredom ter rast učnih dosežkov med vrtcem in tretjim razredom (ob nadzoru inteligentnosti, starosti, izobrazbe mame in etnične pripadnosti). Prosocialno vedenje oziroma socialno odgovorno vedenje (kot eden od vidikov socialne kompetentnosti) je sočasno neposredno in pomembno napovedovalo učno uspešnost, učinek pa je bil tudi posreden, in sicer preko učinka na učno relevantno vedenje (npr. zanimanje za šolsko delo, prizadevanje za dobre ocene; Wentzel, 1991, 1993).

Po drugi strani so nekateri raziskovalci ugotovili, da je prosocialno vedenje vzdolžno pozitivno napovedovalo učno uspešnost le posredno, in sicer preko učinka na samonadzor, neposreden učinek pa je bil nepomemben (Normandeau in Guay, 1998). Posredni vzdolžni učinek prosocialnega ve-

denja (preko učinka na odnose z vrstniki in vzgojiteljico in na vključevanje v razredu) na učni dosežek na standardiziranem preizkusu so našli tudi Ladd, S. H. Birch in Buhs (1999).

Problem in hipoteze

V pričujoči raziskavi smo se osredotočili na učno uspešnost in socialno kompetentnost, ki smo ju ugotavljali s pomočjo vprašalnikov ob koncu prvega (merjenje 2; M2) in drugega razreda (M4). Glavni namen raziskave je bil s pomočjo strukturnega modeliranja ugotoviti, ali sta konstrukta pomembno sočasno in vzdolžno povezana oziroma kakšna je smer učinka med njima (ali učna uspešnost vzdolžno napoveduje socialno kompetentnost ali je morda smer napovedi obratna ali pa velja med njima vzajemni odnos). Glede na to, da raziskovalci dosledno poročajo o pomembnem učinku socialno-ekonomskega položaja (SEP) oziroma izobrazbe staršev na učno uspešnost (npr. Alexander in Entwisle, 1988; Downer in Pianta, 2006; Martin idr., 2008; McClelland idr., 2006; Mullis idr., 2008), smo v analizah upoštevali tudi izobrazbo mame.

V zvezi z navedenim problemom raziskave smo postavili naslednjo hipotezo: socialna kompetentnost in učna uspešnost sta v prvem in drugem razredu vzajemno vzdolžno povezani, in sicer tako, da so otroci, ki so v prvem razredu socialno bolj kompetentni, v drugem razredu bolj učno uspešni (glede na socialno manj kompetentne prvošolce), ter obratno: otroci, ki so v prvem razredu učno uspešnejši, so v drugem razredu bolj socialno kompetentni (glede na učno manj uspešne prvošolce; npr. Chen idr., 1997; Welsh idr., 2001). Nadalje smo predpostavili, da ima izobrazba mame pomemben učinek na učno uspešnost, ne pa tudi na socialno kompetentnost. Poleg tega smo pričakovali, da tudi ob upoštevanju izobrazbe mame odnos med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo ostane nespremenjen (podobno ugotavljajo npr. Masten idr., 2005).

Metoda

Udeleženci

V raziskavi smo uporabili dvostopenjsko vzorčenje. Na prvi stopnji smo vzorčili osnovne šole po Sloveniji, na drugi pa otroke, ki so se vpisali v prvi razred na teh šolah. Na podlagi seznama vseh osnovnih šol v tekočem šolskem letu in števila vpisanih učencev na teh osnovnih šolah² smo naključno izbrali 50 šol, in sicer tako, da so bile v vzorcu reprezentativno zastopane šole glede na velikost in regijo. Po zbiranju soglasij šol in staršev je bilo v

2 Takrat je bil seznam poslan po elektronski pošti (R. Ažbe, 4. januar, 2006). Danes je podatek o vpisu na voljo na spletu (na spletni strani Ministrstva za šolstvo in šport (www.mss.gov.si), pod povezavo Šolstvo, Osnovnošolsko izobraževanje, Seznam OŠ v Sloveniji, Seznam osnovnih šol; pri vsaki šoli se pod povezavo Naziv šole nahaja povezava Podatek o vpisu).

končnem vzorcu šol v prvem zbiranju podatkov zajetih 39 šol. Na izbranih šolah smo na drugi stopnji vzorčili prvošolce glede na vključenost v vrtec (niso bili vključeni v vrtec, vključeni od tretjega leta starosti dalje, vključeni od prvega leta starosti dalje), vendar te spremenljivke v pričujoči raziskavi nismo upoštevali.

Otroke, za katere smo pridobili pisno soglasje staršev, smo spremljali dve leti v štirih časovnih točkah: ob začetku prvega razreda (M1), ob zaključku prvega razreda (M2), ob začetku drugega razreda (M3) ter ob zaključku drugega razreda (M4). Osip tekom raziskave je bil zanemarljiv (od M1 do M4 je obsegal pet otrok). V pričujoči raziskavi predstavljamo le rezultate, zbrane ob koncu prvega in drugega razreda, zato predstavljamo le značilnosti udeležencev v teh časovnih točkah. Pri M2 je bilo vključenih 325 prvošolcev, starih od 76 do 96 mesecev ($M = 82,72$; $SD = 3,67$), v M4 eno leto kasneje pa 323 drugošolcev. Skoraj polovica (48 %) otrok je bilo deklific. V M1 smo vključili mame ciljnih otrok ($N = 320$; od 6 do 23 zaključenih let solanja; $M = 12,48$; $SD = 3,06$), ki so poročale o svoji izobrazbi (izpolnile so tudi druge vprašalnike, a jih v pričujoči raziskavi nismo obravnavali). V M2 smo v raziskavo vključili razredničarke ($N = 87$) in vzgojiteljice (nimamo podatka o njihovem številu). V M4 smo v raziskavo vključili razredničarke ($N = 90$) ter učiteljice v podaljšanem bivanju oziroma jutranjem varstvu (nimamo podatka o njihovem številu). Večina (78 %) otrok je imela isto razredničarko pri vseh merjenjih.

Pripomočki

V raziskavi smo zbirali podatke s pomočjo različnih vprašalnikov, ki so jih izpolnile strokovne delavke na šoli, tj. otrokova razredničarka, vzgojiteljica in učiteljica v podaljšanem bivanju (PB) oziroma v jutranjem varstvu (JV).

Vprašalnik o socialnem vedenju (SV-O)

V M2 so vzgojiteljice, v M4 pa učiteljice (bodisi razredničarka bodisi učiteljica v PB ali JV) za vsakega otroka izpolnile slovensko priredbo SV-O (LaFreniere idr., 2001; izvirnik *Social competence and behavior evaluation preschool edition* – SCBE, LaFreniere in Dumas, 1995). Vprašalnik vključuje 80 postavk, pri katerih so ocenjevalke ocenile, kako pogosto se opisano vedenje pojavlja pri določenem otroku (od 1 = *skoraj nikoli* do 6 = *skoraj vedno*). Postavke se združijo v osem temeljnih in štiri sestavljene lestvice (tj. socialna kompetentnost, vedenje pozunanjenja, vedenje ponotranjenja in splošno prilagajanje). V pričujoči raziskavi smo upoštevali le rezultate (seštevek preko postavk) na pozitivnih polih temeljnih lestvic (tj. *veselje*, *zaupljivost*, *strpnost*, *vključevanje*, *mirnost*, *prosocialnost*, *sodelovanje*, *samostojnost*), ki merijo socialno kompetentnost. Notranja zanesljivost (Cronbachova alfa)

uporabljenih polov v pričujoči raziskavi je znašala od 0,75 do 0,88 v M2 ter od 0,76 do 0,88 v M4.

Predloge za oceno doseženih standardov znanja v prvem (SZ 1) in drugem razredu (SZ 2)

V M2 in M4 so razredničarke za vsakega učenca izpolnile *Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu* (Zupančič, 2006) oziroma v *2. razredu* (Vidmar in Zupančič, 2007), in sicer posebej za predmete slovenščina, matematika in spoznavanje okolja. Predloge smo oblikovali, ker je ocenjevanje v prvi triadi slovenske devetletke opisno, na podlagi opisnih poročil pa zaradi njihove raznolikosti ni mogoče oblikovati enotne razvrstitve učnih dosežkov (Zupančič in Kavčič, 2007b). Predloge se nanašajo na učenčevo doseganje standardov znanja (ne le minimalnih) za posamezen predmet v posameznem razredu (1 = *še ne dosega*, 2 = *delno dosega*, 3 = *dosega*, 4 = *vé nekoliko več*, 5 = *vé precej več*, 6 = *vé veliko več*). Ti standardi znanja izhajajo iz ciljev in standardov v učnem načrtu za program osnovnošolskega izobraževanja (Kmecl, Križaj-Ortar, Bešter in Saksida, 2001; Tomšič, Cotič in Magajna, 2001; Krnel, 2001). Skupni dosežek učenca pri posameznem predmetu (slovenščina, matematika, spoznavanje okolja) je predstavljal povprečje ocen pri vseh postavkah za ta predmet v določenem razredu. Notranja zanesljivost (Cronbachova alfa) predlog v prvem in drugem razredu je znašala od 0,98 do 0,99.

Postopek

V pričujoči raziskavi smo analizirali izbrani del podatkov obsežnejše študije *Dejavniki socialnega vedenja in učne uspešnosti v srednjem otroštvu*. V šolskem letu pred pričetkom zbiranja podatkov smo k sodelovanju pisno povabili naključno izbrane šole celotne Slovenije, nato pa še starše ciljnih bodočih prvošolcev. Pisno soglasje je dalo približno 70 % staršev. Konec prvega razreda (M2) so šolske koordinatorke prejele vprašalnike (skupaj z navodili za izpolnjevanje) za razredničarke in vzgojiteljice vključenih otrok, konec drugega razreda (M4) pa za razredničarke in učiteljice v PB oziroma JV. Ocenjevalke so izpolnjene vprašalnike preko koordinatorke v dveh tednih vrnila raziskovalki. V pričujoči raziskavi smo uporabili le te podatke, čeprav so bili za namene zgoraj omenjene študije zbrani tudi drugi podatki.

Statistična analiza

V prvem koraku smo manjkajoče vrednosti pri SV-O nadomeščali v skladu s priročnikom (LaFreniere idr., 2001). Pri SZ 1 in SZ 2 manjkajočih vrednosti nismo nadomeščali, pač pa smo določili najvišje dovoljeno število neodgovorjenih postavk (približno 10 % pri vsakem predmetu); v kolikor je imel otrok pri enem predmetu več kot določeno število manjkajočih vredno-

sti, njegovega rezultata pri tem predmetu nismo izračunali (sicer smo ga kot povprečje preko ustreznih postavk). Osnovne statistične analize smo opravili s SPSS 15.0, predpostavljene merske in strukturne modele pa smo preverili s pomočjo računalniškega programa Mplus 5.2 (2009). Pri analizah mer-
skih in strukturnih modelov smo uporabili algoritem največjega verjetja z uporabo vseh razpoložljivih podatkov za ocene parametrov v modelu (t. i. FiML oziroma full information maximum likelihood); to pomeni, da so bili v te analize vključeni vsi udeleženci, ki so imeli podatek pri vsaj eni opazovani spremenljivki iz modela.

Rezultati

V tem delu predstavljamo opisne statistike in korelacije med spremenljivkami ter rezultate konfirmatornih faktorskih analiz (KFA) in strukturnega modeliranja (SEM), s katerimi smo preverjali, kako dobro smo merili konstrukte z opazovanimi spremenljivkami (označevalci) in kako sta povezani učna uspešnost in socialna kompetentnost. Latentni konstrukt učne uspešnosti smo merili z naslednjimi označevalci: dosežki pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja v prvem (SZ 1; Zupančič, 2006) oziroma drugem razredu (SZ 2; Vidmar in Zupanič, 2007). Latentni konstrukt socialne kompetentnosti smo merili z naslednjimi označevalci: rezultati na pozitivnih polih temeljnih lestvic SV-O (LaFreniere idr., 2001); tj. veselje, zaupljivost, strpnost, vključevanje, mirnost, prosocialnost, sodelovanje in samostojnost v prvem oziroma drugem razredu.

Opisne statistike in korelacije

Tabela 1: Opisne statistike za označevalce socialne kompetentnosti in učne uspešnosti.

Konstrukt	M2		M4	
Označevalec	M	SD	M	SD
Socialna kompetentnost				
Veselj	18,58 ^a	4,97	18,62	4,96
Zaupljivost	17,26	5,66	17,35	5,42
Strpnost	15,77 ^a	5,23	16,41 ^a	5,08
Vključevanje	16,80	5,83	16,53 ^a	5,68
Mirnost	15,13 ^a	5,64	15,55 ^a	5,75
Prosocialnost	15,57 ^a	5,81	15,74 ^a	5,74
Sodelovanje	18,95 ^a	4,58	18,67 ^a	4,93
Samostojnost	14,97	5,38	15,38	5,32

Konstrukt	M2		M4	
Označevalec	M	SD	M	SD
Učna uspešnost				
Slovenščina	2,91	0,68	2,97	0,70
Matematika	3,00	0,67	3,09	0,63
Spoznavanje okolja	3,11	0,62	3,10	0,60

Opombe: $N = 317\text{--}325$, M2 = merjenje 2, M4 = merjenje 4.

^aRazlike med dosežki deklic in dečkov so statistično pomembne; deklice imajo višji dosežek od dečkov. Rezultati posameznih t -testov se nahajajo v arhivu pri avtorici. Ker smo razlike med spoloma ugotavljali s pomočjo multiplih t -testov, smo uporabili Bonferronijev popravek.

Iz Tabele 1 je razvidno, da pri označevalcih socialne kompetentnosti skoraj ni prišlo do sprememb iz M2 v M4. Dosežki pri učni uspešnosti v M2 in M4 med seboj niso neposredno primerljivi, saj smo uporabili različna merška pripomočka.

Za vsak označevalec smo preverili tudi asimetričnost in sploščenost; Curran, West in Finch (1996) namreč ugotavljajo, da se pojavljajo problemi z multivariatno normalnostjo (ki je pogoj za strukturno modeliranje; Tabachnick in Fidell, 2007), kadar vrednosti univariatne asimetričnosti presegajo $\pm 2,0$ in sploščenosti $\pm 7,0$. Distribucije vseh opazovanih spremenljivk so bile znotraj tega intervala.

Korelacije med označevalci socialne kompetentnosti otrok v M2 oziroma M4 so znašale od $r(325) = 0,44$ do $0,87$, $p < 0,01$ oziroma od $r(317) = 0,42$ do $0,82$, $p < 0,01$. Vzdolžne korelacije med označevalci so znašale od $r(317) = 0,20$ do $0,59$, $p < 0,01$. Korelacije med označevalci učne uspešnosti otrok v M2 oziroma M4 so znašale od $r(312\text{--}317) = 0,78$ do $0,83$, $p < 0,01$ oziroma od $r(316\text{--}317) = 0,82$ do $0,84$, $p < 0,01$. Vzdolžne korelacije med označevalci pa so znašale od $r(309\text{--}318) = 0,37$ do $0,67$, $p = 0,07$ do $< 0,01$.

Tabela 2: Pearsonovi koeficienti korelacije med označevalci socialne kompetentnosti in označevalci učne uspešnosti.

	Socialna kompetentnost	Učna uspešnost M2					Učna uspešnost M4						
		SJK-1		MAT-1		SO-1		SJK-2		MAT-2		SO-2	
M2	veselje	0,39	**	0,24	**	0,26	**	0,35	**	0,26	**	0,30	**
	zaupljivost	0,45	**	0,34	**	0,34	**	0,38	**	0,31	**	0,34	**
	strpnost	0,30	**	0,14	*	0,17	**	0,35	**	0,23	**	0,26	**
	vklučevanje	0,36	**	0,23	**	0,27	**	0,35	**	0,26	**	0,32	**
	mirnost	0,26	**	0,16	**	0,16	**	0,30	**	0,21	**	0,28	**

	prosocialnost	0,34	**	0,18	**	0,27	**	0,31	**	0,20	**	0,32	**
	sodelovanje	0,21	**	0,08		0,13	*	0,19	**	0,13	*	0,19	**
	samostojnost	0,41	**	0,26	**	0,28	**	0,36	**	0,27	**	0,30	**
M4	veselje	0,35	**	0,21	**	0,21	**	0,33	**	0,23	**	0,27	**
	zaupljivost	0,44	**	0,32	**	0,30	**	0,42	**	0,29	**	0,36	**
	strpnost	0,39	**	0,24	**	0,25	**	0,41	**	0,26	**	0,34	**
	vključevanje	0,42	**	0,27	**	0,26	**	0,46	**	0,33	**	0,38	**
	mirnost	0,33	**	0,23	**	0,18	**	0,35	**	0,18	**	0,27	**
	prosocialnost	0,38	**	0,27	**	0,26	**	0,36	**	0,22	**	0,32	**
	sodelovanje	0,26	**	0,17	**	0,10		0,27	**	0,15	**	0,22	**
	samostojnost	0,49	**	0,39	**	0,32	**	0,50	**	0,37	**	0,39	**

Opombe. $N = 311-323$, M2 = merjenje 2, M4 = merjenje 4, SJK-1 = slovenščina 1. razred, MAT-1 = matematika 1. razred, SO-1 = spoznavanje okolja 1. razred, SJK-2 = slovenščina 2. razred, MAT-2 = matematika 2. razred, SO-2 = spoznavanje okolje 2. razred, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Iz Tabele 2 je razvidno, da so skoraj vse korelacije med označevalci socialne kompetentnosti in učne uspešnosti učencev statistično pomembne. Tako sočasne kot vzdolžne korelacije so pozitivne in nizke do zmerno visoke.

Povezanosti med označevalci socialne kompetentnosti in izobrazbo mame so bile skoraj brez izjeme pomembne, pozitivne in nizke (r (318–310) = 0,06 do 0,29, $p = 0,29$ do $< 0,001$), med označevalci učne uspešnosti in izobrazbo mame pa so bile vse korelacije pomembne in pozitivne ter nizke do zmerne (r (310–316) = 0,24 do 0,45, $p < 0,001$). Višino korelacij smo interpretirali v skladu s Cohenovimi (1988) priporočili; in sicer nizka ($0,1 < r < 0,3$) in zmerna ($0,3 < r < 0,5$) korelacija.

Strukturno modeliranje

Najprej smo s KFA za vsakega od konstruktov ugotavljali, kako dobro smo predpostavljene latentne konstrukte merili z izbranimi označevalci. Nato smo s KFA in SEM ugotavljali odnose med latentnimi konstrukti.

Prileganje KFA in SEM modelov smo interpretirali s pomočjo različnih mer prileganja. Uporabili smo χ^2 , CFI, RMSEA z 90-odstotnim intervalom zaupanja (IZ) in SRMR.³ Za interpretacijo indeksov prileganja obstajajo različne smernice oziroma kriteriji (glej npr. Hair, Anderson, Tatham in Black, 1998; Hu in Bentler, 1998; Marcoulides in Herschberger, 1997). V

3 CFI (ang. comparative fit index) = primerjalna mera prileganja, RMSEA (ang. root-mean-square error of approximation) = koren iz povprečne kvadrirane napake aproksimacije, SRMR (ang. standardized root-mean-square residual) = standardiziran kvadratni koren povprečja kvadriranih ostankov (pregled v Hu in Bentler, 1998).

pričujoči raziskavi smo vrednosti $CFi > 0,95$, $0,05$ znotraj IZ pri RMSEA in $SRMR < 0,05$ interpretirali v smislu dobrega prileganja modela, vrednosti $CFi > 0,90$, $0,08$ znotraj IZ pri RMSEA in $SRMR < 0,08$ pa v smislu zadovoljivega prileganja. Višino korelacij, avtoregresijskih koeficientov, koeficientov poti navzkrižnega zamika in R^2 v modelih smo interpretirali v skladu s Cohenovimi priporočili (1988); in sicer nizka ($0,1 < r < 0,3$), zmerna ($0,3 < r < 0,5$) in visoka ($r > 0,5$) korelacija oziroma nizka ($R^2 < 0,13$) srednje visoka ($0,13 < R^2 < 0,25$) in visoka ($R^2 > 0,26$) pojasnjevalna moč.

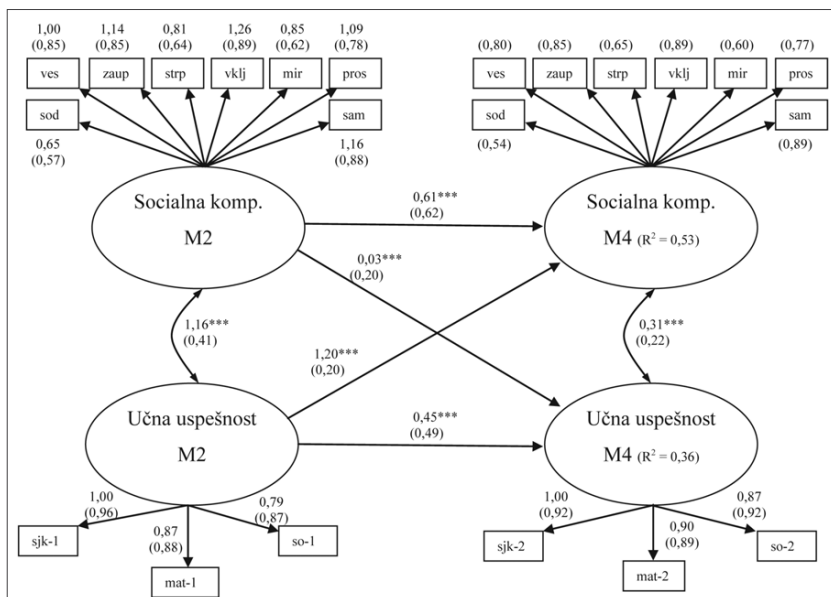
KFA smo izvedli ločeno za učno uspešnost in socialno kompetentnost. Ker smo konstrukta merili v M2 in M4, smo v vsako od KFA vključili obe merjenji ter ustrezne označevalce. Označevalci konstruktov so bili za 1) učno uspešnost: dosežki pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja v prvem in drugem razredu ter za 2) socialno kompetentnost: veselje, zapljivost, strpnost, vključevanje, mirnost, prosocialnost, sodelovanje in samostojnost. V prvotne modele smo na podlagi modifikacijskih indeksov, ki jih izpiše Mplus 5.2 (2009), dodali nekatere korelacije med variancami napake merjenja označevalcev oziroma med reziduali (Cole, Ciesla in Steiger, 2007).⁴ Poleg tega smo pri socialni kompetentnosti preverjali tudi, ali lahko izenačimo nasičenosti istih označevalcev v dveh časovnih točkah, tj. preverjali smo vzdolžno invariantnost nasičenosti (Maruyama, 1998). Vzdolžne invariantnosti za učno uspešnost nismo preverjali, saj smo jo v prvem in drugem razredu merili z različnima pripomočkoma.

Končna KFA (z dodanimi korelacijami med označevalci in vzdolžno invariantno) za socialno kompetentnost je pokazala zadovoljivo prileganje ($CFi = 0,97$, $RMSEA(IZ) = 0,08(0,07–0,09)$, $SRMR = 0,06$, $\chi^2(85) = 250,14$, $p < 0,001$). Poleg tega smo podprli popolno vzdolžno invariantnost nasičenosti. Končna KFA (z dodanimi korelacijami med označevalci) za učno uspešnost je pokazala zadovoljivo prileganje ($CFi = 0,99$, $RMSEA(IZ) = 0,11(0,08–0,15)$, $SRMR = 0,03$, $\chi^2(6) = 30,47$, $p < 0,001$). χ^2 je bil pri obeh KFA statistično pomemben, kar lahko kaže na slabo prileganja modela; vendar je χ^2 test odvisen tudi od velikosti vzorca in lahko pri velikih vzorcih ($N > 200$) že pri majhnih neujemanjih med modelom in podatki pride do neupravičene zavrnitve modela (Hair idr., 1998; Maruyama, 1998; Widaman in Thompson 2003). Nasičenosti vseh označevalcev so bile pomembne, pozitivne in visoke pri obeh KFA ($0,54 < \text{standardiziran koeficient } \lambda < 0,96$, $p < 0,001$). V obeh modelih je bila korelacija med konstruktom, merjenima v M2 in M4, pomembna, pozitivna in visoka ($0,70$ oziroma $0,57$; $p < 0,001$).

V nadaljevanju smo preverjali odnos med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo. V prvem koraku smo preverili KFA model, v katerega smo

4 V nadaljevanju zaradi poenostavitve uporabljamo izraz korelacije med označevalci ali korelirane napake merjenja.

Slika 1: Nasičenosti označevalcev ter sočasni in vzdolžni odnosi med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo: merski in strukturni model.



Zgornje številke predstavljajo nestandardizirane koeficiente, številke v oklepajih pa popolnoma standardizirane koeficiente (nestandardizirane nasičenosti pri socialni kompetentnosti so zaradi vzdolžne invariance pri M2 in M4 enake in so zato navedene le pri M2). Nasičenosti vseh označevalcev v modelu so pomembne na ravni tveganja $p < 0,001$. V modelu so vzdolžno korelirane napake merjenja med istima označevalcema za vse označevalce socialne kompetentnosti, slovensščino in matematiko, poleg tega pa še sočasno v M2 in M4 med prosocialnostjo in mirnostjo, zaupljivostjo in veseljem, sodelovanjem in strpnostjo, samostojnostjo in zaupljivostjo, mirnostjo in strpnostjo, sodelovanjem in mirnostjo, sodelovanjem in prosocialnostjo, prosocialnostjo in strpnostjo ter le v M4 med vključeno-stjo in veseljem. Polne črte predstavljajo pomembne poti in korelacije. Ves = veselje, zaup = zaupljivost, strp = strpnost, vklj = vključenost, mir = mirnost, pros = prosocialnost, sod = sodelovanje, sam = samostojnost, ostale kratice in okrajšave so razložene pod tabelo 1. *** $p < 0,001$.

vključili učno uspešnost in socialno kompetentnost pri M2 in M4 ter ustrezne označevalce, vendar nismo določili odnosov med konstrukti. V KFA namreč konstrukti med seboj prosto korelirajo (v modelu ne določimo odnosov oziroma poti med njimi), medtem ko v SEM preverjamo njihovo medsebojno »vzročno« povezanost (Maruyama, 1998). V KFA modele smo vključili tudi že ugotovljene korelacije med označevalci ter vzdolžno invarianco nasičenosti. V drugem koraku analize smo preverjali SEM model, v katerega smo

vklučili učno uspešnost in socialno kompetentnost pri M2 in M4 (ter pripadajoče označevalce, korelacije med njimi in vzdolžno invarianco nasičenosti iz KFA modela), poleg tega pa smo določili odnose med konstrukti. V model smo vključili avtoregresijski poti med enakima konstruktoma (med M2 in M4 socialno kompetentnostjo ter med M2 in M4 učno uspešnostjo) ter poti navzkrižnega zamika med različnima konstruktoma (pot od M2 socialne kompetentnosti do M4 učne uspešnosti ter od M2 učne uspešnosti do M4 socialne kompetentnosti). Ker rezultati KFA modelov prinašajo le malo dodatnih informacij glede na SEM modele, predstavljamo le slednje (rezultati za KFA modele so na voljo v arhivu avtorice). Prileganje SEM modela je bilo zadovoljivo ($CFi = 0,96$, $RMSEA(IZ) = 0,07(0,06–0,08)$, $SRMR = 0,06$). Vrednost $\chi^2(183) = 476,09$, $p < 0,001$ je bila statistično pomembna. Slika 1 prikazuje nestandardizirane in popolnoma standardizirane ocene nasičenosti in koeficientov poti.

Iz Slike 1 vidimo, da sta avtoregresijski poti od M2 do M4 pomembni in visoki pri obeh konstrukti, nekoliko višji je koeficient pri socialni kompetentnosti. Sočasni korelaciji med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo sta pomembni in pozitivni v M2 in M4, vendar je v M2 zmerina, v M4 pa nizka. Slika 1 kaže tudi, da socialna kompetentnost v prvem razredu pomembno napoveduje kasnejšo učno uspešnost, učna uspešnost v prvem razredu pa kasnejšo socialno kompetentnost, pri čemer je moč napovedi približno enaka. R^2 , ki pove, koliko variance latentne spremenljivke pojasnimo z drugimi latentnimi spremenljivkami, ki prvo napovedujejo, je pri M4 socialni kompetentnosti in učni uspešnosti visok, vendar je precej višji pri prvi (verjetno predvsem zaradi višje stabilnosti konstrukta).

V nadaljevanju smo preverili učinek izobrazbe mame na socialno kompetentnost in učno uspešnost, in sicer tako, da smo v model, predstavljen na Sliki 1, kot kovariat vključili izobrazbo mame s potjo do M2 socialne kompetentnosti in M2 učne uspešnosti. Dobljeni model je imel zadovoljivo prileganje ($CFi = 0,95$, $RMSEA(IZ) = 0,07(0,07–0,08)$, $SRMR = 0,06$, $\chi^2(203) = 551,18$, $p < 0,001$). Izobrazba mame je pomembno pozitivno napovedovala tako učno uspešnost ($\gamma = 0,07$; standardiziran koeficient = $0,30$, $p < 0,001$) kot socialno kompetentnost ($\gamma = 0,25$, standardiziran koeficient = $0,18$, $p < 0,01$) v M2, ostali koeficienti pa so bili zelo podobni kot v modelu brez izobrazbe (vse nasičenosti so bile pomembne, prav tako korelacije, avtoregresijske in poti navzkrižnega zamika).

Razprava

V raziskavi smo se ukvarjali z vprašanjem sočasnih in vzdolžnih odnosov med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo. V hipotezi smo predvideli, da sta socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvem in dru-

gem razredu vzajemno vzdolžno povezani ter da na odnos med njima SEP nima učinka.

Rezultati KFA za konstrukte so pokazali, da smo konstrukta socialne kompetentnosti in učne uspešnosti pri M2 in M4 dobro merili z izbranimi označevalci. Vloga posameznih označevalcev se pri socialni kompetentnosti vzdolžno ni spremenila, saj smo pokazali vzdolžno invariantnost nasičenosti (pri učni uspešnosti tega nismo preverjali, ker smo pri M2 in M4 uporabili različna pripomočka). Rezultati SEM so pokazali, da je imel vzajemni model zadovoljivo prileganje. Koeficienti avtoregresijskih (pot od M2 do M4 socialne kompetentnosti in pot od M2 do M4 učne uspešnosti) in navzkrižnih poti (od M2 socialne kompetentnosti do M4 učne uspešnosti ter od M2 učne uspešnosti do M4 socialne kompetentnosti) ter sočasni korelaciji so bili pomembni. Moč napovedi je bila za obe poti navzkrižnega zamika približno enaka, v obeh primerih pa nizka. Rezultati podpirajo postavljeno hipotezo.

Socialna kompetentnost ob koncu prvega razreda je pomembno, pozitivno in razmeroma nizko napovedovala učno uspešnost ob koncu drugega razreda, učna uspešnost v prvem razredu pa pomembno, pozitivno in prav tako razmeroma nizko socialno kompetentnost v drugem razredu; in to ob nadzoru stabilnosti obeh konstruktov. Otrokova socialna kompetentnost v prvem razredu pomeni, da so bili otroci po oceni vzgojiteljic v svojem čustvenem izražanju bolj veseli, zaupljivi in strpni (npr. zlahka se smeji; je radoveden; potrpežljiv), da so bili vključeni v interakcije z vrstniki, da so bili v teh interakcijah mirni in prosocialni (npr. otroci ga vabijo k igri in skupinskimi dejavnostim; upošteva druge otroke in njihove poglede na stvari; ko ima drug otrok težave, ga tolaži ali mu pomaga), ter da so bili v interakcijah z učiteljico sodelovalni in samostojni (npr. kadar je to potrebno, vpraša za dovoljenje; sam si organizira dejavnosti). Te otroke so razredničarke ob koncu drugega razreda ocenile kot bolj učno uspešne: dosegali oziroma presegali (vedeli so več, kot predpisujejo standardi znanja) so več standardov znanja pri slovenščini (npr. besedam najde protipomenke in sopomenke), matematiki (npr. šteje, bere in zapiše števila do 100) in spoznavanju okolja (npr. našteje in uporabi vsa svoja čutila). Obenem pa je veljalo tudi obratno: otroke, za katere so razredničarke ob koncu prvega razreda poročale, da dosegajo oziroma presegajo več standardov znanja pri treh predmetih, so ob koncu drugega razreda učiteljice v podaljšanem bivanju/jutranjem varstvu (PB/JV) opisale kot bolj socialno kompetentne (ocenile so, da je njihovo čustveno izražanje bolj prilagojeno, njihovi odnosi z vrstniki in učiteljico bolj kakovostni) v primerjavi s prvošolci, ki so jih razredničarke opisovale kot učno manj uspešne.

Sklepamo lahko, da ima socialna kompetentnost učinek na učno uspešnost preko procesov, ki potekajo v razredu in posamezniku, npr. preko učin-

ka na učni proces, klimo v razredu, sprejetost/zavrtnjenost s strani vrstnikov in učiteljice, otrokovo zmožnost sledenja pouku, njegovo doživljanje šole ipd. (Chen idr., 1997; Coie in Krehbiel, 1984; Ladd, 1990). Socialna kompetentnost otroku omogoča, da se bolje razume z vrstniki, da je bolj priljubljen (pri sociometrični preizkušnji ima tako več pozitivnih izbir in manj negativnih; Zupančič idr., 2001), pa tudi, da se na splošno bolje znajde v razredu. Na ta način je njegovo počutje v šoli boljše, to pa se lahko povezuje z bolj pozitivnim odnosom do šole in z večjo motiviranostjo za šolsko delo (in zelo verjetno tudi z višjo učno uspešnostjo). Poleg tega zaradi svojih socialnih spretnosti lažje zaprosi za pomoč, ko jo potrebuje. Tudi vrstniki in učiteljica takemu otroku morda raje in hitreje pomagajo, na splošno je lahko deležen več interakcij, skozi katere pridobiva več socialnih in spoznavnih izkušenj ter znanja; v tem kontekstu K. R. Wentzel (1993) navaja, da je za učence, ki imajo kakovostne odnose z vrstniki, bolj verjetno, da si bodo v medsebojnih interakcijah pojasnjevali in razlagali navodila učiteljice ter učne vsebine, delili učno gradivo (zapiske, knjige), drug od drugega pa se bodo v smislu modeliranja učili tudi določenih učnih spretnosti; navedeno pa gotovo prispeva k višji učni uspešnosti. Tudi Cobb (1972) navaja, da je za učno uspešnost pomembno, da se učenci o učnih vsebinah pogovarjajo s svojimi sošolci (kar je bolj verjetno za socialno kompetentnejše učence). Obenem otrok, ki se vede socialno prilagojeno, pripomore k prijetnejši klimi v razredu, v kateri je lahko učni proces bolj kakovosten in učinkovit.

Nekateri raziskovalci (npr. Alexander, Entwisle in Dauber, 1993; DiLalla, Marcus in Wright-Phillips, 2004) so pomembnost socialnega vedenja za učno uspešnost razlagali tudi z ujemanjem med otrokom in šolskim okoljem (s t. i. *person-environment goodness of fit*); kombinacija določenih otrokovih značilnosti ali vedenj naj bi bila namreč bolj skladna z zahtevami učnega procesa, učiteljice in šolskega okolja. Bližje, kot so otrokove značilnosti temu »optimumu« (Alexander idr., 1993), bolj pozitivni so odzivi nanj (predvsem s strani učiteljice) in hitreje se prilagodi na to okolje, kot pa otroci, katerih nagnjenja, kompetentnosti in dispozicije se ne ujemajo z zahtevami šolske situacije. Prav zato naj bi vedenje (socialna kompetentnost) v šoli pomembno vplivalo na učno uspešnost.

Naši rezultati podpirajo tudi obrnjeno smer učinka, torej učinek učne uspešnosti na socialno kompetentnost. Morda se učenec, ki so učno uspešnejši, vzdolžno zviša ugled v razredu, med vrstniki postanejo bolj priljubljeni, k njim se vrstniki obračajo po pomoč, obenem pa tudi sami samozavestneje vzpostavljajo in ohranjajo stike z vrstniki; na ta način pridobivajo vse več pozitivnih socialnih izkušenj, razvijajo socialne spretnosti in tudi bolj kakovostne odnose z vrstniki (značilnost socialne kompetentnosti). Coie in G. Krehbiel (1984) menita, da izboljšanje učne uspešnosti pri učencih vodi v

bolj pozitivno samospoštovanje in razpoloženje, zaradi česar so ti učenci prijetnejša družba (več stikov z vrstniki pa lahko vpliva na višjo socialno kompetentnost); obenem sta ista avtorja izpostavila tudi možnost, da izboljšanje učne uspešnosti spremeni zaznavo in odnos učiteljice do učenca, posledično pa se spremeni tudi vedenje sošolcev do tega učenca. Poleg tega se lahko učno uspešni prvošolci zaradi svoje uspešnosti začnejo v šoli bolj počutiti in so zato kot drugošolci bolj veseli in zaupljivi, morda postanejo zaradi svoje uspešnosti tudi bolj samozavestni in v odnosu do učiteljice samostojnejši (značilnosti socialne kompetentnosti). Bursuck in Asher (1986) sta navedla še eno možno razlago učinkov učne uspešnosti na socialno kompetentnost; menila sta, da ima ta močno spoznavno komponento (npr. poznavanje temeljnih socialnih pojmov, prepoznavanje svoje vloge v situaciji in ustrezna sprememba vedenja itd.), in sklepala, da je le-ta bolj izražena pri učno uspešnejših učencih, zaradi česar so ti tudi socialno kompetentnejši.

Če rezultate pričujoče raziskave primerjamo z ugotovitvami ostalih raziskovalcev, vidimo, da so npr. X. Chen in sodelavci (1997) v zgodnjem mladostništvu dobili podobne rezultate; učna uspešnost je pomembno vzdolžno pozitivno in nizko napovedovala socialno kompetentnost in slednja vzdolžno pozitivno in nizko učno uspešnost. Naši rezultati so skladni tudi z ugotovitvami Ladda (1990), ki je poročal, da je socialna kompetentnost (število novih prijateljstev) vzdolžno napovedovala prilagajanje na šolo (to je obsegalo tudi komponento učnih dosežkov). Nadalje so M. Welsh in drugi (2001) pri podobno starih otrocih, kot so bili vključeni v pričujočo raziskavo, našli učinek učne kompetentnosti na socialno kompetentnost (iz prvega v drugi ter iz drugega v tretji razred), našli pa so tudi učinek socialne kompetentnosti na učno kompetentnost, vendar je bil ta manj dosleden (le iz drugega v tretji razred, prej pa ne).

Tudi večina raziskovalcev, ki so obravnavali enosmerne modele (zlasti učinek socialne kompetentnosti na učno uspešnost, zelo redko obratno), navaja podobne rezultate, kot se kažejo v pričujoči študiji. Poročajo o vzdolžnem pozitivnem učinku socialne kompetentnosti na učno uspešnost (npr. Caprara idr., 2000; Downer in Pianta, 2006; Ladd idr., 1999; Normandeau in Guay, 1998 – posredni učinek preko samonadzora, neposredni je bil nepomemben; O'Neil idr., 1997; Zupančič in Kavčič, 2007a), nihče od raziskovalcev ni poročal o nepomembnih vzdolžnih učinkih. Če povzamemo, bi lahko rekli, da so rezultati naše raziskave skladni z ugotovitvami ostalih raziskovalcev.

Poleg vzdolžnih poti med socialno kompetentnostjo in učno uspešnostjo smo v rezultatih predstavili tudi sočasni korelaciji med konstruktoma; ta je bila v prvem razredu zmerna, v drugem razredu pa nizka (v obeh primerih pa pozitivna in pomembna). To pomeni, da so učence, ki so jih razredni-

čarke v prvem oziroma drugem razredu ocenile kot učno uspešnejše, sočasno kot bolj socialno kompetentne ocenile vzgojiteljice oziroma učiteljice v PB/JV; moč povezave je bila šibkejša ob koncu srednjega otroštva (v M4) kot na sredini (M2). Ena od možnih razlag je, da je v prvem razredu halo učinek (tj. napaka pri ocenjevanju, s katero pod vplivom ene sodbe ocenimo vse preostale sodbe oziroma prehitro sklepamo od ene lastnosti na druge; Musek, 1999) večji; morda učiteljica učencem, ki so socialno bolj prilagojeni, ki se v razredu bolje znajdejo, se bolje razumejo z ostalimi, pripisuje tudi več znanja, na daljše časovno obdobje pa spozna, da to ne drži nujno. Možno pa je tudi, da sta področji učne uspešnosti in socialne kompetentnosti dejansko manj povezani. Kot dodatno podporo tej razlagi navajamo, da so v prvem razredu učno uspešnost za vse otroke ocenile njihove razredničarke, socialno vedenje pa vzgojiteljice, medtem ko je v drugem razredu pri več kot četrtini učencev oba pripomočka izpolnila razredničarka (otroci niso obiskovali PB/JV); torej bi zaradi napake istega ocenjevalca lahko pričakovali v drugem razredu kvečjemu višjo povezanost med konstruktoma (v primerjavi s prvim razredom).

Iz rezultatov tudi vidimo, da sta bila avtoregresijska koeficienta pri obeh konstruktih pomembna, pozitivna in visoka, a je bil avtoregresijski koeficient višji pri socialni kompetentnosti. Koeficientov sicer ne moremo neposredno primerjati med seboj, saj smo socialno kompetentnost pri M2 in M4 merili na enak način (z istimi označevalci), medtem ko smo učno uspešnost pri M2 in M4 merili z različnimi označevalci; standardi znanja v prvem in drugem razredu so namreč različni. Obenem tudi drži, da je socialno kompetentnost pri M2 ocenjevala vzgojiteljica, pri M4 pa učiteljica, medtem ko je učno uspešnost v prvem in drugem razredu ocenjevala razredničarka, ki je bila za več kot tri četrtine otrok ista v obeh razredih. Kljub temu pa rezultati nakazujejo, da obstajajo razlike v stabilnosti obeh konstruktov, čeprav sta oba visoko stabilna. Višina avtoregresijskega koeficienta za socialno kompetentnost v srednjem otroštvu je v pričujoči raziskavi podobna relativni stabilnosti (korelacijski koeficienti) v enoletnih časovnih obdobjih v zgodnjem otroštvu ter višja od enoletne stabilnosti med zgodnjim in srednjim otroštvom, o kateri poročata M. Zupančič in T. Kavčič (2007a). To lahko kaže na to, da je mogoče stabilnost socialne kompetentnosti delno pojasniti tudi s pomočjo ocenjevalnega konteksta (npr. šola); kadar ta v enoletnem razmaku ostane enak in se spremeni ocenjevalec (učiteljica), so ocene stabilnosti višje, kot če se spremenita tako kontekst (npr. prehod iz vrtca v šolo med zgodnjim in srednjim otroštvom) kot ocenjevalec. Ocena socialne kompetentnosti istega otroka bo tako bolj stabilna, če jo v razmaku enega leta ocenjujeta dve vzgojiteljici, obe zaposleni v vrtcu, kot če jo v istem časovnem razmaku ocenjujeta dve vzgojiteljici, ena zaposlena v vrtcu in druga v

prvem razredu (v pričujoči raziskavi sicer ni šlo za nobenega od teh primerov, pač pa sta v razmaku enega leta socialno kompetentnost v istem kontekstu, tj. šoli, ocenjevali dve ocenjevalki, ki sta imeli tudi različna poklica – vzgojiteljica in učiteljica). To nakazuje, da je zaznavanje socialnega vedenja otroka odvisno tudi od pričakovanj odraslih, ki so zelo verjetno drugačna v vrtcu in šoli. Zmerne do visoke koeficiente stabilnosti teh konstruktov so v svojih raziskavah dobili tudi drugi raziskovalci (npr. Chen idr., 1997; Masten idr., 1995; Welsh idr., 2001).

Nadalje dobljeni rezultati kažejo, da je izobrazba mame pomembno prispevala k učni uspešnosti in socialni kompetentnosti pri M2. To pomeni, da so prvošolci mam z višjo izobrazbo po oceni razredničarke dosegali več standardov znanja. Poleg tega so pri njih vzgojiteljice opazile več socialno kompetentnega vedenja; izražali so več veselja in zaupljivosti v šoli, se pogostejše vključevali v vrstniško skupino, v interakcijah so bili mirni in prosocialni, delovali so bolj sodelovalno in neodvisno od odraslih. Napoved učne uspešnosti je bila močnejša kot napoved socialne kompetentnosti. V vseh analizah so bili koeficienti v modelih z izobrazbo mame (nasičenosti, korelacije, avtoregresijske poti in poti navzkrižnega zamika) praktično enaki kot v modelih brez izobrazbe mame. To pomeni, da so pomembne navzkrižne poti med konstrukti verjetno pristne in niso posledica tega, da bi na odnos med njimi vplivala izobrazba mame, ki bi povzročila navidezno pomemben odnos (Masten idr., 2005).

Lahko zaključimo, da je v prvih razredih osnovne šole oziroma v obdobju srednjega otroštva socialna kompetentnost pomemben dejavnik učne uspešnosti in da je tudi učna uspešnost pomemben dejavnik socialne kompetentnosti, medtem ko SEP nima učinka na odnose med področjema. Rezultati podpirajo vzajemni model odnosa med konstruktoma.

Prednosti in pomanjkljivosti raziskave ter nadaljnje raziskovanje

Pomembna prednost raziskave je uporaba strukturnega modeliranja za analizo podatkov, s pomočjo katerega ocenimo tako merski kot strukturni model odnosov med konstrukti, obenem pa nadzorujemo napako merjenja. Čeprav s pomočjo strukturnega modeliranja ne moremo dokazati vzročno-posledičnih odnosov, pa lahko ocenimo, ali so predpostavljene (vzročne) smeri povezav med konstrukti skladne s podatki. Vrednost opravljene raziskave je tudi v tem, da so bili podatki pridobljeni vzdolžno pri velikem vzorcu učencev iz različnih šol, ki so bile vzorčene naključno. Uporabili smo pristop več ocenjevalcev (različne vprašalnike so izpolnjevale učiteljice in vzgojiteljice).

Ker smo podatke zbirali s pomočjo vprašalnikov, je zelo verjetno, da so bile ocenjevalke (učiteljice, vzgojiteljice) pri svojih ocenah doseganja standar-

dov znanja in socialnega vedenja subjektivno pristranske. Lahko je prišlo do halo učinka, tj. do napake pri ocenjevanju, s katero pod vplivom ene sodbe ocenimo vse preostale sodbe oziroma prehitro sklepamo od ene lastnosti na druge (Musek, 1999); učiteljica na podlagi učenčevega doseganja enega standarda znanja podobno oceni tega učenca tudi pri doseganju drugih standardov znanja ali pa na podlagi urejenosti in učenčevega vedenja med poukom ocenjuje standarde znanja, ki jih je dosegel (npr. učenca, ki je urejen in se lepo vede, oceni kot bolj učno uspešnega v primerjavi z učencem, ki je manj urejen in se manj primerno vede). Različne ocenjevalke imajo tudi različna merila ocenjevanja, kar lahko prav tako prispeva k subjektivni pristranosti ocen. Navedenim pomanjkljivostim, ki izvirajo predvsem iz metode zbiranja podatkov (tj. vprašalnik), bi se lahko izognili, če bi za merjenje učne uspešnosti uporabili standardiziran preizkus znanja, socialno kompetentnost pa bi lahko merili s pomočjo opazovanja ali sociometričnih preizkušenj. Slednje je precej dražje in bolj zahtevno od uporabe vprašalnika. Poleg tega standardiziran preizkus znanja za prvo- in drugošolce v Sloveniji ne obstaja, postopek razvoja takega preizkusa pa je zelo zahteven, dolgotrajen in drag, pa tudi izvedba bi bila zahtevna, saj bi verjetno potekala individualno. Pomanjkljivost raziskave je tudi dejstvo, da so pri določenih otrocih (tisti, ki niso bili v PB/JV) učno uspešnost in socialno kompetentnost v drugem razredu ocenile iste ocenjevalke, tj. otrokove razredničarke. To pomeni, da lahko poveza-ve med temi spremenljivkami vključujejo napako istega ocenjevalca, kar preceni dejansko velikost napovedi. Vprašanje je tudi, v kolikšni meri je mogoče dobljene rezultate posplošiti na drugo populacijo; ali bi dobili podobne rezultate, če bi vključili npr. starejše otroke, klinično populacijo otrok ali otroke iz druge kulture ali socio-ekonomskega okolja. Nadalje je pomanjkljivost raziskave ta, da se lahko starši in šole, ki so dali soglasje za sodelovanje v raziskavi, sistematično razlikujejo od tistih, ki soglasja niso dali, in to v značilnostih, ki so pomembne za raziskovalni problem.

Rezultate raziskave je možno uporabiti v pedagoški praksi. Kažejo namreč, da sta socialna kompetentnost in učna uspešnost medsebojno povezana že od vstopa v šolo dalje, torej je potrebno za dvig učne uspešnosti sistematično izboljševati tudi otrokovo socialno kompetentnost (npr. kako izraža svoja čustva, kako se razume z vrstniki in kako sodeluje z učiteljico), velja pa tudi obratno. Zgodnje ukrepanje je pomembno zlasti na področju učne uspešnosti, saj rezultati raziskav kažejo (npr. McClelland idr., 2006), da se tekom šolanja razlike v učni uspešnosti med učenci kvečjemu večajo.

V prihodnjih raziskavah bi bilo zanimivo spremljati isto skupino učencev do konca obveznega šolanja in opazovati, kako sta socialna kompetentnost in učna uspešnost povezana v tem obdobju: ali se povezanost med njima še naprej zmanjšuje, kot smo to ugotovili s prvega na drugi razred, pa

tudi, kakšni so vzdolžni odnosi med področjema v višjih razredih osnovne šole.

Literatura

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53 (2).
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development* 64, 801–814.
- Bursuck, W. D., Asher, S. R. (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology* 15 (1), 41–49.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 11 (4), 302–306.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology* 33 (3), 518–525.
- Cobb, J. A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 63 (1), 74–80.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey, ZDA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development* 55, 1465–1478.
- Cole, D. A., Ciesla, J. A., Steiger, J. H. (2007). The insidious effects of failing to include design-driven correlated residuals in latent-variable covariance structure analysis. *Psychological Methods* 12 (4), 381–398.
- Curran, P. J., West, S. G., Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods* 1, 16–29.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology* 42, 385–401.
- Downer, J. T., Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review* 35 (1), 11–30.

- Hair, J. F., jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5. izdaja), Upper Saddle River, New Jersey, ZDA: Prentice-Hall International.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin* 111 (1), 127–155.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods* 3 (4), 424–453.
- Jimerson, S., Egeland, B., Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology* 91 (1), 116–126.
- Johnson, W., McGue, M., Iacono, W. G. (2006). Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence. *Developmental Psychology* 42 (3), 514–532.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin* 102 (2), 187–203.
- Kmecl, M., Križaj-Ortar, M., Bešter, M., Saksida, I. (2001). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovensčina*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Krnel, D. (2001). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61, 1081–1100.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 70 (6), 1373–1400.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation, Preschool edition (SCBE)*, Los Angeles, Kalifornija, ZDA: Western Psychological Services.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A., Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok: SV-O priročnik*, Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marcoulides, G. A., Hershberger, S. L. (1997). *Multivariate statistical methods: A first course*, Mahwah, New Jersey, ZDA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. (z Olson, J. F., Erberber, E., Preuschoff, C., Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at*

- the fourth and eighth grades*, Boston, Massachusetts, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*, Thousand Oaks, Kalifornija, ZDA: Sage.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garnezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development* 66, 1635–1659.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology* 41 (5), 733–746.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 471–490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 15 (3), 307–329.
- Mplus (Različica 5.2, 2009) [Računalniški program], Los Angeles, Kalifornija, USA: Muthén & Muthén.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. (z Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., ... Galia, J.). (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*, Boston, Massachusetts, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Normandeau, S., Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), 111–121.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* 26 (3), 290–303.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli, Uradni list Republike Slovenije, 65-2888/2005 (2005). Objavljeno na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=57003>.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6, 111–135.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. izdaja), Boston, Massachusetts, ZDA: Allyn and Bacon.
- Tomšič, G., Cotič, M., in Magajna, Z. (2001). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

- Vidmar, M., Zupančič, M. (2007). *Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 2. razredu*. Neobjavljeno gradivo, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39 (6), 463–481.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development* 62, 1066–1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology* 85 (2), 357–364.
- Widaman, K. F., Thompson, J. S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods* 8 (1), 16–37.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno zaključno poročilo o opravljeni raziskavi, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Zupančič, M., Gril, A., Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja* 10 (2), 67–88.
- Zupančič, M., Kavčič, T. (2007a). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*, Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., Kavčič, T. (2007b). Vzdržna in sočasna napoved učnih dosežkov pri prvošolcih. *Šolsko polje* 18 (5/6), 141–170.

Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli

Majda Schmidt in Branka Čagran

Renova vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami s poudarkom na integraciji/inkluziji je v Sloveniji, tako kot v drugih evropskih državah, sovpadala s spremenjenimi vlogami učiteljev, z novimi zahtevami glede poučevanja in z drugačnimi pričakovanji glede učnih dosežkov ter uspešnosti učencev. Zagotavljanje uspešnosti procesa vključevanja s poudarkom na sodelovanju učencev s posebnimi potrebami v učnem procesu in ne le na njihovi fizični prisotnosti je terjalo od vseh neposrednih udeležencev, predvsem pa od učiteljev, sprejemanje številnih obveznosti. Slednje izstopa v učiteljskem poklicu, kjer je pripravljenost za delo močno povezana z lastno motivacijo (Firestone in Pennell, 1993).

Število otrok z raznolikimi posebnimi potrebami v šolah narašča, možnosti za izvajanje integracijske/inkluzivne prakse so različne, v mnogih šolskih okoljih še niso zagotovljeni objektivni in subjektivni pogoji. V tem kontekstu zbuja pozornost *raziskave*, osredotočene na dejavnike, ki delujejo spodbudno ali zaviralno na vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Tako ugotovitve študij, ki smo jih vzeli pod drobnogled, kažejo, da je *vpliv inkluzije na učne in socialne dosežke otrok s posebnimi potrebami* v rednih razredih različen. Medtem ko nekatere študije, npr. Power in Hyde (2002), Schmidt (2006), Waldron in McLeskey (1998), izpostavljajo, da ob ustrezni podpori učiteljev in specialnega pedagoga učenci s posebnimi potrebami dosegajo učni napredek in kažejo dobro socialno prilagojenost, druge, npr. Fox in Ysseldyke (1997), opozarjajo, da neustrezno poučevanje in prilagoditve, ki premalo upoštevajo potrebe omenjenih učencev, ne vodijo do zadovoljive učne in socialne participacije. Iz mnogih študij je razviden tudi pozitiven *vpliv inkluzije na učence brez posebnih potreb*. Avtorji Burnstein et al. (2004) ter Katz in Mirenda (2002) izpostavljajo, da integracijsko/inkluzivno okolje ne zavira učnega, šolskega razvoja in samo-

podobe vrstnikov brez motenj; prav nasprotno, poudarjajo obstoj pozitivnih učinkov ter koristi za otroke z motnjami: sprejemanje drugačnosti, strpnost, razvoj socialnih spretnosti in etičnih vrednot. Raziskave, npr. Peck et al. (1990), pa so izpostavile skrbi in dvome vrstnikov glede vključevanja učencev s posebnimi potrebami v razred. Te so se nanašale na njihove pomanjkljive komunikacijske spretnosti, na zunanji izgled in neustrezno socialno vedenje. Da bi lahko imela inkluzija pozitiven učinek na učence s posebnimi potrebami in na tiste brez njih, bi morale šole skrbeti za razvijanje ustreznih socialnih in vedenjskih spretnosti učencev s posebnimi potrebami in jim tako omogočiti socialno in učno integracijo (Lebarič et. al., 2006; Sallend, 1998).

Tudi ureditev *razrednega/šolskega okolja* se javlja v praksi kot pomemben dejavnik, ki lahko uspešno promovira integracijo/inkluzijo. Po zagotavljanju ustrezne prostorske ureditve, pripomočkov, učnega materiala, finančnih sredstev in strokovne podpore učiteljem pri njihovem delu se sprejemanje inkluzije povečuje (Janney et al., 1995).

Številni raziskovalci poudarjajo prav *stališča učiteljev* kot odločilno komponento pri zagotavljanju uspešne integracije/inkluzije učencev s posebnimi potrebami (Campbell et al., 2003; Center in Ward, 1987; Dulčić in Bakota, 2008; Forlin et al., 1996). Učiteljeva stališča lahko vzpodbujajo ali ovirajo implementacijo integracije/inkluzije. Rezultati raznih študij, ki so se ukvarjale s preučevanjem učiteljevih stališč, nam ustvarjajo neenotno predstavo o pojavu.

Raziskave o stališčih učiteljev do integracije/inkluzije v 80. letih poročajo, da so učitelji bolj kot inkluziji naklonjeni integraciji otrok s posebnimi potrebami, kadar so ti vključeni v posebni program zunaj razreda (Cortes, 1989; Semmel et al., 1991). Druge, kasneje opravljene raziskave – npr. Vaughn et al. (1996); v njih so avtorji analizirali zaznave učiteljev in specialnih pedagogov do inkluzije –, so pokazale, da je večina sodelujočih razvila negativne občutke do inkluzije. Sodelujoči so izpostavili nekaj zaviralnih dejavnikov: velikost razreda, neustrezne prilagoditve, nezadostno pripravljenost učiteljev na inkluzijo; izrazili so tudi dvom v koristnost, ugodnost inkluzije za vse druge učence. Nasprotno pa druge raziskave (Dulčić in Bakota, 2008; LeRoy in Simpson, 1996; Meyers in Nevin, 1996; Schmidt, 2006; Scruggs in Mastropieri, 1996; Villa et al., 1996) poročajo o rezultatih, ki podpirajo inkluzijo. Raziskovalci so opazili, da se pri učiteljih pogosto pojavi sprejemanje obveznosti in zaupanje v inkluzijo otrok s posebnimi potrebami ob koncu inkluzije, ko si učitelji že pridobijo spretnosti in veščine ter strokovno znanje.

Raziskave o stališčih učiteljev v povezanosti z izkušnjami in strokovnim usposabljanjem kažejo na nekonsistentnost podatkov. Študije (Avrami-

dis in Kalyva, 2007; Avramidis in Norwich, 2002; Leyser et al., 1994; Zambelli in Bonni, 2004) potrjujejo pomen izkušenj in socialnih stikov z otroki s posebnimi potrebami na razvijanje pozitivnih stališč do integracije/inkluziije, pri tem še opozarjajo na nujnost usposabljanja učiteljev. Avstralska študija (Campbell et al., 2003) je izpostavila spremembe stališč pri bodočih učiteljih po zaključnem semestru študija. Po pridobljenem znanju o motnjah učencev in praktičnih vajah s poudarkom na poznavanju individualnih razlik in inkluzivnega izobraževanja so se pri učiteljih pojavila bolj pozitivna stališča do inkluzije ter sploh boljše sprejemanje motenj. Raziskava Martinez in Hastings (2004) je izpostavila, da so imeli učitelji z izkušnjami v primerjavi z bodočimi učitelji signifikantno bolj pozitivna stališča o vplivu inkluzije na otroka s posebnimi potrebami, pri vplivu inkluzije na učitelja in na razredno/šolsko okolje pa se niso pokazale statistično pomembne razlike med skupinama.

Hastings in Oakford (2003) sta v svoji raziskavi izpostavila učinkovanje usposabljanja bodočih učiteljev in njihove prejšnje izkušnje do otrok s posebnimi potrebami kot zelo majhen vpliv na oblikovanje pozitivnih stališč do inkluzije. Aktualna študija (Woolfson in Brady, 2009) o preučevanju dejavnikov, ki vplivajo na mnenja učiteljev o poučevanju učencev z učnimi težavami, ni pokazala jasne povezave med mnenji učiteljev o učencih s posebnimi potrebami in poklicnim usposabljanjem ali pridobljenimi izkušnjami.

Pričujoče raziskave razkrivajo tudi to, da je vrsta otrokovih posebnih potreb pomemben dejavnik, povezan s stališči učiteljev do integracije/inkluziije. Izsledki raziskav (Forlin, 1995; Gemmell-Crossby in Hanzlik, 1994; Scruggs in Mastropieri, 1996) kažejo, da so učitelji manj naklonjeni sprejemanju otrok z težjimi motnjami v primerjavi s sprejemanjem otrok z lažjimi motnjami. Učitelji v splošnem bolj podpirajo integracijo/inkluzijo učencev s telesnimi in senzoričnimi motnjami, za tem tistih z lažjimi učnimi težavami, glede vključevanja učencev s težjimi učnimi težavami pa izražajo zaskrbljenost (Forlin, 1995; Lindsay, 2007; Ward et al., 1994). Učitelji zlasti odklanjajo inkluzijo učencev z motnjami v duševnem razvoju ali z vedenjskimi in čustvenimi motnjami (Avramidis et al., 2000; Hastings in Oakford, 2003; Soodak et al., 1998; Stobier et al., 1998). V ameriški raziskavi (Martinez in Hastings, 2004) se niso pokazale razlike v stališčih bodočih učiteljev in učiteljev praktikov do inkluzije otrok z različnimi vrstami posebnih potreb (motnje v duševnem razvoju, avtizem, čustvene motnje, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo).

Tudi sami že desetletja razvojno-raziskovalno pozornost namenjamo uveljavljanju procesov integracije/inkluziije.

V pričujočem članku predstavljamo eno izmed zadnjih raziskav, v kateri smo preučevali stališča, in sicer reprezentativnega vzorca slovenskih učite-

ljev. Spričo tega dejstva ocenjujemo, da so spoznanja te raziskave nacionalnega in mednarodnega pomena.

Namen empirične raziskave

Izvedli smo empirično raziskavo z namenom preučevanja stališč učiteljev o vplivu integracije/inkluzije otrok s posebnimi potrebami (PP), in sicer v njej odgovarjamo na naslednja štiri temeljna vprašanja:

1. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učenca s PP ?
2. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike?
3. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učitelje ?
4. Kakšno je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na razredno okolje ?

Pri vseh navedenih vprašanjih statistično kontroliramo dva faktorja, vezana na učence s PP oziroma na učitelje teh učencev, in sicer:

- vrsto posebnih potreb,
- strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Naša raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja in ima obliko pregledne kavzalne empirične raziskave.

Raziskovalni vzorec

Raziskavo smo izvedli na velikem namenskem vzorcu učiteljev slovenskih osnovnih šol ($n = 1360$). Zajeti so učitelji od 1. do 8. razreda, pri čemer je odstotek tistih iz prvih treh (44,0 %) glede na druge višje razrede (55,4 %) precej podoben. V vzorcu prevladujejo učitelji (52,4 %), katerih učenci s posebnimi potrebami so z odločbo o usmeritvi opredeljeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), sledijo (27,4 %) učenci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (MIS) ter v enakem odstotku (10,1 %) gibalno ovirani (GO) in učenci z vedenjskimi in čustvenimi motnjami (VČM). Vsi učenci s posebnimi potrebami so bili usmerjeni s strani komisij za usmerjanje in jim je bila dodeljena dodatna strokovna pomoč. Strokovno znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami ima dobra polovica (52,8 %) učiteljev. To znanje so si pridobili v okviru študija na pedagoških fakultetah, seminarjev pod okriljem Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, v okviru dodatnega usposabljanja za delo z otroki s posebnimi potrebami na pedagoških fakultetah in z usposabljanjem, ki ga je organizirala posebna institucija.

Postopek zbiranja podatkov

Pri raziskovanju smo uporabili preizkušeni merski instrument *Vprašalnik za učitelje, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami v osnovni šoli* (IIQ) (*Impact of Inclusion Questionnaire*) avtorjev Martinez in Hastings (2004). Anketiranje je bilo izvedeno v šolskem letu 2006/07. Na konferencah za ravnatelje osnovnih šol, organiziranih po organizacijskih enotah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, so bili ravnatelji seznanjeni s ciljem in namenom raziskovanja, z vsebino vprašalnika in z načinom izpolnjevanja, nato so na šolah posredovali vprašalnike z navodili učiteljem učencev s posebnimi potrebami, ki so imeli identificiran status motnje s strani multidisciplinarnega tima. Vprašalnik (IIQ) v prvem delu zajema generalne podatke o anketirancu (razred, v katerem uči; skupino otrok s PP, ki jih učitelj poučuje, starost, strokovno znanje za delo z otroki s PP, izkušnje z izobraževanjem otrok s PP). V drugem delu vprašalnik sestavlja 24 trditev o stališčih učiteljev do izobraževanja različnih skupin otrok s PP (mejne intelektualne sposobnosti, gibalna oviranost, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, vedenjske in čustvene motnje).

Posamezne trditve so indikatorji stališč in so razdeljene na štiri sklope: vplivi na učitelja, vplivi na učenca s PP, vplivi na razredno okolje, vplivi na vrstnike.

Anketiranci so stopnjo soglašanja z zapisanimi trditvami izrazili z izbrano oceno na petstopenjski lestvici (od 1 do 5), in sicer: *se popolnoma strinjam* (5), *se strinjam* (4), *ne vem, se ne morem odločiti* (3), *se ne strinjam* (2), *se sploh ne strinjam* (1). Vrednost 5 je najbolj pozitivno stališče. Pri trditvah, ki so negativne, je ponderiranje konvertirano.

Celotni instrument se odlikuje po visoki zanesljivosti ($\alpha = 0,904$).

Postopki obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali z naslednjimi postopki:

- frekvenčne distribucije (f , $f\%$) karakteristik vzorca;
- aritmetične sredine ($\bar{x}$) numerično izraženih stopenj soglašanja: 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – ne vem, se ne morem odločiti, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam) s posameznimi trditvami;
- Kruskal-Wallisov preizkus razlik v stališčih do posameznih vplivov;
- analiza variance za preizkušanje razlik v skupnih rezultatih na podlestvicah.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo zgolj rezultate analize dveh sklopov stališč (vplivi na vrstnike, vplivi na učitelje), saj bi v primeru predstavitve vseh presegli predpostavljene obseg prispevka.

Analizirali smo:

- stališča učiteljev o posameznih vplivih integracije/inkluzije,
 - stališča učiteljev o skupini vplivov (na vrstnike, na učitelje) v celoti,
- in sicer na nivoju:
- vzorca učiteljev kot celote ter
 - preverjanja razlik glede na *vrsto posebnih potreb učencev* in *strokovno znanje učiteljev*

Analiza stališč o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike

Tabela 1: Ranžirna vrsta trditev, vezanih na vrstnike, po povprečni ($\bar{x}$) stopnji soglašanja.

Rang	Trditve	$\bar{x}$
1	T 24*: ".....negativno vpliva na učni uspeh drugih otrok."	4,050
2	T 15: "....ne spravlja v nevarnost druge otroke."	3,860
3	T 12*: "....s svojo prisotnostjo povzroča vedenjsko težavnost drugih otrok."	3,686
4	T 8*: "....vznemirja druge otroke v razredu."	3,360
5	T 3: "....ne odvraca moje pozornosti od ostalih otrok."	2,836
6	T 22: "....s svojo prisotnostjo pozitivno vpliva na učenje drugih otrok v razredu."	2,597

* Opomba: konvertirane negativne trditve.

Zelo spodbudno je, da učitelji na prvem mestu ne pripisujejo učencem s PP različnih negativnih vplivov na druge učence v razredu (T 24, T 15, T 12, T 8); so pa hkrati najmanj soglasni o zaznavanju njihovih pozitivnih vplivov (T 22). Opozoriti velja tudi na pojav odvrčanja pozornosti od drugih otrok zaradi prisotnosti učencev s PP v razredu (T 3).

Smemo pa, podobno kot v primeru vplivov na učenca s PP, skleniti, da prevladuje višje pozitivno ocenjevanje učinkov vključevanja na vrstnike (skupno povprečje $\bar{x}_{sk} = 3,348$).

Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike glede na vrsto PP

Pri vseh trditvah, vezanih na vplive integriranih učencev s PP na vrstnike, obstaja statistično značilna razlika glede na vrsto PP.

Iz povprečij ($\bar{R}$) razberemo, da prevladuje mnenje, da so učenci z motnjami vedenja tisti, ki bolj kot druge skupine učencev s PP odvrčajo učiteljevo pozornost od drugih učencev (T 3), vznemirjajo druge učence v razredu (T 8), povzročajo pri njih vedenjske težave (T 12) in jih spravlja v nevarnost (T 15), skratka, imajo bolj kot pozitiven (T 22) negativen vpliv na učni uspeh drugih učencev v razredu (T 24).

Tabela 2: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih integracije/inkluzije na vrstnike glede na vrsto posebnih potreb.

Trditve	Vrsta PP	n	Povprečni rang $\bar{R}$	χ^2	α (p)
T 3 ne odvrča pozornosti	MIS	372	647,42	67,597	0,000
	GO	138	880,21		
	PPPU	712	688,60		
	VČM	138	528,18		
T 8* vznemirja druge	MIS	372	709,69	259,151	0,000
	GO	138	971,54		
	PPPU	712	690,00		
	VČM	138	216,74		
T 12* vedenjske težave	MIS	372	697,74	170,463	0,000
	GO	138	953,50		
	PPPU	712	678,51		
	VČM	138	371,32		
T 15 ne spravlja v nevarnost	MIS	372	707,38	201,335	0,000
	GO	138	865,76		
	PPPU	712	707,96		
	VČM	138	281,09		
T 22 pozitivno vpliva	MIS	372	665,77	156,835	0,000
	GO	138	970,04		
	PPPU	712	684,74		
	VČM	138	408,79		
T 24* negativno vpliva	MIS	372	661,92	124,804	0,000
	GO	138	910,87		
	PPPU	712	694,19		
	VČM	138	429,57		

Nasprotno pa je vpliv gibalno oviranih učencev na vrstnike po oceni učiteljev najmanj ogrožujoč, torej najbolj spodbuden, zaželen. Precej podobno funkcionirajo s tega vidika, torej z vidika vpliva na vrstnike, učenci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Spričo odstopanja od homogenosti varianc ($\alpha = 0,021$) smo tudi v tem primeru uporabili Welchovo metodo analize variance. Izid kaže, da je razlika med kategorijami učencev s PP statistično značilna ($F = 138,860$, $\alpha = 0,000$), in sicer se vplivi na vrstnike kažejo kot najbolj nespodbudni oz. ogrožujoči, v kolikor gre za integracijo/inkluzijo učencev z motnjo vedenja ($\bar{x} =$

14,703), kot najbolj ugodni, skratka pozitivni pa pri vključevanju gibalno oviranih učencev ($\bar{x} = 24,536$) in za tem učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ($\bar{x} = 20,653$) ter mejnimi intelektualnimi sposobnostmi ($\bar{x} = 20,457$).

Tabela 3: Izid analize variance preverjanja razlik v skupnem rezultatu merjenja vplivov integracije/inkluzije na vrstnike glede na vrsto PP.

Vrsta PP	n	Arit. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc F α (p)	Preizkus razlik arit. sredin F α (p)
MIS	372	20,457	4,274	3,271 0,021	138,860 0,000
GO	138	24,536	3,477		
PPPU	712	20,653	4,096		
VČM	138	14,703	3,858		

Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na vrstnike glede na strokovno znanje učiteljev

Tabela 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih glede na strokovno znanje učitelja.

Trditve	Znanje	n	$\bar{R}$	χ^2	α (p)
T 3 ne odvrča pozornosti	Da	718	698,10	3,478	0,062
	Ne	642	660,81		
T 8* vznemirja druge	Da	718	694,80	2,224	0,136
	Ne	642	664,50		
T 12* povzroča vedenjske težave	Da	718	705,76	7,010	0,008
	Ne	642	652,25		
T 15 ne spravlja v nevarnost	Da	718	709,15	9,122	0,003
	Ne	642	648,46		
T 22 pozitivno vpliva	Da	718	715,07	13,050	0,000
	Ne	642	641,83		
T 24* negativno vpliva	Da	718	714,28	13,306	0,000
	Ne	642	642,73		

Pri vseh trditvah so učitelji, ki so si strokovno znanje pridobili, izrazili višjo stopnjo soglašanja, pri čemer pri prvih dveh (T 3, T 8) razlika ni statistično značilna, obstaja pa tendenca razlike. Pri ostalih le-te obstajajo, in sicer učitelji s pridobljenim znanjem v manjši meri pripisujejo integriranim učencem povzročanje vedenjskih težav (T 12) in nevarnosti (T 15), bolj pa izpostavljajo pozitivne (T 22) in ne negativne vplive (T 24).

Tabela 5: Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu merjenja vplivov integracije/inkluzije na vrstnike glede na strokovno znanje učitelja.

Znanje	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homog. varianc		Preizkus razlik arit.sr.	
				F	α (p)	F	α (p)
Da	718	20,808	4,621	0,069	0,794	12,434	0,000
Nc	642	19,922	4,628				

Izid splošnega F-preizkusa razlik med aritmetičnima sredinama potrjuje, in sicer v pogojih upravičene predpostavke o homogenosti varianc ($\alpha = 0,794$), obstoj statistično značilne razlike. Učitelji, ki ta znanja imajo, izražajo bolj pozitivno stališče o vplivih integracije/inkluzije na vrstnike.

Analiza stališč o vplivu integracije/inkluzije na učitelje

Tabela 6: Ranžirna vrsta trditve, vezanih na učitelje, po povprečni ($\bar{x}$) stopnji soglašanja.

Rang	Trditve	$\bar{x}$
1	T 9: ".....me fizično ne ogroža."	3,782
2	T 21*: ".... povečuje delovno obremenjenost učitelja čez vse meje."	3,230
3	T 14*: "....mi jemlje preveč časa."	3,138
4	T 1*: "....me fizično izčrpa."	3,024
5	T 17: "....me čustveno ne izčrpa."	2,942
6	T 6: "....me ne spravlja dodatno v stres."	2,923

* Opomba: Konvertirane negativne trditve.

Učitelji z najvišjo stopnjo soglašanja izjavljajo, da jih prisotnost učenec s PP fizično ne ogroža (T 9), pogosteje pa zaznavajo fizično (T 1) in čustveno izčrpanost (T 17) ter stres (T 6).

Posebne odstopanja od povprečne delovne (T 21) in časovne obremenjenosti (T 14) pa naši podatki ne razkrivajo. Je pa skupno povprečje stopenj soglašanja nekoliko nižje ($\bar{x} = 3,15$) od že omenjenih, vezanih na vplive vključevanja na učenca s PP (1) ter vrstnike (2). Na tej osnovi smemo sklepati, da ima integracija/inkluzija bolj ugodne učinke na same učence s PP ter njihove vrstnike kot na učitelje.

Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učitelje glede na vrsto PP

Pri vseh analiziranih vplivih obstajajo statistično značilne razlike glede na vrsto PP. Iz povprečnih rangov razberemo, da so učenci z motnjami

vedenja tisti, katerih vpliv na učitelja je glede na druge najmanj ugoden, nasprotno pa ga gibalno ovirani učenci najmanj ovirajo; vplivi učencev z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so precej podobni (na 2. ali 3. mestu).

Tabela 7: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih integracije/inkluzije na učitelje glede na vrsto posebnih potreb.

Trditve	Vrsta PP	n	Povprečni rang $\bar{R}$	χ^2	α (p)
T1 me fizično izčrpa	MIS	372	657,44	120,951	0,000
	GO	138	909,91		
	PPPU	712	698,67		
	VČM	138	419,52		
T 6 me ne spravlja dodatno v stres	MIS	372	657,79	53,784	0,000
	GO	138	804,34		
	PPPU	712	704,35		
	VČM	138	494,81		
T 9 me fizično ne ogroža	MIS	372	694,72	23,431	0,000
	GO	138	714,37		
	PPPU	712	694,37		
	VČM	138	536,71		
T 14 jemlje preveč časa	MIS	372	634,51	92,928	0,000
	GO	138	931,58		
	PPPU	712	686,22		
	VČM	138	523,90		
T 17 me čustveno ne izčrpa	MIS	372	653,73	91,249	0,000
	GO	138	880,99		
	PPPU	712	698,10		
	VČM	138	461,37		
T 21 povečuje delovno obremenjenost	MIS	372	661,23	109,068	0,000
	GO	138	909,30		
	PPPU	712	691,43		
	VČM	138	447,24		

V tem primeru je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($\alpha = 0,106$). Izid splošnega F-preizkusa razlik med povprečjem potrjuje obstoj statistično značilnih razlik ($F = 60,048$, $\alpha = 0,000$). Vplivi integracije/in-

kluzije na učitelja so, kakor na vrstnike, najbolj ogrožujoči v primeru integriranih učencev z motnjo vedenja ($\bar{x} = 15,290$), za tem sledita skupini učencev z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi ($\bar{x} = 18,629$) in s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ($\bar{x} = 19,347$); gibalno ovirani predstavljajo skupino, ki ima na učitelje najbolj ugoden vpliv ($\bar{x} = 22,304$).

Tabela 8: Izid analize variance preverjanja razlik v skupnem rezultatu merjenja vpliva integracije/inkluzije na učitelje glede na vrsto PP.

Vrsta PP	n	Arit. sredina $\bar{x}$	Stand. odklon s	Preizkus homogenosti varianc F	α (p)	Preizkus razlik arit. sredin F	α (p)
MIS	372	18,629	4,597				
GO	138	22,304	4,293	2,041	0,106	60,048	0,000
PPPU	712	19,347	4,455				
VČM	138	15,290	3,989				

Analiza razlik v stališčih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učitelje glede na strokovno znanje

Tabela 9: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v posameznih vplivih glede na strokovno znanje učitelja.

Trditve	Znanje	n	$\bar{R}$	χ^2	α (p)
T1* me fizično izčrpa	Da	718	682,77	0,055	0,814
	Ne	642	677,96		
T 6 me ne spravlja dodatno v stres	Da	718	682,94	0,065	0,799
	Ne	642	677,78		
T 9 me fizično ne ogroža	Da	718	692,84	1,685	0,194
	Ne	642	666,69		
T 14* jemlje preveč časa	Da	718	703,17	5,631	0,018
	Ne	642	655,15		
T 17 me čustveno ne izčrpa	Da	718	693,46	1,841	0,175
	Ne	642	666,01		
T 21* povečuje delovno obremenjenost	Da	718	700,15	4,284	0,038
	Ne	642	658,52		

Pri dveh trditvah, in sicer T 14 (»... mi jemlje preveč časa«) in T 21 (»povečuje delovno obremenitev učitelja«), smo odkrili obstoj statistično značilnih razlik, pri ostalih ne, je pa pri vseh povprečje rangov višje v skupi-

ni učiteljev, ki so si strokovno znanje pridobili. Slednji, torej še zlasti v primerjavi z učitelji brez teh znanj, v primerih integracije/inkluzije ne zaznavajo posebne časovne ovire in povečane delovne obremenitve. Velja pa opozoriti še na njihovo nižjo oceno čustvenega izčrpanja in fizične ogroženosti.

Tabela 10: Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu merjenja vplivov integracije/inkluzije na učitelja glede na strokovno znanje učitelja.

Znanje	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homog. varianc		Preizkus razlik arit. sredin	
				F	α (p)	F	α (p)
Da	718	19,245	4,591	0,015	0,902	2,913	0,088
Ne	642	18,808	4,732				

Tudi v tem primeru je predpostavka o homogenosti varianc upravičena ($\alpha = 0,902$), razlika med skupinama pa sicer ni statistično značilna, obstaja pa tendenca ($\alpha = 0,088$) bolj pozitivnega zaznavanja vplivov integracije/inkluzije na učitelje v skupini učiteljev, ki so si strokovno znanje pridobili.

Diskusija in zaključek

Empirično raziskavo smo izvedli z namenom, da preučimo stališča učiteljev do štirih skupin vplivov, in to: do vpliva integracije/inkluzije na učence s PP, na vrstnike, na učitelje in na razredno okolje. Pri tem smo kontrolirali vlogo dveh relevantnih karakteristik vzorca, to je vrsto posebnih potreb in strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP.

Izkaže se, da je stališče učiteljev do integracije/inkluzije povezano z vrsto posebnih potreb integriranih učencev. V kolikor gre za gibalno ovirane, je stopnja soglašanja najvišja, v primeru motenj vedenja in čustvovanja pa najnižja, kar je konsistentno z izidi raziskav (Avramidis et al., 2000; Forlin, 1995; Hastings in Oakford, 2003; Lindsay, 2007; Soodak et al., 1998). Domnevno je pozitivno stališče učiteljev do gibalno oviranih učencev določeno z zavedanjem učiteljev o njihovi večji učinkovitosti vplivanja (pozitivni model) na učenje in prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa njihovim posebnim potrebam glede na druge skupine otrok z motnjami (Bradly in Woolfson, 2008; Giangreco et al., 1993; Walther-Thomas, 1997). Velja izpostaviti še boljše sprejemanje gibalno oviranih učencev s strani vrstnikov.

Neugodna stališča učiteljev do učencev z vedenjskimi in čustvenimi motnjami so določena z bolj zahtevnimi nalogami tako glede obvladovanja neustreznega/negativnega vedenja, ki vznemirja druge učence, kakor glede učinkovitega poučevanja teh učencev (Abrams, 2005). Raziskave (VanAcker, 1993; Abrams, 2005) potrjujejo, da je delo učiteljev, ki poučujejo učence z vedenjskimi motnjami, v inkluzivnem razredu pogosto zelo stresno

(polno čustev strahu, zaskrbljenosti in jeze), kar lahko zmanjšuje zmožnost lastne učinkovitosti pri delu z njimi.

Kot razberemo, je znotraj že omenjenih skupin stališče učiteljev precej podobno, ko gre za učence z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri omenjenih skupinah učencev s PP, v primerjavi z drugimi učenci, se učitelji soočajo z večjimi zahtevami glede prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa posebnim potrebam učencev; enako kažejo tudi izidi drugih študij (Thousand in Villa., 1999; Peček in Lesar, 2006; Schmidt, 2006). Gre za učence, ki z veliko težavo dosegajo predpisane cilje in standarde učnega programa.

Naslednji dejavnik, ki poleg vrste oz. kategorije posebnih potreb pomembno določa nivo soglašanja z integracije/inkluzijo, je strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP. V našem primeru se je tako izkazalo, da imajo bolj pozitivno stališče do vseh vplivov učitelji, ki so si to znanje pridobili v okviru študija na pedagoških fakultetah, pod okriljem Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, v okviru dodatnega usposabljanja za delo z otroki s posebnimi potrebami ali usposabljanja, ki ga je organizirala posebna inštitucija. Omenjeni izidi se skladajo z rezultati nekaterih prejšnjih raziskav (Campbell et al., 2003; Schmidt, 2006; Van Reusen et al., 2001; Villa et al., 1996). Vendar je opazno, da oblike izobraževanja in strokovno znanje, ki so si ga učitelji pridobili, niso najbolj ugodno delovali na zaznavanje učinkovitosti poučevanja in vodenja učencev z vedenjskimi in čustvenimi motnjami. Izobraževalni programi za učitelje bi se morali verjetno bolj intenzivno in tudi časovno dalj časa osredotočati na doseganje učiteljeve samoučinkovitosti s konkretnimi možnimi intervencijskimi strategijami, ki promovirajo tako akademski kot socialni razvoj učencev s posebnimi potrebami (Van Acker, 1993; Woolfston in Bradey, 2009). Nekatere študije, npr. Martinez (2003) in Stančić et al. (2001), tudi potrjujejo, da uvajanje aktivnih oblik izobraževanja za integracijo/inkluzijo glede na tradicionalne oblike (npr. vključevanje učiteljev v delavnice in prakticiranje novih metod in tehnik dela ter uporaba dalj časa trajajočih pristopov pri delu z učenci s posebnimi potrebami v razredu) učinkuje v signifikantno pozitivnih stališčih v primerjavi z učitelji, ki niso bili vključeni v aktivne oblike usposabljanja. Morda bi bilo ustrezno v izobraževanju učiteljev za integracijo/inkluzijo ponuditi tudi več priložnosti za odpravljanje neustreznih osebnih prepričanj o motnji in posebnih potrebah ter možnosti za spopadanje z le-temi, kajti oboje lahko sicer, kot ugotavljata Woolfston in Bradey (2009), predstavlja ovire pri uspešnem vključevanju. Kakorkoli, ne smemo spregledati dejstva, da lahko učitelji in ravnatelji šol sami identificirajo oblike podpore in ustrezne vire v razrednem/šolskem okolju ter tako promovirajo uspešno integracijo/inkluzijo (Cook et al., 1999). Med oblikami pomoči, ki bi jih bilo potrebno intenzivirati oz. spod-

buditi v naših šolah, naj omenimo: stalno povezovanje strokovnih delavcev šole s strokovnjaki v zunanjih institucijah, ki lahko nudijo pomoč in svetovanje pri reševanju problemov in nastalih kriz učencev s posebnimi potrebami in drugih učencev; razvoj kvalitetnega timskega dela, sodelovanja in povezovanja med učitelji, specialnimi pedagogi in drugimi strokovnjaki v primeru načrtovanja, izvajanja in vrednotenja razvoja in učenja učencev; večje vključevanje staršev otrok s posebnimi potrebami v oblikovanje individualiziranih programov in v procese odločanja ter sistematično razvijanje kulture sodelovanja, spoštovanja in komunikacije med učenci v razredih in šoli kot celoti. Pri uvajanju sprememb in novosti v procesu poučevanja in zagotavljanju resnične socialne integracije učencev z raznolikimi posebnimi potrebami učitelji ne bi smeli ostati brez dodatnih virov (pripomočki, oprema) in kvalitetne podpore specializiranih strokovnjakov ter vodstvenih delavcev šole. Skrajni čas je, da šole z nižjim izobrazbenim standardom in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami postanejo centri za pomoč šolam, učiteljem, učencem in staršem ter tako skupaj s šolami prevzamejo skrb in odgovornost za integracijo/inkluzijo, kot jasno izpostavljajo slovenski avtorji Lebarič et al. (2006).

V raziskavi smo stališča učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami merili s pomočjo vprašalnika *IIQ* in nismo uporabili še drugih načinov merjenja, npr. kvalitativnih pristopov (intervjuja, opazovanja), s pomočjo katerih bi lahko dodatno preučili in osvetlili vsakdanje, praktične probleme in dileme učiteljev, šolskega okolja, etike in šolske politike. Tokrat je bil naš cilj osvetlitev stališč velikega reprezentativnega vzorca učiteljev. Gotovo je, da nam ostajajo še dodatne naloge: sprotno in sistematično spremljanje integracije/inkluzije in delovanje v smeri spreminjanja vzgojno-izobraževalne prakse, ki mora zagotoviti učinkovite možnosti za učenje vsem učencem v inkluzivnih razredih.¹

Literatura

- Abrams, B. J. (2005). Becoming a Therapeutic Teacher for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Teaching Exceptional Children* 38 (2), 40–45.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16, 277–293.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 129–149.

I Raziskava je bila izpeljana v okviru razvojno-raziskovalnega projekta *Stališča učiteljev do integracije/inkluzije učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli* pod okriljem Zavoda RS za šolstvo.

- Avramidis, E., Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22 (4), 367–89.
- Brady, K., Woolfson, L. (2008). What factors influence teacher attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology* 78 (4), 527–544.
- Burnstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., Spagna, M. (2004). Moving toward Inclusive Practices. *Remedial and Special Education* 25 (2), 104–116.
- Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 28 (4), 369–379.
- Center, Y., Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Children* 34, 41–51.
- Coates, R. D. (1989). The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities* 22, 532–536.
- Cook, B. G., Semmel, M. I., Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education* 20, 199–208.
- Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 44 (2), 31–50.
- Firestone, W. A., Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research* 63, 489–525.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education* 22, no. 4, 179–185.
- Forlin, C., Douglas, G., Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education* 43 (2), 119–133.
- Fox, N. E., Yseeldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children* 64, 81–98.
- Gemmell-Crosby, S., Hanzlik, J. R. (1994). Preschool Teachers' Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 29 (4), 279–287.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., Schattman, R. (1993). "I've counted on Jon: transformational experiences of teachers

- educating students with disabilities". *Exceptional Children* 59, 359–372.
- Hastings, R. P., Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology* 23 (1), 87–94.
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children* 61, 425–439.
- Katz, J., Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education* 17 (2), 25–35.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*, Radovljica: Didakta.
- LeRoy, B., Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for learning* 11, 32–36.
- Leyser, Y., Kapperman, G., Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education* 9, 1–15.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77, 1–24.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of a Graduate Class on Attitudes towards Inclusion, Perceived Teaching Efficacy and Knowledge about adapting Instruction for Children with Disabilities in Inclusive Settings. *Teacher Development* 7 (3), 473–482.
- Martinez, R. S., Hastings, R. (2004). *Attitudes Toward Inclusion by Disability Type*. Paper presented at the 12th World Congress International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability. Montpellier, France.
- Peck, C. A., Donaldson, J., Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 15, 341–249.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*, Ljubljana: Sophia.
- Power, D., Hyde, M. (2002). Deaf and Hard-of-hearing Students in Australian Schools. *Journal of Deaf Studies and deaf Education* 7 (4), 302–311.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*, Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika – posebna izdaja* 57 (123), 320–337.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion: A research synthesis. *Exceptional Children* 63, 59–74.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children* 63, 29–45.
- Soodak, L., Podell, D., Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education* 31, 480–497.
- Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrič, L. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 37 (2), 143–152.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly* 13, 107–124.
- Thousand, J., Villa, R. (1999). Welcoming, Valuing, and Supporting the Diverse Learning Needs of All Students in Shared General Education Environments. V: Pfeiffer, S. I., Reddy, L. A. (ur.). *Inclusion Practices with Special needs Students: Theory, Research, and Application*, New York, London in Oxford: The Haworth Press, Inc., 73–108.
- Van Acker, R. (1993). Dealing with conflict and aggression in the classroom. What skills do teachers need? *Teacher Education and Special Education* 16 (1), 23–33.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. *The High School Journal* 84 (2), 7–20.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice* 11, 96–106.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children* 63, 29–45.
- Waldron, N. L., McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children* 64, 395–405.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities* 30, 395–405.
- Ward, J., Center, Y., Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education* 21, 34–39.
- Woolfson, L. M., Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology* 29 (2), 221–238.

Zambelli, F., Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education* 19 (3), 351–366.

Zaznavanje agresivnih vedenj otrok in mladostnikov v šolah: analize podatkov mednarodnih raziskav

Tina Vršnik Perše, Ana Kozina in Tina Rutar Leban

Agresivnost in agresivna vedenja

Vzainteresirani strokovni in širši javnosti se pogosto pojavljajo razprave o agresivnosti oz. agresivnem vedenju v šoli. Vsako agresivno vedenje sicer odraža agresivnost, ne pomeni pa vsaka agresivnost tudi agresivnega vedenja (Anderson in Bushman, 2002). Predpostavlja se, da je ob agresivnosti kot osebnostni potezi agresivno vedenje bolj pogosto (Matthews, Deary in Whiteman, 2009).

Agresivnost oz. agresivno vedenje ima dva pola: pozitivnega v obliki asertivnosti ter negativnega v obliki škodovanja sebi in drugim (Renfrew, 1997). V analizah se bomo osredotočili na negativni pol agresivnosti oz. na agresivna vedenja, katerih namen je škodovati drugim. Na negativni pol agresivnosti se osredotoča tudi opredelitev Svetovne zdravstvene organizacije iz leta 1996 (Flannery, Vazsonyi in Waldman, 2007), ki pravi, da je agresivno vedenje namerna uporaba telesne sile ali moči, grozeče ali dejanske, usmerjene proti sebi, drugi osebi, skupini ljudi ali skupnosti, ki bodisi povzroča ali ima veliko verjetnost povzročiti poškodbe, smrt, psihološke težave, razvojne težave ali prikrajšanost. Pomanjkljivost te opredelitve je, da je zastavljena zelo široko. Pričujoča raziskava se opira na bolj specifično opredelitev, ki pravi, da je agresivno vedenje tisto vedenje, ki ima namen ali dejansko povzroči telesno ali psihološko škodo sebi ali drugemu (Barron in Richardson, 1994; Renfrew, 1997).

Agresivnost se kaže skozi različne oblike agresivnega vedenja. Najširše lahko agresivnost razdelimo na kolektivno agresivnost, agresivnost, usmerjeno nase, in agresivnost, usmerjeno na druge (Flannery idr., 2007). V prispevku se bomo na podlagi razpoložljivih podatkov usmerili samo na izražanje agresivnosti, usmerjene na druge, in sicer tako na neposredne (telesna in besedna agresiv-

nost) kot tudi na posredne oblike (izločanje iz skupine, prisila, kraje) agresivnega vedenja. Besedno agresivno vedenje se nanaša na izražanje agresivnosti s pomočjo besed, to je z žalitvami, opravljanjem, šalami na račun drugega, kričanjem, zmerjanjem in podobnim. Telesno agresivno vedenje je usmerjeno na povzročanje telesne poškodbe drugemu z udarci, prerivanjem in podobnim. Posredno agresivno vedenje povzroča psihološko, v redkih primerih tudi telesno škodo drugemu s sredstvi socialne manipulacije, pri tem pa je namen škodovati drugemu prikrit (Archer in Coyne, 2005).

Obravnava telesnih, besednih in posredno agresivnih vedenj v šoli je skladna tudi z ugotovitvami U. Popp (2003), da se v šolskem okolju najpogosteje pojavljajo telesna, besedna in posredna agresivnost.

Spreminjanje agresivnosti in agresivnih vedenj v razvojnih obdobjih

Raziskave kažejo različne trende pri opazovanju pojava agresivnosti in agresivnih vedenj v različnih razvojnih obdobjih. Nekatere študije kažejo upad z naraščajočo starostjo (npr. Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson in Garipey, 1989; Hyde, 1984, ter Park in Slaby, 1983, v: Hudley, 1993), druge porast z naraščajočo starostjo (npr. Whiting in Whiting, 1975, v: Hudley, 1993) in tretje, da posamezniki v srednjem in poznem otroštvu izražajo več agresivnosti od mlajših in starejših posameznikov (npr. Huesmann, 1994). Strokovnjaki poudarjajo (npr. Huesmann, 1994), da je porast ali upad izražanja agresivnosti odvisen tudi od tipa agresivnosti, ki ga opazujemo. Neposredne oblike izražanja agresivnosti se z leti spremenijo v bolj posredne oblike (Archer in Coyne, 2005; Huesmann, 1994; Krall, 2003). V obdobju malčka in skozi večji del zgodnjega otroštva je večinoma prisotno telesno izražanje agresivnosti, kasneje z razvojem govora tudi besedno. V obdobju srednjega in poznega otroštva se agresivnost najpogosteje izraža v povezavi z medosebnimi odnosi. Pogostejše so tudi druge oblike agresivnega vedenja, kot so laganje, goljufanje in kraja (Fekonja in Kavčič, 2004). Nekatere raziskave omenjajo celo natančnejše časovne okvire. Tako na primer navajajo, da izražanje telesne agresivnosti upada od osmega do osemnajstega leta (npr. Cairns idr., 1989; Flannery idr., 2007; Romano, Tremblay, Boulerice in Swisher, 2005), izražanje besedne agresivnosti in posredne agresivnosti pa narašča od osmega do enajstega leta in potem rahlo upade do osemnajstega leta (npr. Romano idr., 2005). Med posamezniki v srednjem, poznem otroštvu in mladostništvu ni pomembnih razlik v usmerjanju izražanja agresivnosti. Vse našteje starostne skupine jo v večji meri usmerjajo navzven.

Tudi raziskave, ki kažejo, da je agresivnost stabilna lastnost, potrjujejo, da so za različna razvojna obdobja značilne različne oblike izražanja agresivnosti in agresivnih vedenj (Carr, 1998; Ferris, 1996; Fossati, Maffei, Acqua-

rini in Ceglie, 2003; Hudley, 1993; Huesmann, 1994; Loeber in Hay, 1997; Fekonja in Kavčič, 2004; Van Lier, 2005). Raziskav, ki bi vzdolžno preverjale stabilnost agresivnosti in agresivnih vedenj v razvoju posameznika, je malo (npr. Dunedin Study, Californima Youth Authority Study, The Oregon Youth Study, The South Holland Epidemiological Study), vse pa kažejo, da se izražanje agresivnosti in agresivnih vedenj v otroštvu povezuje z izražanjem le-tega v mladostništvu in obdobju odraslosti ali z drugimi oblikami prilagoditvenih težav (Flannery idr., 2007; Huesmann, Eron, Lefkowitz in Walder, 1984) ter tudi z učnimi dosežki (Crick, Ostrov in Werner, 2006; Schwartz, Gorman, Nakamoto in McKay, 2006).

Agresivno vedenje v šoli

Agresivno vedenje se pojavlja v vseh okoljih, zato tudi šolsko okolje ni izvzeto. Na razvoj izražanja agresivnega vedenja izmed mnogih dejavnikov vplivajo tudi dejavniki šole. Višja raven izražanja agresivnosti se povezuje z nizko povezanostjo učencev s šolo (Brookmayer, Fanti in Henrich, 2006; Kos, 1990), s prenehanjem šolanja (Poulin in Boivin, 2000; Vitaro, Brendgen Barker, 2006), z izostajanjem od pouka, s togim odnosom učiteljev do učencev (Popp, 2003) ter z negativnimi stališči do šole (Kozina, 2007; Malm in Löfgren, 2006) in učnih vsebin (Krall, 2003).

Pomembna je splošna naravnost šole do agresivnih vedenj: ali so ta strogo in dosledno sankcionirana ali ne. Na šolah, ki postavijo in ohranijo pravila vedenja, jih jasno sporočajo, vztrajno obnavljajo in nagrajujejo njihovo spoštovanje ter kaznujejo neupoštevanje, se odražajo nižje stopnje agresivnih vedenj (Malm in Löfgren, 2006). Kot problematična se je izkazala tudi pretirana storilnostna naravnost šole, ki vodi v visoka pričakovanja učiteljev, staršev in otrok ter v pogostejše izražanje agresivnega vedenja pri otrocih (Dekleva, 2000). Tudi K. Aničić s sodelavkami (2002) agresivnost in agresivna vedenja povezuje z visoko storilnostno naravnostjo šole, z visoko tekmovalnostjo, z visoko zahtevo po poslušnosti in podrejenosti ter s pomanjkanjem individualnih pristopov, rešitev in poti.

Z agresivnim vedenjem se povezujejo tudi učni dosežki otrok in mladostnikov. Otroci in mladostniki, ki pogosteje in močnejše izražajo agresivnost, imajo slabše razvite akademske sposobnosti, sposobnosti reševanja problemov (Huesmann, 1994) in so pogosteje neuspešni na akademskem področju (Dishion, 1990; Flannery idr., 2007; Krall, 2003; Fekonja in Kavčič, 2004; Masten, Morison in Pelligrini, 1985; Schwartz idr., 2006). V splošnem raziskave kažejo, da imajo otroci in mladostniki, ki izkazujejo več socialnih in prosocialnih vedenj, višje izobraževalne dosežke (Masten idr., 1995; Wentzel in Asher, 1995).

Povezave med agresivnostjo in agresivnimi vedenji ter učnimi dosežki lahko interpretiramo tudi v obratni smeri. Nekateri avtorji (npr. Popp,

2003) namreč ugotavljajo, da so pričakovanja staršev v zvezi z akademskimi dosežki njihovih otrok velikokrat zanje previsoka. Stres, ki ga otroci oz. mladostniki ob tem doživljajo, se odraža tudi v njihovem pogostejšem izražanju agresivnih vedenj v šoli (Popp, 2003). Tudi M. Tomori (2000) poroča o šolski neuspešnosti kot pomembnem dejavniku tveganja za razvoj agresivnih vedenj.

Trendi agresivnih vedenj v šolah

V širši zainteresirani javnosti je zaznati prepričanje, da se agresivna vedenja v šolah, ne glede na vrsto izražanja agresivnosti, povečujejo. Na povečanje pojavnosti agresivnih vedenj v šoli kažejo tudi analize objavljenih ugotovitev člankov, ki kažejo visok porast števila člankov o agresivnem vedenju v šoli v drugi polovici devetdesetih let (npr. Balkovec Debevec, 2003). Za to lahko najdemo dva razloga, bodisi se prej o tem ni pisalo ali pa je pojavnost agresivnih vedenj res v tolikšni meri narasla.

Raziskave kažejo, da je pogostost agresivnih vedenj v šolah in izpostavljenost agresivnemu vedenju visoka. V ZDA je skoraj tri četrtine otrok od 6. do 12. razreda priča različnim oblikam agresivnega vedenja. V skupini mladostnikov so številke podobne (Flannery idr., 2007). K. Filipčič (2004; v: Mugnaioni Lešnik, Koren, Logar in Brejc, 2008) poroča o raziskavi v 27 državah, ki je pokazala, da je bila večina trinajstletnikov vpletena v agresivno vedenje na šoli. Po podatkih Dekleve (1995; v: Mugnaioni Lešnik idr., 2008) je bilo 20 % učencev v osnovnih šolah žrtev agresivnih vedenj, po podatkih M. Pušnik (1996; v: Mugnaioni Lešnik idr., 2008) pa 21,5 % učencev in 8 % dijakov. Kljub vsemu pa raziskave kažejo, da se agresivno vedenje na šolah med letoma 1994 in 1999 ni povečalo v Nemčiji (Fuchs, 2001; v: Popp, 2003), v zadnjih petnajstih letih tudi ne v ZDA (Small in Terrick, 2001) in ne v Angliji (Rigby, 2008; v: Mugnaioni Lešnik idr., 2008). Tolan (2001) celo ugotavlja, da je v primerjavi z drugimi okolji v šolskem okolju manj agresivnih vedenj.

Zaznavanje počutja varnosti

Kaj vpliva na to, ali se otroci oz. mladostniki v šoli počutijo varne, je kompleksno vprašanje. Otroci in mladostniki se namreč s pojavom agresivnega vedenja srečujejo zelo pogosto (na televiziji, v drugih medijih, v šoli in njeni okolici), postajajo vse manj občutljivi na uporabo agresivnih vedenj in jih vse bolj sprejemajo kot socialno sprejemljive oblike vedenja (American Medical Association, 1996). V različnih raziskavah se je pokazalo, da velika večina vključenih otrok oz. mladostnikov navaja, da se v šolah počutijo varne (California Healthy Kids Survey – CHKS, 2006–2008; Price, Teljohann, Dake, Marsico in Zyla, 2002; Smith, Hill, Evans in Bandera, 1999).

Twemlow je s sodelavci (2002) ugotavljal, kateri dejavniki se povezujejo s posameznikovim občutkom lastne varnosti v različnih okoljih, in ugotovil, da na zaznavanje o tem, kako varno se mladi počutijo v šoli, v največji meri vplivajo kakovost odnosa med prvim pomembnim drugim in otrokom oz. mladostnikom, stopnja izpostavljenosti agresivnemu vedenju v družini in širši skupnosti, prisotnost zaščite odraslih oseb, pravil socialnega sistema, prisotnost drog in alkohola, poročila medijev o varnosti v širši skupnosti, pojav agresivnih vedenj v medijih, prisotnost in dostopnost varnih točk, dobri odnosi z vrstniki in prijatelji, vključevanje v altruistične dobrodelne dejavnosti ter občutek pripadnosti skupnosti. Zmanjševanje obsega pojavljanja agresivnih vedenj v šoli bi torej bil le eden od ukrepov za povečevanje varnega počutja v šoli, ki lahko prispeva k boljšemu poučevanju učiteljev in učenju učencev.

Opredelitev problema

Številni prispevki se posvečajo pojavu agresivnosti in agresivnih vedenj v šoli, sami pa smo poleg opredelitve pogostosti pojavljanja agresivnih vedenj v šoli ter spreminjanja pogostosti skozi daljše časovno obdobje poskusili opredeliti tudi zaznavanje počutja varnosti. Zanimalo nas je, ali lahko potegnemo vzporednice med pogostostjo zaznavanja agresivnih vedenj v različnih starostnih obdobjih in po spolu ter zaznavanjem počutja varnosti otrok oz. mladostnikov v šoli.

Metoda

Za opravljene sekundarne analize so bili v pričajučem prispevku uporabljeni podatki, pridobljeni v raziskavah TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003, TIMSS 2007 (Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja; v nadaljevanju TIMSS) ter CRISP 2006 (Mednarodna študija o otrokovih pravicah; v nadaljevanju CRISP).

Metodologija raziskave TIMSS sledi načrtu preverjanja znanja matematike in naravoslovja v razredih, kjer je večina otrok v času preverjanja znanja stara 9 let, in v razredih, kjer je večina v času preverjanja stara 13 let. V Sloveniji sta to tretji in sedmi razred osemletnega programa ali četrti in osmi razred devetletnega programa osnovne šole. Vzorčenje je bilo naključno in večstopenjsko, izbrani vzorci pa reprezentativni in ustrezno veliki, da omogočajo vse vrste analiz (Japelj Pavešič idr., 2005; Japelj Pavešič, Svetlik, Kozina, in Rožman, 2008; Japelj Pavešič, Svetlik, Rožman in Kozina, 2008). Za namene sekundarnih analiz so bile uporabljene nacionalne baze podatkov, pridobljenih iz vprašalnikov za učence (1995: $N = 5.274$; 1999: $N = 3.109$; 2003: $N = 6.704$; 2007: $N = 10.404$). V ciklih raziskav se sicer spremenljivke, ki obravnavajo agresivno vedenje v šoli, nekoliko spreminjajo in izbolj-

šujejo, vendar pa so si med seboj dovolj podobne, da jih lahko medsebojno primerjamo. Postavke merijo agresivno vedenje, ki so ga otroci zaznali v zadnjem mesecu v šoli.

Mednarodna raziskava o otrokovih pravicah CRISP (Children's Rights International Study Project) je bila v Sloveniji od leta 1991 izvedena v treh večjih zajemih podatkov. V zadnjem zajemu podatkov aprila 2006 so bila vprašanjem o otrokovih pravicah dodana še vprašanja o pojavu zaznavanja agresivnega vedenja in počutja varnosti v šolah (npr. Ali se v šoli počutiš varnega pred fizičnim nasiljem; Ali se počutiš varnega pred kakršnimkoli nasiljem na poti v in iz šole ...), na katera so odgovarjali z obkrožanjem številke na štiristopenjski lestvici (od »Ne počutim se varno« do »Počutim se popolnoma varno«). Na podlagi odgovorov na ta vprašanja so bile izvedene analize, predstavljene v pričujočem prispevku. Vzorčenje je bilo naključno in večstopenjsko, izbrani vzorci pa reprezentativni ter ustrezno veliki, da omogočajo vse vrste analiz. V sekundarnih analizah smo uporabili podatke, ki so bili pridobljeni iz vprašalnikov za otroke in mladostnike ($N = 3.322$).

V skladu z raziskovalnim vprašanjem so bile uporabljene različne metode analiziranja podatkov. Da smo lahko spremljali trende zaznavanja agresivnih vedenj v šolah, smo na nivoju opisnih statistik analizirali postavke, ki se skozi leta v vprašalnikih mednarodnih raziskav pojavljajo in se nanašajo na obravnavano temo. Podatke smo obdelali s programskima paketoma SPSS 17 in IDB Analyzer 1.4.0.8. (IEA, 2005). IDB Analyzer je oblikovan posebej za obdelave podatkov mednarodnih raziskav, tj. velikih baz podatkov, za katere je značilen poseben način vzorčenja in oblikovanja dosežkov udeležencev. Odgovore učencev smo primerjali s pomočjo opisnih statistik (%) in standardnih napak (SE). Statistično pomembne razlike v srednjih vrednostih smo določili glede na prekrivanje intervalov zaupanja oziroma s pomočjo χ^2 preizkusov. V kolikor se intervali zaupanja, določeni z višino standardne napake (% $\pm 2SE$ za 95 % interval zaupanja), ne prekrivajo oz. je vrednost $p < 0,05$, so razlike statistično pomembne.

Rezultati z razpravo

Zaznavanje agresivnih vedenj pri mlajših in starejših otrocih ter mladostnikih

Številne raziskave kažejo različne trende pojavljanja agresivnih vedenj pri posameznikih z enakimi značilnostmi tekom različnih starostnih obdobj. Porast oziroma upad agresivnih vedenj v času je v največji meri odvisen od tipa izražene agresivnosti, ki ga opazujemo. Iz teh dognanj izhaja razlaga, da se samo izražanje agresivnosti in pojav agresivnih vedenj tekom razvoja ne zmanjšuje, temveč se spreminjajo načini izražanja, ki je sprva osredotočeno bolj na telesno raven in kasneje na bolj besedne in posredne oblike. Prav

tako je ena od domnev, da so starejši otroci oz. mladostniki sposobni boljše-
ga uvida v doživljanje, imajo večjo sposobnost metakognicije in zato bolj re-
alno poročajo o ravni lastnega izražanja agresivnosti ter agresivnih vedenj,
ki se jim zgodijo. Pri tem ne gre zanemariti niti možnosti, da gre pri starej-
ših otrocih oz. mladostnikih pogosto tudi za izražanje socialno zaželenih
ali vsaj sprejemljivih navedb in opažanj, medtem ko je pri mlajših otrocih to
manj izrazito.

Ker raziskave v splošnem omenjajo pomembne razlike v izražanju agre-
sivnih vedenj glede na starost udeležencev, bomo trende zaznavanja agresiv-
nih vedenj skozi leta prikazali primerjalno za mlajše in starejše otroke oz.
mladostnike. V Tabeli 1 so prikazani odgovori mlajših in starejših otrok gle-
de agresivnih vedenj, ki so jih zaznali v zadnjem mesecu.

Tabela 1: Odstotki mlajših in starejših otrok (SE so v oklepajih), ki so
zaznali agresivna vedenja v šoli v različnih ciklih raziskave TIMSS.

	1995		2003		2007	
	mlajši	starejši	mlajši	starejši	mlajši	starejši
nekaj so mi ukradli	15,4 (0,8)	19,9 (0,8)	17,9 (1,0)	12,0 (0,7)	16,4 (0,8)	9,5 (0,7)
drug učenec me je poškodoval	27,3 (1,1)	19,4 (0,6)	39,5 (1,5)	26,6 (1,1)	42,6 (1,4)	32,8 (1,0)
drugi učenci so me pris- lili storiti nekaj, kar nisem hotel/-a	-	-	13,2 (1,0)	7,2 (0,5)	11,6 (0,6)	7,0 (0,5)
norčevali so se iz mene ali me zmerjali	-	-	36,5 (1,3)	26,8 (1,0)	30,8 (1,0)	23,6 (0,9)
drugi učenci me niso pu- stili, da bi sodeloval/-a pri tem, kar so počeli	-	-	23,8 (1,1)	12,4 (0,7)	23,6 (0,8)	12,7 (0,6)

Opombe: Prikazani so odstotki otrok, ki so odgovorili, da se je prejšnji me-
sec v šoli zgodilo nekaj od navedenega. Mlajši otroci v raziskavi TIMSS so
stari 9 let, starejši otroci pa 13 let. V letu 2003 je bila trditev drugačna: *Mislil
sem, da me bo drug učenec poškodoval*. V letu 1995 so starejši otroci odgovarja-
li na lestvici: 1 – nikoli; 2 – 1 do 2-krat; 3 – 2 do 4-krat; 4 – 5 ali večkrat. Sta-
tistično pomembnost razlik smo ocenili glede na prekrivanje 95 % interva-
lov zaupanja (% +/- 2SE).

Mlajši otroci so v letih 2003 in 2007 več poročali o zaznavanju telesnega
agresivnega vedenja kot leta 1995. Ker postavka, ki je ugotavljala zaznavanje
telesnega agresivnega vedenja, v letu 2003 ni bila enaka, je ne moremo vklju-
čiti v primerjave in interpretacije. V letih 1995 in 2007 se postavka, ki ugot-

vlja zaznavanje telesnega agresivnega vedenja, nanaša na dejanja, ki jih je posameznik že doživel, medtem ko se v letu 2003 nanaša na dejanja, za katera posameznik ocenjuje, da bi se mu lahko zgodila. Podatki za leti 1995 in 2007 so primerljivi in na podlagi njih vidimo porast zaznavanja telesnih agresivnih vedenj, saj mlajši otroci pomembno bolj zaznavajo telesno agresivno vedenje v letu 2007 kot v letu 1995. V zaznavanju kraj upad ali porast med leti pri mlajših otrocih ni pomemben. Postavki o zaznavanju besednega in posrednega agresivnega vedenja sta bili vključeni samo v letih 2003 in 2007. Rezultati kažejo na pomemben upad zaznavanja besednih agresivnih vedenj od leta 2003 do leta 2007. Pri zaznavanju posrednih agresivnih vedenj, zajetih v postavkah izolacije in prisile, razlike niso statistično pomembne.

Pri starejših otrocih od leta 1995 do leta 2007 vidimo pomemben porast zaznavanja telesnega agresivnega vedenja. Skladno s strokovno literaturo (npr. Flannery idr., 2007; Romano idr., 2005) so razvidne pomembne razlike v zaznavanju agresivnih vedenj med mlajšimi in starejšimi otroci. V vseh letih lahko opazimo tudi statistično pomembno manj pogosto poročanje o zaznavanju agresivnih vedenj pri starejših otrocih v primerjavi z mlajšimi, kar je skladno z rezultati nekaterih drugih raziskav (npr. California Healthy Kids Survey – CHKS, 2006–2008), ki kažejo, da se večja socialna prilagojenost starejših otrok odraža v manj pogostem pojavljanju agresivnega vedenja. Če naše rezultate primerjamo z rezultati longitudinalnih raziskav, ki spremljajo upad agresivnega vedenja od otroštva do mladostništva (Cairns idr., 1989), še posebej pri telesni agresivnosti (Cairns idr., 1989; Romano idr., 2005; Tremblay 2000), so naši rezultati skladni s temi ugotovitvami. Pri zaznavanju kraj je pri starejših otrocih od leta 1995 do 2003 razvidno pomembno zmanjšanje in še nadalje do 2007, sicer tudi zmanjšanje, vendar razlike med letoma 2003 in 2007 niso statistično pomembne. Prav tako pa je poročanje o zaznavanju kraj pri starejših otrocih v primerjavi z mlajšimi pomembno nižje v letih 2003 in 2007. V letu 1995 pa je zaznavanje pogostosti kraj pomembno višje pri starejših učencih. Pri zaznavanju posrednih agresivnih vedenj, kot sta prisila in izločanje, med letoma 2003 in 2007 ni bilo pomembnih razlik. Pri zaznavanju besednih agresivnih vedenj pri starejših otrocih razlike 2003–2007 niso pomembne.

Ne glede na to, kako pogosto navajajo, da zaznavajo agresivna vedenja, je lahko njihovo zaznavanje počutja varnosti drugačno. Podatke o občutku varnosti učencev smo pridobili iz podatkov mednarodne raziskave CRISP.

Največji delež otrok oz. mladostnikov se pred telesnim agresivnim vedenjem v šoli počuti varne pri sedemnajstih letih, najmanjši delež pa pri devetih letih. Glede doživljanja posrednega agresivnega vedenja in agresivnega vedenja na poti v šolo in iz nje se varne počuti največ trinajstletnikov in najmanj devetletnikov. Razlike med skupinami različno starih otrok in mla-

dostnikov so statistično pomembne, vsi podatki pa kažejo, da se otroci in mladostniki v veliki večini ne glede na starost in vrsto agresivnega vedenja počutijo relativno varne. Večji delež starejših otrok in mladostnikov, ki se počutijo varne, lahko pripišemo temu, da se mlajši otroci lahko ogrožene počutijo ne le od svojih vrstnikov, temveč tudi od starejših otrok ter mladostnikov in ta občutek se z leti manjša. Prav tako lahko predpostavimo, da znajo starejši otroci in mladostniki bolje presoјati, katera vedenja zmanjšujejo njihovo varnost, in s tem tudi bolje ocenjujejo svoje zaznavanje počutja varnosti.

Tabela 2: Odstotki otrok, ki se v šoli oz. na poti v/iz šole počutijo varne glede na raziskavo CRISP primerjalno po starosti.

	mlajši otroci (9 let)	starejši otroci (13 let)	mladostniki (17 let)	$\chi^2(2)$
telesno agresivno vedenje	73,3	80,5	85,5	38,01*
posredno agresivno vedenje	68,9	74,5	69,5	11,16*
agresivno vedenje na poti	66,9	82,8	79,0	50,72*

Opombe: Otroci oz. mladostniki so odgovarjali na lestvici od 0 = *ne počutim se varno* do 3 = *pocutim se popolnoma varno*. Naveden je delež otrok, ki so na lestvici odgovarjali z oceno 2 – *pocutim se varno* in 3 – *pocutim se popolnoma varno*. Otroci so razdeljeni v starostne skupine glede na odgovore o svoji starosti: 9 let = 8–11 let; 13 let = 12–15 let; 17 let = 16 let in več. * $p < ,01$.

Zaznavanje agresivnih vedenj pri fantih in dekletih

Velika večina raziskav, ki se na ta ali oni način ukvarja z agresivnostjo, kaže na pomembne razlike med spoloma (Condon, Morales-Vives, Ferrando, Vigil-Colet, 2006; Delfos, 1996; Gomez, 1991; Zlotnik, 1993, po Delfos, 2004), zato trende zaznavanja agresivnih vedenj obravnavamo tudi primerjalno za dekleta in fante. Razlike med spoloma je poskušalo pojasniti veliko različnih pristopov, na primer biološki, sociološki in evolucijski pristop. Sodobne raziskave pripisujejo razlike v pojavljanju agresivnosti in agresivnih vedenj med spoloma predvsem različnim načinom izražanja le-te in ne toliko različni pogostosti in/ali moči izražanja pri obeh spolih. V tem okviru posamezniki moškega spola običajno izražajo bolj neposredne oblike agresivnosti, posameznice ženskega spola pa bolj posredne oblike agresivnosti (npr. Condon idr., 2006). Fantje naj bi tudi izkazovali več telesne agresivnosti, medtem ko so razlike v besedni in posredni agresivnosti med spoloma bolj nekonsistentne ter večinoma kažejo v smer več agresivnega vedenja deklet (Fuchs, 2001, po Popp, 2003; Holtappels, 1997; Tilmann, 1999; Hudley, 1993).

V Tabeli 3 so prikazani odstotki mlajših deklet in fantov v raziskavi TIMSS, ki so poročali, da so v zadnjem mesecu zaznali agresivna vedenja.

Tabela 3: Odstotki mlajših deklet in fantov (SE so v oklepajih), ki so zaznali agresivna vedenja v šoli v različnih ciklih raziskave TIMSS.

	1995		2003		2007	
	dekleta	fantje	dekleta	fantje	dekleta	fantje
nekaj so mi ukradli	12,5 (0,9)	18,2 (1,0)	14,9 (1,3)	20,7 (1,3)	12,9 (1,0)	19,9 (1,0)
drug učenec me je poškodoval	22,5 (1,2)	32,0 (1,4)	36,5 (2,0)	42,3 (1,6)	37,8 (1,6)	46,4 (1,6)
drugi učenci so me prisilili storiti nekaj, kar nisem hotel/-a	-	-	10,5 (1,1)	15,6 (1,3)	9,5 (0,8)	14,3 (0,7)
norčevali so se iz mene ali me zmerjali	-	-	35,8 (2,0)	37,2 (1,3)	26,6 (1,1)	34,9 (1,5)
drugi učenci me niso pustili, da bi sodeloval/-a pri tem, kar so počeli	-	-	22,1 (1,6)	25,3 (1,6)	21,4 (1,1)	25,9 (1,0)

Opombe: Prikazani so odstotki otrok, starih 9 let, ki so odgovorili, da se je prejšnji mesec v šoli zgodilo nekaj od navedenega. V letu 2003 je bila druga trditev *Mislil sem, da me bo drug učenec poškodoval*. Statistično pomembnost razlik smo ocenili glede na prekrivanje 95 % intervalov zaupanja (% +/- 2SE).

Fantje v primerjavi z dekleti v večji meri zaznavajo kraje v vseh obravnavanih letih. Prav tako fantje v primerjavi z dekleti v večji meri zaznavajo telesno agresivno vedenje v šolah. Razlike msed spoloma so pomembne v letih 1995 in 2007 ne pa tudi leta 2003. Fantje v primerjavi z dekleti zaznavajo tudi več posrednega agresivnega vedenja. Razlike so pomembne pri prisili, ne pa pri izolaciji. V besednemu agresivnemu vedenju so razlike med spoloma v prid fantom pomembne v letu 2007, ne pa v letu 2003. Ugotavljamo, da podatki kažejo pomembne razlike med spoloma pri večini obravnavanih oblik agresivnega vedenja v skoraj vseh obravnavanih letih. Fantje več poročajo o izpostavljenosti agresivnemu vedenju, kar je skladno z nekaterimi ugotovitvami v strokovni literaturi (Condon idr., 2006; Delfos, 1996; Gomez, 1991; Zlotnik, 1993, po Delfos, 2004).

Pri opazovanju trendov zaznavanja agresivnih vedenj mlajših otrok glede na spol vidimo, da razlike med obravnavanimi leti v zaznavanju kraj niso pomembne ne pri dekletih in ne pri fantih. Tako pri dekletih kot pri fantih od leta 1995 do 2007 ugotavljamo pomemben porast zaznavanja telesnega agresivnega vedenja. Pri dekletih se kaže pomemben upad zaznavanja besednega agresivnega vedenja, medtem ko razlike pri fantih niso statistično po-

membne. Pri posrednih agresivnih vedenjih tudi ločeno po spolu ne moremo govoriti o pomembnem porastu ali upadu od 2003 do 2007.

V Tabeli 4 so prikazani odstotki starejših deklet in fantov, ki so poročali o agresivnih vedenjih, ki so jih zaznali v zadnjem mesecu.

Tabela 4: Odstotki starejših deklet in fantov (SE so v oklepajih), ki so zaznali agresivna vedenja v šoli v različnih ciklih raziskave TIMSS.

	1995		1999		2003		2007	
	dekleta	fantje	dekleta	fantje	dekleta	fantje	dekleta	fantje
nekaj so mi ukradli	16,8 (1,0)	23,3 (1,0)	18,6 (1,2)	27,9 (1,6)	8,7 (0,8)	15,3 (1,2)	6,5 (0,8)	12,6 (1,0)
drug učenec me je poškodoval	12,3 (0,7)	26,8 (1,0)	21,7 (1,2)	35,8 (1,5)	23,9 (1,4)	29,3 (1,4)	26,1 (1,2)	39,5 (1,4)
drugi učenci so me prisilili storiti nekaj, kar nisem hotel/-a	-	-	-	-	4,9 (0,6)	9,6 (0,7)	3,9 (0,5)	10,3 (0,8)
norčevali so se iz mene ali me zmerjali	-	-	-	-	26,9 (1,3)	26,6 (1,4)	20,4 (1,2)	26,8 (1,0)
drugi učenci mi niso pustili, da bi sodeloval/-a pri tem, kar so počeli	-	-	-	-	10,4 (0,9)	14,4 (1,0)	9,4 (0,8)	16,2 (1,0)

Opombe: Prikazani so odstotki otrok, starih 13 let, ki so odgovorili, da se je prejšnji mesec v šoli zgodilo nekaj od navedenega. V letu 2003 je bila trditev drugačna: *Mislil sem, da me bo drug učenec poškodoval*. V letih 1995 in 1999 so starejši otroci odgovarjali na lestvici: 1 – nikoli; 2 – 1 do 2-krat; 3 – 2 do 4-krat; 4 – 5 ali večkrat. Statistično pomembnost razlik smo ocenili glede na prekrivanje 95 % intervalov zaupanja (% +/- 2SE).

Pri starejših otrocih so na voljo tudi podatki iz raziskave TIMSS 1999, na podlagi česar je mogoče spremljati trend pri obravnavanih spremenljivkah skozi več let. Fantje v vseh obravnavanih letih pomembno več zaznavajo kraje, telesno agresivno vedenje in posredno agresivno vedenje v primerjavi z dekleti. V besednem agresivnem vedenju so razlike med spoloma pomembne v letu 2007, ne pa tudi v letu 2003. Rezultati so skladni z rezultati drugih raziskav (Condon idr., 2006; Delfos, 1996; Gomez, 1991; Zlotnik, 1993; po Delfos, 2004).

Trend zaznavanja kraj kaže prelom med letoma 1999 in 2003. Pri obeh spolih namreč razlike med letoma 1995 in 1999 niso pomembne in tudi ne med letoma 2003 in 2007, se pa zaznavanje kraj pri obeh spolih pomembno zmanjša med letoma 1999 in 2003. O pomembnem porastu zaznav telesne-

ga agresivnega vedenja pri dekletih govorimo samo med letoma 1995 in 1999 in pri fantih med letoma 1995 in 1999 ter zopet med letoma 2003 in 2007. Pri zaznavanju besednega agresivnega vedenja opazimo pomemben upad pri dekletih med letoma 2003 in 2007, ne pa tudi pri fantih. Ti podatki so podobni podatkom mlajših otrok. Prav tako podobno kot pri mlajših otrocih ne opažamo pomembnega upada ali porasta zaznavanja posrednih agresivnih vedenj. Ugotavljamo, da tudi pri starejših otrocih fantje statistično pomembno pogosteje kot dekleta poročajo o zaznavanju agresivnih vedenj, pri obeh spolih pa je trend podoben. Manj pogosto poročanje starejših deklet o pojavljanju agresivnih vedenj v primerjavi s fanti morda kaže na njihovo višjo socialno kompetentnost, vendar bi bilo za preučitev te hipoteze potrebno izvesti ločeno raziskavo, ki bi preverjala povezavo med socialno kompetentnostjo deklet in fantov ter njihovim izražanjem agresivnega vedenja.

Prav tako smo preverjali, ali se razlike med spoloma pojavljajo tudi v zaznavanju počutja varnosti. Rezultati so prikazani v Tabeli 5.

Tabela 5: Odstotki fantov in deklet v raziskavi CRISP, ki se v šoli oz. na poti v/iz nje počutijo varne.

	dekleta	fantje	$\chi^2(2)$
telesno agresivno vedenje	81,0	80,6	1,34
posredno agresivno vedenje	66,0	75,2	40,43*
agresivno vedenje na poti	74,6	81,3	21,61*

Opombe: Otroci oz. mladostniki so odgovarjali na lestvici od 0 = *ne počutim se varno* do 3 = *počutim se popolnoma varno*. Naveden je delež otrok, ki so na lestvici odgovarjali z oceno 2 – *počutim se varno* in 3 – *počutim se popolnoma varno*. ** $p < ,01$.

V zaznavanju varnosti na področju telesnega agresivnega vedenja med fanti in dekleti ni statistično pomembnih razlik. Razlike pa so statistično pomembne pri varnem počutju glede posrednega agresivnega vedenja ter glede agresivnega vedenja na poti v in iz šole, kjer se varne počuti manjši delež deklet kot fantov. To je v neskladju z rezultati analiz, ki kažejo, da fantje v veliki večini pogosteje poročajo o zaznavanju različnih vrst agresivnih vedenj (glej tabeli 3 in 4). Predvidevamo lahko, da k temu vsaj delno prispeva tudi dejstvo, da so dekleta telesno šibkejša od fantov in se zato počutijo manj varne. Za podrobnejše analize bi bila potrebna longitudinalna raziskava, ki bi bila zasnovana tako, da bi lahko pri istih otrocih oz. mladostnikih preverjali tako pojavljanje agresivnih vedenj kot tudi zaznavanje počutja varnosti.

Zaključki

V skladu s pričakovanji smo ugotovili pomembne razlike pri zaznavanju agresivnih vedenj med spoloma. Fantje v šoli statistično pomembno za-

znajajo več agresivnih vedenj kot dekleta, in to velja skoraj za vse vključene oblike agresivnega vedenja ter za vsa leta, za katera so bile opravljene analize. Pokazale so se tudi pomembne razlike med mlajšimi in starejšimi otroci. In sicer večji delež mlajših kot starejših otrok dosledno v vseh izvedbah raziskave TIMSS v Sloveniji poroča o zaznavanju agresivnih vedenj v šoli, prav tako pa se mlajši otroci glede na podatke iz raziskave CRISP 2006 v šoli počutijo manj varne kot njihovi starejši vrstniki. To lahko pripišemo različni socialni zrelosti različno starih otrok oz. mladostnikov na eni strani, na drugi strani pa je lahko eden od razlogov za statistično pomembne razlike tudi manjša občutljivost za zaznavanje agresivnih vedenj pri starejših otrocih oz. mladostnikih, saj so morda zaradi dolgotrajnega in pogostega srečevanja z agresivnimi vedenji tako v vsakdanjem življenju kot skozi medije postali manj občutljivi za zaznavanje takšnih vedenj. Ena od možnih razlag manjšega zaznavanja počutja varnosti pri mlajših otrocih v primerjavi s starejšimi je tudi njihovo večje počutje ogroženosti s strani starejših otrok ali mladostnikov, ki so praviloma telesno močnejši od mlajših.

Ne glede na te razlike med starostnimi skupinami ter skupinami fantov in deklet je mogoče slediti podobnim trendom v zaznanem agresivnem vedenju. Rezultati predstavljajo trende zaznavanja agresivnega vedenja v Sloveniji od leta 1995 do leta 2007. Ugotovili smo porast zaznavanja telesnega agresivnega vedenja od 1995 do 2007. Poročanje o zaznavanju kraj se pri starejših otrocih skozi leta pomembno zmanjšuje. Pri mlajših učencih razlike niso statistično pomembne. V splošnem ugotavljamo upad v zaznanem besednem agresivnem vedenju med mlajšimi otroci od leta 2003 do leta 2007. Pri starejših otrocih razlike niso statistično pomembne. Ločene analize po spolu so pokazale, da do tega upada prihaja predvsem zaradi pomembnega upada v zaznanih besednih agresivnih vedenjih med dekleti. Besedno agresivno vedenje, ki ga zaznavajo dekleta, se je namreč pomembno znižalo, medtem ko ostaja zaznavanje besedne agresivnosti pri fantih enako. Pri zaznavanju posrednih oblik agresivnega vedenja nismo ugotovili pomembnega upada ali porasta.

Od zgoraj navedenega bi radi še enkrat izpostavili predvsem zaznavanje telesnega agresivnega vedenja, ki je, kot kažejo naši podatki, v porastu. Predvsem je zaskrbljujoč podatek, da je v letu 2007 kar 42 odstotkov mlajših otrok in 32 odstotkov starejših otrok poročalo o zaznavanju telesnega agresivnega vedenja v zadnjem mesecu. Ne le v posameznih šolah, tudi na sistemski ravni bi bilo po našem mnenju pomembno raziskati ozadje za takšne podatke ter tako oblikovati nadaljnje smernice, in to tako za to kot tudi za druga področja pojavljanja agresivnih vedenj.

Pomembno se nam zdi tudi poudariti, da kljub opaženemu porastu zaznavanja telesnega agresivnega vedenja večina otrok in mladostnikov, vklju-

čenih v analize, poroča o varnem počutju v šoli ter njeni okolici. Seveda bi si želeli, da bi se vsi otroci in mladostniki ves čas počutili popolnoma varno, kljub temu pa poročanje o zaznavanju počutja varnosti več kot dveh tretjin udeležencev govori o tem, da kljub morebitnemu porastu agresivnega vedenja v šolskem prostoru otroci in mladostniki tega, vsaj v povprečju, osebno ne zaznavajo kot grožnje za njihovo osebno varnost. Se pa dekleta počutijo manj varna, ne glede na to, da manj poročajo o dejanskem agresivnem vedenju. Počutje varnosti je manjše tudi pri mlajših otrocih, kar je skladno s tem, da ti tudi več poročajo o vseh oblikah agresivnih vedenj, torej bi veljalo posebno pozornost nameniti tem skupinam otrok.

Glede na dobljene rezultate bi bilo v prihodnje smiselno raziskati, v kolikšni meri je porast zaznavanja telesnega agresivnega vedenja na šolah odraz vpeljevanja ničelne tolerance do telesne agresivnosti, ter natančneje izmeriti počutje varnosti otrok in mladostnikov v šoli ter njeni okolici. V tej luči bi veljalo razmisliti o smiselnosti vpeljevanja ničelne tolerance tudi za druge oblike agresivnih vedenj v šoli. Na podlagi dobljenih rezultatov ne moremo sklepati na trende pojavljanja agresivnega vedenja na splošno, saj smo v analize vključili le podatke, ki so vključeni v mednarodni raziskavi TIMSS in CRISP, ki nista oblikovani z namenom, da bi podrobneje preučevali in analizirali tovrstne vidike vzgojno-izobraževalnega sistema. Kljub vsemu pa raziskava TIMSS zaradi svoje ciklične narave ponuja grob vpogled v trende. Na ta način tudi kaže na nove potrebe po natančnejši analizi različnih oblik agresivnih vedenj v šoli ter na potrebo po obravnavanju agresivnih vedenj v luči širšega konteksta šolskega prostora ob hkratnem spodbujanju dejavnikov, ki so se izkazali kot pomembni pri zaznavanju agresivnih vedenj in počutju varnosti.

Viri in literatura

- American Medical Association (1996). *Physicians guide to media violence*, Chicago: American Medical Association.
- Anderson, C. A., Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology* 53, 27–51.
- Aničić, K., Lešnik Mugnainoni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š., Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje–nenasilje: Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*, Ljubljana: i2.
- Archer, J., Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review* 9 (3), 212–230.
- Balkovec Debevec, M. (2003). O nasilju v šoli med preteklostjo in sodobnostjo. *Sodobna pedagogika* 45 (120), 60–79.

- Buhs, E. S., Ladd, G. W., Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 1–13.
- Baron, R. A., Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*, New York: Plenum.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., Heinrich, G. C. (2006). Schools, parents and youth violence: A multilevel ecological analysis. *Journal of Clinical Children and Adolescence Psychology* 35, 504–514.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology* 25 (2), 320–330.
- California Healthy Kids Survey (2010). California department of education. Povzeto po: <http://www.wested.org/chks> (10. 4. 2010).
- Carr, A. (1998). *The handbook of child and adolescent clinical psychology*, London: Routledge.
- Condon, L., Morales-Vives, F., Ferrando, P. J., Vigil-Colet, A. (2006). Sex differences in the full and reduced versions of the aggression questionnaire. A question of differential item functioning? *European Journal of Psychological Assessment* 22 (2), 92–97.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology* 34 (2), 127–138.
- Dekleva, B. (2000). Šola, mladi, nasilje. V: Šelih, A. (ur.), *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*, Ljubljana: Bonex, 137–149.
- Delfos, M. F. (2004). *Children and behavioural problems – anxiety, aggression, depression and ADHD – a biopsychological model with guidelines for diagnostics and treatment*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development* 61, 874–892.
- Fekonja, U., Kavčič, T. (2004). Čustven razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija*, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 428–440.
- Ferris, C. F. (1996). *Understanding aggressive behaviour in children*, New York: The New York Academy of Science.
- Flannery, D. J., Vazsonyi A. T., Waldman, I. D. (2007). *The Cambridge handbook of violent behaviour and aggression*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E., DiCeglie, A. (2003). Multi group confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment* 19 (1), 54–65.
- Hudley, C. (1993). Comparing Teacher and Peer Perception of Aggression: An Ecological Approach. *Journal of Educational Psychology* 85 (2), 377–384.
- Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behavior – current perspectives*, New York: Plenum press.
- Japelj Pavešič, B., Brečko B., Bezgovšek, H., Čuček, M., Krevh, A., Lipovec, A., Magajna, Z., Vidmar, M. (2005). *Slovenija v raziskavi TIMSS 2003*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., Kozina, A., Rožman, M. (2008). *Naravoslovni dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., Rožman, M., Kozina, A. (2008). *Matematični dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kos, A. (1990). *Strah v šoli, strah pred šolo*, Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kozina, A. (2007). *Measurement of students' aggressive behaviour in school settings*. Prispevek predstavljen na *ECER 2007: Contested Qualities of Educational Research*. Ghent: EERA, 2007. Prispevek objavljen na <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166126.htm> (12. 4. 2010).
- Krall, H. (2003). Mladina in nasilje: teoretične koncepcije in perspektive pedagoškega ravnanja. *Sodobna pedagogika* 54 (2), 10–25.
- Loeber, R., Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology* 48, 371–410.
- Malm, B., Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education* 11 (1), 62–73.
- Masten, A., Morison, P., Pelligrini, D. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Child Development* 21, 523–533.
- Mattews, G., Deary, I. J., Whiteman, M. C. (2009). *Personality traits*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V., Brejc, M. (2008). *Nasilje v šolah: Konceptualizacija, prepoznavanje in modeli preprečevanja in obvladovanja*, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Popp, U. (2003). Nasilje v šoli in koncepti njegovega preprečevanja. *Sodobna pedagogika* 54 (2), 26–41.

- Poulin, F., Boivin M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment* 12 (2), 115–122.
- Price, J. H., Telljohann, S. K., Dake, J. A., Marciso, L., Zyla, C. (2002). Urban elementary school students' perceptions of fighting behavior and concerns for personal safety. *Journal of School Health* 5, 184–191.
- Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes – A biopsychological approach*, New York: Oxford University Press.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and pro social behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology* 33 (5), 565–578.
- Schwartz, D. J., Gorman A. H., Nakamoto, J., McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology* 42 (6), 1116–1127.
- Small, M., Tetrick, K. (2001). School violence: An overview. *Juvenile Justice Bulletin* 8 (1), 3–12.
- Smith, M., Hill, G. C., Evans, B., Bandera, M. (1999). Feeling safe at school?. Povzeto po <http://www.unce.unr.edu/publications/files/cy/other/fs9994.pdf> (10. 4. 2010)
- Tolan, P. (2001). Youth violence and its prevention in the United States: An overview of current knowledge. *Injury control and safety promotion* 8 (1), 1–12.
- Tomori, M. (2000). Psihosocialni dejavniki pri mladostniškem prestopništvu. V: Šelih, A. (ur.). *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih – vzroki, pojavi, odzivanje*, Ljubljana: Bonex, 89–111.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development* 24 (2), 129–141.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. (2002). Feeling safe in school. *Smith Studies in Social Work* 72 (2), 303–327.
- Van Lier, P. A. C., Crijnen, A. A. M. (2005). Trajectories of peer nominated aggression: risk status, predictors and outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology* 33 (1), 99–112.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviours: A developmental perspective. *International Journal of Behavioural Development* 30 (1), 12–19.
- Wentzel, K. R., Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development* 66, 754–763.

III ŠTUDENTI

Nezadovoljni odlašalci: odlašanje pri študentih v povezavi s šolskim in študijskim uspehom ter zadovoljstvom

Asja Videčnik

Odlasjanje (ang. procrastination) je izjemno pogost pojav. Večina izmed nas je kdaj preložila zadolžitev ali odločitev na jutri, četudi smo se zavedali, da bi lahko oz. bi morali to storiti danes. Ocene kažejo, da 80–90 % študentov odlaša s študijskim delom (O'Brien, 2002; v Steel, 2007) in skoraj 50 % odlaša zelo pogosto in jim to povzroča skrbi (Solomon in Rothblum, 1984). Odlasjanje pa ni pogosto le v času študija in med študenti, razširjeno naj bi bilo tudi v splošni populaciji – pogosto odlaša približno 15–20 % odraslih (Harriott in Ferrari, 1996).

Razne študije kažejo, da ljudje, ki pogosteje odlašajo, pogosto funkcionirajo slabše (imajo občutke tesnobe, so nezadovoljni, imajo nižje študijske ocene) (Fritzsche et al., 2003; Schouwenburg in Groenewoud, 2001; Steel et al., 2001) in so dolgoročno manj zadovoljni, doživljajo več stresa in poročajo o več bolezenskih simptomih (Tice in Baumeister, 1997).

Silver (1974; v Ferrari et al., 1995) je poudaril, da je časovna komponenta bistveni koncept odlasjanja. Meni, da je *sine qua non* tega vedenja, da človek, ki odlaša, s tem zmanjša verjetnost, da bo naloga opravljena optimalno in uspešno. Potem takem odlasjanje ni le izogibanje določenim nalogam (kar je lahko v določenih okoliščinah zelo smiselno dejanje). Odlasalci se ne ogibajo nalogam, temveč jih preložijo preko optimalnega časovnega roka, ki bi se ga morali držati, da bi zagotovili največjo možno uspešnost opravljanja naloge, posledično pa sledi občutek nelagodja (Solomon in Rothblum, 1984).

Akademsko odlasjanje

Akademsko odlasjanje je odlasjanje z nalogami in dejavnostmi, ki so povezane s študijem. Zajema področja, ki so neposredno povezana s študijskim procesom kot usvajanjem znanja, kompetenc in veščin, pa tudi tista, povezana z bolj

administrativnim delom, kot so na primer obiskovanje govorilnih ur, pisanje prošelj, prijavljanje na izpite in podobno.

Pri merjenju akademskega odlašanja so se raziskovalci najprej osredotočali na operacionalne vidike le-tega (Ziesat et al., 1978; v Solomon in Rothblum, 1984). Merili so delovne (študijske) navade študentov (čas, porabljen za učenje), prisotnost na predavanjih, stališča do učenja ipd. A odlašanje vključuje mnogo več kot le pomanjkljivo upravljanje s časom in slabše študijske veščine. Gledano celostno, je namreč odlašanje lahko posledica oz. simptom tesnobe ali nizke samopodobe ali upornosti ipd. Tudi Burka in Yues (1983; v Charlebois, 2007) sta bila med prvimi, ki sta postavila hipotezo, da akademsko odlašanje izvira iz študentovega ranljivega samospoštovanja in z njim povezanega strahu pred neuspehom (*ang. fear of failure*).

B. Fritzsche in sodelavki (2003) navajajo, da je pri študentih akademsko odlašanje povezano s krivdo, nižjim študijskim uspehom, goljufanjem/prepisovanjem, nižjim samospoštovanjem, iracionalnim mišljenjem, z anksioznostjo ter z depresivnostjo. V svoji študiji ugotavljajo, da je samoocena akademskega odlašanja povezana z nižjim študijskim uspehom ($r = -0,19$), s kasnejšim začetkom pisanja naloge za oddajo in z zadovoljstvom z organizacijo lastnega dela ($r = -0,20$).

Odlašanje in akademski uspeh

V kontekstu akademskega odlašanja se storilnost nanaša na npr. študijski uspeh (ocene), na napredovanje iz letnika v letnik, na upoštevanje rokov za oddajo ... Nekateri poročajo o tem, da jim odlašanje z delom do zadnje minute izboljša učinkovitost, jim da ogromno delovnega elana in da torej dosegajo boljše uspehe (Schraw et al., 2007). A glede na prvotno definicijo odlašanja (Silver, 1974; Solomon in Rothblum, 1984), ki ji sledimo, to niti ni pravo odlašanje, saj je namerno. In celo pri teh posameznikih, ki načrtujejo učenje v zadnjem trenutku, se lahko vprašamo, ali ne bi morda z zgodnejšim delom in trudom dosegli še boljših rezultatov. Tako je mogoče, da si tisti študentje, ki imajo boljše sposobnosti in veščine za učenje, lahko pogostejše privoščijo učenje tik pred izpitom, spet drugi pa s trdim in zgodnjim delom »nadoknadijo« in prav tako dosežejo dober študijski uspeh. Raziskave si tako niso povsem enotne, kako se odlašanje povezuje s študijsko storilnostjo. Milgram in Naaman (1996) predlagata mediatorski model, ki upošteva še disfunkcionalne psihološke posledice odlašanja – zaskrbljenost. Če je namreč posameznik zaskrbljen zaradi dejstva, da odlaša, se morda ne bo popolnoma posvetil nalogi, kar utegne znižati uspeh. A ker niso vsi enako emocionalno obremenjeni zaradi lastnega odlašanja, potem tisti, ki niso obremenjeni, nimajo nujno slabše storilnosti.

Steel in sodelavci (2001) so v svoji raziskavi ugotovili, da je dejansko odlašanje (sámo vedenje) visoko negativno koreliralo z oceno pri predmetu

($r = -0,87$), samoocena odlašanja pa nižje ($r = -0,34$). Druge študije poročajo o korelacijah med samooceno odlašanja in študijskim povprečjem reda velikosti $-0,20$, kar predstavlja nizko povezanost (Howell et al., 2006; Klassen et al., 2008).

Načeloma ni nujno, da ima odlašanje vpliv na izvedbo naloge oz. uspeh, saj četudi je naloga opravljena že veliko pred rokom ali pa tik pred njim, to nima nujno vpliva na samo kakovost. Verjetno se zdi, da odlašanje lahko pripelje do manj vloženga dela, saj posameznik npr. podceni čas, potreben za dokončanje naloge – kdor kasneje začne, morda ne more najti časa, ki bi bil potreben za uspeh. Lahko se vmešajo nepredvidljive spremembe in ovire (npr. težave z računalnikom, dostopnostjo literature ...), ki začasno prekinajo delo. Še en razlog za predvidevanje povezave lahko predstavlja vpliv stresa zaradi dela pod pritiskom in posledično lahko prispeva k slabši kvaliteti dela (Tice in Baumeister, 1997) in oceni. Pri učenju za izpite morda zgodnji začetek dela pripomore k bolj utrjenemu znanju in posledično k boljši oceni. Možno je tudi, da študenti, ki imajo nižje sposobnosti, ocene ali nizko akademsko samopodobo, doživljajo toliko strahu pred neuspehom, da zato odlašajo, kar vodi še do slabših uspehov. Predpostavljamo torej negativne korelacije med odlašanjem in ocenami.

V literaturi je pogosto zaslediti študije, ki poskušajo napovedovati storilnost na podlagi osebnosti. Vestnost (iz modela velikih petih faktorjev osebnosti; John in Srivastava, 1999), ki je močno negativno povezana z odlašanjem (Johnson in Bloom, 1995; Lay et al., 1998; Schouwenburg in Lay, 1995; Watson, 2001), lahko napove akademski uspeh (Furnham et al., 2003), prav tako so poteze, ki predstavljajo razsodnost, samonadzor, dominantnost, perfekcionizem in študijsko discipliniranost ter predanost fakulteti, pomembni napovedniki študijskega povprečja (po Komarraju et al., 2009).

Tudi v pričujoči raziskavi smo želeli preveriti, ali lahko statistično napovemo študijsko povprečje na podlagi odlašanja in uspeha v srednji šoli. Če v okviru napovedovanja študijskega uspeha konkretnije pogledamo odlašanje, je morda smiselno omeniti ugotovitve Paunonena in Ashtona (2001), ki sta pri napovedovanju ocen primerjala vestnost ter odprtost za izkušnje z dvema ožjima osebnostnima potezama – z motivacijo po dosežku in željo po razumevanju. Izkazalo se je, da nižje stopnje merjenja potez (bolj specifični in ožji konstrukti) bolje napovejo uspeh kot pa višje faktorske poteze. Avtorja iz tega in iz drugih empiričnih ugotovitev sklepata, da je združevanje ožjih potez v širše faktorske mere kontraproduktivno, ko gre za napovedovanje konkretnega vedenja in pojasnjevanje le-tega. Tako smo tudi v tej študiji kot napovednike vključili subjektivne ocene – odlašanje s posameznimi področji (odlašanje z učenjem, branjem, pisanjem ...) in objektivne kriterije uspeha (šolski uspeh in študijsko povprečje). Predvidevali smo, da lahko poleg pre-

teklega šolskega uspeha tudi odlašanje s študijem pojasni nekaj dodatne variance študijskega povprečja.

Zadovoljstvo z življenjem in zadovoljstvo s študijem

Zadovoljstvo z življenjem in zadovoljstvo s študijem (kot področno specifično zadovoljstvo) lahko umestimo v koncept subjektivnega emocionalnega blagostanja (Diener in Lucas, 1999), in sicer zadovoljstvo predstavlja kognitivno komponento blagostanja. Zadovoljstvo z življenjem označuje kognitivni ocenjevalni proces. Shin in Johnson (1978; v Diener et al., 1985: 478) definirata zadovoljstvo z življenjem kot »splošno oceno posameznikove kvalitete življenja glede na izbrane kriterije«. Na področju subjektivnega emocionalnega blagostanja je tako v središču posameznikova lastna ocena in ne nek kriterij, ki naj bi bil pomemben po mnenju določenega raziskovalca (Diener, 1984). Če npr. pogledamo zdravje, energijo, materialne dobrine itd., so to lahko zelo zaželeno področja, a jim bo morda določena oseba pripisala različne pomembnosti. Zaradi tega razloga Diener in sodelavci (1985) menijo, da moramo pri merjenju zadovoljstva z življenjem pri posamezniku raje spraševati po celostni oceni življenja, kot da seštevamo zadovoljstvo preko specifičnih področji. Je pa merjenje zadovoljstva po področjih kljub temu smiselno, saj nam prinaša dodatne informacije. Posameznik je lahko namreč splošno zadovoljen, s svojim delom v službi pa ne. Ko na primer preučujemo slednje, nas gotovo zanima to specifično zadovoljstvo.

Področno specifično zadovoljstvo je ocena tega, koliko posameznik meni, da je zadovoljen z neko domeno v svojem življenju; v naši raziskavi smo merili zadovoljstvo s študijem.

Rezultati preteklih raziskav (v Diener in Lucas, 2000) kažejo, da se dimenzije osebnosti, ki so povezane z odlašanjem, povezujejo tudi s posameznikovim zadovoljstvom. Torej lahko pričakujemo določene razlike v zadovoljstvu med tistimi, ki odlašajo, in onimi, ki ne. A tudi življenjski dogodki imajo pri tem nekaj učinka (npr. Suh et al., 1996), saj samo dejanje odlašanja in njegove posledice lahko prispevajo k nižjemu zadovoljstvu, če seveda predpostavljamo, da so odlašanje in njegove posledice negativni dogodki.

Brickman in Coates (1987; v Cantor in Sanderson, 1999) poročata tudi, da posamezniki, ki niso zmožni ohranjati in slediti zadolžitvam, doživljajo odtujitev in anomijo, kar lahko znižuje zadovoljstvo. Če upoštevamo, da se negativni dogodki povezujejo z blagostanjem, potem pričakujemo tudi, da ima odlašanje na splošno, še posebej, če so posamezniki zaradi svojega odlašanja zaskrbljeni, negativen vpliv na njihovo zadovoljstvo. V tej študiji smo preverjali, kako zadovoljni so študenti ter kako se to povezuje z njihovim odlašanjem pri študiju. Glede na povezavo osebnosti (predvsem nevroticizma ter ekstravertnosti) z zadovoljstvom (npr. Diener in Lucas, 2000) ter glede na

povezavo med osebnostjo (predvsem vestnostjo, nevroticizmom) in odlašanjem predpostavljamo, da sta negativno povezana tudi odlašanje in posameznikovo zadovoljstvo. Ne le preko osebnosti, tudi preko vpliva življenjskih dogodkov in vira informacij pri podajanju sodb o zadovoljstvu predpostavljamo, da imajo posamezniki, ki več in pogostejše odlašajo, nižje zadovoljstvo kot tisti, ki ne odlašajo.

Nevroticizem in ekstravertnost (iz petfaktorskega modela), ki sta povezana tudi z odlašanjem (npr. Johnson in Bloom, 1995), sta se izkazala kot možna napovednika pri napovedovanju subjektivnega blagostanja (Diener in Lucas, 1999). Zanima nas, ali je mogoče zadovoljstvo s študijem statistično napovedati na podlagi šolskega/študijskega uspeha ter odlašanja s študijskimi zadolžitvami. Glede na to, da je ocena zadovoljstva oblikovana izključno subjektivno, je pomembno izvedeti, ali lahko več variance te ocene pojasnimo z samimi učnimi dosežki (ocenami – študijskim povprečjem) ali gre večji delež pripisati odlašanju pri študijskih zadolžitvah (učenju, pisanju, obiskovanje govorilnih ur), saj mera odlašanja, ki smo jo uporabili, vključuje tudi oceno tega, koliko odlašanje za študenta predstavlja problem. V naši raziskavi smo predvidevali, da lahko poleg dejanskega študijskega povprečja tudi odlašanje s študijem pojasni nekaj dodatne variance.

Problem, cilj in hipoteze raziskave

Z raziskavo smo želeli nasloviti vprašanje, *koliko in na katerih področjih študentje odlašajo*. Predstaviti smo želeli prevalenco (pojavnost, pogostost) pojava odlašanja po posameznih področjih (odstotke tistih, ki pogosto odlašajo pri pisanju seminarskih, učenju za izpit ...), saj nas zanima, koliko in na katerih področjih je odlašanje še posebej pogosto.

Preverjali smo, kakšna je povezava med učno uspešnostjo in odlašanjem pri študijskih zadolžitvah, kar je v različnih oblikah že bilo raziskovano, rezultati študij pa niso enotni. Želeli smo izvedeti, ali imajo tisti študenti, ki pri učenju za izpite, branju literature, pisanju seminarskih nalog ipd. več odlašajo in jim to predstavlja težavo, tudi nižje študijsko povprečje oz. so imeli slabši šolski uspeh in rezultat na maturi. V prvi hipotezi predpostavljamo, da sta šolski in študijski uspeh negativno povezana z odlašanjem.

Ali se odlašanje povezuje z zadovoljstvom z življenjem in z zadovoljstvom s študijem? V drugi hipotezi predvidevamo, da je odlašanje negativno povezano z mero zadovoljstva z življenjem in z akademskim zadovoljstvom. V tej študiji smo mero akademskega zadovoljstva oblikovali sami, saj ustrezne mere v preteklih študijah nismo našli.

Nadalje smo preverjali, *ali različna področja odlašanja in uspeha v različni meri napovedujejo študijsko povprečje in zadovoljstvo s študijem*. V tretji hipotezi predvidevamo, da lahko poleg preteklega šolskega uspeha tudi od-

lašanje s študijem pojasni nekaj dodatne variance študijskega uspeha ter zadovoljstva s študijem.

Študijski uspeh in zadovoljstvo s študijem se povezujeta z mnogimi dejavniki in v družbi, ki visoko vrednoti uspešnost in zapoveduje užitek ter zadovoljstvo, je smiselno raziskati konstrukte, ki se v študijskem kontekstu povezujejo z ocenami in zadovoljstvom.

Metoda Udeleženci

V raziskavo je bilo skupno vključenih 181 rednih študentov različnih letnikov, 8-ih različnih študijskih programov Univerze v Ljubljani (Fakulteta za družbene vede, Fakulteta za elektrotehniko, Filozofska fakulteta – Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Oddelek za psihologijo, Fakulteta za socialno delo, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo in Fakulteta za strojništvo). Vzorčenje je bilo priložnostno, saj smo podatke zbirali konec študijskega leta (maj, junij). Omenjene fakultete smo tako izbrali glede na dostopnost študentov in pripravljenost profesorjev ter asistentov za sodelovanje. Iz vsake fakultete smo zajeli študente enega ali dveh letnikov.

51 je bilo študentov, 130 pa študentk. Stari so od 19 do 32 let, povprečna starost je 21,6 let.

Materiali in pripomočki

Demografska vprašanja zajemajo vprašanja o spolu, starosti, študiju (fakulteta in smer, letnik), podatkih o preteklem šolskem/študijskem uspehu (splošni uspeh v 3. letniku srednje šole, splošni uspeh v 4. letniku srednje šole, število točk na splošni maturi, povprečje študijskih ocen v 1., 2., 3., 4. letniku študija). Pri študijskem povprečju so seveda poročali le za tiste letnike, v katerih so že opravljali kakšen izpit – tudi za tekoče študijsko leto.

Lestvica ocenjevanja odlašanja za študente (Procrastination Assessment Scale-Students – PASS; Solomon in Rothblum, 1984), ki smo jo predhodno prevedli in priredili, je sestavljena iz dveh delov, pri čemer smo uporabili samo prvi del, ki zajema 6 področji akademskega odlašanja: I. Pisanje – vključuje pisanje seminarske naloge oz. poročila z rokom oddaje, II. Učenje – učenje za izpit, III. Branje – sledenje tedenskim bralnim zadolžitvam, IV. Administracija – administrativne naloge na fakulteti, V. Sestanki – konzultacije, govorilne ure, VI. Študijske dejavnosti/naloge na splošno. Na vsakem področju so 3 postavke (npr. »V kolikšni meri odlašáš oz. zavlačuješ pri takšnih nalogah?«), na katere udeleženci odgovarjajo na 5-stopenjski Likertovi lestvici, pri čemer je opis stopenj odvisen od vprašanja (1 – nikoli ne odlašam oz. sploh ni problem oz. ne želim zmanjšati; 5 – vedno odlašam oz. vedno problem oz. vsekakor želim zmanjšati). Ferrari (1989) navaja retestno zane-

sljivost po šestih tednih, ki znaša 0,65–0,74, ter koeficient notranje konsistentnosti – in sicer je alfa 0,70–0,75, na našem vzorcu 0,81.

Lestvica zadovoljstva z življenjem (*Satisfaction With Life Scale – SWLS*; Diener et al., 1985; prevod Avsec, 2000) zajema 5 postavk o splošnem zadovoljstvu z življenjem (npr. »*V večini pogledov je moje življenje blizu idealnemu.*«). Posameznik se za sodbo odloči na podlagi lastnih kriterijev. Postavke ocenjuje na 7-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 7 – se popolnoma strinjam). Pavot in Diener (1993) navajata koeficiente notranje zanesljivosti $\alpha = 0,79$ do 0,89, na našem vzorcu 0,81.

Lestvica zadovoljstva s študijem (Videčnik, 2009) je bila sestavljena za potrebe študije, in sicer po modelu vprašalnika SWLS. Zajema 3 razvidne splošne postavke (npr. »*Zadovoljen/zadovoljna sem z lastnim delom, ki ga vlagam v študij.*«), ki se nanašajo na zadovoljstvo z lastnim delom in dosežki pri študiju ter na oceno zadovoljstva bližnjih s študijskim uspehom. Postavke se ocenjujejo na 7-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam; 7 – se popolnoma strinjam). Koeficient alfa na našem vzorcu znaša 0,87.

Postopek

Po predhodnem dogovoru s profesorji in asistenti različnih fakultet so udeleženci opisane vprašalnike v navedenem zaporedju reševali v sklopu predavanj ali vaj (tj. na začetku ali na koncu) na svoji fakulteti.

Iz izbranih podatkov smo izračunali opisne statistike ter notranje zanesljivosti. Analizirali smo jih s t-testom in z analizami variance ter izvedli korelacijske ter multiple regresijske analize.

Rezultati

Prikaz rezultatov, ki sledi v nadaljevanju, se v začetnem delu nanaša na opisne statistike vključenih lestvic in demografskih podatkov ter na prikaz pojavnosti odlašanja pri študijskih dejavnostih. V nadaljevanju sledi korelacijska matrika lestvic odlašanja, ocen ter mer zadovoljstva, na koncu pa so prikazani rezultati multiplih regresijskih analiz.

Opisne statistike

Po priporočilih avtoric vprašalnika PASS smo skupni rezultat akademskega odlašanja izračunali kot seštevek odgovorov na prvi dve vprašanji (o pogostosti odlašanja in o tem, koliko odlašanje predstavlja težavo) na vsakem od 6-ih področij vprašalnika.

Iz Tabele 1 lahko vidimo, da je večino lestvic v celoti rešila večina udeležencev (najmanj 178), pri demografskih podatkih pa je število udeležencev, ki so izpolnili podatke o svojem šolskem/študijskem uspehu nižje, npr. pri podatkih o maturi ($N = 145$). Kolmogorov-Smirnov z za testiranje odstopa-

nja od normalnosti porazdelitve kaže, da porazdelitve rezultatov večine lestvic odstopajo od normalne (področja akademskega odlašanja, mere zadovoljstva, mere uspeha), hkrati pa asimetrija in sploščenost nista večji od 111 z izjemo sploščenosti porazdelitve povprečja ocen v 4. letniku študija.

Tabela 1: Opisne statistike lestvic in zbranih demografskih podatkov.

	N	M	SD	n	Min	Max	Asim.	SE	Spl.	SESpl	K-S p
Akademsko odlašanje											
1. Pisanje	181	6,47	1,59	2	2	10	-0,07	0,18	-0,06	0,36	0,00
2. Učenje	181	6,51	1,54	2	2	10	-0,24	0,18	0,12	0,36	0,00
3. Branje	179	6,56	1,64	2	2	10	0,00	0,18	0,05	0,36	0,00
4. Administracija	180	4,35	2,06	2	2	10	0,82	0,18	0,23	0,36	0,00
5. Sestanki	181	5,11	1,95	2	2	10	0,27	0,18	-0,44	0,36	0,02
6. Študijske dejavnosti	181	5,90	1,42	2	2	10	0,13	0,18	0,78	0,36	0,00
7. Skupni rezultat (PASS)	178	35,01	6,78	12	17	56	0,38	0,18	0,42	0,36	0,13
Meri zadovoljstva											
8. Zadovoljstvo z življenjem	180	24,05	5,69	5	9	35	-0,46	0,18	-0,40	0,36	0,02
9. Zadovoljstvo s študijem	179	15,16	4,38	3	3	21	-0,64	0,18	-0,29	0,36	0,02
Šolski/študijski uspeh											
10. Uspeh v 3. letniku SŠ	176	3,91	0,83		2	5	-0,13	0,18	-0,92	0,36	0,00
11. Uspeh v 4. letniku SŠ	175	4,05	0,82		2	5	-0,34	0,18	-0,83	0,37	0,00
12. Število točk na maturi	145	22,57	5,11		11	34	0,12	0,20	-0,58	0,40	0,06
13. Povprečje ocen (1. letnik)	153	7,97	0,85		6,1	9,9	-0,19	0,20	-0,66	0,39	0,00
14. Povprečje ocen (2. letnik)	94	8,36	0,74		6,5	9,8	-0,01	0,25	-0,64	0,49	0,00
15. Povprečje ocen (3. letnik)	90	8,52	0,68		6,5	9,5	-0,31	0,25	-0,21	0,50	0,00
16. Povprečje ocen (4. letnik)	34	8,44	0,73		7,4	9,5	-0,01	0,40	-1,12	0,79	0,04
17. Povprečje ocen (vseh letnikov)	154	8,10	0,81		6,10	9,90	-0,24	0,20	-0,58	0,39	0,00

Opombe: N – število udeležencev; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; n – število postavk; Min – najnižja vrednost; Max – najvišja vrednost; Asim. – asimetrija; Spl. – sploščenost; SE – standardna napaka; K-S p – Kolmogorov-Smirnov p za test normalnosti porazdelitve; SŠ – srednja šola; PASS – Procrastination Assessment Scale-Students.

Razlik med spoloma pri odlašanju t -test ni potrdil ($t = 0,68$; $p = 0,50$). Preverili smo tudi morebiten obstoj razlik v odlašanju glede na smer študija, in sicer je analiza variance pokazala, da ni pomembnih razlik pri akademskem odlašanju ($F_{(7,168)} = 0,34$; $p = 0,93$). Tudi razlik med različnimi letniki študija z analizo variance nismo našli ($F_{(4,171)} = 0,93$; $p = 0,45$).

Tabela 2: Odstotki udeležencev, ki so na postavkah PASS (Lestvica ocenjevanja odlašanja za študente) odgovorili z oceno 4 ali 5 (da skoraj vedno ali vedno odlašajo, da jim to predstavlja težavo ali da želijo odlašanje na posameznem področju zmanjšati).

	Pogostost akad. odlašanja	Predstavlja težavo	Želja po zmanjšanju
1. Pisanje	49,2	28,2	48,0
2. Učenje	39,8	39,2	56,9
3. Branje	59,6	23,2	37,0
4. Administracija	15,4	9,9	21,6
5. Sestanki	26,0	12,7	21,5
6. Študijske dejavnosti	31,0	12,7	32,0

Tabela 2 prikazuje odstotke pojavnosti odlašanja v našem vzorcu. Tabela vključujemo zaradi pregleda pojavnosti fenomena. Vidimo lahko, da največji delež študentov vedno ali skoraj vedno odlašajo pri sprotnem branju, sledi pa pogosto odlašanje pri pisanju seminarskih nalog in učenju za izpit. Največ študentom odlašanje vedno ali skoraj vedno predstavlja težavo pri učenju, najmanj pri administraciji, največ si jih želi odlašanje vsekakor zmanjšati na področju učenja, sledi pa pisanje.

Korelacijska matrika

Tabela 3: Pearsonovi koeficienti korelacije med merami odlašanja, merami zadovoljstva in šolskim/študijskim uspehom.

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Akademsko odlašanje										
1. Pisanje	-0,20**	-0,20**	-0,14	-0,08	-0,13	-0,09	-0,16	-0,11	-0,17*	-0,31**
2. Učenje	-0,11	-0,13*	-0,12	-0,20**	-0,19*	-0,23*	-0,36*	-0,22*	-0,25**	-0,42**
3. Branje	-0,16*	-0,18*	-0,14*	-0,19*	-0,08	-0,06	0,04	-0,22**	-0,16*	-0,36**
4. Administracija	0,09	0,04	0,04	-0,13	-0,28**	-0,20*	-0,34*	-0,14*	-0,10	-0,19**
5. Sestanki	0,02	-0,02	0,11	-0,08	-0,09	-0,05	-0,10	-0,09	-0,12	-0,22**
6. Študijske dejavnosti	-0,14*	-0,16*	-0,05	-0,10	-0,16	-0,12	0,10	-0,12	-0,10	-0,35**

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Akademsko odlaščanje										
7. Skupni rezultat (PASS)	-0,09	-0,14*	-0,06	-0,18*	-0,20*	-0,17	-0,22	-0,21**	-0,22**	-0,45**
Šolski/študijski uspeh										
8. Uspeh v 3. letniku SŠ		0,82**	0,68**	0,47**	0,25**	0,35**	-0,03	0,49**	0,28**	0,41**
9. Uspeh v 4. letniku SŠ			0,71**	0,54**	0,29**	0,30**	0,04	0,54**	0,30**	0,45**
10. Število točk na maturi				0,54**	0,39**	0,53**	0,22	0,58**	0,15*	0,40**
11. Povprečje ocen (1. letnik)					0,80**	0,57**	0,55**	0,94**	0,19*	0,56**
12. Povprečje ocen (2. letnik)						0,57**	0,59**	0,88**	0,25**	0,53**
13. Povprečje ocen (3. letnik)							0,72**	0,82**	0,24*	0,45**
14. Povprečje ocen (4. letnik)								0,82**	-0,01	0,37*
15. Povprečje ocen (vseh letnikov)									0,22**	0,61**
Meri zadovoljstva										
16. Zadovoljstvo z življenjem										0,40**
17. Zadovoljstvo s študijem										

Opombe: SŠ – srednja šola; PASS – Procrastination Assessment Scale-Students. Korelacije so rezultati enosmerne testiranja; * $p < 0,05$;

** $p < 0,01$.

Tabela 3 prikazuje nekatere korelacije med lestvicami in šolskim/študijskim uspehom. Število točk na maturi ne korelira z nobeno mero odlašanja, šibka negativna korelacija je le s področjem »branje«. Povprečje študijskih ocen v vseh letnikih študija negativno korelira z nekaterimi področji akademskega odlašanja (učenje, branje in administracija) ter s skupno mero akademskega odlašanja. Zadovoljstvo z življenjem pomembno negativno ko-

relira z nekaterimi področji odlašanja ter pozitivno z merami uspeha. Zado-
voljstvo s študijem pa je pomembno povezano s prav vsako izmed mer odla-
šanja ter učnega uspeha.

Multiple regresijske analize

V nadaljevanju sledijo rezultati multiplih regresijskih analiz, in sicer za
napovedovanje akademskega uspeha ter zadovoljstva s študijem. Za multi-
plo regresijo smo se odločili, ker upošteva vsako povezavo in hkrati poveza-
ve med napovedniki. Izbrali smo analizo »po korakih« (*stepwise*), kriterij za
vključitev v model je bil 0,05, za izključitev pa 0,10.

S pomočjo analize »po korakih« se je za pomembnega izkazal model,
ki pojasni 41,7 % variance: $F_{(4,116)} = 22,43$; $p < 0,000$. V Tabeli 3 so podatki
o napovednih spremenljivkah za napovedovanje študijskega povprečja, ki so
vključene v model. Odlasjanje na področjih branje, administracija, sestanki
in študijske dejavnosti ter šolski uspeh v 3. letniku so bili izključeni.

Tabela 4: Multipla regresijska analiza s šolskim uspehom (uspeh v 3. in 4.
letniku ter število točk na maturi) in področji akademskega odlašanja kot
napovedniki študijskega povprečja.

Odvisna spremenljivka	Napovedniki	B	SEB	β
Študijski uspeh				
Povprečje ocen vseh letnikov študija				
	Matura	0,06	0,02	0,39**
	Odlasjanje z učenjem za izpit	-0,14	0,04	-0,26**
	Uspeh v 4. letniku srednje šole	0,27	0,10	0,27**
	Odlasjanje s pisanjem sem. nalog oz. poročil	0,08	0,04	0,15*

Opombe: B – nestandardiziran regresijski nagib; SEB – standardna napaka
B; β – standardiziran regresijski nagib; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tabela 4 prikazuje rezultate multiple regresijske analize pri napovedo-
vanju študijskega povprečja ocen. Standardizirani regresijski koeficient je
največji za napovednik matura, zadnji napovednik, vključen v model, pa je
odlasjanje s pisanjem. Vsi vključeni napovedniki z izjemo odlašanja z uče-
njem imajo pozitivne regresijske nagibe. Porazdelitev odvisne spremenljivke
po kriteriju testa Kolmogorov-Smirnov odstopa od normalne.

Multipla regresijska analiza za napoved zadovoljstva s študijem pa kaže
nekoliko drugačno sliko. S pomočjo analize »po korakih« se je za pomemb-
nega izkazal model, ki pojasni 52,3 % variance: $F_{(4,116)} = 33,89$; $p < 0,000$. V
Tabeli 4 so podatki o napovednih spremenljivkah, ki so vključene v model.

Odlaslanje na področjih branje, administracija, sestanki in študijske dejavnosti ter šolski uspeh v 3. letniku in uspeh na maturi so bili izključeni.

Tabela 5: Multipla regresijska analiza s šolskim uspehom (uspeh v 3. in 4. letniku ter število točk na maturi), študijskim uspehom in področji akademskega odlaslanja kot napovedniki zadovoljstva s študijem.

Odvisna spremenljivka	Napovedniki	B	SEB	β
Zadovoljstvo s študijem				
	Študijsko povprečje (vseh letnikov)	2,43	0,42	0,45**
	Odlaslanje z učenjem za izpit	-0,64	0,20	-0,23**
	Uspeh v 4. letniku srednje šole	0,97	0,41	0,18*
	Odlaslanje s pisanjem sem. nalog oz. poročil	-0,45	0,19	-0,17*

Opombe: B – nestandardiziran regresijski nagib; SEB – standardna napaka B; β – standardiziran regresijski nagib; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

V Tabeli 5 vidimo rezultate multiple regresijske analize pri napovedovanju zadovoljstva s študijem. Standardizirani regresijski koeficient je največji za napovednik študijsko povprečje, zadnji napovednik, vključen v model, pa je odlaslanje s pisanjem. Koeficienta za študijsko povprečje ter uspeh v 4. letniku sta pozitivna, oba nagiba za področji odlaslanja pa negativna. Porazdelitev odvisne spremenljivke po kriteriju testa Kolmogorov-Smirnov odstopa od normalne.

Razprava

V skladu s cilji in hipotezami v razpravi opisujemo in poskušamo pojasniti nekatere rezultate, ki smo jih v okviru te raziskave zbrali in analizirali.

Pojavnost akademskega odlaslanja

Cilj te raziskave je bil med drugim preveriti pojavnost odlaslanja pri študentih določenih fakultet Univerze v Ljubljani. V Tabeli 2 lahko za orientacijo pogledamo podatke za naš vzorec in vidimo, da skoraj polovica študentov v vzorcu vedno ali skoraj vedno odlaša s pisanjem seminarskih nalog ali poročil, skoraj 30 % to predstavlja težavo in skoraj polovica bi odlaslanje želela ali vsekakor želela zmanjšati. Ko gre za učenje za izpite, jih odlaša skoraj 40 %, prav tako 40 % študentov poroča o tem, da je to za njih težava, skoraj 57 % pa bi želelo odlaslanje pri učenju zmanjšati. Pisanje seminarskih nalog z rokom oddaje in učenje za izpit sta tudi področji, kjer jih precej odlaša, to odlaslanje jim tudi predstavlja težavo in imajo željo, da bi ga zmanjšali. Zgolj za kontekst in primerjavo, čeprav sta vzorca zelo drugačna, naj omenimo študijo avtoric vprašalnika (Solomon in Rothblum, 1984), ki prav tako

poročata najvišjo pojavnost odlašanja na področjih pisanja (46 %), učenja (27,6 %) in branja (30,1 %).

Morda lahko v luči teh rezultatov le omenimo odstotke v desnem stolpcu Tabele 2, ki kažejo delež tistih, ki želijo odlašanje pri akademskih zadolžitvah zmanjšati. Morda so to še najbolj zanimivi podatki, saj visoki odstotki kažejo na problematičnost odlašanja, nižji pa po drugi strani na to, da bodisi odlašanje vseeno ne prinaša tako hudih negativnih posledic bodisi je posameznikom vseeno ali pa sprejemljivo, da z določenimi zadolžitvami odlašajo. Tudi avtorici navajata najvišje odstotke prav v tej kategoriji želje po zmanjšanju odlašanja. Pri izvorni študiji avtoric tudi do 65 % študentov trdi, da bi želeli odlašanje pri pisanju seminarskih zmanjšati.

Morda torej dejstvo, da posameznik odlaša, in niti, da mu to predstavlja težavo, ni dovolj, da bi svoje odlašanje želel zmanjšati. Je pa tu vseeno zadršek, saj je pri prvih dveh vprašanjih na vsakem področju (o pogostosti in težavnosti odlašanja) mogoče odgovoriti na 5-stopenjski lestvici, pri čemer je nad vsako posamezno stopnjo tudi opis (npr. »nikoli ne odlašam«, »skoraj nikoli«, »občasno«, »skoraj vedno«, »vedno odlašam«), medtem ko je pri tretjem vprašanju na vsakem področju mogoče odgovoriti na enaki 5-stopenjski lestvici, le da so opisno definirane le skrajni in srednja stopnja (»ne želim zmanjšati«, »nekoliko« in »vsekakor želim zmanjšati«). Po pregledu surovih rezultatov na teh vprašanjih se izkaže, da so večinoma odgovarjali le z ocenami 1, 3 ali 5 (ki so opisno definirane), oceni 2 in 4 pa imata opazno nižje frekvence. To bi morda lahko kazalo na dejstvo, da so odstotki podcenjeni, torej da je takšnih študentov, ki bi svoje odlašanje želeli zmanjšati, več.

Odlašanje in akademski uspeh

V naši prvi hipotezi smo predpostavili, da se šolski in študijski uspeh negativno povezujeta z odlašanjem. Rezultati v Tabeli 3 te hipoteze ne podprejo. Večina povezav ne dosega statistične pomembnosti. Skupni rezultat na lestvici akademskega odlašanja se pomembno negativno, a šibko povezuje s splošnim uspehom v četrtem letniku srednje šole, s povprečji študijskih ocen v prvem in drugem letniku študija ter s povprečjem povprečnih ocen v vseh letnikih študija. Nekatera področja akademskega odlašanja se prav tako negativno povezujejo z nekaterimi merami uspeha, pri čemer je velika večina povezav šibka. Odlašanje z učenjem je negativno povezano z uspehom v 4. letniku srednje šole in tudi s povprečji ocen na fakulteti. Zanimive so tudi negativne povezave med ocenami pri študiju, saj se povprečje v vseh letnikih študija negativno povezuje z odlašanjem pri administrativnih nalogah – torej študenti, ki odlašajo z oddajanjem prošenj pri študiju, s prijavi na izpit, z vpisom ocen ipd., dosegajo pri študiju slabše rezultate, kar zadeva višino ocen. Seveda velja tudi obratno – torej tisti z nižjimi dosežki bolj odlašajo

z administrativnimi obveznostmi. Morda ravno opravljanje teh nalog odseva neke komponente motivacije oz. odnos in resnost pri študiju. Schouwenburg in Groenewoud (2001) sta v svoji raziskavi preučevala motivacijo študentov in odlašanje. Motivi študentov, da bi dosegli svoj cilj (končati študij), so tisti, ki jih ženejo, da se vsak dan odločajo, kako bodo ravnali, da se bodo pomaknili bližje cilju. Če pa premik zahteva tudi opravljanje nalog, ki niso neposredno povezane s predmetom njihovega zanimanja, je lahko v tem primeru prelaganje takšnih obveznosti pogostejše. Četudi so nujne administrativne obveznosti pogoj za doseg cilja, jih manj študijsko uspešni študenti pogosto prelagajo. McCown (1994; v Ferrari et al., 1995) je raziskoval motivacijo za dosežke in na vzorcu študentov odkril srednje močno povezavo med odlašanjem ter potrebo po dosežkih, kar je lahko tudi posredni vzrok za nižje dosežke pri tistih, ki odlašajo, oz. tisti, ki so manj motivirani, odlašajo in hkrati dosegajo slabše rezultate. Večina korelacije pa ne doseže statistične pomembnosti, tako se na primer število točk na maturi ne povezuje z nobeno mero odlašanja, z izjemo zelo nizke negativne korelacije z branjem. Odlašanje na področju sestanki (sestanki, obiski govorilnih ur ipd.) se prav tako ne povezuje z nobeno mero učne uspešnosti v srednji šoli, tudi odlašanje s študijskimi dejavnostmi na splošno ni povezano z uspehom, le uspeh v srednji šoli nizko negativno korelira s tem področjem.

Ti rezultati torej kažejo mešano sliko in glede na nekatere izjemno nizke korelacije hipoteze ne moremo potrditi. B. Fritzsche in sodelavke (2003) podobno kot v naši študiji navajajo negativne korelacije z nekaterimi merami uspeha, predvsem na področjih odlašanja z branjem, pisanjem in učenjem za izpit, medtem ko prav tako ni veliko povezav med odlašanjem z administracijo, sestanki ter na splošno s študijskimi zadolžitvami. Tudi Steel in sodelavci (2001) so na primer našli negativno povezavo med odlašanjem in delno oceno pri predmetu, ne pa tudi povezave med odlašanjem in zaključnim izpitom.

Rezultati nakazujejo, da se nekateri pokazatelji uspeha šibko negativno povezujejo z odlašanjem, korelacije pa so, če so statistično pomembne, večinoma šibke, zato ne moremo zaključevati o soodvisnosti storilnosti in dimenzije odlašanja. Pri interpretaciji teh rezultatov je potrebno upoštevati lastnosti lestvice akademskega odlašanja, ki je osnovana na definiciji, da odlašanje vključuje odlagalno vedenje in prinaša negativne posledice za posameznika. Rezultat na področjih in skupni lestvici je seštevek samoocene pogostosti vedenja in ocene, koliko to odlašanje za posameznika predstavlja težavo.

Šibke povezave med ocenami in odlašanjem pa morda lahko pojasnimo z ugotovitvijo, ki so jo podali Steel in sodelavci (2001) ter tudi Schouwenburg in Groenewoud (2001), in sicer naj bi se tisti, ki odlašajo, od tistih, ki

ne, razlikovali predvsem po vedenju in ne v namenih. Pogosto samoocene vključujejo prav slednje – torej posameznikov namen ali idejo. Steel in sodelavci (2001) poročajo o visoki korelaciji med dejansko mero odlagalnega vedenja in študijskimi ocenami ter o zmerni korelaciji med samooceno odlašanja in študijskimi ocenami. V naši raziskavi je kot ocena posameznikovega odlašanja služila le samoocena, saj je vprašalniški tip merjenja še vedno med najbolj ekonomičnimi.

Poskusimo razložiti dobljene rezultate še v luči mediatorske vloge kognitivnih sposobnosti/inteligenčnosti med uspehom in odlašanjem, kot to predlagajo Ferrari in sodelavci (1995). Če poenostavimo in je akademski uspeh rezultat vloženega truda/pridnosti in sposobnosti/inteligenčnosti, potem so tisti študenti, ki so inteligentni in hkrati vlagajo veliko truda v svoje študijske obveznosti, tisti, ki dosegajo boljše rezultate pri študiju, velja pa tudi obratno. Če se odlašanje navezuje na vloženi trud in pridnost, je mogoče, da si nekateri zelo inteligentni študenti lažje privoščijo delo v zadnjem trenutku (odlašajo) in še vedno dosegajo dobre rezultate, prav tako pa tudi nekateri manj inteligentni, ki v svoje obveznosti vlagajo veliko dela, se učijo sproti, so organizirani in v naprej skrbno planirajo svoje delo, dosegajo dobre rezultate. Potemtakem se obe skupini ne razlikujeta veliko v svojih končnih dosežkih (študijskih ocenah), se pa razlikujeta v količini in problematičnosti odlašanja. Steel in sodelavci (2001) so raziskovali tudi dejansko vedenje študentov skozi semester in ugotovili, da odlašalci v začetku leta naredijo manj – torej ne berejo sproti, ne začnejo se ukvarjati s projekti ipd. (četudi imajo namen). Tu gre za fenomen »razkorak namen-akcija« (ang. *intention-action gap*) (Silver in Sabini, 1981; v Steel, 2007). A ti posamezniki, ki odlagajo, so tisti, ki na koncu leta, tik preden se roki iztečejo, delajo največ. Torej nekako nadoknadijo zamujene vložke truda in uspejo stvari oddati v dogovorjenem roku oz. opravijo izpit. Žal ne moremo dostopati do podatkov o tem, kakšne rezultate bi dosegali ti študenti, če bi časovno bolj enakomerno razporejali študijske obremenitve.

Še ena razlaga, ki bi lahko pojasnila šibke ali ničelne korelacije med akademsko storilnostjo in odlašanjem, pa je bolj metrične narave. Vzorec, ki ga zajemamo v naši študiji, je glede na nekatere značilnosti selekcioniran. Na splošno je študentska populacija rezultat predhodne selekcije – vsi so morali uspešno zaključiti srednjo šolo in opraviti splošno maturo, pri študijih, ki imajo omejitve vpisa, pa so sprejeti študenti načeloma tisti, ki so imeli boljši uspeh in več točk na maturi. Prav mogoče je torej, da smo s tem, ko smo zajeli vzorec rednih študentov, zajeli del populacije, ki nekoliko manj odlašala in dosega nekoliko boljše rezultate. Ko imamo torej opraviti s selekcionirano populacijo, ki ima tako omejeno variabilnost, pa so korelacije posledično šibkejšje (Sočan, 2004). Morda tu ni odveč niti komentar, da je število tistih,

ki so poročali o študijskem uspehu v višjih letnikih študija, vedno manjše (saj tisti, ki obiskujejo npr. 2. letnik študija, seveda niso mogli poročati o študijskem povprečju v višjih letnikih). Moč za statistično pomembnost s tem pada, hkrati pa je variabilnost najverjetneje vedno manjša. Ne nazadnje lahko omenimo še dejstvo, da smo akademsko storilnost merili s poročanjem; obstaja torej možnost, da so bili odgovori socialno zaželeni – manj odlašanja in hkrati višje ocene.

Odlašanje in zadovoljstvo

V drugi hipotezi predpostavljamo povezavo med odlašanjem in zadovoljstvom. Ne le preko povezave z osebnostjo temveč tudi preko vpliva življenjskih dogodkov in vira informacij pri podajanju sodb pričakujemo, da se odlašanje negativno povezuje z zadovoljstvom z življenjem ter z zadovoljstvom s študijem (akademskim zadovoljstvom).

V Tabeli 3 lahko vidimo, da so korelacije med mero odlašanja in zadovoljstvom s študijem negativne in statistično pomembne, enako velja za korelacije med zadovoljstvom z življenjem in odlašanjem na nekaterih področjih (pisanje, učenje, branje in skupno). Ti rezultati delno potrjujejo našo drugo hipotezo.

Zadovoljstvo z življenjem se negativno in statistično pomembno povezuje z mero odlašanja, je pa moč povezave precej šibka ($r = -0,22$). Predhodne raziskave kažejo, da je mera zadovoljstva z življenjem, ki smo jo uporabili, stabilna v času (v Pavot in Diener, 1993), a ugotavljajo tudi, da trenutno razpoloženje lahko služi kot vir informacij, glede na kar posameznik poda oceno o svojem splošnem zadovoljstvu, saj je podajanje tako splošne ocene kompleksen proces (Schwarz in Strack, 1999). To je morda pomembno v kontekstu obdobja zajemanja podatkov – vprašalnike smo na študentih aplicirali tik pred ali v izpitnem obdobju (maj/junij), kar bi lahko vplivalo na rezultate. Če so v tem obdobju udeleženci čutili časovni pritisk pred prihajajočim izpitnim obdobjem in so to razpoloženje (nehote) upoštevali pri splošni oceni zadovoljstva, je le-ta lahko nižja, kot bi jo dobili v kakšnih drugih (časovnih) okoliščinah.

V luči vpliva trenutnega razpoloženja je mogoče tudi, da je vrstni red izpolnjevanja vprašalnikov vplival na rezultate splošnega zadovoljstva. Vprašalnik SWLS (Lestvica zadovoljstva z življenjem) je namreč sledil vprašalniku o odlašanju. Če je odgovarjanje na vprašalnik o odlašanju imelo kakšen vpliv na trenutno razpoloženje udeležencev, potem bi lahko bila povezava med odlašanjem in splošnim zadovoljstvom močnejša. Vprašalniku splošnega zadovoljstva pa je sledila lestvica akademskega zadovoljstva (zadovoljstva s študijem), katere reševanje je, kot menita Schwarz in Strack (1999), bolj pod vplivom primerjave s sabo in/ali z drugimi. Če so ob reševanju vprašalnikov

o odlašanju udeleženci priklicali spomine na odlagalno vedenje sebe in svojih študijskih kolegov, je prav tako mogoče, da je to imelo vpliv na ocene področno specifičnega zadovoljstva. Vrstnega reda vprašalnikov nismo manipulirali, zato je velikost efekta nemogoče oceniti.

Pri rezultatih o zadovoljstvu s študijem je povezava z odlašanjem močnejša, predvsem sta višji korelaciji med odlašanjem z učenjem in zadovoljstvom s študijem ter med skupno mero odlašanja in zadovoljstvom s študijem (Tabela 3). Tisti, ki več odlašajo, so s svojimi študijskimi dosežki manj zadovoljni in obratno. To potrjuje del naše druge hipoteze.

Sklepamo, da tisti, ki so pri študiju bolj zadovoljni, manj odlašajo, so bolj temeljiti, natančni, zanesljivi in vztrajni pri svojem delu ali obratno – da tisti, ki manj odlašajo in so vestni, poročajo o večjem zadovoljstvu s študijem. Tu naj zopet izpostavimo dejstvo, da rezultati mere akademskega odlašanja že vsebujejo tudi mero tega, koliko odlašanje posamezniku predstavlja težavo, in morda gre del skupne variance pripisati prav temu.

Naj tu še omenimo, da je porazdelitev rezultatov na lestvici zadovoljstva s študijem levo asimetrična, korelacije so tako podcenjene – obstaja torej možnost, da so te povezave v resnici še tesnejše.

Napovedovanje študijskega uspeha in zadovoljstva s študijem

Steel in sodelavci (2001) pa ne pravijo le, da je odlašanje povezano s slabšo akademsko storilnostjo, temveč, da jo uspe celo napovedati. V prvem delu tretje hipoteze predpostavljamo, da lahko na podlagi dosežkov v srednji šoli napovemo tudi dosežke pri študiju, osrednjega pomena pri predpostavki je to, da želimo raziskati, če lahko odlašanje s posameznimi študijskimi obveznostmi tudi pojasni del variance študijskega uspeha.

Rezultati multiple regresijske analize v Tabeli 4 kažejo, da izmed vseh vnesenih napovednikov v modelu ostanejo štirje napovedniki in sicer dosežek na maturi, odlašanje z učenjem za izpit, uspeh v 4. letniku srednje šole in odlašanje s pisanjem seminarskih nalog. Skupaj napovedniki pojasnijo 41,7 % variance študijskega povprečja. Matura in uspeh v 4. letniku imata kot kazalca preteklega uspeha pozitiven regresijski nagib – višji, kot je bil uspeh v preteklosti, višji uspeh pri študiju lahko z modelom napovemo. Nagib odlašanja z učenjem je po pričakovanjih negativen; torej, več kot študent odlašaja, nižje povprečje ocen mu napovemo. Presenetljivo pa je dejstvo, da ima odlašanje s pisanjem seminarskih nalog ali poročil pozitiven regresijski nagib. Sprememba deleža pojasnjene variance je statistično pomembna, sicer pa zelo majhna – doda namreč 1,5 %. Ugibanja o tem, zakaj to odlašanje zvišuje študijsko povprečje, so zato morda odveč, v razmislek pa morda, da v času, ki ga namenijo prelaganju pisanja poročil ali seminarskih nalog, študentje

porabijo čas za kakšne druge obveznosti, npr. za učenje ali branje, lahko pa zgolj v tem času pridobijo več informacij, izkušnje od sošolcev, ki so se tega lotili prej, ipd.

Ti rezultati delno potrjujejo prvi del tretje hipoteze, saj se odlašanje izkaže kot statistično pomemben napovednik, ki lahko objektivnemu kazalniku uspeha (maturi) pomaga pojasniti še nekaj več variance študijskih ocen.

V drugem delu tretje hipoteze pa smo preverjali, katera kombinacija napovednikov bo najbolje pojasnila varianco zadovoljstva pri študiju. Tudi tu smo vnesli kazalnike uspeha (tako v srednji šoli kot tudi uspeh v vseh letnikih študija) in odlašanje po področjih. Z multiplo regresijsko analizo »po korakih« so v modelu ostali štirje napovedniki – povprečje vseh letnikov študija, odlašanje z učenjem, uspeh v 4. letniku srednje šole ter odlašanje s pisanjem seminarskih nalog. Skupaj uspejo pojasniti 52,3 % variance zadovoljstva pri študiju. V tem modelu imata oba kazalnika ocen pozitiven regresijski nagib, obe meri odlašanja pa negativnega, kar pomeni, da tistim študentom, ki imajo višje ocene, napovemo višje zadovoljstvo z dosežki in delom pri študiju, ter nižje zadovoljstvo, če študentje odlašajo z učenjem in pisanjem. Ti rezultati potrdijo naša predvidevanja in drugi del tretje hipoteze ter dodatno podprejo predpostavko, da je odlašanje pomemben dejavnik pri nižjem zadovoljstvu.

Če povzamemo rezultate obeh regresijskih analiz, morda lahko pogledamo smernice, ki kažejo, da je tako pri napovedovanju objektivnega kriterija (študijskega povprečja), kot tudi povsem subjektivnega (zadovoljstva s študijem) mogoče v ozadju odkriti, da varianci pojasnjujejo tako objektivni napovedniki (uspeh) kot tudi vedenjski vzorci oz. osebnostne poteze (odlašanje), pri čemer so slednji napovedniki šibkejši. Kot že omenjeno, je zanimiva povezava odlašanja s pisanjem seminarskih nalog oz. poročil z rokom oddaje, saj je v primeru napovedovanja povprečja njegov vpliv pozitiven, v primeru zadovoljstva s študijem pa negativen. Oba odstotka dodane pojasnjene variance sta sicer majhna, a morda lahko rečemo, da četudi ima lahko odlašanje s pisanjem celo pozitivne povezave z dosežki (ocenami), pa znižuje zadovoljstvo z njimi.

Zaključki, pomanjkljivosti študije in možne navezave

V pričujoči raziskavi se je izkazalo, da na nekaterih področjih študijskih zadolžitev velik odstotek študentov v našem vzorcu s temi zadolžitvami pogosto ali zelo pogosto odlaša, jim to odlašanje predstavlja težavo, predvsem na področjih učenja za izpit ter pisanja seminarskih nalog pa bi si to vsekakor želeli zmanjšati.

Ugotovili smo, da se nekateri kazalniki šolskega ali študijskega uspeha negativno povezujejo z odlašanjem pri študiju, prav tako se z odlašanjem ne-

gativno povezuje splošno zadovoljstvo z življenjem, še bolj pa zadovoljstvo s študijem.

Ko smo poskušali statistično napovedati študijski uspeh in zadovoljstvo s študijem, se je pri obeh modelih kot najboljša izkazala rešitev kombinacije nekih objektivnih pokazateljev uspeha (ocen) ter odlašanja.

Praktična navezava rezultatov študije se lahko nanaša na ugotavljanje, kateri študenti si še posebej želijo svoje odlašanje pri študiju zmanjšati. Morda bi pripomogla že večja strukturiranost študijskega programa, pomoč pri sprotne delu, v primeru, da študent pri sebi zazna tveganje za odlašanje. Ta pomoč je smiselna ne le iz vidika večje uspešnosti in doseganja rezultatov, temveč tudi z vidika zadovoljstva in psihološkega blagostanja, ki je pri odlašalcih lahko nižje. Pri študentih, ki pogosteje odlašajo, se to ne odraža nujno na njihovih ocenah, poročajo pa o pomembno nižjem zadovoljstvu s študijem. In prav ta ugotovitev je bistvena. Le redke pretekle študije so preučevale odlašanje v povezavi z vidiki blagostanja oz. zadovoljstva, doprinos te študije je prav povezava s specifično domeno zadovoljstva (s študijem).

Kot največjo pomanjkljivost raziskave izpostavljam vzorčenje. Vzorec ni reprezentativen niti za študente Univerze v Ljubljani, iz katere izhaja. Velika pomanjkljivost študije je predvsem vzorec študentov različnih letnikov fakultet, zaradi česar je mera akademskega uspeha pri udeležencih zelo različna. Ker število podatkov o akademskem uspehu med udeleženci ni konstantno, je zelo težko na podlagi tega podajati kakšne resnejše zaključke.

Druga pomanjkljivost, za katero se zdi, da na njo pogosto pozabimo, je samoocenjevalna narava podatkov. Ne le zaradi vpliva odgovornih setov in morebitne nagnjenosti k socialno zaželenim odgovorom, temveč tudi zaradi specifičnosti odlašanja. Nekatere predhodne raziskave so pokazale zmerno povezavo med samoocenami odlašanja ter dejanskim vedenjem, spet druge pa navajajo velike razlike med povezavami drugih konstruktov z odlašanjem, glede na to, ali je le-to merjeno s samooceno ali z mero vedenja.

Postavi se torej vprašanje, ki se nanaša predvsem na to, kakšen razkorak obstaja med nameni in dejanskim vedenjem, ko govorimo o odlašanju. V nadaljnjih raziskavah bi mera odlašanja morala vključevati neko vedenjsko mero le-tega in morda bi tam lahko našli povezave med odlašanjem in storilnostjo (uspehom pri študiju).

Drugi predlog prihodnjih raziskav na temo odlašanja in študijskih dosežkov se nanaša na merjenje sposobnosti – inteligentnosti, ki se lahko izkaže za velik mediator, saj ostaja narava odnosa med odlašanjem in storilnostjo še vedno nejasna. Imajo torej tisti, ki pogosteje odlašajo, boljše ali slabše kognitivne sposobnosti in kako se odlašanje, inteligentnost in študijske ocene oz. dosežki povezujejo?

Literatura

- Avsec, A. (2000). *Področja samopodobe in njihova povezanost z realno in željeno spolno shemo*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Cantor, N., Sanderson, C. A. (1999). Life Task Participation and Well-Being: The Importance of Taking Part in Daily Life. V: Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (ur.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: The Russeell Sage Foundation, 230–243.
- Charlebois, K. (2007). *Doing tomorrow what could be done today: An investigation of academic procrastination*. Doctoral thesis, Boston: Boston college.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality* 40, 339–346.
- Diener, E., Lucas, R. E. (1999). Personality and Subjective Well-Being. V: Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (ur.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: The Russeell Sage Foundation, 213–229.
- Diener, E., Lucas, R. E. (2000). Subjective Emotional Well-Being. V: Lewis, M., Haviland, J. M. (ur.). *Handbook of Emotions*, New York: Guilford, 325–337.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment* 49, 71–75.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports* 64, 1057–1058.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*, New York: Plenum Press.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences* 35, 1549–1557.
- Harriott, J., Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports* 78, 611–616.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences* 40, 1519–1530.
- John, O. P., Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. V: Pervin, L. A., John, O. P. (ur.). *Handbook of Personality: Theory and Research*, New York: The Guilford Press, 102–138.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* 33, 915–931.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences* 19, 47–52.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality* 7, 483–494.
- Lay, C. H., Kovacs, A., Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences* 25, 187–193.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M., Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences* 35, 1231–1239.
- Milgram, N., Naaman, N. (1996). Typology in procrastination. *Personality and Individual Differences* 20, 679–683.
- Paunonen, S. V., Ashton, M. C. (2001). Big Five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality* 35, 78–90.
- Pavot, W., Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment* 5 (2), 164–172.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology* 33, 387–394.
- Schouwenburg, H. C., Groenewoud, J. T. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences* 30, 229–240.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences* 18, 481–490.
- Schraw, G., Wadkins, T., Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology* 99, 12–25.
- Schwarz, N., Strack, F. (1999). Reports of Subjective Well-Being: Judgmental Processes and Their Methodological Implications. V: Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (ur.). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: The Russell Sage Foundation, 61–84.
- Sočan, G. (2004). *Postopki klasične testne teorije*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology* 31, 503–509.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination. A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin* 133, 65–94.
- Steel, P., Brothen, T., Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences* 30, 95–106.
- Suh, E. M., Diener, E., Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology* 70, 1091–1102.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science* 8, 454–458.
- Videčnik, A. (2009). *Bom jutri: Odlašanje in njegov vpliv na subjektivno blagostanje*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences* 30, 149–158.

Motivacija rednih in izrednih študentov

Oliver Buček in Branka Čagran

Pri preučevanju motivacije se je razvilo več skupin motivacijskih teorij, med katerimi lahko izpostavimo tri večje skupine, in sicer vsebinske, procesne in behavioristične teorije.

Vsebinske teorije temeljijo na razlagi človeških potreb in pri tem poudarjajo predvsem značilnosti posameznika. Pojasnjujejo, zakaj nekateri ljudje želijo določene faktorje (samostojnost, varnost, odgovornost, višjo plačo) in zakaj jih drugi ne želijo. Osredotočajo se na cilje, ki jih posameznik želi doseči, in prav cilji so temelj za analizo potreb. Med te teorije med drugimi uvrščamo tudi *Maslowo in Herzbergovo teorijo* motivacije (Marzel, 2000: 349).

Procesne motivacijske teorije preučujejo ključne procese ravnanja ljudi, ki vodijo do določenih ciljev. Te teorije izhajajo iz zavestnega in premišljenega ravnanja posameznika, ki stremi k doseganju določenega rezultata. Te teorije imenujemo tudi kognitivne teorije, ker se nanašajo na posameznikovo percepcijo okolja in na načine, kako to percepcijo interpretira. *McGregorjevo teorijo in teorijo Alberta Bandure* lahko uvrstimo v to skupino (Marzel, 2000).

Behavioristične teorije (npr. *Skinnerjeva teorija*) so usmerjene na ravnanje ljudi in iščejo vzroke za človeško ravnanje v zunanjem svetu. Poleg vzrokov pa obravnavajo tudi posledice tega ravnanja, saj človek ravna glede na posledice, ki ravnanju sledijo (Marzel, 2000).

V pričujočem prispevku podrobno predstavljamo teorijo samodeterminacije (Deci in Ryan, 1985, 1990), v kateri vidimo preseganje zgoraj izpostavljenih teorij motivacije. Slednja predstavlja teoretično podstat našega empiričnega preučevanja motivacije rednih in izrednih študentov različnih slovenskih fakultet, pri katerem smo za zbiranje podatkov uporabili standardizirani vprašalnik merjenja intrinzične in ekstrinzične motivacije ter amotivacije AMS-C 28 (Valle-rand idr., 1992).

Teorija samodeterminacije

V okviru tradicionalnega pojmovanja motivacije zasledimo antagonistično razlikovanje med intrinzično in ekstrinzično motivacijo, med katerima se predpostavlja negativna povezanost. (Deci, 1971). Intrinzična motivacija, kakor namiguje že ime, izvira iz posameznikove notranjosti. Ekstrinzična motivacija se nanaša na instrumentalno izvajanje naloge zaradi nekega zunanjega razloga (prav tam).

Teorija samodeterminacije predvideva tri dimenzije motivacije:

- intrinzično motivacijo,
- ekstrinzično motivacijo,
- amotivacijo (nemotiviranost) (Deci in Ryan, 1985).

Prav tako predvideva tri psihološke potrebe, ki so posamezniku prirojene in so pomembne tako za intrinzično kot za ekstrinzično motivacijo:

- *potreba po kompetentnosti ali učinkovitosti*: pomeni, da se mora posameznik počutiti sposobnega delo opraviti dobro in poznavati poti, kako doseči uspeh;
- *potreba po avtonomiji ali samodeterminiranosti*: pomeni, da mora posameznik občutiti željo po sodelovanju, pa tudi, da se je zmožen samoregulirati (samoiniciativa);
- *potreba po socialni povezanosti ali navezanosti*: pomeni, da se posameznik počuti sprejetega s strani učitelja in socialnega okolja (prav tam).

Teorija samodeterminacije pravi, da bo motivacija za učenje večja, če bodo v učnem procesu cilji postavljeni s strani samega učenca (samodeterminirani). Z vidika izobraževanja se bo posameznik bolj poglobil v učenje, če bo čutil, da bo s tem lahko dosegel zastavljene cilje in uresničil svoja pričakovanja in ne pričakovanja drugih ljudi.

Spremembe v intrinzični motivaciji so povezane s stopnjo avtonomnosti in kompetentnosti posameznika, ekstrinzična vedenja pa z vsemi tremi potrebami (prav tam). Teorija samodeterminacije predpostavlja, da dejavniki socialnega okolja, ki omogočijo zadovoljevanje treh osnovnih prirojenih potreb, pospešujejo intrinzično motivacijo in večajo določene vidike ekstrinzične.

V nadaljevanju bomo vsako dimenzijo motivacije podrobneje opisali.

Intrinzična motivacija

Uvodoma želimo opozoriti na napačno interpretacijo, da je notranja motivacija intrinzična, zunanja pa ekstrinzična, čeprav obstaja med njima pomembna razlika. Pri notranji motivaciji je vključena nagrada, ki je notranje nadzorovana, kar pomeni, da oseba sebe motivira tako, da se nagradi za izvajanje neke dejavnosti. Pri zunanji motivaciji je dejavnost nadzorovana s strani zunanjih virov, kar pomeni, da nagrada prihaja od zunaj (Renko, 2009).

Intrinzična in ekstrinzična motivacija pa se ne ločita po izvoru nagrade, temveč po tem, da je pri intrinzični motivaciji *dejavnost cilj sama po sebi*, pri ekstrinzični motivaciji pa *dejavnost* nasprotno *predstavlja sredstvo za doseganje cilja*. Ko govorimo o intrinzični motivaciji, dejansko govorimo o motivaciji, ki izhaja iz lastnih notranjih impulzov in ni povezana z nagrado. Posledica intrinzične motivacije je zadovoljstvo ob izvajanju neke dejavnosti in ob rezultatih, ki jih oseba pri tem doseže. Ekstrinzična motivacija je pridobljena od zunaj, ko motivacija izhaja preko zunanjih impulzov, z namenom doseči nek cilj, npr. višje plačilo, zmago na tekmovanju ali se nečemu izogniti, npr. kazni (Renko, 2009).

Poznamo tri oblike intrinzične motivacije, in sicer *védenje* (želja po znanju), *dosežki* (želja po uspehu) in *doživljanje stimulacije* (želja izkusiti stimulativne občutke) (Deci in Ryan, 1985; Vallerand idr., 1992). Poglejmo natančneje:

- *Intrinzična motivacija – védenje* je oznaka za motivacijo, ki izhaja iz posameznikove želje za izvajanje aktivnosti, ker mu prinaša užitek, ko spozna nove vsebine. Nanaša se na vključenost posameznika v aktivnosti zaradi lastnega užitka in zadovoljstva, ki ga doživlja, ko se uči, raziskuje ali poskuša razumeti nekaj novega. V ozadju je radovednost.
- *Intrinzična motivacija – dosežki* je oznaka za motivacijo, ki izhaja iz posameznikove želje po dosežkih, ki mu prinašajo zadovoljstvo. Nanaša se na vključenost posameznika v aktivnost zaradi težnje, da bi nekaj dosegel, dobro naredil ali naredil nekaj novega. V ospredju je osredotočenost na proces in ne na rezultat. Posameznik raziskuje, da bi se počutil kompetentnega in kreativnega.
- *Intrinzična motivacija – doživljanje stimulacije* se nanaša na izvajanje dejavnosti zaradi stimulativnih občutkov, ki so lahko senzorni, estetski itd., ki jih posameznik doživlja med izvajanjem naloge ali dejavnosti. Posameznik je vključen v aktivnost, ker je to za njega zabavno, vznemirljivo in prijetno.

Ekstrinzična motivacija

Ekstrinzična motivacija je pojem, ki označuje opravljanje neke dejavnosti ne zaradi inherentnega interesa posameznika, ampak zaradi instrumentalne vrednosti dejavnosti same (Deci, 1975; Ryan in Deci, 2000). Tradicionalno poimenovanje jo označuje kot motivacijo, ki jo lahko sprožijo le zunanji dejavniki in vzpodbude (*pohvala, graja, nagrada, kazen, preverjanje in ocenjevanje*). Posameznika motivira nek pričakovan rezultat, ki si ga postavi za cilj delovanja, le-ta je pomembnejši od procesa, vir podkrepitve pa prihaja od zunaj.

Ekstrinzična motivacija pogosto ni trajna. Če vir zunanje vzpodbude izgine, dejavnost preneha.

Kljub temu je možno, da s pomočjo ekstrinzično motiviranih dejanj posameznik ponotranji vrednote, dejavnosti pa postanejo samodeterminirane (Deci in Ryan, 1985). Z večanjem internalizacije se ekstrinzično motivirane dejavnosti postopoma spreminjajo v samodeterminirane dejavnosti. Nekatere oblike ekstrinzične motivacije so lahko tudi avtonomnejše in bolj samodeterminirane, ker temeljijo na prosti volji in odločitvi posameznika (Orgulan, 2009).

V teoriji samodeterminacije poznamo tri oblike ekstrinzične motivacije, in sicer *eksternalno regulirano* ekstrinzično motivacijo, *introjektirano regulirano* ekstrinzično motivacijo in *identificirano regulirano* ekstrinzično motivacijo (Deci in Ryan, 1985). V nadaljevanju razširjamo opis oblik ekstrinzične motivacije:

- *Eksternalno regulirana ekstrinzična motivacija* je najbolj prepoznavna oblika ekstrinzične motivacije. Nanaša se na vključevanje posameznika v dejavnosti zaradi pridobitev nagrad ali da bi se izognil kazni. Do takšne motivacije prihaja zaradi notranjih ali zunanjih pritiskov (Npr.: *Za študij sem se odločil z namenom, da bi imel kasneje boljšo plačo.*). Takšna oblika motivacije je najmanj avtonomna zaradi zunanjih zahtev ali nagrad.
- *Introjektirano regulirana ekstrinzična motivacija* se nanaša na bolj ponotranjeno sodelovanje z dejavnostjo (Npr.: *Za študij sem se odločil zaradi dejstva, da se počutim pomemben, ko uspem v šoli.*). Posameznik sodeluje pri reguliranju, vendar dejavnosti ne sprejema v celoti, ker se želi izogniti krivdi ali anksioznosti in zaradi zvišanega ega.
- *Identificirano regulirana ekstrinzična motivacija* se nanaša na zavestno vrednotenje ciljev obnašanja na ta način, da je akcija sprejeta kot osebno pomembna. To je najbolj avtonomna oblika ekstrinzične motivacije in se pojavlja takrat, ko so ostali regulatorji popolnoma asimilirani (Npr.: *Za študij sem se odločil zaradi tega, ker me bo študij usposobil za vstop na trg dela na področju, ki mi je všeč.*).

Amotivacija

Najnižji stopnji samodeterminiranosti pravimo *amotivacija*. Teorija samodeterminacije je ne uvršča med motivirana vedenja, ker ji primanjkuje namen (Deci, Koestner in Ryan, 1999). Za posameznika v stanju amotivacije je značilno, da ne doživlja nikakršne povezave z zastavljeno nalogo, manjka mu osebne vzročnosti, saj ne vidi nikakršnega smisla v njeni izpolnitvi. Pritisk zaznava kot posledico dejavnikov, ki so izven njegovega nadzora, in ima občutek nemoči kakršnegakoli vplivanja na dogodke. Dejanja, ki slonijo na

amotivaciji, imajo skupno tudi to, da njihov izvajalec ne pričakuje nagrade, torej niso ekstrinzično obarvana, in jih izvajalec ne počne iz inherentnih razlogov ter jih ne moremo označiti niti kot intrinzično obarvana.

Predstavitev teorije samodeterminacije zaključujemo s tabelarnim prikazom (Deci in Ryan, 1985).

Slika 1 prikazuje lestvico intenzivnosti ponotranjenja določenih vsebin, ki je definirana s poloma amotivacijo in intrinzično motivacijo ter z vmesnimi stopnjami ekstrinzične motivacije.

Slika 1: Taksonomija človekove motivacije (Deci in Ryan, 1985).

Regulatorni stil	Amotivacija	Ekstrinzična motivacija				Intrinzična motivacija
		Ekstrenalna regulacija	Introjecirana regulacija	Identificirana regulacija	Integrirana regulacija	
Spremljajoči procesi	Ni zaznane povezave med vedenjem in ciljem	Prevlada ekstrinzičnih nagrad ali kazni	Ponotranjenje zunanjih vzrokov vedenja (namesto starševske kazni sedaj sram in krivda)	Poistovetenje z določenim vedenjem, ker je vredno in koristno	Občutek konsistentnosti vedenja s posameznikovo samopodobo	Interes, užitek, notranje zadovoljstvo
Zaznano mesto vzročnosti	Neosebno	Zunanje	Delno zunanje	Delno notranje	Notranje	Notranje
Primer	Brez volje in interesa za delo	Pohvale in kazni s strani staršev, učiteljev	Občutek krivde, če ne študirate za izpit	Študent se uči statistiko, ker ve, da mu bo to znanje pomagalo pri raziskovanju	Študent se uči vse predmete, ker je to skladno z njegovo podobo kot študenta	Študent študira, ker mu je to v veselje

Namen empirične raziskave

Namen študije je bil preveriti razlike v motivacijski usmerjenosti rednih in izrednih študentov.

Deci in Ryan (Deci in Ryan, 1985, 1990; v Ryan & Deci, 2000) sta ob upoštevanju kvantitativnih razlik med posamezniki v okviru teorije samodeterminacije (ang. *Self-Determination Theory*, z oznako SDT) v pojmovanje vnesla večdimenzionalni pristop. Gre za kvalitativno razlikovanje različnih tipov motivacije glede na razloge ali vzroke, ki vzpodbudijo aktivnost, ti pa se nahajajo na kontinuumu, katerega skrajnosti označujeta samodeterminiranost in kontroliranost.

Motivirano vedenje je samodeterminirano ali avtonomno do te mere, v kateri ga posameznik doživlja kot prostovoljno izbranega in ga vzpodbuja njegovo bistvo (Deci in Ryan, 1990).

Intrinzična motivacija predstavlja prototip samodeterminirane aktivnosti, vendar je tudi ekstrinzično motivirano vedenje lahko avtonomno. SDT ločuje štiri tipe ekstrinzične motivacije, pri katerih je vedno v ospredju instrumentalna vrednost naloge in ne opravljanje naloge zaradi interesa ali njene zabavnosti, vendar se glede na stopnjo avtonomije, tj. v kolikšni meri izhajajo iz sebstva in ne iz zunanjih ali notranjih pritiskov, pomembno razlikujejo.

Spremembe v intrinzični motivaciji sledijo povišanju ali zmanjšanju občutkov avtonomnosti in kompetentnosti, ekstrinzična vedenja pa so po

svojem nastanku povezana z vsemi tremi potrebami (Deci in Ryan, 1985, 1990).

V prispevku bomo odgovorili na naslednje temeljno raziskovalno vprašanje: Ali se med rednimi in izrednimi študenti pojavljajo razlike v intrinzični in ekstrinzični motivaciji ter amotivaciji?

Pozornost bomo namenili njihovim posameznim oblikam: intrinzični motivaciji – védeti, intrinzični motivaciji – dosežki, intrinzični motivaciji – občutenje stimulacije, ekstrinzični motivaciji – identificirana regulacija, ekstrinzični motivaciji – introjektirana regulacija, ekstrinzični motivaciji – eksternalna regulacija in amotivaciji.

Metodologija

V empirični raziskavi smo uporabili kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Raziskava temelji na slučajnostnem vzorcu študentov različnih študijskih smeri ($n = 253$), ki so v študijskem letu 2009/2010 študirali v Republiki Sloveniji. Rednih študentov je bilo 78,2 % ($n = 198$), izrednih 21,8 % ($n = 55$). Glede na spol je v vzorcu 81,9 % ($n = 207$) študentov ženskega spola, 18,1 % ($n = 46$) moškega spola. Več kot polovica študentov 54,8 % ($n = 139$) živi na podeželju, 33,7 % ($n = 85$) jih živi v mestu, 11,5 % ($n = 29$) jih živi v predmestju.

Podatke za raziskavo smo od januarja do marca 2010 zbrali z metodo neposrednega zbiranja podatkov, in sicer z metodo spletnega anketiranja.

V naši raziskavi smo uporabili *Lestvico motivacije za izobraževanje* (Ang. *Academic Motivation Scale*, z oznako AMS-C 28) (Vallerand idr., 1992). Lestvica motivacije za izobraževanje meri motivacijo študentov za izobraževanje in obsega 28 postavk, ki se nanašajo na možne razloge, zakaj študent študira. S po štirimi postavkami meri tri tipe intrinzične motivacije za izobraževanje: védeti, dosežki in občutenje stimulacije, tri tipe ekstrinzične motivacije (zunanja regulacija, introjekcija, identifikacija) ter amotivacijo za izobraževanje. Uporabili smo petstopenjsko lestvico odgovorov (sploh se ne nanaša na mene, v majhni meri se nanaša na mene, zmerno se nanaša na mene, večinoma se nanaša na mene, popolnoma se nanaša na mene).

Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk in Mann-Whitneyjev U-preizkus za preverjanje razlik med študenti, zaradi neizpolnjevanja glavnih pogojev uporabe analize variance (homogenost varianc – Lavenov test, normalnost porazdelitev – Kolmogorov-Smirnov test).

Rezultati raziskave in interpretacija

Razlike predstavljamo ločeno po posameznih (šestih) sklopih: intrinzična motivacija – védeti, intrinzična motivacija – dosežki, intrinzična motivacija – občutenje stimulacije, ekstrinzična motivacija – identificirana regulacija, ekstrinzična motivacija – introjektirana regulacija, ekstrinzična motivacija – eksternalna regulacija ter amotivacija.

Pozornost najprej namenjamo razlikam med rednimi in izrednimi študenti v *intrinzični motivaciji – védeti*.

Tabela 1: Rezultati Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlike med rednimi in izrednimi študenti v intrinzični motivaciji – védeti.

ZAKAJ STE SE ODLOČILI ZA ŠTUDIJ?	Študenti	Povprečje rangov $\bar{R}$	U	P
V veselje in zadovoljstvo mi je učiti se novih stvari.	Izredni	80,00	1164,00	0,188
	Redni	68,53		
Zaradi užitka in zadovoljstva, ki ga čutim ob odkrivanju novih znanj.	Izredni	72,18	1151,00	0,566
	Redni	67,19		
Zaradi užitka in občutka širjenja znanja s področij, ki me zanimajo.	Izredni	86,14	844,00	0,013
	Redni	64,47		
Študij mi omogoča, da nadgrajujem znanje na področjih, ki me zanimajo.	Izredni	71,43	1079,50	0,436
	Redni	64,90		

Kakor kažejo izidi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa, se izredni študenti statistično značilno bolj učijo zaradi užitka in občutka širjenja znanja s področij, ki jih zanimajo ($P = 0,013$). Da so z vidika intrinzične motivacije – védeti izredni študenti v prednosti, potrjujejo tudi odgovori na druga vprašanja, pri katerih razlika sicer ni statistično značilna, so pa povprečni rangi višji.

Razlog, da so izredni študenti z vidika intrinzične motivacije – védeti pred rednimi študenti, je hipotetično v njihovem statusu (npr. redno zaposleni, družinsko vezani). Različne poklicne in družinske naloge in odgovornosti vodijo k temu, da jemljejo študij kot dragoceno priložnost za učenje in osebno rast.

Sledijo rezultati razlik med rednimi in izrednimi študenti v *intrinzični motivaciji – dosežki*.

Pri naštetih odgovorih ni statistično značilnih razlik. Velja pa izpostaviti tendenco ($P = 0,077$), da se redni študenti bolj kot izredni odločajo za

študij zaradi zadovoljstva, ki ga čutijo ob reševanju zahtevnih in težkih nalog.

Tabela 2: Rezultati Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlike med redni-
mi in izrednimi študenti v intrinzični motivaciji – dosežki.

ZAKAJ STE SE ODLOČILI ZA ŠTUDIJO?	Študenti	Povpre- čje ran- gov R	U	P
Zaradi zadovoljstva, ki ga doživljam, ko v učenju presegam svoje zmožnosti.	Izredni	66,43	1252,00	0,723
	Redni	69,52		
Zaradi užitka, ki ga občutim, ko presegam svoje dosedanje rezultate.	Izredni	58,59	1036,00	0,219
	Redni	69,25		
Zaradi zadovoljstva, ki ga občutim ob reševa- nju zahtevnih in težkih nalog na fakulteti.	Izredni	53,07	914,500	0,077
	Redni	68,03		
Študij mi omogoča doživeti osebno zadovolj- stvo v prizadevanju za doseganje odličnosti.	Izredni	68,18	1129,00	0,705
	Redni	64,95		

Da so z vidika intrinzične motivacije – dosežki redni študenti v prednosti, potrjujejo tudi odgovori na druga vprašanja, pri katerih razlika ni statistično značilna, so pa povprečni rangi višji.

Domnevno je ta njihova višja stopnja storilnostne usmerjenosti (preseganje svojih zmožnosti in rezultatov, potrjevanje ob zahtevnih nalogah) pogojena na eni strani s predpostavljenimi formalnimi pogoji prehajanja iz letnika v letnik in na drugi strani s samo študijsko aktivnostjo, ki je za večino rednih študentov edina in najpomembnejša priložnost za samopotrjevanje in dokazovanje preseganja lastnih zmožnosti.

Naslednja tabela prikazuje obstoj razlik med rednimi in izrednimi študenti v *intrinzični motivaciji – občutenje stimulacije*.

Iz Tabele 3 lahko razberemo, da ni statistično značilnih razlik med rednimi in izrednimi študenti v *intrinzični motivaciji – občutenje stimulacije*. Obojni kažejo podobno stopnjo stimulacije. Očitno gre za vrsto intrinzične motivacije, ki ni povezana z načinom študija.

Sledijo rezultati razlik med rednimi in izrednimi študenti v *ekstrinzični motivaciji – identificirana regulacija*.

Kakor kažejo izidi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa, se izredni študenti statistično značilno bolj odločajo za študij zaradi mnenja, da jim bo izobrazba omogočila vstop na trg dela prav na tistem področju, ki jih zanima

($P = 0,016$). Da so z vidika ekstrinzične motivacije – identificirana regulacija izredni študenti v prednosti, potrjujejo tudi odgovori na druga vprašanja, pri katerih razlika ni statistično značilna, so pa povprečni rangi višji.

Tabela 3: Rezultati Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlike med rednimi in izrednimi študenti v intrinzični motivaciji – občutenje stimulacije.

ZAKAJ STE SE ODLOČILI ZA ŠTUDIJO?	Študenti	Povprečje rangov $\bar{R}$	U	P
Zaradi intenzivnih občutkov, ki jih doživljam, ko drugim sporočam svoje ideje.	Izredni	67,14	1224,00	0,755
	Redni	69,95		
Zaradi užitka in zadovoljstva ob prebiranju literature zanimivih avtorjev.	Izredni	72,00	1155,00	0,589
	Redni	67,22		
Zaradi užitka, ki ga občutim, ko me popolnoma prevzame pisanje nekaterih avtorjev.	Izredni	71,23	1128,00	0,558
	Redni	66,16		
Zaradi močnega občutka lagodja, ki ga doživljam ob branju različnih zanimivih stvari.	Izredni	60,07	1068,50	0,444
	Redni	66,61		

Tabela 4: Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlike med rednimi in izrednimi študenti v ekstrinzični motivaciji – identificirana regulacija.

ZAKAJ STE SE ODLOČILI ZA ŠTUDIJO?	Študenti	Povprečje rangov $\bar{R}$	U	P
Menim, da me bo univerzitetna izobrazba boljše pripravila za poklic, ki sem si ga izbral/-la.	Izredni	62,70	1126,50	0,361
	Redni	70,79		
Izobrazba mi bo omogočila vstop na trg dela prav na tem področju, ki me zanima.	Izredni	84,23	842,00	0,016
	Redni	63,59		
Univerzitetna izobrazba mi bo pomagala sprejemati boljše odločitve v zvezi s kariero.	Izredni	76,81	991,00	0,215
	Redni	65,77		
Prepričan sem, da bo nekaj dodatnih let izobraževanja izboljšalo moje delovne sposobnosti.	Izredni	67,75	1160,50	0,804
	Redni	65,65		

Izredni študenti bolj kot redni sprejemajo svoj študij kot osebno pomembno in potrebno delo. Velja, da je to najbolj avtonomna oblika ekstrinzične motivacije in se pojavlja takrat, ko so ostali regulatorji popolnoma asimilirani.

Tabela 5: Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlike med rednimi in izrednimi študenti v ekstrinzični motivaciji – introjektivna regulacija.

ZAKAJ STE SE ODLOČILI ZA ŠTUDIJO?	Študenti	Povprežje rangov $\bar{R}$	U	P
Samemu sebi želim dokazati, da lahko dokončam študij in diplomiram.	Izredni	68,07	1241,50	0,993
	Redni	67,99		
Zaradi dejstva, da ko sem uspešen v šoli, se čutim pomembnega.	Izredni	52,10	863,00	0,042
	Redni	70,36		
Samemu sebi dokažem, da sem inteligenčen.	Izredni	52,43	900,50	0,066
	Redni	68,16		
Sebi želim dokazati, da sem lahko pri študiju uspešen.	Izredni	57,61	1014,50	0,269
	Redni	67,11		

Tabela 6: Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlike med rednimi in izrednimi študenti v ekstrinzični motivaciji – eksterlna regulacija.

ZAKAJ STE SE ODLOČILI ZA ŠTUDIJO?	Študenti	Povprežje rangov $\bar{R}$	U	P
Samo z visoko izobrazbo pozneje ne bom našel/-la visoko plačanih delovnih mest.	Izredni	56,12	1047,00	0,091
	Redni	70,57		
Kasneje bi dobil/-la uglednejše delovno mesto.	Izredni	79,00	1001,00	0,139
	Redni	65,86		
Želim imeti "boljše življenje".	Izredni	74,07	1109,50	0,404
	Redni	66,82		
Kasneje bi imel boljšo plačo.	Izredni	70,57	1076,50	0,474
	Redni	64,47		

Ugotovljeno višjo stopnjo identificirane regulacije izrednih študentov povezujemo z njihovimi izkušnjami s trgom dela (s selekcijo, z izborom), češar redni študentje praviloma nimajo.

Naslednja tabela prikazuje obstoj razlik med rednimi in izrednimi študenti v *ekstrinzični motivaciji – introjektirana regulacija*.

Kakor kažejo izidi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa, se redni študenti statistično značilno bolj odločajo za študij zaradi dejstva, da se čutijo pomembni, kadar so uspešni v šoli ($P = 0,042$).

Velja še izpostaviti tendenco ($P = 0,066$) pri izjavi, pri kateri povprečni rangi kažejo, da se redni študenti odločajo za študij zaradi tega, da si dokažejo, da so inteligentni.

Tabela 7: Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlike med rednimi in izrednimi študenti v amotivaciji.

ZAKAJ STE SE ODLOČILI ZA ŠTUDIJ?	Študenti	Numerus n	Povprečje rangov R	U	P
Iskreno ne vem. Imam občutek, da na fakulteti zapravljam svoj čas.	Izredni	22	59,89	1064,50	0,163
	Redni	115	70,74		
Nekoč sem imel/-la dober razlog, zakaj sem se odločil/-la za študij. Sedaj se sprašujem, če je smiselno nadaljevati.	Izredni	22	62,39	1119,50	0,415
	Redni	113	69,09		
Sploh ne vem, zakaj sem se odločil za študij in odkrito sploh me ne briga.	Izredni	22	66,89	1179,50	0,863
	Redni	109	65,82		
Ne vem, ne morem razumeti, kaj sploh delam na fakulteti.	Izredni	22	68,43	1123,50	0,546
	Redni	108	64,90		

Podobno, kot je v primeru pri intrinzični motivaciji – dosežki (tabela 2), opazamo pri rednih študentih višjo stopnjo ekstrinzične motivacije – introjektirana regulacija.

Na osnovi dejstva, da so redni študenti praviloma mlajši, predvidevamo, da je za njih študij ena prvih najboljših in najbolj resnih priložnosti samopotrjevanja, medtem ko je za izredne študente domnevno teh priložnosti več.

Sledi prikaz rezultatov razlik med rednimi in izrednimi študenti v *ekstrinzični motivaciji – eksternalna regulacija*.

Iz Tabele 6 lahko razberemo, da ni statistično značilnih razlik med rednimi in izrednimi študenti v ekstrinzični motivaciji – eksternalna regulacija.

Velja pa izpostaviti tendenco ($P = 0,091$), da se redni študenti bolj kot izredni odločajo za študij, ker samo z visoko izobrazbo pozneje ne bodo našli visoko plačanih delovnih mest.

Pri odgovorih na druga vprašanja ni statistično značilnih razlik, so pa povprečni rangi pri izrednih študentih višji, kar kaže na to, da so izredni študenti bolj ekstrinzično motivirani – eksterjalno regulirani, domnevno spričo že obstoječih delovnih izkušenj in s tem povezanega plačila.

Tabela 7 prikazuje obstoj razlik med rednimi in izrednimi študenti v *amotivaciji*.

Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa ni pokazal statistično značilnih razlik v amotivaciji med rednimi in izrednimi študenti. Oboji izkazujejo podobno stopnjo amotivacije (nezainteresiranost in izguba smisla za študij).

Slednja torej, tako kot intrinzična motivacija – občutenje stimulacije (glej Tabelo 3) ni povezana z načinom študija.

Zaključek

Izvedli smo empirično raziskavo z namenom, da osvetlimo študijsko motivacijo slovenskih rednih in izrednih študentov. Z obdelavo podatkov, pridobljenih s spletnim anketiranjem, smo odkrili tako podobnosti kot tudi razlike.

Obe skupini kažeta podobno stopnjo intrinzične motivacije – občutenje stimulacije (užitek, občutek lagodja ob študiju) ter amotivacije (nezainteresiranost, izguba smisla).

V vseh drugih analiziranih oblikah motivacije pa obstajajo razlike, ki jih velja izpostaviti:

- redni študenti kažejo na eni strani višjo stopnjo intrinzične motivacije – dosežki (zadovoljstvo pri reševanju težkih nalog, doseganje odličnih rezultatov) ter na drugi ekstrinzične motivacije – introjektirana regulacija (potrjevanje, preseganje sebe s študijsko uspešnostjo);
- izredni študenti pa imajo na eni strani višjo intrinzično motivacijo – védenje (zadovoljstvo pri poglobljanju in razširjanju znanja) ter na drugi višjo ekstrinzično motivacijo – identificirana regulacija (vrednost izobrazbe na trgu dela) in eksterjalna regulacija (želja po visoko plačanih delovnih mestih, boljšemu življenju).

Ta naša empirično verificirana spoznanja o motivaciji študentov velja slednjič še osmisliti. Na prvem mestu so to empirične transverzalne ali longitudinalne raziskave, v okviru katerih bodo naša spoznanja doživljala svoja preseganja. Opozoriti velja še na visokošolske učitelje, ki lahko omenjena spoznanja uporabijo pri razlagi učinkov svojega pedagoškega dela z različnimi skupinami študentov in s tem, kakor potrjuje naša raziskava, s študenti z različno motivacijsko usmerjenostjo. Če se naslonimo na rezultate naše raziskave, so redni študentje tisti, ki bolj težijo k odličnim dosežkom in preseganju sebe, medtem ko izredni bolj doživljajo zadovoljstvo ob samem študiju, hkrati pa težijo po višji izobrazbi zaradi višje plače in posledično boljšega življenja.

Na koncu izpostavljamo še vrsto dilem. Potrebe, cilji in želje študentov se spreminjajo in tu je potreba po posodabljanju metod in oblik visokošolskega poučevanja in nagrajevanja. Tu je dejstvo, da so izredni študenti deležni zgolj tretjine predmetnika rednih študentov, tako nizko število kontaktnih ur kompenzirajo z visokim številom ur individualnega dela, ki pa ga praktično težko uresničijo. Kako visokošolski učitelji pri pedagoškem delu zaznavajo omenjene dileme, jih razrešujejo in si ob tem prizadevajo za kakovost visokega šolstva, pa velja v prihodnje še znanstveno preučiti.

Literatura

- Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 18, 105–115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*, New York: Plenum.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin* 125(6), 627–668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation* 38, 237–288.
- Marzel, K. (2000). *Pomen motivacije za razvoj, pripadnost in delovno uspešnost upravnih enot v Republiki Sloveniji*. [Http://dk.fdv.uni-lj.si/tip/tip20002marzel.PDF](http://dk.fdv.uni-lj.si/tip/tip20002marzel.PDF) (20. 09. 2010).
- Orgulan, S. (2009). *Vloga učiteljevega vzgojno-izobraževalnega pristopa pri dijakovi motivaciji za izobraževanje*. [Http://www.zpm-mb.si/attachments/sl/301/Vpliv_uciteljevega_vzgojno_izobrazevalnega_pristopa_pri_djakovi_motivaciji.pdf](http://www.zpm-mb.si/attachments/sl/301/Vpliv_uciteljevega_vzgojno_izobrazevalnega_pristopa_pri_djakovi_motivaciji.pdf) (18. 09. 2010).
- Renko, A. (2009). Nas nagrada res motivira? | I Feel Psychology. [Http://www.ifeelpsychology.com/2009/09/nas-nagrada-res-motivira/](http://www.ifeelpsychology.com/2009/09/nas-nagrada-res-motivira/) (18. 09. 2010).
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78. [Http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. [Http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/articles/AMS1992.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/articles/AMS1992.pdf) (18. 09. 2010).

IV DRŽAVLJANSKA
IN DOMOVINSKA
VZGOJA

(Post)suvereni diskurzi državljanske vzgoje: od nacionalnega h globalnemu

Simona Bezjak

Državljanstvo, suverenost in izobraževanje

Državljanstvo sodi med tiste klasične politološke koncepte, ki politično teorijo zaposlujejo vsaj od začetkov procesov nastajanja nacionalnih držav. Genealogijo državljanstva in njegove elemente, podobno, kot to velja npr. za demokracijo, je mogoče iskati v domala vseh zgodovinskih obdobjih in oblikah političnih skupnosti, v katere so se od nekdaj združevali ljudje (Burchell, 2002). Kot pravi Balibar (1988: 723), je koncept državljanstva star toliko kot sama politika, vendar kot kaže zgodovina, v vsem tem času ni imel istega pomena, ravno obratno, nenehno se je spreminjal, v svoji moderni obliki pa je bil vedno vezan na obstoj države, na suverenost in individualno zmožnost participacije pri političnem odločanju. Moderni koncept državljanstva je začel nastajati hkrati z modernim konceptom političnega, ki je pogoje svojih možnosti dobil v času sprememb, ko je razvejano srednjeveško politično konstitucijo začela zamenjevati artikulacija političnega, ki je izhajala iz ideje ene in najvišje politične oblasti na zamejenem ozemlju. Moderni koncept državljanstva se je razvijal hkrati s konceptom suverenosti države in s konsolidacijo sistema nacionalnih držav, ki ga je po letu 1648 utemeljevala vestfalska pogodba. Predvsem zaradi procesov globalizacije, ki pomembno vplivajo na spremembe v politični konstituciji, kakršno smo poznali zadnjih nekaj stoletij in je temeljila na suverenih nacionalnih državah, je danes državljanstvo ponovno v ospredju teoretskih razprav, kajti vedno bolj se zdi, da koncept državljanstva, ki je vezan na nacionalno državo in njeno suverenost, ni zmožen odgovoriti na izzive sodobnega sveta. Podobno velja za državljansko vzgojo, torej vzgojo (bodočih) državljanov, ki se je razvijala hkrati z nacionalnim konceptom državljanstva in okoli katere so se, vse

od svojega nastanka dalje, trudile domala vse nacionalne države in jo tudi institucionalizirale v sistemu javnega šolstva.

Ključna vprašanja, ki se danes postavljajo, so vezana na poskuse definiranja in prakticiranja državljanstva, ki bi bilo konceptualno ločeno od nacionalne države in bi torej zapustilo moderni konceptualni okvir, ki danes še vedno prevladuje pri oblikovanju našega razmišljanja o državljanstvu in njegovem poučevanju (Balibar, 2004; Davies et al, 2010; Gilbert 2006; Hoffman, 2004; Pike, 2008; Sassen, 2002; Smith, 2002; Teune, 2008). Poskusi definiranja novega državljanstva, ki bi ustrezalo sodobnemu globaliziranemu svetu, ustvarjajo novi diskurz državljanstva, ki kot sklop novih teoretskih formulacij, praks in institucij opredeljuje novi način govora o državljanstvu in njegovem poučevanju in se v pomembnih ozirih razlikuje od diskurza modernega državljanstva. Namen tega članka je prikaz sodobnega konceptualnega in diskurzivnega premika v razumevanju državljanstva in njegovega poučevanja. Ta premik razumemo kot premik od nacionalne h globalni perspektivi oziroma kot premik od razumevanja državljanstva, ki je vezano na suverenost nacionalne države, k razumevanju državljanstva, ki presega nacionalno državo v pomenu konceptualne navezave na njeno suverenost.

Sodobni koncepti državljanstva, ki jih najdemo pod različnimi imeni, globalno, transnacionalno, postnacionalno, kozmopolitsko itd., kažejo na to, da novi diskurz, ki nastaja, ni enoten niti etimološko niti semantično niti konceptualno. Gre za heterogeni diskurz, ki z različnih zornih kotov in teoretskih izhodišč postavlja nove konceptualne temelje za razumevanje državljanstva, ki se razlikuje od razumevanja državljanstva, kot se je izoblikovalo v času moderne države in je v pomembnem obsegu celo prispevalo k njenemu nastanku in delovanju. Po Smithu (2002: 105) je za moderno razumevanje značilno, da državljanstvo povezuje s političnimi pravicami do različnih oblik sodelovanja v nacionalnih političnih procesih in s pravnim pripoznanjem posameznikov kot članov suverene nacionalne politične skupnosti ali države. To razumevanje, ki državljanstvo neposredno veže na nacionalno državo in njeno suverenost, izhaja iz enega izmed temeljnih pravnih konstruktov o izvorni pogodbi med posamezniki in državo, ki je obvladoval pravno in politično misel v 17. in 18. stoletju (cf. Rousseau, 2001). Gre za način razmišljanja o državljanstvu kot pravni vezi med posameznikom in državo, na podlagi katere posameznik z rojstvom ali naturalizacijo postane del nacionalne politične skupnosti, kar mu zagotavlja nekatere pravne pravice in nalaga posamezne pravne dolžnosti (Gilbert, 2006: 199). Pravna vez med posameznikom in državo, ki je konstitutivna za moderno razumevanje državljanstva in je v slovenskem jeziku definirana tudi semantično, je neke vrste pravna pogodba med državo in njenimi državljani, s katero posameznik, da postane državljan, v zameno za članstvo v skupnosti in pravno-politične pra-

vice, ki mu omogočajo sodelovanje pri urejanju skupnostnih zadev, prenese na državo del svoje svobode in sprejme pravna pravila ter obveznosti življenja v nacionalni politični skupnosti.

Kot pokaže Gilbert (2006: 199), je državljanstvo v tovrstnem (naravno) pravnem diskurzu ključni mehanizem, s katerim države razlikujejo med tistimi, ki imajo državljanske pravice, in tistimi, ki jih nimajo, torej med državljani in tujci. To razlikovanje, ki ga vnaša razumevanje državljanstva kot pravice biti vključen v procese kolektivnega odločanja teritorialno zamejene politične skupnosti in pravice do socialnih ugodnosti, ki jih je razvila posebna oblika moderne države, socialna država, je zato nujno tudi izključujoče (Balibar, 2004: 504; Wallerstein, 2003: 651). Pripadnost politični skupnosti je določena s teritorialnim načelom suverenosti nacionalne države, državljanstvo pa je razumljeno kot privilegij, za katerega velja, podobno kot za vse druge privilegije, da lahko obstaja le, če ni dostopen vsem. V jedru modernega diskurza državljanstva torej najdemo, kot pokaže Balibar (2004: 37), abstraktni komunitarizem države, ki se vzpostavlja s tem, da so nacionalni državljani lahko prepričani v obstoj svojih pravic šele, ko vidijo, da so pravice tujcev manjvredne in negotove.

Ujetost diskurza državljanstva v tovrsten državno-pravni diskurz se je v času globalizacije izkazala za problematično. Ključni teoretski problem koncepta državljanstva danes tiči v konceptualnih temeljih, ki jih je državljanstvo dobilo znotraj konteksta nacionalne države in jih opisuje enačba »državljanstvo = nacionalnost = suverenost« (Balibar, 2004: 152). Sodobni procesi globalizacije te enačbe niso zgolj postavili pod vprašaj, ampak so jo razbili do te mere, da se preprosto ne izide več. To nujno prinaša tudi spremembe v poučevanju državljanstva, ki je bilo v svoji moderni tradiciji vedno vezano na okvire nacionalnih držav in je izhajalo iz istih konceptualnih temeljev kot državljanstvo.

Dinamika med državljanstvom in globalizacijo vzpostavlja novi diskurz ali celo bolje, nove diskurze, ki pomembno vplivajo tudi na izobraževanje, kar se najbolj jasno izraža pri definiranju vsebin, ciljev in namenov državljanške vzgoje. Dejstvo, »da je oblikovanje nacionalnega državljanstva potekalo vzporedno z oblikovanjem nacionalne državljanške vzgoje« (Davies et al., 2010: 222), nas torej v spremenjenem globalnem kontekstu, ko nacionalno državljanstvo več ne more ponuditi ustreznega odgovora na sodobne izzive, postavlja pred nalogo, da tudi državljanško vzgojo postavimo vštric razpravam o novih oblikah državljanstva in ji dovolimo, da je njihov del.

Diskurzi državljanstva in državljanške vzgoje

Sodobni procesi globalizacije so koncept državljanstva ponovno postavili v središče teoretskih razprav zaradi njegove navezave na zaprte kon-

ceptualne sheme nacionalne države. Nove konceptualizacije državljanstva v času globalizacije kažejo, da je vsak politološki koncept vedno proizvod specifičnega časa, prostora in jezika. Vendar, kot pokažejo konceptualni zgodovinarji, konceptov ni mogoče razumeti zgolj s kontekstualnim branjem, ki nam omogoča sklepanje o okoliščinah njihovega nastanka, spremembah v njihovih teoretskih artikulacijah in o vplivih, ki jih imajo na širše družbeno okolje in na institucionalne prakse v določen času in prostoru (Skinner, 1969: 3–4). Koncepti so namreč diskurzivne celote, ki nastajajo in se spreminjajo z akumulacijo diskurzivnih praks. To pomeni, da pomenov in pomenskih sprememb konceptov ne producirajo koncepti sami, ampak se dogajajo skozi diskurze. Posamezni koncepti državljanstva, ki so nastajali bodisi v kontekstu nacionalnih držav ali danes, so zato vedno del nekega širšega diskurza, ki nastane in deluje v specifičnih okoliščinah.

Diskurz razumemo kot sklop teoretskih artikulacij, praks in institucij, ki opredeljujejo določen način govora in razumevanja državljanstva ter državljske vzgoje. V skladu s teorijo diskurza, ki jo je razvil Foucault (1977; 2001), diskurza ne razumemo zgolj kot logično strukturiranega jezikovnega pomenskega sistema, temveč predvsem kot družbeno prakso znotraj neke konkretne družbene, politične ali zgodovinske situacije. Diskurz kot družbena praksa je vedno odvisen od konkretnega konteksta, znotraj katerega nastaja in deluje, hkrati pa ta kontekst povratno tudi sam oblikuje, tudi s proizvajanjem diskurzivnih celot v obliki konceptov, načinov govora in terminologije, ki se skozi kroženje diskurza institucionalizirajo. Tovrstno generativno moč diskurza je raziskoval Foucault (1977; 2001), ki je z metodama arheologije in genealogije¹ pokazal, da diskurzi nimajo stabilnih pomenov skozi prostor in čas, ampak se, podobno kot koncepti in hkrati z njimi, nenehno spreminjajo in nastajajo na novo. »V kateremkoli obdobju ne moremo govoriti o čemerkoli,« pravi Foucault (2001: 49), kajti da je nek diskurz sploh mogoč, morajo obstajati pogoji za njegov nastanek in delovanje. Diskurzi torej ne nastajajo naključno. Vpeti so v mreže odnosov in institucionalizacij, znotraj katerih nastajajo, in so hkrati njihov učinek in instrument.

Novi koncepti državljanstva nastajajo kot del diskurza, ki svoje pogoje možnosti črpa iz sodobnih globalnih sprememb in se pomembno razlikuje od modernega diskurza, ki je državljanstvo enačil s suverenostjo in nacionalnostjo. Te spremembe, ki omogočajo nov način razmišljanja o državljanstvu, Balibar (2004: viii) opiše kot odprte procese imanentne transformacije nacionalne identitete, nacionalne suverenosti in nacionalne pripadnosti, ki jim

I Predmet arheološke metode (Foucault, 2001) je sinhrona analiza nastajanja diskurzov in njegovih temeljnih enot (izjav) skozi odkrivanje pogojev možnosti nekega diskurza, materialnih pogojev za njegov nastanek in procesa njegovega izjavljanja. Pri genealogiji (Foucault, 1977) gre za diahrono analizo nastajanja diskurzov v povezavi z družbenimi institucijami in institucionalnimi praksami, znotraj katerih nastajajo.

pravimo transnacionalizacija političnega. Nastanek novih centrov politične oblasti v obliki nadnacionalnih institucij, organizacij, zavezništev in kontinentalnih povezav je namreč spremenil koncept nacionalne suverenosti, ki je določal predstavo o političnem od 17. stoletja dalje. Vedno bolj se oddaljuje od pomena, ki ga je imela suverena država v najbolj tipičnih artikulacijah, ko je pomenila absolutno vrhovno oblast na zamejenem ozemlju, kajti za vedno je izginila možnost, da na enem samem mestu skoncentriramo izvajanje politične oblasti in sprejemanje političnih odločitev. Tovrstna transnacionalizacija političnega je notranje spremenila tudi samo državo in pojem nacionalnosti (Sassen, 2002: 286–287), kar pomeni, da danes ne moremo več govoriti o nobenih ekskluzivističnih političnih identitetah in pripadnostih.

Kot opozarja Skinner (1969: 37–46), je poznavanje (novega) konteksta nujni, ne pa tudi zadostni pogoj za razumevanje (novih) konceptov, kajti upoštevati je treba tudi načine razvoja konceptov in njihove rabe znotraj govornih dejanj in diskurzivnih praks.² Razumevanje novih konceptov državljanstva, ki niso del prevladujočega diskurza, za katerega je značilno, da danes državljanstvo še vedno enači z nacionalnostjo in suverenostjo, je zato lahko pogosto kompleksno ali celo protislovno. Jezik namreč ni objektivni ali nevtralen opisovalec družbene in politične realnosti, ampak tudi eno izmed sredstev oblikovanja te realnosti. Povedano z Bahtinom (2005) to pomeni, da se pomeni izjav, temeljnih enot diskurza, določajo šele v družbenem kontekstu in s procesom interaktivne govorne prakse, zato lahko isti pomenski niz proizvaja različne pomenske učinke. Prakse definiranja in rabe politoloških konceptov zato niso in ne morejo biti nevtralne, kajti vedno odsevajo predpostavke o družbenem in političnem svetu, katerega del so.

Po Richterju (1990: 42) koncepti hkrati beležijo in vplivajo na spremembe političnih, družbenih in gospodarskih struktur, zato jih je treba preučevati v povezavi s strukturnimi spremembami. Koselleck (1996: 66–68) pri tem opozarja, da koncepti niso zgolj lingvistične evidence družbenih kontinuitet in sprememb, saj dinamika spreminjanja konceptov ni enaka dinamiki spreminjanja zunajjezikovnih procesov. Koncepti so zato vedno plemični, mnogopomenski in notranje kontradiktorni, kajti, kot pravi Koselleck (1996: 66), akumulirajo in v sebi kopičijo usedline prejšnjih pomenov, ki se ne izgubijo z vsako spremembo političnega sistema ali družbene situacije.

2 Po Skinnerju (1969: 48; 1974: 285) lahko govorna dejanja razumemo zgolj tedaj, kadar poznamo govorčev namen in pomen izjave znotraj situacije, v kateri je bilo govorno dejanje izrečeno. Povedano v besednjaku filozofije jezika, poznati moramo subjektivne pogoje govornega dejanja (intencije) in družbene pogoje govornega dejanja (konvencije). Pri klasičnih politoloških konceptih, kot je državljanstvo, velja, kot pravi Bahtin (2005: 48–65), da intence niso zgolj v subjektivni moči, govorno dejanje pa ni zgolj individualno dejanje, kajti izjava je družbena, nastaja v procesu družbene interakcije, odvisna je od širšega družbenega okolja in njeno doživljanje je družbeno.

To pomeni, da je današnja raba koncepta državljanstva še vedno odvisna od njegovih preteklih rab in institucionalnih praks preteklih obdobj. Po Richterju (1990: 41) nam ravno poznavanje preteklih rab omogoča, da odnos med koncepti in našim besednjakom vidimo kot kontingenten in ne kot nujen. Ali kot pravi Foucault (2001: 7): »Premestitve in transformacije pojmov /.../ pokažejo, da zgodovina nekega pojma ni /.../ zgodovina njegovega progresivnega izboljšanja, njegove kontinuirano rastoče racionalnosti, njegovega gradienta abstrakcije, temveč zgodovina njegovih različnih polj konstitucije in veljavnosti, zgodovina njegovih zaporednih pravil rabe, številnih teoretičnih miljejev, v katerih je potekala in se sklenila njegova izdelava.«

»Razmerje med *družbo* in njenimi *pojmi* je razmerje napetosti,« pravi Koselleck (1999: 104), ki nadaljuje, da brez skupnih pojmov ni niti družbe niti politične enotnosti. To pomeni, da je jezikovni material polje, kjer se bije politični boj za pomene (Bahtin 2005). Tovrsten boj za poimenovanje oziroma semantični spopad okoli tega, kako definirati politične in družbene pozicije in kako jih obdržati ali uveljaviti s pomočjo definicij, je po Kosellecku (1999: 109) boj za prihodnost. Povedano drugače, boj za pomen konceptov je boj za novi družbeni *Gliederung* ali kot bi rekel tudi Foucault (1977), je politični boj. Diskurz je polje in instrument političnega boja, zato njegova vloga ni zgolj odslikavanje in reprodukcija, ampak tudi spreminjanje obstoječih družbenih odnosov. Novi diskurzi se rojevajo iz bojev, za njihov nastanek ni odgovoren prav nihče, nihče jih ne more proslavljati, njihove čiste začetke pa je nemogoče datirati, kajti vedno se pojavijo v medprostoru, zaradi česar so trajni in se vzpostavljajo postopoma in vedno znova, skozi neštete začetke, dogodke in proti njim (Foucault, 1977: 145–150). Tudi novi diskurz državljanstva in njegovega poučevanja nastaja postopoma, tudi skozi nove teoretizacije in konceptualizacije državljanstva, ki sta jih sprožila novi globalni kontekst in transnacionalizacija političnega. Sodobna dogajanja na področju državljanske vzgoje odsevajo te razprave o novih oblikah državljanstva in so hkrati njihov del.

Diskurz, ki prevladuje v določenem času in prostoru, je institucionaliziran v različnih praksah in institucijah. Ta institucionalizacija je eden izmed pogojev delovanja in ohranjanja nekega diskurza. Zaradi zgodovinske povezave med državljanstvom in državo, ki danes še vedno opredeljuje prevladujoči diskurz, je bila institucionalizacija modernega diskurza državljanstva v izobraževanju ena izmed najpomembnejših. Prevladujoči diskurz se v vzgojo in izobraževanje vpisuje predvsem z določanjem percepcije o tem, kakšne državljane želimo in kako jih vzgajati.

Diskurzi državljanske vzgoje v učnih načrtih

Prevladujoči diskurz državljanstva je v vzgoji in izobraževanju institucionaliziran na različne načine, najbolj jasno pa se kaže pri predmetu državljanska vzgoja. Ne glede na poimenovanje, obliko in obseg državljanske vzgoje v različnih državah in izobraževalnih sistemih je prevladujoči diskurz institucionaliziran v učnih načrtih oziroma najpomembnejših normativnih dokumentih v formalnem izobraževanju, ki določajo namene, cilje in vsebine predmeta. Učni načrti so s tega vidika institucionalizirano diskurzivno polje, kar pomeni, da artikulirajo prevladujoči diskurz državljanstva in državljanske vzgoje ter se praviloma spreminjajo hkrati z njim. Zadnjih nekaj stoletij so bili učni načrti vsebinsko vezani predvsem na državo in moderni diskurz nacionalnega državljanstva. Čeprav diskurz modernega državljanstva ni bil enoten in so se učni načrti med posameznimi državami in tudi znotraj njih razlikovali ali celo razhajali v pomembnih ozirih, je bilo vsem skupno, da so izhajali iz teoretskih temeljev, ki so državljanstvo in njegovo poučevanje povezovali z nacionalno državo in njeno suverenostjo.

Sodobni procesi globalizacije in transnacionalizacije političnega, znotraj katerih nastajajo novi koncepti in diskurzi državljanstva ter državljanske vzgoje, pomembno vplivajo na učne načrte. Del razprav o novem razumevanju državljanstva so namreč tudi razprave o vsebinah učnih načrtov za državljansko vzgojo, pri čemer je opaziti predvsem težnje po vpeljavi globalnih vsebin, ki bi presegle ali vsaj dopolnile izključno nacionalno orientirane učne načrte. Spremembe na področju državljanstva, ki gredo v smer preseganja nacionalnih okvirov, potekajo hkrati s kurikularnimi prenovami, ki poizkušajo državljansko vzgojo prilagoditi sodobni realnosti v času globalizacije. Predvsem v izobraževalnih sistemih s centraliziranimi nacionalnimi učnimi načrti so kurikularne prenove osnovno orodje, ki omogoča, da nek diskurz postane ali ostane institucionaliziran v izobraževanju in s tem prevladujoči diskurz v šolah. Novi diskurz državljanstva in državljanske vzgoje vzpostavlja nove vsebinske temelje in teoretska izhodišča za oblikovanje učnih načrtov. Kurikularne prenove, ki se danes dogajajo skoraj v vseh državah in izobraževalnih sistemih, pa predstavljajo enega izmed pomembnih elementov spreminjanja diskurza.

Diskurz državljanske vzgoje v učnih načrtih je danes, predvsem zaradi dolge tradicije konceptualne povezave državljanstva, države in izobraževanja, še vedno nacionalno orientiran. Opaziti je celo, da se spremembe v učnih načrtih, ki bi izhajale iz novih vsebinskih temeljev in teoretskih izhodišč, ki se oblikujejo znotraj novega globalnega ali transnacionalnega diskurza, dogajajo zelo počasi.

Knight Abowitz in Harnish (2006) sta z diskurzivno analizo izbranih ameriških učnih načrtov opisala značilnosti, vsebinske temelje in teoretska

izhodišča dveh diskurzov, ki sta po njunem mnenju v sodobnem svetu še vedno prevladujoča v učnih načrtih za državljansko vzgojo. Gre za republikanski in liberalni diskurz državljanske vzgoje, ki se vsebinsko in konceptualno navezujeta na moderna koncepta državljanstva in nacionalne države ter na njuno razumevanje znotraj teh dveh političnih doktrin. Republikanski in liberalni diskurz sta dominantna diskurza modernega oziroma nacionalnega razumevanja državljanske vzgoje, nista pa edina. Še bolj kot v samih učnih načrtih so v posameznih primerih šolske prakse prisotni tudi drugi diskurzi, ki jih Knight Abowitz in Harnish (2006: 666) imenujeta kritični diskurzi državljanske vzgoje, za katere je značilno, da izpostavljajo predvsem vprašanja pripadnosti, identitete in izključevanja glede na spol, kulturo, etnično in nacionalno pripadnost, raso, spolno orientiranost in družbeni razred. Z vidika globalne usmeritve državljanske vzgoje so ti kritični diskurzi, v kolikor ostajajo konceptualno vezani na nacionalno državo in moderno koncepcijo političnega, lahko pomembna vsebinska dopolnitev prevladujočima diskurzoma, ne morejo pa biti njuna alternativa.

Kot pokazeta omenjena avtorja (2006: 657–660), je za republikanski diskurz državljanske vzgoje značilno poudarjanje pomena pripadnosti, identitete in navezanosti državljanov na močno lokalno in nacionalno politično skupnost, kar je v učnih načrtih večkrat opredeljeno tudi s potrebo po domovinskih čustvih državljanov. Republikanska državljanska vzgoja daje velik pomen privzgoji čuta za pripadnost politični skupnosti in spodbujanju politične participacije mladih, ki je razumljena predvsem kot volilna udeležba in sodelovanje pri urejanju skupnih zadev na način vključenosti v civilno-družbene in prostovoljske aktivnosti. Močno je poudarjena dihotomija med vključenostjo in izključenostjo iz politične skupnosti, ki v učnih načrtih pogosto vsebuje elemente nacionalistične retorike. Med vsebinami in znanji, ki naj bi jih osvojili mladi, prevladujejo tematike o zgodovini demokracije in njenih institucijah, ohranjanju demokratičnih idealov in tradicij, nacionalni zgodovini in državnih institucijah, temeljnih državotvornih besedilih in dokumentih (ustava, listina o človekovih pravicah itd.), državnih simbolih ter nacionalni kulturni in intelektualni dediščini. Učenci naj bi se naučili tudi vrednot poštovitosti, domoljubja, spoštovanja, dolžnosti in odgovornosti do drugih državljanov, skupnosti in države ter dialoga in konsenza pri urejanju skupnih zadev.

Drugi dominantni diskurz državljanske vzgoje v učnih načrtih je liberalni diskurz. Gre za diskurz osebnih svoboščin, ki poudarja pravice posameznikov do svobodnega oblikovanja svojega življenja, ob spoštovanju pravic drugih ljudi. V ospredju so koncepti enakopravnosti, svobode, neodvisnosti, odprtosti, strpnosti in pluralizma, manj je poudarka na identitetah,

pripadnosti politični skupnosti in oblikah politične participacije. Poudarjen je pomen izkustvenega učenja preko simulacij demokratičnega odločanja v šolskem okolju, participacije v lokalnem okolju in življenja v multikulturnem okolju. Državlјanska znanja so vezana predvsem na spoznavanje kulturne različnosti, nacionalne zgodovine, nacionalnega političnega sistema, nacionalne politike, sodobnega družbenega in političnega okolja, človekovih pravic, pogosto tudi vloge religije in verske različnosti. V učnih načrtih je mogoče najti tudi domoljubje, vendar le-to ne zaseda vloge temeljne vrednote v smislu osebne čustvene naklonjenosti državi (kot v republikanskem diskurzu), ampak je predstavljeno v smislu lojalnosti idealom svobode in enakopravnosti (Knight Abowitz in Harnish, 2006: 661–666).

Oba dominantna diskurza državljanske vzgoje v sodobnih učnih načrtih, ki ju Knight Abowitz in Harnish (2006) glede na vsebinske poudarke analitično razdelita na liberalni in republikanski diskurz, izhajata iz teoretskih izhodišč modernega razumevanja državlјanstva. Vzgojo državljānov razumeta izključno znotraj okvirov suverene nacionalne države, zato je mogoče reči, da gre v obeh primerih za diskurz nacionalne državljanske vzgoje. Torej za diskurz, ki državo in njene institucije prikazuje kot zaščitnika pravic državljānov, le-tem pa nalaga moralno dolžnost, da državi in njenim institucijam izkazujejo lojalnost, kar v učnih načrtih, kot pravi Gilbert (2006: 199), pogosto vodi k nekritičnemu poveličevanju države, k predstavitvi zgodovine države kot nenehne zgodbe o napredku v imenu demokracije in k poudarjanju dolgočasne deskriptivne zgodovine državnih institucij.

Temeljno konceptualno izhodišče nacionalno orientiranega diskurza državljanske vzgoje v učnih načrtih je razumevanje državlјanstva kot izključujočega pravnega statusa, ki je definiran s pravicami in dolžnostmi državljānov. Tako republikanski diskurz močnega abstraktnega komunitarizma kot liberalni diskurz abstraktnega univerzalizma človekovih pravic in svobod odnos med državo in državljani opredeljujeta kot pravni odnos. Kot pokažeta tudi Kivisto in Faist (2007), ta pravni odnos v kontekstu nacionalne države od državljānov zahteva izkazovanje pripadnosti in izoblikovanje nacionalne identitete. Z vidika novega diskurza državlјanstva, ki v času intenzifikacije procesov globalizacije in transnacionalizacije političnega postaja vedno bolj prisoten, tovrstni pristop k državljanski vzgoji ni niti zadošten niti ustrezen. Eden izmed ključnih izzivov državljanske vzgoje, ki želi ustrezati sodobni globalni realnosti, je zato odmik od konceptualnih temeljev modernega državlјanstva ali kot pravi Balibar (1988: 727), od pravnega oziroma parapravnega koncepta državlјanstva, ki je neločljiv od relativno zaprtega prostora, ki ga določata državno ozemlje in suverenost.

Od suverenega k postsuverenemu diskurzu državljske vzgoje

Ujetost diskurza državljanske vzgoje v državnopravni diskurz predstavlja nemalo težav pri poskusih oblikovanja novih koncepcij državljanske vzgoje in njihovi vključitvi v učne načrte. Kljub strinjanju o tem, da je treba državljansko vzgojo globalizirati, je opaziti velike razlike pri zamišljanju tega, kako to doseči. Kot opozarjajo številni avtorji (Davies et al., 2010; Demaine, 2010; Gaudelli, 2009; Gilbert, 2006; Knight Abowitz in Harnish, 2006; Pike, 2008), je neenotnost o obliki vključevanja globalnih vsebin v učne načrte v veliki meri posledica ujetosti diskurza državljanstva in državljanske vzgoje v okvire nacionalne države in njene suverenosti, ki državljanstvu daje pravno in teritorialno dimenzijo. Zaradi teh razlik, ki odražajo tudi pomanjkanje teoretskih in konceptualnih razprav na tem področju, danes še vedno nimamo jasnega koncepta o državljanski vzgoji v globaliziranem svetu. Gre za vprašanje vsebine, oblike in obsega vpeljave globalnih vsebin v učne načrte za državljansko vzgojo.

Potrebo po temeljitem premisleku teoretskih izhodišč in vsebinskih temeljev sodobne državljanske vzgoje izkazujejo tudi empirične študije med učenci in učitelji. Kot navaja Gilbert (2006: 200), okoli polovica mladih v nekaterih evropskih državah (npr. v Španiji in Nemčiji) sebe dojema kot globalne državljane. Mladi namreč odraščajo v svetu, ki je vedno bolj soodvisen, svetovni splet in množični mediji jim omogočajo dostop do novic, idej in ljudi iz celega sveta, preko teh istih tehnologij pa jih vsakodnevno nagovarjajo multinacionalne korporacije, kar brez dvoma vpliva na občutek mladih, da se prepoznajo kot del širšega sveta, vplivati pa bi moralo tudi na poučevanje v šolah (Carlsson-Paige in Lantieri, 2005: 108). Nezaostnost in zastarelost modelov izobraževanja, ki so vezani na nacionalne okvirje, potrjuje tudi analiza med učitelji v Angliji, ki je pokazala, da 59 % učiteljev meni, da bi globalno državljanstvo morala biti prioriteta v osnovni šoli, kar 76 % jih meni, da bi morala biti prioriteta v srednji šoli, 64 % pa jih meni, da bi globalno državljanstvo morala biti tudi prioriteta pri izobraževanju in usposabljanju učiteljev (Robbins et al., 2003: 96).

Vsebina

Preoblikovanje diskurza državljanske vzgoje na način, da teoretski okvir nacionalne države in suverenosti zamenjamo s teoretskimi izhodišči, ki ustrezajo sodobnim procesom globalizacije in transnacionalizacije, je nujno in v veliki meri že poteka. Knight Abowitz in Harnish (2006) sta na podlagi obstoječih vpeljav globalnih vsebin v učne načrte izpostavila nekaj ključnih značilnosti transnacionalnega oziroma globalnega diskurza državljanske vzgoje. Pravita, da je le-ta artikuliran na način, da učence hkrati

vzgaja za članstvo v lokalnih, nacionalnih in transnacionalnih (globalnih) skupnostih. Učence privaja na razmišljanje, da imajo politične in družbene odločitve lokalni in globalni vpliv, in jih spodbuja k politični participaciji na lokalni, nacionalni in globalni ravni. Poudarjeno je članstvo in pripadnost svetovni skupnosti ter primeri, ki kažejo na povezovanje države z mednarodno skupnostjo. Retorika transnacionalnega diskurza je pogosto povezana z univerzalističnim in humanitarnim vrednostnim sistemom, v besedilih je pogosto omenjena homogenost človeške rase v smislu skupnih potreb po primerni hrani, varnem domu, čisti pitni vodi, delu in zdravstveni oskrbi, nekoliko manj je poudarka na različnosti kulturnih identitet. Konstrukt univerzalnih človekovih pravic je temeljna vrednota in glavno retorično orodje tega diskurza (Knight Abowitz in Harnish, 2006: 675–677).

Tudi zaradi počasnega vključevanja globalnih vsebin v učne načrte formalnega izobraževanja so pred leti začeli nastajati mnogi poskusi zapolnjevanja manka teh vsebin, ki so jih ponudile različne nacionalne in mednarodne nevladne ter druge organizacije, ki se ukvarjajo z neformalnim izobraževanjem. Danes je po svetu mogoče zaslediti različne neformalne pristope k poučevanju globalnih vsebin v osnovnih in srednjih šolah, njihova vloga v formalnem izobraževanju pa je odvisna od oblike izobraževalnega sistema v posamezni državi. V nekaterih državah, kot sta npr. Anglija in Kanada, je manko globalnih vsebin že pred tremi desetletji začelo zapolnjevati t. i. globalno izobraževanje, ki kot dodatna področna vzgoja dopolnjuje državljansko vzgojo (Davies et al., 2010; Marshall, 2005; Pike, 2008). Vsebina tega izobraževanja, ki želi spodbujati zavest globalnega državljanstva pri mladih, je vezana predvsem na ideje in koncepte trajnostnega razvoja, družbene pravičnosti, globalne soodvisnosti, razreševanja konfliktov, človekovih pravic in spoznavanja vrednot drugih ljudi po svetu, pri čemer je poudarjena predvsem globalna razsežnost hrane, ki jo jedo, in oblačil, ki jih nosijo, ter spoznavanje učencev iz različnih delov sveta v šoli in skupnosti (Demaine, 2010: 168).³

Različne globalne vsebine za poučevanje državljanske vzgoje, ki so nastale in še nastajajo znotraj formalnih in neformalnih izobraževalnih praks, aktivno sooblikujejo sodobni diskurz državljanske vzgoje. Predvsem na osnovi pisnih gradiv, brezplačnih spletnih virov in seminarjev, ki jih nudijo nevladne in mednarodne organizacije, so postale nekatere globalne vsebine, predvsem s področja človekovih in otrokovih pravic ter globalne pravičnosti in globalne trgovine, prepoznavne in vključene v šolsko prakso. Njihov vpliv v sodobnem diskurzu je včasih tako močan, da so te vsebine pravzaprav

3 Morda je na tem področju najbolj poznano in vplivno delovanje angleške nevladne organizacije Oxfam, ki je na podlagi teh tematik pripravila celo t. i. kurikulum za globalno državljanstvo (Gaudelli, 2009; Marshall, 2005).

edine globalne vsebine, ki so vključene v poučevanje državljanske vzgoje. Takšen primer najdemo tudi v enem izmed kakovostnejših didaktičnih priročnikov za učitelje državljanske vzgoje (Clough in Holden, 2002), kjer je globalne vsebine mogoče najti samo v enem poglavju, ki vključuje didaktične primere o stereotipih, globalni trgovini, turizmu in ekologiji.⁴ Vpliv tega parcialnega pogleda na globalne vsebine državljanske vzgoje je mogoče razlagati tudi s tem, da državljanska vzgoja v svoji tradiciji, ki jo uokvirja suverena nacionalna država, ni kos izzivu, ki ga prinaša globalizacija.

Obseg

Trenutni diskurz transnacionalne oziroma globalne državljanske vzgoje v veliki meri zgolj razširi strukture pripadnosti in članstva v nacionalni politični skupnosti in nacionalnem političnem sistemu ter jih naredi bolj fleksibilne, državljanski identiteti pa doda še globalno dimenzijo. Zato to ni niti antinacionalni niti antidržavni diskurz (Knight Abowitz in Harnish, 2006: 677), ampak diskurz, ki ohranja obstoječi dominantni diskurz nacionalne državljanske vzgoje, kajti globalne dimenzije praviloma vključi zgolj kot eno izmed vsebinskih področij ali tematskih sklopov. Kot ugotavljajo tudi drugi avtorji (Davies et al., 2010: 239), ključna besedila s področja državljanske vzgoje vsebujejo komaj kaj več kot zgolj kratka poglavja na temo globalnih vprašanj. Konceptualna vez med izobraževanjem in nacionalno državo je še vedno močna in presenetljivo trajna. Kljub temu nas danes preseneti osupljiva podobnost med srednješolskima predmetnikoma iz leta 1904 in 1988 v Angliji (Davies et al., 2010: 224). Nacionalno orientiranost sodobnega dominantnega diskurza državljanske vzgoje v učnih načrtih, ki sicer vsebujejo nekatere globalne ali transnacionalne elemente, ugotavlja tudi Gaudelli (2009: 71–73), ko pokaže, da gre za diskurz, ki še vedno daje (pre)velik poudarek državi in nacionalni suverenosti, državljansko identiteto pa še vedno predstavlja predvsem kot stvar odnosa med državo in njenimi državljani.

Globalne vsebine so danes v učnih načrtih še vedno slabo zastopane. Vendar, kot pravita Knight Abowitz in Harnish (2006: 677–678), prisotnost globalnih in transnacionalnih vsebin sama po sebi še ni dovolj za transnacionalno državljansko vzgojo, kajti učni načrt bo transnacionalen šele, ko bo šel onkraj nacionalno ali regionalno orientiranega pristopa h globalni

4 Priročnik, ki je bil izdan pri ugledni mednarodni založbi, globalne vsebine predstavlja v poglavju z naslovom *Globalna dimenzija državljanske vzgoje*. Gre za enodimenzionalno predstavitev globalnih vsebin skozi metodo empatičnega razumevanja življenj ljudi v drugih kulturah in tujih krajih. Čeprav se priročnik tega razumevanja loteva z veliko mero senzibilnosti do pomena preseganja zahodno-središčne, mitologizirane in orientalistične predstave o življenju ljudi po svetu in v drugih kulturah, se tovrstna parcialna vključitev globalnih vsebin zdi preveč okrnjena, da bi mladim omogočila spoznavanje kompleksnih globalnih dimenzij ali jih celo naučila politične participacije in drugih elementov globalnega državljanstva onkraj nacionalne države.

perspektivi, ko se bodo učenci o svoji državi učili kot o državi, ki je globalno soodvisna, in ko bo globalna soodvisnost predstavljena na način, ki presega zgolj dimenzijo globalnega gospodarstva, ki danes prevladuje v kurikularnih besedilih. Podobno trditev zagovarjajo tudi drugi avtorji (Davies et al., 2010: 230), ko pravijo, da se ne smemo zadovoljiti z izobraževalnimi odzivi na državljansko vzgojo v globaliziranem svetu, ki ne storijo več, kot da nekatere globalne vsebine in aktivnosti zgolj vključijo v državljansko vzgojo.

Vključenost globalnih vsebin v državljansko vzgojo v nobenem primeru ne pomeni, da nacionalne vsebine, ki danes prevladujejo, preprosto izginejo. Nacionalna država v času globalizacije in transnacionalizacije političnega ostaja, vendar so jo ti procesi notranje spremenili, in ravno te notranje spremembe same države so tudi ključno teoretsko orodje, s katerim je mogoče razumeti spremembo odnosa med državo in državljani, ki določa, da je sodobno državljanstvo delno locirano zunaj nacionalnega (Sassen, 2002: 286–287). Obseg globalnih vsebin v učnem načrtu je vezan na elemente državljanstva, ki potekajo zunaj okvirov nacionalne države, zato globalnih vsebin ni mogoče razumeti kot vsebin, ki bi nadomestile ali izrinile nacionalne. Količino globalnih in nacionalnih vsebin določa sodobna dinamika med lokalnim in globalnim, ki danes še vedno omogoča, kot pravi Pike (2008: 46), da nacionalne države predstavljajo primarno politično skupnost, ki ji pripadajo državljani.

Oblika

Vprašanje, ki bi moralo danes zaposlovati oblikovalce učnih načrtov, ni samo, katere globalne vsebine in kolikšen obseg teh vsebin vključiti v poučevanje državljanske vzgoje, temveč tudi način njihove vključitve. Kot pravi Gaudelli (2009: 77–78), težave pri vpeljavi globalnih vsebin v učne načrte niso povezane samo z epistemološko nejasnostjo same globalne državljanske vzgoje, ampak tudi s pomanjkanjem tradicije oblikovanja učnih načrtov, ki bi nove vsebine vključevali na način, ki bi spreminjal njihova konceptualna izhodišča.

Prehod od suverena k postsuverenemu oziroma od nacionalnega h globalnemu učnemu načrtu zahteva celostno vključitev globalnih vsebin, kar pomeni konceptualno spremembo glede na obstoječo vključevanje globalnih vsebin. Celostna vključitev globalnih vsebin pomeni, da le-te ne bi predstavljale samo enega izmed vsebinskih sklopov ali poglavij, praviloma zadnjega, ampak bi prežemale celoten učni načrt na način, da bi bile smiselno vključene v vsa poglavja ali tematske sklope. Sodobni procesi globalizacije in transnacionalizacije, ki so se dotaknili vseh področij življenja in jih v pomembnem obsegu tudi notranje spremenili, zahtevajo globalizacijo samih učnih načrtov.

Parcialno razumevanje globalnih vsebin je posledica prevladujočega mehaničnega pristopa v izobraževalnih sistemih, ki znanja deli na toga področja, v učnih načrtih pa skoraj ni mogoče najti vsebin in pedagoških pristopov, ki bi spodbujali relacijski, globalni in celostni način razmišljanja, kar je žal danes skoraj po celem svetu praksa tudi pri poučevanju globalnih vsebin (Pike, 2008: 42). Po raziskavi, ki je bila opravljena na univerzi v Harvardu (Boix Mansilla in Gardner, 2007), je parcialno razumevanje globalnih vsebin ena izmed največjih ovir sodobnega izobraževanja, praksa pa je pokazala, da tudi sami učitelji globalne vsebine razumejo precej parcialno. Podobno ugotovitev je pokazala druga raziskava, kjer je kar 35 % učiteljev dejalo, da se ne čutijo sposobne, da bi pri poučevanju uporabljali celostni globalni pristop, čeprav jih kar 72 % meni, da bi izobraževanje za globalno državljanstvo moralo biti vključeno tudi v vse druge predmete v šoli (Robbins et al., 2003: 96).

Vpeljava celostnega pristopa pri poučevanju globalnih vsebin in njihovi vključitvi v učne načrte, ki ga predlagata tudi Carlsson-Paige in Lantieri (2005: 113), predstavlja pomemben konceptualni odklik od praks, ki danes prevladujejo. Poimenovali bi ga lahko kot premik od poučevanja *o* globalnem svetu k poučevanju *za* globalni svet (Boix Mansilla in Gardner, 2007; Thornton, 2005); ob kakovostnem učnem načrtu in drugih gradivih za učitelje bi lahko na dolgi rok odpravil tudi razlike med zapisanimi cilji in nameeni državljanske vzgoje ter njihovo implementacijo v praksi, na katero opozarja McCowan (2009).

Diskurz državljanske vzgoje v Sloveniji

Državljska vzgoja se v slovenskem formalnem izobraževanju poučuje v 7. in 8. razredu osnovne šole, kot izbirni predmet pa jo je, pod imenom *Državljska kultura*, mogoče izbrati tudi v 9. razredu. Na ravni srednješolskega izobraževanja državljanska vzgoja ni samostojni predmet, ampak se nekatere njene vsebine poučujejo znotraj drugih družboslovnih predmetov, vendar obseg in kakovost teh vsebin nista niti določena niti analizirana. V osnovnošolskem izobraževanju je postala državljanska vzgoja samostojni in obvezni predmet leta 1998, v okviru reforme javnega šolstva med letoma 1996 in 1999, ki je predmet *Etika in družba*, ki ga je takrat določal veljavni zakon, nadomestila s predmetom *Državljska vzgoja in etika*.

Dobro desetletje izvajanja državljanske vzgoje v Sloveniji je pokazalo, da obstaja soglasje o pomenu državljanske vzgoje pri vzgoji (prihodnjih) državljanov. V obstoječih gradivih za poučevanje državljanske vzgoje v šolah (učni načrti, učbeniki, delovni zvezki in druga gradiva) pa je opaziti precejšnjo mero neenotnosti glede vsebin, ki naj bi se poučevale, kar kaže predvsem na neenotnost diskurza državljanske vzgoje v Sloveniji. Prevladujoči diskurz

državlanske vzgoje je tudi v slovenskem izobraževalnem sistemu institucionaliziran v učnih načrtih. Učni načrti v Sloveniji so nacionalni in, za razliko od praks v nekaterih drugih državah, predstavljajo najpomembnejše normative dokumente o vsebinah, ciljih in namenih posameznega predmeta v formalnem izobraževanju, ki velja za celo državo. Diskurz državlanske vzgoje v Sloveniji analiziramo skozi vsebinske temelje in teoretska izhodišča v učnih načrtih, ki so bili ali so še v veljavi.

Prvi učni načrt za državljsko vzgojo v Sloveniji je bil sprejet leta 1999 za predmet *Državljska vzgoja in etika*. Učni načrt je bil pripravljen na podlagi zasnove (predhodnega) predmeta *Etika in družba*, kar se je jasno odražalo v vsebini in ciljih predmeta. Vsebina predmeta je bila usmerjena predvsem v poučevanje medčloveških odnosov, komunikacije in sobivanja, kar naj bi pri učencih spodbujalo razmislek o družbi in skupnosti, v kateri bivajo, in o odnosih z drugimi ljudmi, pri čemer so bila zajeta tudi vprašanja naroda, narodne in nacionalne pripadnosti in identitete ter strpnosti med pripadniki različnih narodnosti.⁵ Poudarek, ki je jasno viden tudi v opredeljenih ciljih predmeta, je bil na privzgoji spretnosti, ki mladim omogočajo razvijanje samostojnih etičnih in moralnih pogledov, stališč in sodb o delovanju družbe in drugih posameznikov. Predmet je bil v vsebinskem in konceptualnem oziru naslednik *Etike in družbe* in je bolj kot na državljsko vzgojo, v klasičnem oziroma modernem pomenu besede, spominjal na vzgojo za osebnostno in moralno izobraževanje učencev. Vsebine, ki so predvidevale spoznavanje temeljnih pojmov, konceptov in orodij političnega delovanja, so bile obravnavane obrobno in s pravno-ustavnega zornega kota. V ospredju je bil prikaz življenja v skupnosti, ki je bil izpeljan linearno od ozkega (družina, vrstniki, razred) k širokemu (narod, država) okolju. Tematik, ki bi izpostavile nadnacionalne in globalne oblike bivanja v skupnosti, učni načrt ni vseboval, čeprav so v času njegovega nastanka to bile že vsaj desetletje pomembne tematike tudi v Sloveniji. S tega vidika je bil takratni učni načrt konservativen, saj je bil izrazito nacionalno usmerjen, pojma naroda in države sta bila obravnavana predvsem z vidika pomena ohranjanja nacionalne identitete, zavesti o narodni pripadnosti in ustavno-pravne ureditve, koncept demokracije pa je bil zožen na predstavo o pomenu medosebnih odnosov med ljudmi v skupnosti.

Pomembno vsebinsko nadgradnjo na področju državljske vzgoje v Sloveniji je leta 2001 prinesel učni načrt za izbirni predmet z imenom *Državljska kultura* (Sardoč, 2005), ki se izvaja v 9. razredu devetletke (osnov-

5 Predmet se je izvajal v 7. in 8. razredu osnovne šole (devetletke), del predmeta je bil opredeljen kot obvezni, del kot izbirni. Obvezne teme v 7. razredu (35 ur) so bile: 1) življenje v skupnosti (narod, država), 2) družina, 3) vzorniki in avtoritete, 4) kako se sporazumevamo in kako odločamo, 5) množična občila in informacije. Obvezne vsebine v 8. razredu so bile: 1) generacije in kulture, 2) vere in verovanja (krščanstvo), 3) urejanje skupnih zadev (vprašanja demokracije), 4) poklic in delo, 5) družba prihodnosti (Učni načrt, 1999, 5–7).

na šola). Predmet predstavlja nadaljevanje, razširitev in poglobljanje predmeta *Državljska vzgoja in etika*, čeprav je opaziti tudi precejšno spremembo v vsebinski orientiranosti. Vsebina predmeta namreč izhaja iz ustavno-pravne in institucionalne koncepcije državljanstva in državljanske vzgoje, ki polje političnega zoži na pravne mehanizme, postopke in institucije. Učni načrt je sestavljen iz treh večjih vsebinskih sklopov, ki govorijo o demokraciji (politični ureditvi in institucijah), človekovih in otrokovih pravicah ter enakosti in različnosti. Vsebina vseh tematskih sklopov se navezuje na življenje v skupnosti in gradnjo medosebnih odnosov med ljudmi in družbenimi skupinami. Za razliko od učnega načrta predmeta *Državljska vzgoja in etika* je opaziti večji poudarek na institucionalnih in pravnih pojmi političnega. Učni načrt ostaja izrazito nacionalno usmerjen.

Večji vsebinski in konceptualni premik na področju državljanske vzgoje v Sloveniji se je zgodil leta 2008 s preimenovanjem osnovnošolskega predmeta *Državljska vzgoja in etika* v predmet z imenom *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* in z novim učnim načrtom (Karba, 2009). Kot pove že samo ime, učni načrt v državljansko vzgojo vpeljuje koncept domoljuba. S konceptualnega vidika učni načrt v pomembnem obsegu odpravlja osredotočenost na osebnostno izoblikovanje posameznikov in njihovo etično-moralno držo, manj je poudarjena stroga linearnost predhodnega učnega načrta, čeprav so vsebine še vedno predstavljene na način, da se jih povezuje z mikro okoljem posameznikov in z njihovimi izkušnjami v vsakdanjem življenju. Vsebinsko daje učni načrt večji poudarek nekaterim tematikam, ki so bile doslej predvsem del *državljske kulture* (človekove pravice, ustavno-pravna ureditev), nekatere tematike pa vpelje na novo (medkulturnost, Evropska unija, varnostna politika (NATO), globalizacija, aktivnosti nevladnih organizacij).⁶

Pomemben vsebinski premik učnega načrta iz leta 2009 je vpeljava nadnacionalnih in globalnih vsebin, kar je bila velika vsebinska pomanjkljivost predhodnega učnega načrta. Te vsebine so predstavljene predvsem v učnem načrtu za 8. razred (predvsem v tematskem sklopu z naslovom Demokracija), kjer so obravnavani nekateri elementi političnega sistema EU (pravni vidik), delovanja varnostnega sistema (NATO), omenjeno je razlikovanje med slovenskim in evropskim državljanstvom. Globalizacija in globalni izzivi človeštva so predstavljeni v zadnjem tematskem sklopu, ki nosi naslov Človeštvo in prihodnost. Kot je zgovorno že ime tematskega sklopa, je leta vsebinsko usmerjen predvsem v prihodnost (na posledice globalizacije in neustreznega odnosa do naše skupne narave in okolja) in na možnosti so-

6 Učni načrt za 7. razred predpisuje naslednje vsebinske sklope: 1) posameznik in družba, 2) človekove pravice in odgovornosti, 3) človeške različnosti: iz večkulturnosti v medkulturnost, 4) vrednote, verovanja in etika. Vsebinski sklopi za 8. razred so: 1) demokracija, 2) domovinska in državljanska kultura, 3) človeštvo in prihodnost (Karba, 2009).

delovanja posameznika pri odločitvah o prihodnjem razvoju. Osrednji poudarek pri globalnih vsebinah je na vprašanih okoljevarstva in trajnostnega razvoja (varovanje skupne dediščine človeštva, odnos do drugih živih bitij na planetu, grožnje človekovemu obstoju itd.). Omenjeni so tudi problemi politične delitve sveta, bogastva in revščine v sodobnem svetu in terorizma.

Model državljanske vzgoje v posamezni državi je odvisen od mnogih dejavnikov, med katere zagotovo sodi oblika izobraževalnega sistema, ki določa mesto državljanske vzgoje v predmetniku formalnega izobraževanja, kajti zahtevnost in obseg vsebin sta odvisna od starosti in predznanja učencev. Pri postavljanju teoretskih izhodišč državljanske vzgoje sta pomembna tako stroka kot širše družbeno in politično okolje, torej politični odnosi, politična tradicija in politična kultura, od katerih je v veliki meri odvisno razumevanje državljanstva, državljanske vzgoje in tega, kakšne državljane želimo. Analiza državljanske vzgoje v Sloveniji skozi diskurz, ki je institucionaliziran v učnem načrtu, pokaže, da so se slovenske kurikularne prenovе in spremembe diskurza dogajale predvsem zaradi sprememb v političnih odnosih (samostojna država, sprejemanje smernic evropske zakonodaje, spremembe politične kulture, zamenjave oblasti, članstvo v EU, globalizacija itd.). Diskurz državljanske vzgoje v učnem načrtu se je od nastanka nacionalne države do danes razvijal od splošne družbene etično-moralne vzgoje, preko poučevanja ustavno-pravnega političnega sistema do vzgoje, ki državljanstvo povezuje z domoljubnimi čustvi in nacionalno identifikacijo.

Analiza diskurza državljanske vzgoje v slovenskih učnih načrtih torej pokaže tri različne pristope k državljanski vzgoji, ki predstavljajo tri različne diskurze. Ob vpeljavi državljanske vzgoje v predmetnik osnovnih šol je prevladoval diskurz, ki je izhajal iz predpostavke, da je učence treba vzgajati na podlagi širših družbenih znanj, ki jim omogočajo, da razvijejo (pozitiven) etični in moralni odnos do sebe in drugih, hkrati s tem pa se naučijo tudi določenih državljanskih znanj, ki jih potrebujejo za demokratično sobivanje v lokalnih in nacionalni skupnosti. Z učnim načrtom *Državljske kulture* je v slovenske šole vstopil tudi pravni diskurz, ki je državljansko vzgojo enačil predvsem s poučevanjem mehanike ustave, nacionalnih političnih institucij in procesov ter s pravno koncepcijo človekovih pravic.

Diskurz, ki je stopil v ospredje leta 2009, državljansko vzgojo vidi širše od predhodnih dveh, saj predpostavlja, da mora sodobna državljanska vzgoja ponuditi tudi odgovore na politično in družbeno realnost, ki jo prinašajo nadnacionalni in globalni procesi. Kljub temu diskurz državljanske vzgoje v Sloveniji ostaja nacionalno usmerjen, kajti nadnacionalne in globalne vsebine so obravnavane parcialno, zgolj v posebnem zadnjem poglavju in ne prežemajo učnega načrta v celoti, kar pomeni, da predstavljajo samo vsebinski »dodatek« k nacionalno orientiranemu učnemu načrtu, ne pa njegove vse-

binske orientacije ali teoretskega izhodišča. S tega vidika tudi državljanska vzgoja v Sloveniji ostaja bolj podobna diskurzu državljanske vzgoje, ki je v svetu prevladoval v zadnjih stoletjih, ne pa državljanski vzgoji, ki bi ustrezala globaliziranem svetu.

Pomemben korak vstran od tega, da bi slovenski diskurz državljanske vzgoje lahko ustrezal zahtevam sodobnega časa, je tudi vpeljava domoljubja, s čemer je državljanska vzgoja v pomembnem oziru spremenila svoj fokus, cilje in namen. Učni načrt iz leta 2009 vpeljuje kategorije čustvenega odnosa in vseživljenjske navezanosti na domovino, izvornih etničnih in jezikovnih pripadnosti, »svetovne skupnosti slovenstva«, domovinske zavesti itd., kar ga (četudi vpeljuje globalne vsebine) uvršča med konservativne in nacionalno orientirane učne načrte. Ta obrat v diskurzu državljanske vzgoje v Sloveniji je zanimiv predvsem s stališča, da se je pojavil relativno pozno in hkrati z vpeljavo globalnih in evropskih dimenzij.

Sklep

Analiza prevladujočih sodobnih diskurzov državljanstva in državljan-ske vzgoje, ki so institucionalizirani v učnih načrtih, pokaže, da državljanska vzgoja do danes še ni bila sposobna odgovoriti na izzive globalizacije. Kot je pokazala naša analiza, to zagato državljanske vzgoje ohranjata predvsem dva procesa, ki sta notranja samemu izobraževanju: ujetost v nacionalne okvirje in parcialna obravnava učne snovi. Prevladujoči diskurz državljanske vzgoje, tako po svetu kot v Sloveniji, ostaja nacionalno usmerjen, čeprav so v zadnjih letih v učne načrte bile vključene tudi globalne vsebine. Namen tega članka je bil opozoriti, da sama vključenost globalnih vsebin v učne načrte ni dovolj. Izobraževalni sistem bo na izzive globalizacije učinkovito odgovoril šele takrat, ko bodo oblikovalci učnih načrtov upoštevali tudi obseg in obliko vključenosti globalnih vsebin.

Diskurz državljanske vzgoje se oblikuje hkrati z novimi koncepti državljanstva, ki nastajajo znotraj konteksta globalizacije in transnacionalizacije političnega. Vztrajanje diskurza državljanske vzgoje na konceptu državljanstva, ki je nastal znotraj konteksta moderne politike in je bil njen del, zato ni samo konservativno, ampak je nujno tudi kontradiktorno. Članek prikazuje nekaj možnih rešitev, ki odzivov izobraževanja na globalizacijo ne vidi-jo zgolj na način poenostavljenega vključevanja globalnih vsebin v učne načrte za državljansko vzgojo. Ugotavljamo, da je danes v različnih državah in izobraževalnih sistemih obseg vključenosti globalnih vsebin različen, oblika vključenosti pa je podobna, kajti globalne vsebine so praviloma vedno vključene kot posebni oziroma *dodatni* tematski sklop, kar velja tudi za trenutno veljavni učni načrt v Sloveniji. Članek predlaga novo obliko vključevanja globalnih vsebin v učne načrte oziroma novi način oblikovanja učnih načr-

rov. Gre za celostno oziroma holistično predstavitev globalnih vsebin, kar bi omogočalo poučevanje, ki ne bi vsebovalo samo nekaj izbranih parcialnih tematik o procesih globalizacije, ampak bi pri učencih spodbujalo globalno zavedanje. Torej poučevanje, ki bi učencem, preko prepoznavanja in razumevanja globalnih vsebin, omogočalo razvijanje zavedanja, da so sami aktivni del globaliziranega sveta in da globalizacija ni vnaprej določen proces, ampak proces, ki ga tukaj in zdaj ustvarjamo sami.

Glede na sodobne spremembe, ki jih procesi globalizacije in transnacionalizacije prinašajo na vseh področjih življenja, je parcialna predstavitev globalnih vsebin v najboljšem primeru zgolj netočna, v najslabšem pa zavajajoča. O globalnih vsebinah namreč ne moremo govoriti na način, da jih ločimo od vsakdanjega življenja in da preprosto spregledamo vpliv, ki ga imajo na druge vsebine, koncepte in tematske sklope, ki jih vsebuje učni načrt za državljansko vzgojo. Zaradi tega mesto globalnih vsebin v učnem načrtu ne more biti zgolj v *dodatnem* poglavju, kajti celostna vpeljava globalne perspektive sama po sebi prinese spremembo teoretskih in konceptualnih izhodišč učnega načrta. S celostno vpeljavo globalnih vsebin učni načrt postane globaliziran in torej razpet znotraj dinamike med nacionalnim in globalnim.

Oblikovanje učnega načrta za sodobno državljansko vzgojo mora upoštevati tako nacionalni kot globalni vidik sodobnega državljanstva. Postsuvereni učni načrt ne izključuje nacionalnih vsebin. Ujetost državljanske vzgoje v okvir suverenosti nacionalne države preseže na način enakovredne in celostne obravnave globalnih vsebin. Z globalnimi vsebinami dopolnjuje in nadgrajuje obstoječe tematike, kar daje učnemu načrtu novo kakovostno razsežnost. Postsuvereni učni načrt tako koncepta demokracije ne zamejuje s poznavanjem institucij nacionalne države in nacionalnega političnega sistema, ampak učencem predstavi tudi koncept globalne demokracije, oblike globalne politične participacije in načine globalnega demokratičnega odločanja. Življenje v skupnosti, religijo, medije in druge tematike, ki jih praviloma vsebuje državljanska vzgoja, tovrsten učni načrt predstavi na način, da vključi tudi razumevanje odnosov in globalnega sobivanja z vidika sprememb, ki jih vnašajo različni procesi politične, kulturne in gospodarske globalizacije, s posebnim poudarkom na didaktičnih primerih, ki so učencem blizu ali del njihovega življenja.

Literatura

Bahtin, M. M. (2005). Marksizem in filozofija jezika. Osnovni problemi sociološke metode v znanosti o jeziku. V: Centrih, L., Geršak, A., Habjan, J., Jereb, A., Kirn, G., Kržan, M., Šprajc, M. (ur.). *Marksizmi in jezikoslovje: Bahtin / Vološinov, Stalin, Williams*, Ljubljana: Agregat, 21–75.

- Balibar, É. (1988). Propositions on Citizenship. *Ethics* 98 (4), 723–730.
- Balibar, É. (2004). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*, Princeton: Princeton University Press.
- Boix Mansilla, V., Gardner, H. (2007). From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness. V: Suárez-Orozco, M. M. (ur.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*, Berkeley, Los Angeles in London: University of California Press, 47–66.
- Burchell, D. (2002). Ancient Citizenship and its Inheritors. V: Isin, E. F., Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 89–104.
- Carlsson-Paige, N., Lantieri, L. (2005). A Changing Vision of Education. V: Noddings, N. (ur.). *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press, 107–121.
- Clough, N., Holden, C. (2002). *Education for Citizenship: Ideas into Action: A Practical Guide for Teachers of Pupils aged 7–14*, London in New York: Routledge.
- Davies, I., Evans, M., Reid, A. (2010). Globalizacija državlanske vzgoje? Kritika »globalnega izobraževanja« in »državlanske vzgoje«. V: Pikalo, J. (ur.). *Državljanstvo in globalizacija: k državljanski vzgoji za sodobni svet*, Ljubljana: Sophia, 219–252.
- Demaine, J. (2010). Globalizacija in državlanska vzgoja. V: Pikalo, J. (ur.). *Državljanstvo in globalizacija: k državljanski vzgoji za sodobni svet*, Ljubljana: Sophia, 155–173.
- Foucault, M. (1977). Nietzsche, Genealogy, History. V: Bouchard, D. F. (ur.). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, Ithaca: Cornell University Press, 139–164.
- Foucault, M. (2001). *Arheologija vednosti*, Ljubljana: Studia humanitatis.
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing* 25 (1), 68–85.
- Gilbert, R. (2006). Educating World Citizens: A Curriculum for Citizenship Education. V: Campbell, W. J., Baikaloff, N., Powel, C. (ur.). *Towards a Global Community: Educating for Tomorrow's World*, Dordrecht: Springer, 199–207.
- Hoffman, J. (2004). *Citizenship Beyond the State*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications.
- Karba, P. (2009). *Učni načrt. Državlanska in domovinska vzgoja ter etika: osnovna šola*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Kivisto, P., Faist, T. (2007). *Citizenship: Discourse, Theory, and Transnational Prospects*, Oxford: Blackwell Publishing.

- Knight Abowitz, K., Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research* 76 (4), 653–690.
- Koselleck, R. (1996). A Response to Comments on the Geschichtliche Grundbegriffe. V: Lehmann, H., Richter, M. (ur.). *The Meaning of Historical Terms and Concepts: New Studies on Begriffsgeschichte*, Washington: German Historical Institute, 59–70.
- Koselleck, R. (1999). *Pretekla prihodnost: prispevki k semantiki zgodovinskih časov*, Ljubljana: Studia humanitatis.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*, London in New York: Continuum International Publishing Group.
- Marshall, H. (2005). Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring the Perspectives of Global Education NGO Workers in England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education* 1 (2), 76–92.
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education Journal* 17 (1), 38–49.
- Richter, M. (1990) Reconstructing the History of Political Languages: Pocock, Skinner, and the Geschichtliche Grundbegriffe. *History and Theory* 29 (1), 38–70.
- Robbins, M., Francis, J. L., Elliott, E. (2003). Attitudes toward Education for Global Citizenship among Trainee Teachers. *Research in Education* 69 (1), 93–98.
- Rousseau, J. J. (2001). *Družbena pogodba*, Ljubljana: Krtina.
- Sardoč, M. (2005). *Učni načrt za izbirni predmet osnovnošolskega izobraževanja Državljska kultura*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. V: Isin, E. F., Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 277–291.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory* 8 (1), 3–53.
- Skinner, Q. (1974). Some Problems in the Analysis of Political Thought and Action. *Political Theory* 2 (3), 277–303.
- Smith, R. M. (2002). Modern Citizenship. V: Isin, E. F., Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*, London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 105–115.
- Teune, H. (2008). Citizenship Deterritorialized: Global Citizenship. V: Ciprut, J. V. (ur.). *The Future of Citizenship*, Cambridge, Massachusetts in London: The MIT Press, 229–252.

- Thornton, S. J. (2005). Incorporating Internationalism into the Social Studies Curriculum. V: Noddings, N. (ur.). *Educating Citizens for Global Awareness*, New York: Teachers College Press, 81–92.
- Učni načrt za državljansko vzgojo in etiko* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Wallerstein, I. (2003). Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen. *Comparative Studies in Society and History* 45(4), 650–679.

Evropski multikulturalizem in izobraževalne politike: upravljanje fleksibilnih in podjetnih evropskih državljanov

Jernej Pikalo in Marinko Banjac

Evropska unija je, kot poudarja Evropska komisija, kulturno raznolik prostor: »Evropejci /.../ uživamo in cenimo bogato kulturno in jezikovno različnost, ki je navdihujoča ...« (Evropska komisija, 2007.) Ta heterogenost kultur v državah članicah, ki naj bi predstavljala izziv ter hkrati priložnost ustvarjanja skupne evropske identitete, je postala bolj očitna in prezentna predvsem po drugi svetovni vojni, ko so pospešeni migracijski tokovi¹ ter drugi družbenopolitični procesi v zahodni Evropi močno vplivali na politične institucije ter kulturna okolja in jih posledično tudi preoblikovali (Solomos in Schuster, 2000). Zaradi globalizacijskih procesov, ki so pospešili, intenzivirali ter razširili pretok kapitala, ljudi, idej in storitev ter s tem prispevali k padanju nacionalnih meja in k vse večjemu povezovanju držav, so se spremenili tudi pomeni konceptov državljanstva, nacije in kulturne raznolikosti. Tudi v okviru Evropske unije, ki je percepirana kot produkt in pospeševalka globalizacije hkrati (Castells, 2010), tovrstni procesi spreminjajo in (pre)oblikujejo etnične, nacionalne ter druge oblike identitet. Posamezniki ter kolektivne subjektivitete tvorijo transnacionalne mreže ter na ta način transcendirajo partikularnosti določenih lokalnih ali regionalnih identitet, vendar se obenem v okviru globalizacijskih tokov vzpostavljajo nove kulturne, etnične in rasne meje, na katere se posamezniki referirajo. To je paradoks, ki so ga postavili tudi Basch, Schiller in Blanc (1994): povečana produkcija kulturnih in političnih meja se dogaja v svetu, ki po eni strani postaja vse bolj povezan

I Eden od pomembnih razlogov, zakaj je veliko število ljudi iz t. i. nerazvitega sveta od poznih 40-ih prejšnjega stoletja pa vse do 70-ih let imigriralo v zahodno Evropo, je takrat potekajoča intenzivna povojna gospodarska obnova, za katero je imela Evropa manko delovne sile, ravno z migrant-skimi delavci pa jo je zapolnila (Modood, 1997).

v en sam ekonomski sistem² s hitro komunikacijo med različnimi predeli sveta, po drugi pa prosto gibanje kulturnih identitet, vzorcev ter podob sovpada z rastjo kulturnih meja. V tem smislu se kulturna diferenciacija zato v okviru regionalnih povezav, tudi evropskih, nikakor ni umaknila, temveč je kvečjemu vse bolj eksplisitna.

V tem kontekstu kulturne raznolikosti evropskega prostora, težčega k enotnosti in vse večji integriranosti, predstavlja multikulturalizem enega izmed načinov urejanja in upravljanja populacije, v kateri je prisotna kulturna diverzificiranost. Termin multikulturalizem vsekakor v različnih državah Evropske unije nima enotnega pomena v političnih diskurzih, praksah ali programih (Bleich, 1998), prav tako pa ni enoznačen niti v znanstvenih ali akademskih razpravah.³ Tudi na ravni Evropske unije pri multikulturalizmu ne gre za specifično oziroma uradno politiko povezave, kljub temu pa je mogoče reči, da je raznolikost kultur element, skozi katerega se gradi »evropskost«, kar je med drugim zapisano tudi v 151. členu Pogodbe o Evropski uniji: »Skupnost prispeva k razcvetu kultur držav članic, pri čemer upošteva njihovo nacionalno in regionalno raznolikost ter hkrati postavlja v ospredje skupno kulturno dediščino.« (Treaty on European union, 1992.) Multikulturalizem deluje kot ideja skladnosti evropske populacije, kjer so realnost različne etnične (nacionalne) in kulturne (manjšinske) skupnosti, te pa predstavljajo enega izmed temeljev evropske identitete (Delgado-Moreira, 2000). Med skupinami obstajajo razlike, v okviru multikulturalizma pa je ključno vprašanje, kako zagotoviti pripadnikom teh različnih skupin možnost participacije v širši populaciji in kako zagotoviti skupinam ohranjanje identitete in določenih pripadajočih jim pravic (glej na primer Kymlicka, 1995). Skozi upravljanje in regulacijo posameznikov ter skupin na podlagi razlike se skuša definirati in ustvariti idejo populacije kot mozaika, kjer prevladuje liberalna doktrina strpnosti in kjer je ravno razlika tista, ki naj bi prinašala koristi (Mitchell, 2001).

Pomembno funkcijo pri kreiranju občutka pripadnosti evropski populaciji ima tudi izobraževanje, ki je dojeto kot instrument, prek katerega se posamezniki lahko začnejo misliti kot evropski državljani, in zato predstavlja enega ključnih okvirov vzpostavljanja evropske identitete in pripadnosti ideji Evropske unije (Brine, 1995; Ollikainen, 2000). Evropska unija v različnih dokumentih (European Commission, 2010; European Council, 2009) poudarja temeljno vlogo sistemov izobraževanja in usposabljanja pri »krepi-

2 O genezi svetovnega ekonomskega sistema in njegovem razvoju glej Wallerstein (1974).

3 Pri opredeljevanju multikulturalizma, fiksiranju njegovega pomena ter uokvirjanju možnosti, ki jih ponuja, se ga reducira bodisi na politično doktrino, vseobsegajoč diskurz, intelektualno paradigmo, filozofsko epistemo, pedagoški okvir, akademsko retoriko, institucionalizirano politiko ali radikalno kritiko (Goldberg, 1994). Za različne načine umevanj in teoretiziranj multikulturalizma glej Joppke (2002) in Hall (2000).

tvi socialne kohezije, aktivnega državljanstva in izpolnitve v *evropskih* družbah» (European Council, 2010; poudarek dodan). V procesu izobraževanja za grajenje na znanju temelječe Evropske unije je eden izmed bistvenih elementov tudi kulturna raznolikost, ki ni zapostavljena ali zanikana, temveč predstavlja za Evropo pozitiven element, na katerem je mogoče graditi inovativnost, kreativnost in ustvarjalnost, te pa naj bi pospeševale rast in razvoj.

V prispevku bomo pokazali, na kakšen način se prek evropskih izobraževalnih politik vzpostavlja multikulturnost kot določena realnost, ki od posameznika zahteva specifičen način delovanja, hkrati pa se institucionalizira multikulturalizem kot način urejanja te realnosti v procesih konstrukcije evropske identitete in evropskega multikulturnega državljanstva. Izobraževalne politike konstituira specifične posameznike, inherentne sodobnim oblastnim konfiguracijam in načinom vladovanja, ki se dojemajo in delujejo kot evropski multikulturni državljani, ki ne le tolerirajo in spoštujejo (kulturno) drugačnost, temveč jo dojemajo kot prednost in teren, ki zahteva fleksibilnost, iznajdljivost ter podjetnost. Izobraževalne politike, koncipirane in predočane v dokumentih, diskurzih, strategijah in ki se materializirajo v specifičnih praksah (projekti, programih, kurikulah ipd.), podpirajo in spodbujajo standardizacijo ter homogenizacijo določenih znanj, prek katerih se afirmira potreba po neprestanem (pre)oblikovanju delovnih veščin. Slednje so ključne za to, da se posameznik uspešno prilagodi trgu dela v spreminjajočem se ter kulturno raznolikem evropskem gospodarstvu. Različnost kultur v okviru evropskega prostora predstavlja skupni temelj evropske identitete, saj je razumljena kot bogastvo in komparativna prednost na globalnem trgu. V tem okolju mora biti posameznik kot del evropske populacije skozi izobraževanje pripravljen delovati avtonomno, odgovorno, racionalno, angažirano in aktivno. Če želi biti v multikulturnem okolju uspešen, mora biti inovativen in podjeten. S tem je evropski multikulturni državljan vsidran v neoliberalno logiko, saj neoliberalizem ne vznika zgolj kot specifičen način (ob)vladovanja države, gospodarstva ali civilne družbe skozi ideje redukcije javnih izdatkov, privatizacije ipd., temveč, ali predvsem kot, način (ob)vladovanja populacije prek racionalnega, avtonomnega ter odgovornega delovanja in obnašanja posameznikov, ki morajo biti, če želijo biti uspešni ter zaposljivi v kompetitivnem okolju, hkrati tudi fleksibilni, podjetni in prilagodljivi.

Zgoraj tematizirani osrednji problem bomo premišljali skozi teoretsko-metodološki aparat, ki črpa iz analitike⁴ oblasti Michela Foucaulta ter njegovega tematiziranja (neoliberalnih) oblastnih tehnologij. V prvem delu pri-

4 Analitike zato, ker Foucault ni želel definirati, kaj oblast je. Ni želel postavljati končnih sodb o oblasti ali jo dokončno determinirati. Njegove analize oblasti so bile usmerjene v vprašanja, kako deluje oblast, kako se pojavlja, med kom, med katerimi točkami, po kakšnih procedurah in s kakšnimi efekti (Foucault, 2007).

spevka bomo zato te tematizacije oblastnih tehnologij opredelili in bodo v nadaljevanju služile kot teoretična podlaga analizi zastavljenega problema. V drugem delu bomo pozornost namenili konstituciji evropske identitete in evropskega državljanstva, pri čemer bomo najprej premislili, kako se konstituirata ideja Evrope in evropskosti ter kakšno funkcijo ima koncept državljanstva, ko se definira in uporablja termin evropskega državljanstva. V istem sklopu bomo predstavili še, kako se je ideja skupnega evropskega prostora in evropskega državljanstva pojavila in razvijala v okviru kreiranja evropskih izobraževalnih politik in izobraževalnega prostora. V tretjem delu bomo premišljali, kako evropski multikulturalizem, tudi v procesih konstrukcije skupnih evropskih izobraževalnih politik, kulturno heterogenost in raznolikost definira kot specifično realnost, na kateri se zamišlja evropsko skupno in s tem možnost izgradnje evropske identitete ter državljanstva. V četrtem delu pa bomo pokazali, kako in na kakšen način izobraževalne politike evropske unije skozi multikulturalizem kot oblastno tehnologijo determinirajo in (so)kreirajo specifična sebstva, evropske multikulture državljane, kot dele evropske populacije, ki razumejo kulturne razlike kot realnost, ki zahteva odzivnost na neprestane spremembe evropskega okolja ter zato delujejo kot subjekti, sposobni samoreguliranja, samonapredovanja ter delujejo v okviru neoliberalne logike podjetništva, interesov, investicij in tekmovalnosti.

Neoliberalne oblastne tehnologije in konstitucija podjetnega sebstva

Foucault je predvsem v svojem poznem obdobju oblast začel premišljati⁵ kot vedno-že prisotno, relacijsko, decentrirano in večsmerno (Foucault, 1977, 1978, 2003b; glej tudi Kelly, 2009). Oblasti v tem smislu ni razumel kot nekaj, kar bi bilo v lasti določenega subjekta in bi le-ta z njo kot načinom prisile, dominacije in kontrole odločal o družbenopolitični ureditvi ter na represiven način nadzoroval dejanja posameznikov in družbenih skupin; oblast ni nekaj, kar bi bilo zgolj negativno, temveč je obenem tudi produktivno ter s slednjim kreativno, transformativno in inovativno (Foucault, 2003a). Foucault locira spremembo od 18. stoletja dalje, ko v družbah, kjer je oblast delovala skozi negativne sankcije, vzniknejo nove oblastne tehnologije, ki so produktivne in kreativne v smislu dopuščanja in celo spodbujanja določenih načinov obnašanja, vedenja in delovanja tako na nivoju posameznikov kot tudi celotnih populacij tudi v sferah, kjer to prej ni bilo mogoče in ki so bile v domeni določenih individuumov, ki so zasedali oblastne položaje. Oblastne tehnologije imajo torej »vse značilnosti oblasti, vendar so produktivne v smislu produkcije načina obnašanja in delovanja tako po-

5 Več o razvoju njegovega načina razumevanje oblasti/moči glej v Kelly (2009).

sameznikov kot celotnih populacij« (Kelly, 2009: 43).⁶ Oblastno upravljanje se je osredotočilo na populacijo, ki pa je ni mogoče preprosto nadzirati prek zakonov ali z administrativnimi ukrepi, saj ima določena populacija lastno realnost in v okviru slednje svoj lastni način urejanja zadev in procesov, ki jih osrednja oblast ni mogla neposredno nadzorovati ali jim dominirati. Oblast se je zato morala reorientirati ter omenjene dejavnosti in procese populacije upravljati skozi strategije in taktike, prek katerih je zaščitila blaginjo ljudi (Lemke, 2002). Poslej ne gre več (zgolj) za direktno dominacijo in nadzor, temveč za obrat k permisivnosti in skrbi za dobrobit, svobodo, varnost ter blagor posameznikov kot skupnosti. Oblastne tehnologije organizirajo in upravljajo populacije tako, da se posamezniki dojemajo in delujejo kot svobodni; tehnologija fabricira svobodo (Gordon, 1991; Rose, 1999).⁷ Tehnologija kot oblastna praksa dovoljuje in celo spodbuja subjekte, da določajo način odnosov do lastnih teles, misli, načinov delovanja ter na ta način transformirajo njihovo delovanje tako, da sledijo nocijam perfekcije, sreče, čistosti itd. (Foucault, 1994: 177). Cilj oblasti je, da se na ta način vzpostavljajo samo-determinacija, odgovornost in svoboda (izbire) kot instrumenti (re)konstituiranja odnosov med subjekti ter odnos subjekta do samega sebe zato, da se na ta način lahko upravlja s populacijo. Pri oblastnih tehnologijah ne gre le za strukture, procese ali diskurze, temveč za skup tehničnih védnosti ter praks, za skup tehnik, ki jih je mogoče mobilizirati v heterogenih kontekstih zato, da se ohranjajo neenaka razmerja.⁸ Tehnologije oblasti, ki so multiple, lokalne, heterogene in prilagojene različnim (mikro)kontekstom, s tem, ko producirajo razmere svobode in možnosti (izbire) subjektov, pomenijo nove (institucionalne) oblike discipliniranja, omejevanja, kontroliranja in normaliziranja, predvsem v okviru neoliberalnih politik ter praks tržne logike, liberalizacije investicij ter podjetništva.

6 Foucaultova razdelava oblastnih tehnologij kot načina urejanja delovanja, obnašanja in misljenja posameznikov je povezana z njegovim v družboslovju in humanistiki nadvse uporabnim in uporabljanim konceptom *gouvernementalité*. Koncept *gouvernementalité* uvede Foucault šele v svojem poznem obdobju, na predavanjih na Collège de France leta 1977/78 in 1978/79 z naslovoma »Varnost, teritorij, populacija« (Foucault, 2007) ter »Rojstvo biopolitike« (Foucault, 2008). Z neologizmom *gouvernementalité* je Foucault hotel genealoško osvetliti novo obliko (liberalne in neoliberalne; glej Burchell, 1993) politične oblasti, ki se je v 15. oziroma 16. stoletju prelevila v administrativno državo, slednja pa se je postopoma preoblikovala v upravljavsko. Skozi to perspektivo so izrisani zbir postopkov in tehnik, ki so od 18. stoletja dalje predstavljali oblastne mehanizme (Rose, O'Malley, in Valverde, 2006: 84). Gre za »institucije, postopke, tehnike, analize, kalkulacije in taktike, ki so zagotavljale možnost zelo specifične, vendar kompleksne oblasti, ki ima za svojo tarčo populacijo« (Foucault, 2007: 144).

7 »V samem bistvu razmerij moči in ki jih neprestano dražijo, sta nepokornost volje in brez-kompromisnost svobode. Bolj kot govoriti o nujni svobodi je bolje govoriti o agonizmu – razmerju, ki je hkrati recipročno spodbadanje in borba; bolj kot za neposredno konfrontacijo, ki paralizira obe strani, gre za stalno provokacijo.« (Foucault, 1982.)

8 Pogoj možnosti oblasti so namreč prav spreminjajoča se razmerja sil, ki so vedno neenaka in s tem producirajo oblast. Oblastna razmerja so vedno lokalna in vedno nestabilna.

Kot pokaže Foucault (2008) prek genealogije liberalizma in neoliberalizma, se sodobni oblastni načini delovanja usmerijo k upravljanju obnašanja skozi tehnologije sebstev v prepletu s prej prevladujočimi oblastnimi tehnologijami (Burchell, 1993), pri čemer je glavna matrica družbenih in političnih razmerij ekonomska aktivnost. Gre za univerzalizacijo tržno utemeljenih družbenih razmerij skozi penetracijo odgovarjajočih praks komodifikacij, kapitalске akumulacije in logike profita v praktično vse pore človekovega življenja (Gordon, 1991: 43; Read, 2009). Ekonomski subjekt postane osrednji temelj, ki določa politično delovanje, vendar pa v tem smislu med klasičnim liberalizmom in neoliberalizmom obstaja pomembna razlika. Klasični liberalizem namreč kot matrico družbe postavi menjava, kasneje, v času neoliberalizma, pa jo na tem mestu zamenja ideja tekmovalnosti. Ta sprememba od menjave k tekmovalnosti ima pomembne implikacije, saj je bila menjava razumljena kot naravni fenomen, medtem ko tekmovalnost taka ni več; je bistveno »umetno« razmerje. Neoliberalna logika zato teži k upravljanju obnašanja posameznikov kot akterjev na trgu, kot podjetnikov, kar je pravzaprav »razpršitev podjetništva kot prevladujočega načina delovanja v družbi« (Gordon, 1991: 42). To je usmeritev novih tehnologij sebstev, ki določa, na kakšen način se ljudje razumejo in kako so subjektivirani. Ali kot pravi Foucault (2008: 226): »*Homo economicus* je podjetnik, je podjetnik samega sebe.« Subjekt v okviru neoliberalne logike upravljanja je »svoboden«, »tekmovalen«, »ekonomsko racionalen« in »podjeten«. Vendar tak ni po naravi, temveč mora, v svoje dobro, stremeti k temu, da tak postane. Subjekt mora torej biti sam aktiven, mora se tako rekoč samooblikovati tako, da deluje podjetno. Njegova racionalnost je v tem, da kar najbolj izkoristi možnosti, ki jih ima za dobro življenje, tako da sprejema najbolj učinkovite izbire. Pomembno pri tem je, da tak način delovanja posameznikov ni omejen zgolj na sfero zasebnega, temveč ima možnost tudi v javnem življenju. Burchell (1993) opozarja, da se subjekt spodbuja tudi k sodelovanju pri opravljanju zadev, ki so bile nekdanj izključno v pristojnosti državnih institucij. Gre za nove oblastne oblike prelaganja odgovornosti na posameznike v določeni skupnosti, pri čemer so poklicani, da vrsto zadev upravljajo svobodno in racionalno. Posamezniki morajo poleg tega delovati tudi učinkovito, saj so v procesih upravljanja sami odgovorni za uspešnost in končne rezultate.

Evropski izobraževalni prostor in evropsko državljanstvo

Preden se lotimo premisleka o načinih konstrukcije evropske identitete in konstitucije evropskega multikulturnega državljanja prek izobraževanja, je potrebno premisliti, kaj evropska identiteta in evropsko državljanstvo sploh sta. Odgovor seveda ni in ne more biti enoznačen, saj je ne nazadnje dilema

vsaj dvojna. Prvič, odpira se vprašanje, kaj je tisto, kar lahko okarakteriziramo kot »evropsko« in kako lahko premišljamo evropsko državljanstvo, če je slednji koncept historično vezan na nacionalno državo.

Evropska identiteta je neke vrste abstrakcija brez osnovne esence ali fiksni dimenziji. Vendar to ne predstavlja pomanjkljivosti ali slabosti, pač pa je ravno s tem »evropska identiteta« označevalec, ki ima različne označence in s tem (lahko) več pomenov. Stråth (2002) ugotavlja, da se je koncept »evropske identitete« začelo v uradnih evropskih integracijskih politikah uporabljati leta 1973, z Deklaracijo o evropski identiteti, sprejeto v Kopenhagenu. Čeprav to ne pomeni, da od takrat dalje obstaja poenotena vizija ali mnenje, kaj evropska identiteta je, pa je z intezifikacijo integracijskih procesov tako politično kot tudi akademsko iskanje in premišljanje »evropskih« korenin v zgodovini, religiji, znanosti in kulturi šlo z roko v roki.⁹ Pomêni Evrope vedno vsebujejo intepretacije, kaj je Evropa, kam jo klasificirati, kaj so njene meje in kaj je tisto, kar ni Evropa (Stråth, 2000). Ideja Evrope s tem postane politična ideja in mobilizirajoča metafora za kulturno entiteto s skupnimi vrednotami, na kateri se gradi proces formacije identitete posameznikov kot evropske populacije. Postane nekakšen imaginarij, prek katerega se družba ali populacija dojema v času in prostoru tako, da se referira na idejo evropskosti (Delanty, 1995), tudi s pogledom v preteklost. Pri kreiranju ideje Evrope se navadno poišče evropski izvor v antični Grčiji, antičnem Rimu in v vzponu krščanstva.¹⁰ Zgodovina Evrope je v preprosti teleološki maniri umevana skozi historične etape na način, da se zdi združitev in politična integracija evropskih držav logičen, celo naraven zaključek. Med te ključne etape spadajo klasična Grčija in Rim, krščanstvo, renesansa, razsvetljenstvo, znanstvena revolucija, evropska geografska raziskovanja in odkritja, vzpon individualizma in liberalne demokracije.¹¹

Če je torej ideja Evrope skupaj z naracijo o preteklosti, vodeči k predstinitiranemu skupnemu cilju, imaginarij za politično mobilizacijo ter referenca v konstrukciji evropske identitete, pa je dodatno vprašanje, kakšna je vloga pojma državljanstva, ki označuje evropsko identiteto. V kolikor sledimo Delantiju (1995: 7–8), potem je mogoče trditi, da je državljanstvo v formaciji evropske ideje in evropskosti mobilizirano prav zato, ker je vezano na

9 Pomembno se je zavedati, da ne obstaja ločenost med znanstveno oziroma akademsko sfero in politiko oziroma oblastjo. Foucault pokaže, da je klasična nacija univerzalnosti resnice problematična, da ni znanstvene nevtralnosti in da so sistemi produkcije védnosti prepleteni s sistemom oblasti (Foucault, 1980; Rawlinson, 1987). Generiranje védnosti je praksa normalizirajočega presojanja ter s tem konstrukcije norm kot polja možnih védnosti (Rouse, 2003: 101).

10 Tako kot igra zgodovinska naracija o skupnih koreninah pomembno vlogo pri konstituciji skupne evropske identitete, tako so zgodovinski miti imeli in še imajo pomembno funkcijo pri mobilizaciji nacionalnih identitet; glej npr. Smith (2002).

11 Tovrstna historiografija je izredno selektivna in teleološka, saj zakriva in izključuje iz zgodovinske naracije številne temne strani evropske zgodovine (Delanty, 1995).

in vpisano v (nacionalno) državo.¹² S tem ideja Evrope in evropskosti temelji, prav tako kot nacionalne skupnosti, na esencialistični ideji nacionalne države z vsemi znanimi pritisklinami (iznajdba zgodovine za nazaj, moralizacija geografije in ideja o lastni kulturi kot vzgledni) in z nacionalno državo povezanim državljanstvom.

Na tesno navezavo med evropskim in nacionalnim državljanstvom kaže tudi 8. člen Pogodbe o Evropski uniji iz leta 1993, ko je bilo evropsko državljanstvo tudi uradno uvedeno. V tem členu je zapisano, da je evropski državljan oziroma državljan Evropske unije vsakdo, ki je državljan države članice. V pogodbi so zapisane tudi določene pravice, ki pritečejo državljanom, kar pomeni, da ob tem, ko nacionalna državljanstva pomenijo predpogoj evropskega državljanstva, so hkrati vsakemu evropskemu državljanu podeljene še nekatere dodatne pravice, ki mu pripadajo na nadnacionalnem nivoju (Treaty on European Union, 1992). Zato je koncept državljanstva na normativen koncept, saj označuje razmerje med posameznikom, državo (nacionalnim državljanstvom) ter Unijo (evropskim državljanstvom); na določeni simbolni ravni nakazuje, kakšne posledice imajo politike in prakse Evropske unije na ljudi v njenem okviru ter na ta način krepi evropsko zavest. Evropsko državljanstvo je obenem tudi v prihodnost usmerjen koncept, saj s pravicami, ki jih Evropska unija zagotavlja, in s politikami, ki jih implementira, svojim državljanom omogoča sodelovanje pri evropskih integracijah ter dobro življenje v evropskem okviru. Pomembnost evropskega državljanstva ni zgolj v sami vsebini, temveč v tem, kaj obljublja za prihodnost ter kakšen integrativni učinek v smislu krepitve skupne zavesti o evropski prihodnosti ima (Ollikainen, 2000).

Projekt ustvarjanja evropske zavesti oziroma evropske identitete ne sme biti razumljen mehanicistično, kar pomeni, da ne gre za proces, ki bi ga načrtovale specifične evropske institucije in bi ga nato diseminirale prek množičnih medijev, politik in drugih sredstev na različne lokalne mikro kontekste. Načini produciranja evropske identitete so bolj kompleksni in heterogeni; obenem vključujejo družbene strukture na več nivojih ter hkrati delujejo na posameznika in iz posameznikovega načina delovanja ter obnašanja. Eno od polj, na katerem potekajo tovrstni procesi konstrukcije evropske identitete, je izobraževanje. Že v začetku 70-ih let prejšnjega stoletja se je ustvarila zavest, da bo, v kolikor je evropska integracija želela postati uspešen politični projekt, izobraževanje pri tem igralo ključno vlogo.¹³ Čeprav tedaj ni bilo mogoče govoriti o skupni izobraževalni politiki,

12 O različnih konceptualizacijah in tradicijah državljanstva v evropskih državah ter njihovih spremembah ob evropski integraciji glej Preuss et al. (2003).

13 O kompleksnosti razvoja evropskega izobraževalnega prostora glej Nóvoa in Lawn (2002b).

pa so se vseeno začele formirati določene prakse, kot so na primer mobilnost študentov, mednarodni pilotni projekti ter evropski seminarji, ki so nakazovale na skupne napore pri ustvarjanju poenotenega delovanja v okviru izobraževanja (Nóvoa in Lawn, 2002a). Z Maastrichtsko pogodbo pa je izobraževanje formalno postalo odgovornost Evropske unije in ne le držav članic (Treaty on European Union, 1992). Posebej po vrhu v Lizboni leta 2000 se je začel ustvarjati skupen evropski izobraževalni prostor: »/K/ar se trenutno dogaja v okviru sodelovanja na področju izobraževanja, nam kaže na to, da ne nastaja le evropski izobraževalni prostor, temveč da se države članice sporazumevajo glede skupnih izobraževalnih načel, kar logično vodi k evropskemu izobraževalnemu modelu.« (Hingel, 2001: 4.)

Ustvarjanje evropske identitete prek izobraževanja oziroma kreiranja skupnega izobraževalnega prostora ne deluje zgolj s sklicevanjem na »evropskost«, temveč je ključno pri tem tudi, kako je v smislu kulture zamišljena »Evropa«: »izobraževalno območje bo utrjevalo državljanstvo z delitvijo skupnih vrednot ter razvojem občutka pripadnosti skupnemu družbenemu in kulturnemu okolju. Pospeševati mora široko razumevanje državljanstva, ki temelji na aktivni solidarnosti ter razumevanju kulturnih raznolikosti, ki ustvarjajo evropsko edinstvenost in bogastvo.« (European Commission, 1997b.) To pomeni, da je v podstati oblikovanja evropskega izobraževalnega okolja venomer referenca na kulturno okolje, pri čemer slednje predstavlja tudi identitetno osnovo za evropsko državljanstvo. V nadaljevanju bomo pokazali, kako je kulturna heterogenost Evrope zamišljena ter kakšno funkcijo ima v okviru evropskih izobraževalnih politik.

Kulturna raznolikost, evropski multikulturalizem in izobraževalne politike

Kulturne razlike so v okviru evropskega multikulturalizma vrlina, ki je ne le tolerirana, temveč spodbujana in zaželena. Je performativni način, proces, orodje, mehanizem, ki naj bi udeleževal omenjene liberalne ideje ter ustvarjal občutek enotnosti, tolerance in koherentnosti v evropski populaciji ne glede na to, da je njen konstitutivni element prav razlika med kolektivnimi subjektivitetami.

Maastrichtska pogodba sicer kulturo ni postavljala kot prioriteto, vendar je kljub temu v 151. členu definirala razmerje med evropsko kulturo in specifičnimi kulturami evropskih regij ali držav: »Skupnost prispeva k razcvetu kultur držav članic, pri čemer upošteva njihovo nacionalno in regionalno raznolikost ter hkrati postavlja v ospredje skupno kulturno dediščino.« (Treaty on European Union, 1992.) V pogodbi je zaveza, da bo Skupnost kot celota spoštovala različnost nacionalnih in regionalnih kulturnih dediščin, toda hkrati poudarjala celovitost in kulturno enotnost vseh dr-

žav članic, pri čemer ni najmanj pomemben skupen izvor oziroma poreklo. Prav zaradi kulturnih razlik mora biti v ospredju krepitev zavesti o kulturah in zgodovini evropskih ljudstev ter izmenjava znanja ter kulturnih produktov oziroma dobrin (ibid.). Evropska kulturna politika oziroma multikulturna perspektiva je grajena na dvojnosti: na eni strani se vzgaja in goji evropska kultura, obenem pa je potrebno ohranjati nacionalne ali druge bolj partikularne kulture. Evropska kultura je tu rezonirana ravno prek različnosti, to pa je tudi modus, v okviru katerega se pojavi slogan »enotnost v različnosti« kot osrednji politični motiv (Shore, 2006).

»Enotnost v različnosti« je perspektiva Evropske unije, usmerjena h kulturnemu pluralizmu, pri čemer je slednji izpostavljen tudi skozi frazi kot sta »evropski kulturni mozaik« in »evropska kultura kultur«. Pluralizem je s tem uporabljen kot možna strategija ustvarjanja nove evropske državljanske identitete, ki združuje posameznike različnih kulturnih pripadnosti in narodnosti. Enotnost v različnosti kot eno izmed načel, ki definira kulturne politike Evropske unije, je slavljenje razlike ter multikulturalizma v namen promoviranja ideje evropske enotnosti ravno skozi (kulturne) razlike.

Evropska unija promovira idejo enotnosti v različnosti tudi v kontekstu pozicioniranja, usmerjanja in formuliranja izobraževalnih politik. V 126. členu Maastrichtske pogodbe je zapisano, da mora skupnost prispevati »k razvoju kakovostnega izobraževanja s spodbujanjem sodelovanja med državami članicami ter po potrebi s podpiranjem in dopolnjevanjem njihovih dejavnosti, pri čemer v celoti upošteva odgovornost držav članic za vsebino poučevanja izobraževalnih sistemov, pa tudi njihovo kulturno in jezikovno raznolikost« (Treaty on European Union, 1992). Formiranje evropskega izobraževalnega prostora sicer zahteva poenotenje mehanizmov in institucionalnih ureditev izobraževalne sfere, vendar je pri tem ena izmed ključnih determinant prav kulturna raznolikost, ki sodoloča nacionalne kurikule in zato zahteva posebno pozornost. Izobraževalni prostor je razumljen kot preplet tokov različnih kulturnih informacij skozi specifične mikro kontekste izobraževalnih mest oziroma lokacij in prav zato je potrebna neprestana transnacionalna oziroma vseevropska komunikacija in koordinacija izobraževalne sfere. Te različne kulturne identitete znotraj evropskega prostora so fiksne in različno pozicionirane, vendar si hkrati delijo in sestavljajo skupen prostor evropske civilizacije.

Tudi Bolonjska deklaracija, s katero so se ministri držav članic za področje izobraževanja zavzeli, »ob upoštevanju kulturne raznolikosti«, za oblikovanje skupnega evropskega prostora visokega šolstva, namenja posebno mesto kulturi: »Evropa znanja je sedaj priznana kot pomemben dejavnik družbenega in človeškega razvoja, kot neumanjkljiv element konsolidiranja in bogatenja evropskega državljanstva, ki njenim državljanom omogoča

pridobivati nujna znanja za izzive novega tisočletja, skupaj z zavedanjem o skupnih vrednotah in pripadnosti skupnemu družbenemu in kulturnemu prostoru.« (Bologna Declaration, 1999.) Očitno je, da z vzpostavljanjem evropskega prostora visokega šolstva ne gre le za oblikovanje institucionalnega okvira posredovanja, kreiranja in pridobivanja znanja in védnosti, temveč je pomemben del tudi to, da se skupaj z oblikovanjem tega evropskega visokošolskega prostora formira evropsko državljanstvo, ob čemer so vnovič poudarjene predvsem skupne kulturne korenine in vrednote (Óscar, 2005; Papadakis in Tsakanika, 2006).

Ideja multikulturalizma je vpisana v izobraževalne politike Evropske unije, kjer se na normativni ravni spodbuja ohranjanje in izražanje partikularnih kulturnih identitet, prav ta pluralizem razlik pa je temelj, na katerem naj bi se oblikovala skupna evropska kulturna identiteta. Toda ta ideja »enotnosti v različnosti« ni vpisana le na deklarativnem nivoju političnih dokumentov, temveč se promovira skozi različne mehanizme tudi v praksi, med drugim prek specifičnih kurikularnih vsebin v okviru izobraževalnega sistema (glej tudi Fejes, 2008; Mitchell, 2001, 2003) ter na področju raziskav in tehnološkega razvoja skozi številne projekte (Chevrier, 2003), kjer akademiki in raziskovalci sodelujejo v mednarodnih raziskavah in se na ta način različnost (re)producira (Ahonen in Tienari, 2009).

Multikulturalizem skozi izobraževalne politike kot konstitucija podjetnega sebstva

V predhodnem delu prispevka smo pokazali, da je v okviru izobraževalnih politik kulturna raznolikost¹⁴ ena tistih realnosti, s katero se je potrebno soočiti in je ni mogoče zanikati, poleg tega pa predstavlja temelj, na katerem je mogoče graditi skupno evropsko identiteto in evropski izobraževalni prostor. Evropski multikulturalizem ne naslavlja kulturne heterogenosti zgolj kot priložnosti razvoja evropske enotnosti, temveč jo tudi neguje in ščiti, saj, kot je na primer zapisano v Strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju, »prinaša edinstvene priložnosti« (European Council, 2009). Različnost kultur je pojmovana kot dejavnik, ki prinaša mnogotere priložnosti vedno širše evropske integracije na eni strani ter na drugi strani pomeni gibalno razvoja: »/K/kultura kot orodje za družbeno in ozemeljsko kohezijo lahko vzpostavi ravnovesje med tradicijo in inovativnostjo, omogoči medkulturni in medgeneracijski dialog ter okrepi vključevanje v večkulturnih družbah. Kultura lahko kot sredstvo gospodarskega razvoja prispeva k urbanemu razvoju in obnovi ter k lokalni rasti in zaposlo-

14 Na tem mestu velja poudariti, da kulturna raznolikost ni edina, na podlagi katere se zamišlja enotnost evropskega prostora, temveč tudi prek verske raznolikosti, geografske in demografske raznolikosti ipd.

vanju.« (Inforegio-PANORAMA, 2009a: 6.) Vidimo lahko – podrobneje bomo pokazali tudi v nadaljevanju –, da je multikulturalizem oblastna tehnologija, ki kreira podobo kulturne raznolikosti in kulture nasploh kot priložnosti družbenega in gospodarskega razvoja, temelječi na inovativnosti in ustvarjalnosti; s tem je determinirana z ekonomsko logiko. Kulturna heterogenost je v neoliberalni racionalizaciji eden izmed pogojev možnosti kreativnosti, saj evropsko okolje prav zaradi svoje raznolikosti omogoča številne priložnosti za ustvarjanje dodane vrednosti in s tem novih zaposlitvenih možnosti. Če je kultura priložnost potencialne inovativnosti, kreativnosti in ustvarjalnosti, pa jo je zato, da se jo dejansko izkoristi, potrebno misliti v tesni navezavi na znanost in izobraževanje na eni strani ter na gospodarstvo na drugi:

»Kultura se ne nanaša samo na umetnost, temveč tudi na znanost, izobraževanje, industrijo in širše gospodarstvo. Kulturne in ustvarjalne panoge pomagajo spodbujati raziskave, razvoj izdelkov in inovativne storitve, trženje in komuniciranje, „blagovne znamke mest“ ali graditev skupnosti. /.../ V evropskih mestih in regijah najdemo vrsto primerov, ki ponazarjajo, kako je mogoče uporabiti kulturo v okvirih celostnega pristopa h gospodarskemu in družbenemu trajnostnemu razvoju. Izziv je, kako izkoristiti pozitivne učinke, ki jih ustvarja kultura. Potrebujemo dobro usmerjene strategije na vseh ravneh upravljanja, ki bodo okrepile povezave med kulturo, ustvarjalnostjo, inovativnostjo ter družbenim in gospodarskim razvojem. Če bomo v svojih politikah dali prostor kulturi, bomo odprli vrata tudi ustvarjalnosti in inovativnosti.« (Inforegio-PANORAMA, 2009b, 10.)

V izobraževalnem procesu, skozi katerega se institucionalizira kulturna heterogenost in kulturni sektor kot realnost številnih priložnosti, je posameznik tisti, ki mora priložnost kulturne raznolikosti izkoristiti.¹⁵ Upravljanje populacije prek nocij o nujnosti pridobivanja znanja za kreativnost, fleksibilnost ter prilagodljivost v kulturno heterogenem okolju sloni na posamezniku, kajti le on je odgovoren za lasten položaj in za možnosti, ki se mu ponujajo. Poudarjanje posameznika in njegovih izobraževalnih možnosti ter izbor konstituirajo posameznika, ki je racionalen, atomiziran ter odgovoren za lasten položaj v določeni populaciji ali skupnostih kot rezultat družbenoekonomskih restrukturiranj neoliberalne logike (Mitchell, 2006). Individuum mora sam izkoristiti ponujene priložnosti in postati kompetenten zato, da je lahko ustvarjalen, inovativen in kreativen ter s tem koristen. Evropski državljani ima »številne nove priložnosti v smislu komuniciranja, potovanja in zaposlitev. Te priložnosti mora izkoristiti ter aktivno sodelovati tako, da pridobiva znanja in kompetence.« (European Commission, 2001.)

¹⁵ Gre za ustvarjanje nujnosti izkoriščanja danih priložnosti, saj v neoliberalnem okolju obvelja posameznik, ki jih ni izkoristil, za neodgovornega, premalo angažiranega in premalo aktivnega.

Gre za ustvarjanje »kulture učenja«, ki omogoča državljanom skozi celo življenje¹⁶ kombinirati ter nadgrajevati znanje, ki so si ga pridobili v šoli, na univerzah, izobraževalnih ustanovah, v prostem času ter pri družinskih aktivnostih. Različne izobraževalne pristope je potrebno vrednotiti zato, da se med seboj različni izobraževalni konteksti povezujejo ter da se različni načini pridobivanja znanj zlijejo v celoto. Multikulturalizem kot oblastna tehnologija v okviru izobraževanja narekuje avtonomno delovanje posameznikov ter skozi veščine in znanje maksimiranje njihovih koristi. Pri tem je mantra avtonomno delujoč racionalen (multikulturni) posameznik, ki mora znanja obvladovati, jih med seboj povezovati in nadgrajevati. Ker je enotnost evropskega prostora primarno odprtost gospodarskega prostora, je ključno, da obstaja mobilna, fleksibilna delovna sila, »oborožena« z znanji in kompetencami ter sposobna prilagoditev na spremembe: »/S/kozi celo življenje je nujno razvijati kreativnost, fleksibilnost, prilagodljivost ter sposobnost 'učiti se učiti' ter reševati probleme. To so izzivi, s katerimi se je potrebno spoprijeti zato, da ne pride do manka veščin. Te aktivnosti, ki prispevajo k potrebam in razvoju novih delovnih mest, je potrebno razvijati.« (European Commission, 1997a.)

Če se evropski državljan ne zaveda nujnosti izobraževanja in pridobivanja veščin, obstaja nevarnost, da postane nezaposljiv in s tem izključen, marginaliziran: »skoraj 150 milijonov ljudi v Evropski uniji brez osnovne izobrazbe je v nevarnosti marginalizacije« (European Commission, 2001: 6). Z drugimi besedami, gre za poskus ustvariti enakost na podlagi razlike. Hkrati, ko je konstituirana ali zahtevana enakost, se pojavi tudi praksa izključevanja. Tisti, ki noče ali ne more postati tak, kot narekujejo »samoumevne« in prevladujoče koristne smernice glede izobraževanja, je izločen ali marginaliziran, kot tak pa potrebuje nove napotke in navodila, kako se integrirati v družbo, da bi postal zaželen in koristen državljan (Rose, 1996). To praktično pomeni, da je imperativ za evropske državljane izobraženost. Če so pomanjkljivo izobraženi in nimajo praktičnih veščin, ki bi jim lahko koristile pri pridobivanju zaposlitve ali pri uspešnem delu, potem ne morejo pričakovati, da bodo v evropski družbi našli delo ter posledično normalno življenje. Ljudje s pomanjkljivo izobrazbo morajo poiskati način, kako se vključiti v družbo, eden od predpogojev za ta korak pa je ravno izobrazba in izkoriščanje potencialnih priložnosti pridobivanja veščin in znanj. Če posameznik želi biti del evropske družbe ter v njej aktivno sodelovati in prispevati k njenemu razvoju, mora izkoristiti izobraževalne priložnosti. Tovrstna praksa upravljanja populacije z vršenjem pritiska na posameznika o nujnosti izobraževanja kot ene ključnih možnosti za njegovo preživetje je tudi totalizirajoča, saj je

16 Za analizo vseživljenjskega učenja s Foucaultovske perspektive glej Edwards (2002) ter Tuschling in Engemann (2006).

v podmeni tega pritiska ideja, da je okolje tisto, ki narekuje neprestano pridobivanje znanj in veščin. Posameznik je v evropskem prostoru kot delu globalnega sveta prepričan zgolj o tem, da je prihodnost negotova, saj živi v vedno hitreje spreminjajočemu se svetu (Fejes, 2008). Multikulturni evropski državljani so najpogostejši državljani, ki izbira, sprejema odločitve, ki je manipulabilen in se mora zato neprestano odzivati na modifikacije in spremembe v okolju, v katerem se nahaja (cf. Gordon, 1991: 43). S proliferacijo posameznih razlik neoliberalni režimi ustvarjajo fleksibilnost skozi tolerantnost do različnih zahtev, praks in vrednot, vendar le dokler so kompatibilne z logiko samoodgovornosti (McNay, 2009: 63) in podjetnosti.¹⁷

In prav podjetnost je ključni element, ki lahko skupaj s kreativnostjo, inovativnostjo in fleksibilnostjo v kulturno heterogenem okolju prinese dobrobit posamezniku in s tem napredek celotne evropske populacije:

»Kulturno bogastvo Evrope, ki temelji na njeni različnosti, je tudi vse pomembnejša prednost v nematerialnem svetu in svetu znanja. Evropski kulturni sektor je že silovit sprožilec gospodarskih dejavnosti in delovnih mest po vsej Evropski uniji ... /U/stvarjalni podjetniki in živahna kulturna dejavnost so edinstveni vir inovacij za prihodnost, ki ga je treba še bolj priznati in izkoristiti v celoti.« (Evropska komisija, 2007.)

Vnovič vidimo, da je evropska multikulturnost mišljena kot prednost in bogastvo, vendar je to le teren, na katerem je mogoče ustvariti dodatno vrednost. Ustvariti pa jo je mogoče le z inovativnimi prijemi in s podjetniškim obnašanjem evropskih državljanov: »/P/rvi izziv je spodbuditi vse državljane, da bodo dobili prečne ključne kompetence, na primer digitalno pismenost, učenje učenja, samoiniciativnost, podjetništvo in kulturno zavest.« (European Commission, 2008.) Toda ker posameznik ni podjetnik po naravi, temveč se mora tega priučiti, mora kompetence pridobiti skozi izobraževanje in usposabljanje: »/P/artnerstvo med podjetniško sfero in različnimi ravni in sektorji izobraževanja, usposabljanja in raziskav lahko pripomore k boljši osredotočenosti na znanje in spretnosti ter kompetence, potrebe na trgu dela ter na pospeševanje inovativnosti in podjetništva v vseh oblikah učenja.« (European Commission, 2008.) Izobraževalne politike Evropske unije skozi multikulturalizem kot oblastno tehnologijo determinirajo in (so)kreirajo specifična sebstva, evropske multikulturne državljane, kot dele evropske populacije, ki razumejo kulturne razlike kot realnost, ki zahteva odzivnost na neprestane spremembe evropskega okolja, ter zato delujejo kot subjekti, sposobni samoreguliranja, samonapredovanja ter de-

¹⁷ Podjetnost posameznika pomeni, da je slednji pri praktično vsakem svojem dejanju podvržen presojanju o prednostih in koristih svojih namer, dejanj in delovanj. Gre za čisto ekonomizacijo vseh sfer človekovega življenja, kjer mora izkazovati veliko mero spretnosti, znanj in veščin, saj mora sicer sam nositi odgovornost za lastno nezaposljivost, neuspeh ipd.

lujejo v okviru neoliberalne logike podjetništva, interesov, investicij in tekmovalnosti (cf. European Commission, 2001; Evropska komisija, 2007; European Commission, 2008; Inforegio-PANORAMA, 2009b). Nove oblike upravljanja populacije in družbenopolitičnih ter gospodarskih razmerij dopuščajo, še več, spodbujajo podjetniško samoiniciativnost ter svobodo v kontekstu kulturne heterogenosti. Multikulturalizem v okviru različnih ravni in sfer izobraževanja kot oblastna tehnologija odpira prostor drugačnosti, dopušča možnost izražanja različnih kulturnih identitet, kulturnih vrednot, življenjskih stilov, izobraževanje pa hkrati pomeni zagotavljanje kompetenc za samostojno in svobodno delovanje v okviru podjetniške logike. Toda prav to fabriciranje svobode, kar je ključni način upravljanja v okviru sodobnih oblastnih mehanizmov (Walters in Haahr, 2005), je način produkcije in vzpostavljanja novih oblastnih načinov upravljanja družb, prek katerih se, kot smo pokazali, tako učinkovito konstituira evropski podjetni multikulturni državljani. Iz sečišča med kulturno heterogenostjo, izobraževanjem in podjetništvom postane ekonomska racionalizacija način življenja, prek katerega je vsako dejanje načrtovano glede na kalkulacijo koristi in izgub ter je zato razumljeno kot investicija. Evropski multikulturni državljani morajo investirati v znanje in pridobivanje veščin zato, da lahko delujejo kot subjekti, ki so fleksibilni in si s svojim podjetniškim obnašanjem zagotovijo lastno zaposljivost na trgu delovne sile.

Zaključek

Čeprav se v številnih državah Evropske unije zdi, da se multikulturalizem kot uradna politika umika (Grillo, 2007; Vertovec in Wessendorf, 2005), in je tudi na ravni Evropske unije težko govoriti o multikulturalizmu kot specifični politiki, pa smo v prispevku pokazali, da je kulturna heterogenost tisti element, ki ga Evropska unija želi definirati in v okviru svojih politik mobilizirati na specifičen način. Multikulturnost je v tem kontekstu predočana kot realnost v in med državami članicami in je ena izmed ključnih pri konstituciji evropskega multikulturnega državljana: posameznik je evropski državljani, vendar hkrati sme izražati pripadnost določeni kulturni skupnosti. Pri konstrukciji evropske identitete in ideje evropskega (multikulturnega) državljana multikulturalizem predstavlja liberalno alternativo integracije imigrantov ter različnih kulturnih oziroma etničnih skupnosti v širšo evropsko populacijo. Ključno torej je, da je raznolikost kultur tista realnost, ki jo je potrebno pri konstrukciji evropske identitete upoštevati.

Kreiranje skupne evropske identitete in evropskega prostora poteka tudi z ustvarjanjem skupnega izobraževalnega prostora. Za evropsko državljanstvo je mogoče reči, da je v formiranju evropske ideje uporabljano zato, ker je vezano na nacionalno državo in s tem na vse njene mehanizme kon-

struiranja oziroma zamišljanja skupnosti. Pri oblikovanju skupnega izobraževalnega prostora pa igra pomembno funkcijo tudi nocija kulture, ki je razumljena kot enotna evropska kultura, vendar utemeljena v heterogenosti kulturnih identitet v evropskem prostoru. Kulturne razlike so skozi evropski multikulturalizem, ki se vzpostavlja kot perspektiva »enotnosti v različnosti«, slavljenje razlik z namenom promoviranja ideje evropske enotnosti ravno skozi (kulturne) razlike. Z vzpostavljanjem evropskega prostora izobraževanja ne gre le za formiranje okvira posredovanja in pridobivanja znanja, temveč je pomemben del tudi to, da se skupaj s tem formira evropsko državljanstvo. Ideja multikulturalizma je vpisana v izobraževalne politike Evropske unije, kjer se na normativni ravni spodbuja ohranjanje in izražanje partikularnih kulturnih identitet, prav ta pluralizem razlik pa je temelj, na katerem naj bi se oblikovala skupna evropska kulturna identiteta.

Toda multikulturalnost, ki je vpisana v izobraževalne politike, ne pomeni le temelja konstitucije evropskega državljanstva oziroma identitete, temveč se jo v uradnih dokumentih Evropske unije glede izobraževanja osmišlja tudi kot polje novih priložnosti ter družbenega in gospodarskega razvoja. Vendar je, v kolikor posamezniki te priložnosti želijo izkoristiti, potrebno neprestano izpopolnjevati svoje znanje. Gre za oblikovanje »kulture učenja«, ki od posameznika zahteva skozi celo življenje kombinirati ter nadgrajevati znanja, ki jih je pridobil v šoli, na univerzah, izobraževalnih ustanovah, v prostem času ter pri družinskih aktivnostih. Ker je multikulturni prostor prostor neprestanih sprememb ter tudi priložnosti, mora biti evropski multikulturni državljan manipulabilen, neprestano se mora odzivati na spremembe v okolju, v katerem se nahaja. Ker je enotnost evropskega prostora primarno mišljena kot gospodarska odprtost, je pomembno, da so v tem prostoru posamezniki, ki so mobilna in sposobna delovna sila, pripravljena prilagajanja spremembam. Raznolikost, tudi kulturna, je ena izmed ključnih elementov, ki prispeva h kompetitivnosti okolja in predstavlja teren delovanja multikulturnih državljanov. S proliferacijo kulturnih razlik neoliberalni režimi ustvarjajo fleksibilnost ter hkrati konstituirajo multikulturne državljanke, podvržene neoliberalni logiki interesov, investicij, tekmovalnosti in podjetnosti. V razmerju med kulturno heterogenostjo, izobraževanjem in podjetništvom postane ekonomska racionalizacija način, ki usmerja način delovanja posameznikov in prek katerega je vsako dejanje načrtovano glede na kalkulacijo koristi in izgub in je zato razumljeno kot investicija. Evropski multikulturni državljanji morajo investirati v znanje in pridobivanje veščin za to, da lahko delujejo kot subjekti, ki so fleksibilni in si s svojim podjetniškim obnašanjem zagotovijo lastno zaposljivost na evropskem trgu delovne sile.

Literatura

- Ahonen, P., Tienari, J. (2009). United in Diversity? Disciplinary Normalization in an EU Project. *Organization* 16 (5), 655–679.
- Basch, L. G., Schiller, N. G., Blanc, C. S. (1994). *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-states*, Amsterdam: Gordon and Breach Publishers.
- Bleich, E. (1998). From International Ideas to Domestic Policies: Educational Multiculturalism in England and France. *Comparative Politics* 31 (1), 81–100.
- Bologna Declaration (1999). *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999*. Dostopno na <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (18. 7. 2010).
- Brine, J. (1995). Educational and Vocational Policy and Construction of the European Union. *International Studies in Sociology of Education* 5 (2), 145–163.
- Burchell, G. (1993). Liberal government and techniques of the self. *Economy and Society* 22 (3), 267–282.
- Castells, M. (2010). *End of Millennium: The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. 3, second edition*, Oxford: Blackwell.
- Chevrier, S. (2003). Cross-cultural management in multinational project groups. *Journal of World Business* 38 (2), 141–149.
- Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: Idea, Identity, Reality*, New York: St. Martin's Press.
- Delgado-Moreira, J. M. (2000). *Multicultural Citizenship of the European Union*, Aldershot: Ashgate.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of Education Policy* 17 (3), 353–365.
- European Commission (1997a). *Accomplishing Europe through Education and Training Study Group on Education and Training*, Luxembourg: European Commission.
- European Commission (1997b). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Towards a Europe of knowledge*. Commission of the European Communities, COM(97) 563. Dostopno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1997:0563:FiN:EN:PDF> (18. 7. 2010).
- European Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission*. Commission of the European Communities COM(2001) 678 final. Dostopno na

- <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf> (16. 7. 2010).
- European Commission (2008). *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*. Commission of the European Communities COM(2008) 865 final. Dostopno na http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf (17. 7. 2010).
- European Commission (2010). *Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the Education & Training 2010 work programme, »Key competences for a changing world«*. Dostopno na <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf> (15. 7. 2010).
- European Council (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, 2009/C 119/02. Dostopno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF> (16. 7. 2010).
- European Council (2010). Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training. *Official Journal of the European Union*, 2010/C 135/02. Dostopno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF> (16. 7. 2010).
- Evropska komisija (2007). *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru Regij – Sporočilo o evropski agendi za kulturo v svetu globalizacije {SEC(2007) 570}*. Dostopno na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FiN:SL:PDF> (10. 7. 2010).
- Fejes, A. (2008). European Citizens under Construction: The Bologna process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy & Theory* 40 (4), 515–530.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. Translated by Alan Sheridan, London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Volume I: Introduction*, New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*, Brighton, Sussex: Harvester Press.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry* 8 (4), 777–795.
- Foucault, M. (1994). Sexuality and solitude. V: Rabinow, P. (ur.), *Michel Foucault: ethics, subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954–1984. Volume I*, London: Penguin, 175–184.

- Foucault, M. (2003a). *Abnormal: Lectures at the Collège de France, 1974–1975*, London: Verso.
- Foucault, M. (2003b). *Society Must Be Defended: Lectures at the Collège de France 1975–1976*, New York: Picador.
- Foucault, M. (2007). *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France, 1977–1978*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*, New York: Palgrave Macmillan.
- Goldberg, D. T. (1994). Introduction: Multicultural conditions. V: Goldberg, D. Th. (ur.). *Multiculturalism: a critical reader*, Cambridge, MA: Blackwell, 1–44.
- Gordon, C. (1991). Governmental Rationality: An Introduction. V: Bur-
chell, G., Gordon, C., Miller, P. (ur.). *The Foucault effect: studies in go-
vernmentality: with two lectures by and an interview with Michel Fou-
cault*, Chicago: University of Chicago Press, 1–52.
- Grillo, R. (2007). An excess of alterity? Debating difference in a multicultu-
ral society. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 979–998.
- Hall, S. (2000). Conclusion: The Multi-cultural Question. V: Hesse, B. (ur.).
*Un/settled multiculturalisms: diasporas, entanglements, »transrupti-
ons«*, London: Zed Books, 209–241.
- Hingel, A. J. (2001). *Education policies and European Governance: Con-
tribution to the Interservice Groups on European Governance. Develop-
ment of Educational Policies, March, DG EAC/A/1*, Brussels: Europe-
an Commission.
- Inforegio-PANORAMA. (2009a). Overview. An innovative and creative
future for Europe. *Inforegio-PANORAMA*, 29, Spring, 4–7.
- Inforegio-PANORAMA. (2009b). Interview with Odile Quintin, Direc-
tor General, European Commission Directorate-General for Educati-
on and Culture. *Inforegio-PANORAMA*, 29, Spring, 10.
- Joppke, C. (2002). Multicultural Citizenship. V: Isin, E. F., Turner, B. S.
(ur.). *Handbook of Citizenship Studies*, London: Sage, 245–258.
- Kelly, M. G. E. (2009). *The political philosophy of Michel Foucault*, New
York: Routledge.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minori-
ty Rights*, Oxford: Oxford University Press.
- Lemke, T. (2002). Foucault, Governmentality, and Critique. *Rethinking
Marxism* 14 (3), 49–64.
- McNay, L. (2009). Self as Enterprise: Dilemmas of Control and Resistan-
ce in Foucault's The Birth of Biopolitics. *Theory Culture Society* 26 (6),
55–77.

- Mitchell, K. (2001). Education for Democratic Citizenship: Transnationalism, Multiculturalism, and the Limits of Liberalism. *Harvard Educational Review* 71 (1), 51–79.
- Mitchell, K. (2003). Educating the National Citizen in Neoliberal Times: From the Multicultural Self to the Strategic Cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers* 28 (4), 387–403.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning D* 24 (3), 389–407.
- Modood, T. (1997). Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe. V: Modood, T., Werbner, P. (ur.). *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*, London: Zed Books.
- Nóvoa, A., Lawn, M. (ur.) (2002b). *Fabricating Europe: the Formation of an Education Space*, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Nóvoa, A., Lawn, M. (2002a). Introduction: Fabricating Europe: the Formation of an Education Space. V: Nóvoa, A., Lawn, M. (ur.), *Fabricating Europe: the Formation of an Education Space*, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 1–13.
- Ollikainen, A. (2000). European Education, European Citizenship? On the Role of Education in Constructing Europeaness. *European Education* 32 (2), 6–21.
- Óscar, F. (2005). Towards European Citizenship through Higher Education? *European Journal of Education* 40 (1), 60–68.
- Papadakis, N., Tsakanika, T. (2006). The European Union Higher Education Policy and the Stake of Regionalization. *European Legacy* 11 (3), 289–297.
- Preuss, U. K., Everson, M., Koenig-Archibugi, M., Lefebvre, E. (2003). Traditions of Citizenship in the European Union. *Citizenship Studies* 7 (1), 3–14.
- Rawlinson, M. C. (1987). Foucault's Strategy: Knowledge, Power, and the Specificity of Truth. *J Med Philos* 12 (4), 371–395.
- Read, J. (2009). A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. *Foucault Studies* 6, February, 25–36.
- Rose, N. (1996). Governing "Advanced" Liberal Democracies. V: Barry, A., Osborne, T., Rose, N. (ur.). *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*, Chicago in London: University of Chicago Press in UCL Press, 37–64.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Rose, N., O'Malley, P., Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science* 2 (1), 83–104.
- Rouse, J. (2003). Power/knowledge. V: Rabaté, J.-M. (ur.). *The Cambridge Companion to Lacan*, Cambridge: Cambridge University Press, 95–122.
- Shore, C. (2006). “In Uno Plures” (?) EU Cultural Policy and the Governance of Europe. *Cultural Analysis* 5, 7–26.
- Smith, A. D. (2002). *Myths and memories of the nation*, New York: Oxford.
- Solomos, J., Schuster, L. A. (2000). Citizenship, Multiculturalism, and the politics of Identity: Contemporary Dilemmas and Policy Agendas. V: Koopmans, R., Statham, P. (ur.). *Challenging Immigration and Ethnic Relations Politics: Comparative European Perspectives*, Oxford: Oxford University Press.
- Stråth, B. (2002). A European Identity: To the Historical Limits of a Concept. *European Journal of Social Theory* 5, 387–401.
- Stråth, B. (ur.) (2000). *Europe and the Other and Europe as the Other*, Brussels: PIE-Peter Lang.
- Treaty on European Union (1992). *Official Journal of the European Communities C 191*. Dostopno na <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> (15. 7. 2010).
- Tuschling, A., Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38 (4), 451–469.
- Vertovec, S., Wessendorf, S. (2005). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends*, Oxford: COMPAS.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*, New York: Academic Press.
- Walters, W., Haahr, J. H. (2005). *Governing Europe: Discourse, Governmentality and European Integration*, New York: Routledge.

Domoljubje v slovenskem šolskem sistemu

Vladimir Prebilič in Andreja Barle Lakota

Kompleksnost in spremenljivost sodobnega sveta zahtevata vedno nove premisleke o svetu, v katerem živimo, o položaju posameznika in družbenih skupin, o družbenih pojavih. Terjata celo nenehne premisleke o konceptih, ki so se zdeli trdni in nespremenljivi. Med njimi je zagotovo tudi koncept državljanstva, identitete ipd. To velja še posebej v globaliziranem in multikulturnem svetu, kjer se vse bolj jasno zarisuje os lokalno – nacionalno – globalno (Pikalo, 2010).

Vse bolj izmuzljiv postaja tudi koncept identitete. Odgovor na vprašanje, kdo sem, postaja vse bolj zapleten. Posameznik nenehno išče trdne točke naše identitete, toda celo v okviru biografije posameznika se vse teže razpoznavamo. Iskanje varnih nebes zase postaja neverjetno kritično početje, kjer se mora posameznik nenehno sestavljati v kontekstu dogodkov, v katere je vpleten. Spreminjajoči se svet od posameznika zahteva, da se nenehno spreminja in pri tem ohranja samega sebe. Konstitutivne dimenzije sebe – čas in prostor, bolezen in zdravje, spol in leta, rojstvo in smrt, spolnost in ljubezen – tako niso več datumi, temveč problem, kako odgovoriti nanje, kako jih predstaviti (Melucci, 1996).

Pri iskanju trdnih točk naše identitete ni prizanešeno niti nacionalni identiteti. A. Torres (2010: 187) tako opozarja, da tudi nacionalna identiteta – kot najpomembnejša oblika teritorialne solidarnosti, temelječe na ideji enotne nacionalne države, izkustev in občutkov patriotizma ter skupne kulturne dediščine – ni nespremenljiv označevalec, ki vodi državljane in njihove odločitve o lojalnosti in solidarnosti.

Podobna so stališča Laclaua (v Rose, 1996), ki opozarja, da je za današnje obdobje značilno spoznanje o odsotnosti trdih tal, ki bi omogočala univerzalno, nevprašljivo identiteto. Prav zato naj bi vsak trenutek podoživljali nekakšen »neuspeh« identitete in posledično smo nenehno ujeti v iskanju identifikacije.

Iz tega je mogoče izvajati, da je aktivno in samozavestno nastopanje v globalnem okolju mogoče samo, če imamo zelo trdno zasidrane korenine. To pa ni mogoče, če povsem zanemarimo vidik domoljubja, kot osnove oblikovanja, ne nujno tudi nacionalne, identitete.

Ob vseh pomislekih, povezanih s konceptom nacionalne identitete, ki naj bi jo nadomestila druga, v širši prostor vpeta identiteta, vsaj trenutno leta ostaja še kako aktualna. Ne nazadnje so dokaz za to, kako pomembna je nacionalna identiteta, dogajanja ob razpadu Jugoslavije. V kontekstu tega je treba razumeti domoljubje ali patriotizem kot prav posebno čustvo in zato kot posebno vrednoto. Ljubiti dom in domovino v širšem kontekstu je nekaj, kar je in bo za vedno zlahtno dejanje. Biti globalen in ljubiti domovino nista dva izključujoča se koncepta. Ravno obratno. Velja poudariti, da ne gre za menjevati nacionalizma in domoljubja, vendar nas pretekla zgodovinska dejstva opozarjajo, da čustvo domoljubja Slovenkam in Slovencem ni tuje, celo več, velikokrat smo ga znali tudi jasno pokazati. Žal pa tega v vsakdanjem življenju ni mogoče zaznati v takšnem obsegu kot v času oblikovanja slovenske države. To sicer ni nič nenavadnega, saj je praktično nemogoče ohranjati domoljubje na tako visoki izrazni ravni, vendar pa raziskave opozarjajo na mlačno odzivanje mladih pri vprašanju domoljubja. Ker pomemben del socializacije mladih državljanek in državljanov poteka v družini, vedno več pa tudi v šoli, kjer mladi preživijo vse več svojega časa, je pomembno veliko pozornosti posvetiti prav trenutnemu stanju v slovenskem osnovno- in srednješolskem izobraževalnem sistemu ter opozoriti na morebitne pomanjkljivosti ob hkratnem iskanju poti k še večjemu izboljšanju stanja na tem področju.

Domovinska vzgoja je preveč pomembna, da bi jo enostavno prepustili improvizaciji ali da na tem področju država ne bi nič postorila. Ob tem se je treba zavedati, da oblikovanje identitet temelji tudi na percepciji znanja in izkustva (Torres, 2010: 187), zato je nujno pretresti domovinske vsebine na področju osnovno- in srednješolskega izobraževanja na Slovenskem. Torej, če hočemo biti ponosni na svojo domovino in jo tudi ljubiti, je potrebno nekaj vedeti o njej. Vprašanje, na katerega je potrebno odgovoriti na tem mestu, je, ali sedaj mladi vedo dovolj o domovini, da bi jo lahko ljubili? Kaj lahko še storimo?

Kako mladi poznajo rojstvo države?

Seveda domoljubja ni mogoče spraviti na preprost enačaj z nastankom samostojne in neodvisne Republike Slovenije, je pa to dogodek, ki nedvomno sodi v najbolj temeljne dosežke slovenskega naroda in posledično predstavlja velik domoljubni potencial. Upošteva dejstvo, da je ta dosežek nedvomno bistven mejnik tudi pri bodočem definiranju domovinskih vrednot in čustev – nenazadnje je Slovenija postala dejanski subjekt mednarodnega prava –, je smiselno tem vsebinam posvetiti posebno pozornost.

V obdobju med marcem in junijem 2008 je bila izvedena izjemno obsežna raziskava s področja poznavanja nastanka slovenske države med mladimi v Sloveniji. Analiza, ki je temeljila na anketiranju osnovnošolske in srednješolske populacije ter na hkratnem intervjuvanju in anketiranjem učiteljev, je s pomočjo družboslovne metodologije in sistema vzorčenja poskušala ugotoviti trenutno stanje. Vzorci so omogočili strukturiranje različnih variabel, katerih temeljni cilj je bilo ustvariti reprezentativni vzorec za statistično obdelavo. Analiza je zajela 1653 osnovno- in srednješolcev v Sloveniji ter 113 učiteljev zgodovine. Na ravni osnovnih šol je raziskava temeljila na vzorcu 651 učenk in učencev, pri čemer vzorec zajema v vseh 12 šolskih regijah. Izhajajoč iz dejstva, da se vsebine nastanka slovenske države praviloma neposredno povezujejo s poukom zgodovine (deloma tudi s predmetoma Državljanstva vzgoja in etika ter Geografija), je bil najprej merjen interes oziroma zanimanje za ta predmet. To dejstvo dodatno potrjuje ugotovitev same raziskave, ki vidi zgodovino kot ključni vir njihovega znanja in vedenja o osamosvojitvi. Dve tretjini ali 66 % učenk ter učencev predmet zgodovina doje ma kot zelo oziroma srednje zanimiv. Pri tem jih še posebej pritegnejo metode raziskovanja, pogovora in delo z avdiovizualnimi sredstvi. Prav te oblike pa izdatno pogrešajo v še večjem obsegu. Kljub siceršnji časovni stiski in skopo odmerjenim uram v osnovnošolskih učnih načrtih je kar 73 % vprašanih obravnavalo temo osamosvojitve Slovenije. Res pa je, da se je velika večina učencev (30 %) odločila za vsega 2 oziroma 3 ure pouka, namenjenega tem vsebinam, in kar 40 % jih obsega časa, posvečenega osamosvojitvi, ne more oceniti. Kljub temu pa 68 % učencev meni, da takšen obseg povsem zadostuje za samo razumevanje te teme. Dokaj visoko samooceno so si učenci dodelili tudi ob vprašanju občutka poznavanja nastanka slovenske države. Kar 79 % jih je namreč mnenja, da dobro (ocena 3), prav dobro (ocena 4) oziroma odlično (ocena 5) poznajo omenjene teme. Vendar se to izkazuje kot pretirana samozavest. Pri motivaciji učenja vsebin, povezanih z osamosvojitvijo, je vzorec skoraj razpolovljen – 47 % vprašanih ocenjuje osamosvojitev kot zanimivo temo oziroma področje večjega zanimanja, 53 % pa tega zanimanja ne zaznava, čeprav jih dokaj velika večina, kar 70 %, meni, da je poznavanje dogajanj, povezanih z osamosvajanjem Slovenije, za mlade v naši državi pomembno. Ko so bila preverjena nekatera temeljna znanja učencev o osamosvojitvi, pa so se izkazale mnoge pomanjkljivosti. Tako 50 % vprašanih ne ve, po čem so se volitve aprila 1990 razlikovale od predhodnih, medtem ko se je za pravilni odgovor odločilo 39 %. Pri plebiscitu se je izkazalo dokaj dobro poznavanje vloge tega instituta, saj je 62 % učencev vedelo, kaj sta bili tako vloga, kakor cilj plebiscita, kljub temu pa jih kar 30 % o plebiscitu ne ve prav nič. Nadalje je vsega 16 % vprašanih znalo izbrati prvega predsednika slovenske vlade, preko 40 % pa jih ni posredovalo odgovora. Za Majniško deklaracijo

cijo ni slišalo 35 % vprašanih in vsega 16 % je bilo sposobnih izbrati pravilni odgovor. Kljub temu pa osnovnošolci osamosvojitve Slovenije ocenjujejo kot pogumno dejanje (kar 84 %), naslednjih 86 % jih je prepričanih, da je osamosvojitve neposredno povezana z domoljubjem, 81 % jih je prepričanih, da je osamosvojitve povezana z nacionalno zavestjo, medtem ko jih 87 % obdobje osamosvajanja povezuje s svobodo.

Na ravni slovenskih srednjih šol je raziskava temeljila na vzorcu 1002 dijakin in dijakov vseh 12 regij v Sloveniji; vključevala je vse srednješolske programe. Vzorec je obsegal 35 % dijakov triletnih in ostalih srednješolskih programov, 42 % dijakov je predstavljalo štiriletne srednješolske programe in 23 % jih je bilo med anketiranimi gimnazijcev. Povzetek analize odgovorov temelji na deduktivnem pristopu, kjer so bila vprašanja najprej posvečena nekaterim temeljnim ugotovitvam, ter se zaključuje z analizo dejanskega poznavanja osamosvojitvenih vsebin. Začenši z interesom srednješolske populacije za pouk zgodovine in geografije, kjer so največkrat posredno in neposredno v pedagoški proces vključene teme s področja osamosvojitve Republike Slovenije, je mogoče potrditi povsem povprečno zanimanje za oba predmeta. Zanju se je kot za zanimive odločilo 30 % oziroma 29 % vprašanih. Rezultati kažejo, da se v procesu poučevanja (pre)malo uporabljajo različni učni pripomočki. Tako dijaki najbolj pogrešajo uporabo dokumentarnega filma (kar 59 %), interneta (47 %) in e-gradiv (22,4 %). Da bi bile vsebine nastanka države del pouka, je zaznalo 49 % vprašanih, medtem ko se jih preostalih 24 % ne spomni oziroma teh tem niso obravnavali v preostalih 26 % anketiranih. Zaradi tega dejstva kar 53 % učencev ne more oceniti, koliko ur je bilo namenjenih poučevanju osamosvojitvenih vsebin, medtem ko preostalih 27 % ocenjuje, da so bile nastanku slovenske države namenjene od 1–3 učne ure. Zato so povsem pričakovani odgovori na vprašanje o primernosti namenjenega časa za obravnavanje osamosvojitve Slovenije za dobro razumevanje učne teme. 60 % vprašanih dijakov in dijakin je mnenja, da omenjeni čas ni zadosten. Ostalih 40 % meni drugače, saj so prepričani, da je v tem časovnem intervalu mogoče zadostno doumeti temo osamosvojitve Slovenije. Nič presenetljivega niso odgovori na vprašanja, povezana z njihovim znanjem o osamosvojitvi Slovenije. Res je potrebno samoevalvacijske odgovore do določene meje zrelativizirati, saj so podvrženi veliki meri subjektivnosti, kljub temu pa je mogoče ugotoviti, da večina dijakin in dijakov ni suverena pri poznavanju tem, povezanih z osamosvojitvijo Slovenije, saj je povprečna ocena (rang obsega vrednosti med 1 in 5), ki so si jo dodelili, vsega 2,5. Večina vprašanih (40 %) bi svoje znanje ocenila z oceno 2 (zadostno) oziroma s 3 (37 %). Ob tem vsaj deloma zaskrbljuje podatek analize virov informacij na področju osamosvojitve Slovenije. Daleč najpomembnejši vir informiranja mladih je televizija, za katero se je odločilo 53 % vpraša-

nih, sledijo starši, šele na tretje mesto pa se uvrsti šola kot institucija oziroma pouk zgodovine. Na četrtem mestu je prvi elektronski medij, internet, pri čemer je nujno opozoriti, da osamosvojitvenih vsebin na internetu ni v tako velikem obsegu, kakor to velja za druge teme in vsebine. Na osnovi teh odgovorov in analiz zato ni nenavadno, da kar 54 % vprašanih vsebine, povezane z nastankom slovenske države, popolnoma nič ne zanimajo oziroma jih zanimajo zelo malo. Vsega 9 % dijakinj in dijakov bi z velikim veseljem preučevalo teme, povezane z nastankom slovenske države. Tako velika stopnja nezanimanja je nedvomno plod pasivnosti dijakinj in dijakov do šolskega sistema, malo ali nič ni bilo postorjeno pri aktualizaciji tem, povezanih z nastankom slovenske države, zaznati pa je vsesplošno nizko zanimanje za zgodovino, povezano s slovenskim narodom. Le-to je vsekakor kontradiktorno mnenju mladih, da je poznavanje dogajanj, povezanih z osamosvajanjem Slovenije, za mlade v naši državi pomembno. Kar 73 % jih namreč tovrstno razmišljanje podpira, samo 7 % pa jih je prepričanih, da poznavanje nastanka slovenske države ni pomembno oziroma 21 %, da je to manj pomembno.

Sledila je analiza dejanskega znanja dijakinj in dijakov s področja osamosvojitve. Samo 11 % vprašanih je pravilno odgovorilo na vprašanje prvih večstrankarskih volitev v Sloveniji, zgolj 20 % se jih je pravilno odločilo za politično koalicijo, ki je oblikovala prvo vlado, dodatnih 46 % vprašanih pa ni vedelo, kdo je vodil prvo slovensko vlado. Nadalje se je za pravilni odgovor pri številu smrtnih žrtev v vojni za obrambo slovenske samostojnosti odločilo vsega 9 % vprašanih, medtem ko se jih za nobeden odgovor ni odločilo 44 %, kar lahko razumemo kot odkrito in popolno nepoznavanje pravilnega odgovora. Podoben rezultat dobimo na vprašanje, kdaj so potekali spopadi v Sloveniji. Brez odgovora je namreč ostalo 42 % vprašanih, medtem ko jih je pravilno odgovorilo 21 %. Je pa večina menila, da je bilo smrtnih žrtev tako med vojaki kakor med civilisti malo. Abstinenca pri odločanju za odgovor pri državah podpornicah slovenske samostojnosti in neodvisnosti je bila prav tako zelo velika – kar 53 %, medtem ko so se ostali vprašani držali principa geografske bližine kot korelacijskega momenta podpore Sloveniji, pri čemer naj bi po mnenju vprašanih Sloveniji bližnje države bolj podpirale njeno samostojnost in neodvisnost. 43 % vprašanih popolnoma nič ne ve o Majniški deklaraciji, medtem ko jih samo 12 % pravilno opredeli poslanstvo in cilj deklaracije. Edini odgovor, kjer so vprašani pravilno odgovorili v večini, je bil povezan z datumom razglasitve neodvisnosti. Za pravilni odgovor se je odločilo 69 % vprašanih, občutno nižji pa je bil tudi delež neopredeljenih – 15 %. Zgolj manjšina se je pri tem vprašanju odločila narobe, le 16 %.

Učitelji v slovenskih srednjih in osnovnih šolah

Presenetljiva je ugotovitev, da učitelji zgodovine v dokaj velikem obsegu (41,5 %) soglašajo z obsegom ur v učnih načrtih, ki obravnavajo nastanek

slovenske države, čeprav je le-teh v samem procesu med 2 in 4. Kljub temu pa intervjuji z učitelji izkazujejo drugo težavo. Bolj kot obseg časa, predviden za poučevanje vsebin osamosvojitve Republike Slovenije, je problematična kronološka razporeditev zgodovine, kjer zaradi nenehne časovne stiske te teme preprosto izpadejo iz procesa poučevanja. Temu dejstvu ob bok je potrebno dodati še samo strokovno suverenost učiteljic in učiteljev, ki izhaja iz samoevalvacije. Samo 7,7 % jih je povsem suverenih v strokovno poznavanje vsebin s področja osamosvojitve, medtem ko jih 77 % ostaja previdnih in svojo usposobljenost opredeli kot sicer ustrezno. Za pomanjkljivo svoje znanje oceni 15,3 % vprašanih. Razlog je po mnenju raziskovalcev iskati v visokošolskem izobraževalnem sistemu. Tisti, ki so diplomirali po letu 1991 (pred tem je bilo poučevanje nastanka nove države nemogoče), se v času študija s tovrstnimi temami niso nikoli srečali. 51,5 % vprašanih je zato obstoječi visokošolski sistem označilo kot zelo pomanjkljiv, še dodatnih 20,2 % pa kot pomanjkljiv. Kot delno ustrezno se zdi obravnavanje teh tem zgolj 24,2 % vprašanih, medtem ko jih kot povsem ustrezno vidi vsega 3 %. To bi moral biti pomemben pokazatelj predlagateljem in izvajalcem visokošolskih učnih načrtov, saj je povsem jasno, da je trenutno izobraževanje bodočih učiteljic in učiteljev zgodovine povsem neprimerno, neustrezno in do določene mere neodgovorno, saj bo učitelj, ki bo zaključil tako organiziran in vsebinsko koncipiran študij, le težko suvereno predaval oziroma izobraževal nove generacije. To je toliko bolj pomembno predvsem zato, ker mlajše generacije študentov postopka osamosvojitve niso doživele in le-ta predstavlja zgolj novo oziroma dodatno zgodovinsko poglavje. Še bolj zaskrbljujoč pa je podatek, da se, čeprav tem o osamosvojitvi Slovenije velika večina izmed mladih učiteljic in učiteljev ne obvlada dovolj, sami dodatno ne izobražujejo. To potrjuje odgovor kar 60 % vprašanih. Še bolj težavna pa je ugotovitev omenjene skupine – 40 % –, ki se sicer izobražuje, vendar z dosedanjimi izobraževanji na tem področju njeni člani niso zadovoljni.

S pomočjo metode intervjuja, ki je bila uporabljena v različnih krajih Slovenije, je postalo razvidno presenetljivo in hkrati statistično dokazano dejstvo med anketirano populacijo osnovnošolcev, da jim država in koncepti, na primer nacionalna pripadnost in zavest, še ne predstavljajo kakšne posebne vrednote. Povrh učiteljice in učitelji zaznavajo zelo nezainteresiran odnos do zgodovine, kar povezujejo s samim odnosom staršev to tega predmeta, ki naj ne bi pomembno vplival na izgradnjo kariere oziroma uspeh učenke ali učenca. Ker se koncept osamosvojitve pojavlja prav v učnem načrtu pouka zgodovine, je ta tema koleteralna žrtev sistema. Ob tem ne sme biti prezrto pomembno dejstvo, da je prav za področje izvajanja pouka tem, povezanih z nastankom slovenske države, zaznavna pomembna podhranjenost. Ta je dvoplastna: učiteljice in učitelji se sami niso izobraževali na to

temo tekom študija ali individualno, kar vodi v zaznavno nelagodje izvajanja suverena pouka omenjenih vsebin, hkrati pa ni na razpolago interaktivnih učnih gradiv, ki bi dodatno motivirala in pritegnila učenke in učence k poglobljenemu učenju. Za razliko od drugih zgodovinskih obdobj, kjer so poleg spletnih podatkov in vsebin na voljo še različni dokumentarni filmi in podobno ...

Učiteljice in učitelji vidijo pomembne težave na poti boljšega razumevanja oblikovanja samostojne in neodvisne Slovenije še v dveh razlogih strukturnega značaja. Prvi je kronološki princip obravnavanja zgodovine v slovenskih šolah, kjer je prav omenjana tema zadnja o vseh tem pouka zgodovine v slovenskih osnovnih šolah. To pomeni, da so časovni pritisk zaključevanja ocen, končevanja pouka ter priprav na prehod v srednjo šolo in posledično izjemno nizka motivacija učenk in učencev, zelo visoki. Drugo pa je dejstvo nacionalnih preizkusov znanj (NPZ), ki zadnje leto pouka zgodovine strne okoli predvidenih vsebin, kar v veliki meri zvođeni ostale teme oziroma se učiteljice in učitelji praviloma zavestno odločijo bistveno več pozornosti nameniti temam, ki bodo preverjane. Deloma tudi zaradi neposredne medsebojne primerljivosti šol in seveda njihovega uspeha ter uspeha učenk in učencev. Ob tem intervjuvane učiteljice in učitelji zaznavajo veliko razdrobljenost vsebin, povezanih z oblikovanjem samostojne in neodvisne Slovenije, med različnimi predmeti. Žal praksa na ravni medpredmetnih povezav ne izkazuje poglobljenega sodelovanja, kar bi lahko nedvomno vodilo v sinergični učinek in povečalo dodano vrednost pri razumevanju za oblikovanje slovenskega domoljubja pomembnih vsebin. Pri tem ne smemo imeti v mislih zgolj pouka zgodovine, temveč še predmete Etika in državljanska vzgoja, Geografija in Slovenščina. To so namreč predmeti, ki jih že sedaj učiteljice in učitelji prepoznajo kot nosilce pri posredovanju vsebin, povezanih z osamosvojitvijo. Zato ne presenečajo mnenja, da je potrebno te in vse ostale vsebine, ki jih tako teoretiki in praktiki prepoznavajo kot domoljube, poskušati združiti v sintetskem pristopu, morda v obliki enega izbirnega predmeta. Veliko težavo pri bolj sistematičnem in predvsem učinkovitejšem pouku vsebin, povezanih z oblikovanjem samostojne države, pa predstavlja slabo poznavanje teh vsebin na strani učiteljic in učiteljev. Večina med njimi je študij zaključila še v času obstoja SFR Jugoslavije, medtem ko mlajši teh vsebin v času študija niso absolvirali v zadostnem obsegu. Tako je dodatno pridobivanje znanj prepuščeno samoizobraževalnim aktivnostim učiteljic in učiteljev, kar spričo dokaj omejenih relevantnih strokovnih ter predvsem vsebinsko primerno strukturiranih gradiv pogosto ni tako enostavno. Zato seveda ni pričakovati poglobljenega pouka s področja osamosvojitve v osnovnih šolah, saj je dokaj težko prepričljivo, samozavestno in predvsem strokovno ter atraktivno izvajati pouk ob zaznavni pomanjkljivosti omenjenih znanj med

učiteljicami in učitelji. Vsaj del teh težav je skupina teoretikov in praktikov poskušala odpraviti s pomočjo raziskovalno-izobraževalnih aktivnosti Zavoda za RS za šolstvo, MŠŠ, MORS in MNZ.

Interes med mladimi

Pri ugotavljanju interesa tako med srednješolkami in srednješolci kot osnovnošolkami in osnovnošolci smo poskušali določiti range za 17 oblik zanimanj in prioritet, ki so najbolj pogoste pri tovrstnih analizah. Temeljna ugotovitev analize odgovorov anketirane populacije je velika regresija zanimanja do nekaterih pomembnih funkcij sodobne družbe. Tako se na čelu največjega zanimanja na srednješolski ravni postavijo naslednji interesi: prijateljstvo (4,62), zabava in sprostitev (4,57), spolnost in ljubezen (4,49), služba in poklic (4,44), delo in zaposlitev (4,31) ter skrb za lastni izgled in zunanji videz (4,04). Interesi, ki jih je mogoče dokaj neposredno povezati tudi z domoljubjem, pa so praviloma rangirani dokaj nizko. Med 17 spremenljivkami najdemo nacionalno preteklost in usodo naroda na 12. rang (3,09), rang nižje je nastajanje neodvisne slovenske države (3,03), medtem ko povsem najnižji rang in izjemno nizko zanimanje anketirani namenjajo politiki in političnim dogajanjem (2,31). Na osnovi tega je mogoče trditi, da vprašani neposredno povezujejo nacionalno preteklost in usodo naroda z nastajanjem neodvisne države. Popolna degradacija med interesi mladih se kaže politiki in političnim dogajanjem (2,31), kar lahko razumemo in tudi zaznavamo v obliki pasivizacije pri sooblikovanju politične krajine v Sloveniji.

Zelo podobne razmere odlikavajo odgovori vprašanih učenk in učencev v slovenskih osnovnih šolah. Na povsem identični lestvici se v vrh prebijejo naslednji interesi: zabava in sprostitev (4,64), prijateljstvo (4,57), služba in poklic (4,39), spolnost in ljubezen (4,20), skrb za lastni izgled in zunanji videz (4,06) ... Tako kakor na ravni srednjih šol se interes za nastajanje neodvisne slovenske države (2,98) ter nacionalna preteklost in usoda naroda (2,94) nahajajo dokaj nizko znotraj 17-stopenjske lestvice, na 12. oziroma na 13. mestu. Ker je anketirana populacija starostno v povprečju za štiri leta mlajša, se to nato odraža tudi na interesu za politiko in politična dogajanja. Ta je ponovno na zadnjem rang (v omenjeni lestvici, medtem ko je izkazan interes daleč najnižji (2,05), kar pomeni, da velike večine osnovnošolk in osnovnošolcev politika oziroma z njo povezani dogodki skoraj popolnoma nič ne zanimajo. Takšne razmere interesov opozarjajo na nadaljnjo regresijo odgovornega bivanja v slovenski družbeni skupnosti, nesodelovanje pri načrtovanju prihodnosti taiste skupnosti ter najverjetneje zniževanje volilne udeležbe, kar lahko pomeni nesprejemanje odgovornosti in še večjo pasivizacijo bodočih nosilcev družbenega razvoja. Odgovor na temeljno vprašanje, ali je razvoj v takšnem okolju sploh možen, se seveda ponuja kar sam ...

Sistemska vprašanja domoljubja v OŠ in SŠ

V sodobni družbi, ki jo pogosto označujemo s pojmom družba znanja, je šola ena najpomembnejših institucij. Razloge je moč iskati tako v dejstvu, da je šolska izobrazba pozicijska dobrina, zato je dostopnost do le-te izjemno pomembna, in hkrati v tem, da je ravno zato šola obvezna za vso generacijo vse daljši čas in zato ostaja eno redkih oprijemalnih središč oblikovanja identitete.

Ob strukturni moči, s katero naj bi šola razpolagala, se zdi, da je legitimost šole vse manjša (Kress, 2006). Zdi se, da je šola v preteklosti mnogo lažje načrtovala, katera znanja učenci potrebujejo, saj so ostajali temeljni bivanjski koncepti relativno nedotaknjeni.

Danes soglasja o tem, kaj učenci potrebujejo, ni več. Še več: mladi naj preprosto ne bi več pristajali na opise sedanjosti (sveta), kot jo prikazujemo starejši, saj naj bi šlo za generacijsko povsem spremenjeno razumevanje sedanjosti in prihodnosti (Kress, 2006).

Vprašanje sodobne konceptualizacije domovinske vzgoje tako trešči ob vsa odprta vprašanja koncepta, načina prenosa znanja (koliko, kaj, na kakšen način ...). Ravno zato je za oblikovanje jasne strategije vključevanja domovinske vzgoje v šolah nujna sodobna konceptualizacija domovinske in državljanske vzgoje, kjer bi morali upoštevati perspektive tistih, ki jim je domovinska vzgoja namenjena. Ni namreč mogoče vztrajati pri konceptih, ki jih mladi preprosto ne sprejemajo.

Vključevanje tem, pomembnih za oblikovanje domovinske vzgoje, je zato izjemno kompleksno vprašanje, ker preprosto ne gre samo za vprašanje, katere vsebine/teme. Preenostavno bi bilo razumeti rešitev problema samo s tem, da se oblikuje nov predmet, že obstoječim predmetom kaj doda ipd. Nujno je razviti ustrezne strategije poučevanja za teme, kot je npr. domovinska vzgoja; zanje velja, da nimajo trdnih pravil »uokvirjanja«, zato jih učenci pogosto ne razpoznavajo kot »prave šolske teme«. V kolikor se teme uokvirijo v posamični predmet, se zdi večini učencev pouk tovrstnih predmetov nenaraven, umeten. Smisla predmeta ne priznavajo niti, če se te predmete poučuje s povsem praktičnimi primeri. Prav zato je najbrž edina možnost razvijati različne strategije poučevanja in pri tem upoštevati možnosti, ki jih nudi proces vzgoje in izobraževanja v celoti, ne samo v okviru posamičnega predmeta.

Kaj storiti?

Domoljubje kot čustvo obstoji med nami skozi vso zgodovino. Seveda se spreminja vsebina čustva, njegov obseg, morda tudi razumevanje domovine, vendar gre za tako močno čustvo, da so zanj posamezne skupnosti umira-

le, ga varovale, častile in vsekakor tudi ljubile ... Zato je mogoče skoraj z gotovostjo trditi, da gre za pozitivno čustvo, ki je morda vodilo tudi v ekstremna dejanja. Morda ravno zato, ker gre za tako močno čustvo, ga je nujno navezati tudi na vedenje, znanje. Domoljubje je mogoče povezati tudi s poznavanjem zgodovine doma oziroma domovine. Kaj in kako postorimo na tem področju v Sloveniji, vsaj deloma prikazujejo rezultati ankete, opravljene v slovenskih srednjih in osnovnih šolah. Čeprav je bilo predstavljeno raziskovalno delo skoncentrirano predvsem na nastanek slovenske države in bi bilo mogoče za potrebe celovitega koncepta domoljubja definirati še veliko drugih pomembnih tem iz slovenske zgodovine, je morda prav ta tema še posebej pomembna. Nenazadnje je bil dosežek samostojnosti in neodvisnosti cilj, h kateremu so bili posredno, v mnogih primerih pa tudi neposredno usmerjeni pogledi največjih domoljubov. Pa vendar se tega ne zavedamo prav dobro.

Nujno se bo treba tako v teoretičnih kot filozofskih pogledih poenotiti, kaj je za nas domoljubje. Katere vsebine so tiste, ki bodo domovino približale mladim? Obsežna strokovna razprava bi lahko nedvomno omogočila oblikovanje okvirja, ki bi ga nato s pomočjo teoretikov didaktike in končno praktikov – učiteljic in učiteljev, prelili v atraktivne učne vsebine bodisi obstoječih bodisi novih učnih predmetov. Ob tem ne sme izostati nenehno posodabljanje vsebin, saj se dosežki domovine nizajo in se bodo nizali tudi v bodoče. Posebno pozornost pa je treba nameniti tudi učiteljicam in učiteljem, ki bodo prenašalci oziroma posredovalci teh vsebin. Kako pomembna je njihova vloga, dokazujejo številne druge raziskave, na področju domoljubnih vsebin pa morda še toliko bolj ... Domoljubje bo kljub hitremu procesu globalizacije ostalo aktualno čustvo, saj bomo dom ali domovino poznali tudi v bodoče.

Povsem jasno pa je, da so mogoče številne izboljšave, kako na sprejemljiv način domoljubne vsebine približati mladim, kar izkazuje tudi v članku predstavljena raziskava. Vendar bo zato treba najprej oblikovati sprejemljiv koncept domoljubja, ki bo vzdržal različne teoretične poglede, predvsem pa bo kar najbolj odslikaval vse karakteristike slovenskega domoljubja. Na osnovi tega bo tudi implementacija v slovenski šolski sistem lažja, saj bo že v izhodišču zasnovana medpredmetno in vseobsežno.

Viri

- Gellner, E. (1964). *Nations and Nationalism*, Oxford: Blackwell.
- Hylland Eriksen, T. (1993). *Ethnicity & Nationalism. Anthropological Perspectives*, London: Pluto Press.
- Kress, G. (2006). Learning and curriculum. Agency, ethics and aesthetics in an era of instability. V: Moore, A. (ur.). *Schooling, Society and Curriculum*, London: Routledge.

- Melucci, A. (1996). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pikalo, J. (2010). *Državljanstvo in globalizacija, K državljanski vzgoji za sodoben svet*, Ljubljana: Založba Sophia.
- Safranski, R. (2005). *How much Globalization can we bear?* Cambridge: Polity Press.
- Torres, A. C. (2010). Demokracija, izobraževanje in multikulturalizem. V: Pikalo, J. *Državljanstvo in globalizacija, K državljanski vzgoji za sodoben svet*, Ljubljana: Založba Sophia.

V EPISTEMOLOGIJE
IN PROBLEMATIKA
VISOKEGA ŠOLSTVA

Spoznavanje razlike: prispevki k razpravi o raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju

Valerija Vendramin

Oris prispevka in predstavitev temeljnega teoretskega okvira

V prispevku bom izpostavila nekatere problemske sklope, o katerih bi bilo treba razmisliti oz. jih ustrezno reflektirati pri raziskovanju (ne)razlike med spoloma v vzgoji in izobraževanju, najbrž pa tudi širše.¹ Najprej bom v grobem predstavila nekatere predpostavke feministične teorije, natančneje feministične epistemologije, za katere menim, da so na tem mestu relevantne. Nato se bom dotaknila problema nujnosti uporabe ustreznega teoretskega okvirja, nadaljevala pa bom s tremi bolj specifičnimi problemi, ki se vežejo na polje vzgoje in izobraževanja oziroma na raziskovanje konstrukcij spolne razlike na tem polju. Kar pa zadeva feministično epistemologijo, uvodoma tole: iz pragmatičnih razlogov uporabljam izraz v ednini, čeprav na tem polju ne moremo govoriti o homogenosti, imamo samo določene skupne točke, kot je poudarek na »spolu kot osrednji kategoriji v razpravah in rekonstrukcijah epistemskih praks, norm in idealov« (Janack, 2004).

Problemizirati bom poskušala (od tod »prispevki« v naslovu tega članka) več izhodišč oziroma stališč, na katera sem naletela v različno usmerjenih razpravah o spolu v vzgoji in izobraževanju in ki po mojem mnenju delujejo izrazito zavirajoče.² Strniti jih je mogoče v naslednjih nekaj (heterogenih) točk: (ne) nujnost predhodnega razvitja ustreznega teoretskega okvirja oz. uporabe teorije (teorije kot prezahtevne, odvečne, kot zgolj neke dodatne možnosti ...), (ne)ak-

1 Članek je delno nastal v okviru dela na projektu ESS *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij*.

2 O tem bi pričalo etnografsko gradivo, zapiski iz pogovorov, predavanj, razprav s strokovnjaki in strokovnjakinjami oz. z usposabljanj pedagoških delavcev in delavk.

tualnost same tematike na področju vzgoje in izobraževanja, (ne)vpetost raziskovanja v družbene procese in (ne)vprašljivost obstoječega dualizma spolnih kategorij. Izpostaviti torej želim nekatere stalnice, ki se na ravni ugovora pojavljajo v razpravah o spolu v vzgoji in izobraževanju in ki zavirajo tako adekvatno raziskovanje kot tudi adekvatno prakso.

V prispevku izhajam iz feminističnega poudarka na spoznavajočem subjektu in praksah konstruiranja vednosti kot ospoljenih. Deloma se tu naslanjam tudi na nedavno publikacijo Eurydice, evropskega informacijskega omrežja za izmenjavo podatkov o izobraževanju, kot na primer iz feminističnega teoretskega okvira izhajajočega pregleda politik in praks v državah Evropske unije (gl. Plevnik, 2010).

Poskušam se navezati na tisto konceptualno delo, ki prevprašuje obstoječe neposodobljene pojme, vezane na konstrukcije spola, in okorele miselne tradicije (denimo tradicijo napredka, tradicijo prisvajanja narave kot vira za proizvajanje kulture, tradicijo reproduciranja sebe prek odsevov drugega, kot pravi D. Haraway, 1999: 242–243). Če je treba v tem okviru opredeliti feministično teorijo, jo opredeljujem takole: da oporeka tistim »teorijam«, ki so hegemonne, ki niso prepoznane kot teorije, ker veljajo za zdravorazumske ali popolnoma nujne (Ahmed, 2002: 99).³ V tem smislu gre razumeti tudi projekt feministične epistemologije: kako razložiti povezave med konstrukcijo vednosti ter družbenimi in političnimi interesi, kakor koli so že ti oblikovani, formulirani oziroma definirani. Prav povezava vednosti in oblasti oziroma raziskovanje povezav med zatiranjem po spolu in praksami iskanja vednosti ter ugotovitev, da je legitimizacija vednostnih trditev intimno povezana z omrežji dominacije in izključitve, je epistemološka vprašanja premaknila z obrobja v središče sodobne kulture (Lennon in Whitford, 1994: 1).

Odtisi skupnosti

Za postavitev ustreznega okvira tej razpravi in tudi za prevpraševanje epistemoloških izhodišč v razpravi o spolu v vzgoji in izobraževanju na splošno predlagam hiter vpogled v nekaj epistemoloških problemov. Opozorila bi rada na nujnost reflektirati produkcijo vednosti, četudi bom pri ponazoritvah precej heterogena.

Ugotovitev, da vednost nosi odtise skupnosti, ki jo ustvarjajo (Hesse-Biber in Yaiser, 2004: 45), da jo »ustvari« nekdo v specifičnem času, je temeljnega pomena pri interpretaciji znanstvenih izjav. Toda to ne pomeni, da

3 Vendar pa se hkrati zavedam nuje, da mora tudi feministična teorija, kot pravi S. Ahmed, vseskozi delovati v dvojnem registru: tako da se spopada z načini razumevanja sveta, ki so videti neproblematični in nujni ter onstran vsakega dvoma, pa tudi tako, da se spopada s samo sabo kot načinom interpretacije sveta (za več o tem gl. Ahmed, 2002). Ta notranja kritika je »praktična in teoretična nuja: gre za delanje politike na način, ki priznava, da politična akcija vključuje uporabo kategorij« (ibid.: 102).

se ti odtisi dogajajo samo v primerih slabe prakse, kot to med drugim trdi feministični empiricism, pač pa, da je tako odtiskovanje bržkone neogibno (prim. Lennon in Whitford, 1994: 2). Tu je treba opozoriti na obtožbe o relativizmu, ki jih je tovrstno stališče pogosto deležno. Za mnoge kritike je vrednostna nevtralnost zaščitni znak znanosti, zato trdijo, da vsaka trditev o ospoljeni naravi znanosti oziroma trditev, ki gre onkraj kritike evidentno slabe znanosti, pušča feministke in znanstvenike brez temeljev za epistemsko utemeljitev (Hankinson Nelson in Wylie, 2004: viii).

Vendar ne gre za to, da bi zoperstavljali zlobneže, ki skrenejo s poti znanstvene objektivnosti, in razsvetljence, ki se odprtih misli lotevajo podatkov in zatorej vidijo resnico, marveč za to, da znanost ni objektivno početje, ki pravilno deluje le, če se znanstveniki znebijo omejitev svojih kultur in vidijo svet tak, kakršen je v resnici (Gould, 2000: 47). Odtise skupnosti je treba iskati, ne zakrivati. Ta ugotovitev s sabo prinese nujnost premisleka o pojmu objektivnosti, ki v luči feministične intervencije ne more več pomeniti pogleda od nikoder in hkrati od vsepovsod (prim. Haraway, 1999: 306), pač pa pogled z določenega mesta (lokacije), ki lahko pomeni (ali pa tudi ne) specifično identitetno pozicijo.⁴

Izhodišče je, da spol vpliva na pojmovanja vednosti, spoznavajoči subjekt in spoznavajoče oziroma raziskovalne prakse oziroma da nam pogled z določene lokacije, tj. mesta, s katerega se gradita politika in vednost (Haraway, 1999: 378), lahko omogoči videti in razumeti različne vidike sveta in človekovih dejavnosti. Subjekt je izgubil svojo avtonomno in transcendentno pozicijo. Tak epistemološki subjekt konstituirajo telesa, ki opažajo, interpretirajo, merijo in vrednotijo svet iz svoje partikularne in parcialne perspektive (Prins, 1995: 356).

Vsekakor je ta parcialnost osrednjega pomena tudi zato, ker niti sama feministična politika ne more (več) temeljiti na neki osrednji univerzalni skupni identiteti žensk, pač pa je to treba nadomestiti z neko drugačno obliko solidarnosti ali afinitete. Parcialnost je potem mogoče razumeti kot priznanje temeljno »umeščene« narave vednosti in naših epistemskih omejitev, vse to pa vodi subjekt, da se kritično umesti in razmisli o tem, kako lahko posamezne situacije vplivajo na njegova ali njena mnenja (jasno tu obstaja neka omejitev dometa samokritične zmožnosti). Tu je torej politični in metodološki imperativ – ne zasenčiti ali zamračiti perspektive drugih (Fricker, 1994: 101 in 103).⁵ Najbrž pa to ne more biti epistemološki ideal, kot pravi

4 Enačenje problematike razlike s problematiko identitete moram tule pustiti ob strani. Prim. npr. Walby, 2000: 196: »/D/a bi se ognili težnji reifikacije in esencializma, ki je notranja take-mu zaobjetu identitete.« Taka težnja je res prisotna, ni pa nujna in je tudi že presežena.

5 M. Fricker loči med šibko in močno interpretacijo tiste epistemološke drže, ki dvomi v možnost vrednostne nevtralnosti znanosti (tej drži kot avtorico pripiše D. Haraway) (ibid.). Ta pogled na parcialnost je del šibke interpretacije. V več podrobnosti nam tule ni treba iti.

M. Fricker, saj bi to pomenilo, da bolj, kot je perspektiva delna, zanesljivejša ali ustrežnejša je, kar vodi, kot sem že dejala, v precej »brezumni« relativizem in kaos brezštevilnih razlik. Kljub vsemu to ne pomeni, da bi se morale odreči idealu celostne resnice (na ta način, z ločitvijo metodološkega in političnega imperativa ter epistemološkega ideala M. Fricker razreši dilemo opotekanja med totalizirajočim idealom ene resnice in upoštevanjem možnosti množstva resnic) (Fricker, 1994: 102; Pendlebury, 2005: 54). Kot pravi Sh. Pendlebury (2005: 53): »Objektivnost zahteva upoštevanje subjektivnosti.« To pa še ne pomeni brezpogojnega spusta po »spolzku pobočju subjektivizma« (ibid.) in tudi ne relativizma po načelu »vse je sprejemljivo«, pač pa preseganje zgodbe, »ki zgubi sledi svojih posredovanj prav tam, kjer bi kdo utegnil biti za kaj odgovoren« (Haraway, 1999: 300). Vzeti subjektivnost resno torej po mojem mnenju v tem kontekstu pomeni predvsem vedno znova spomniti se na to, da so z deklarirano nepristranskostjo vselej težave.

Raziskovanje (ne)enakosti med spoloma

Menim, da se je treba najprej dotakniti vprašanja nujnosti uporabe teorije oz. ustreznega teoretskega okvira. Pogosta so stališča (na katera naletim tudi sama), da je teorija v nasprotju z delovanjem, da je odvečna, nepotrebna ..., še posebej veliko nelagodja pa zbudi omemba feministične teorije.⁶ Problem je tule širši, kot se nemara na prvi pogled zdi, saj nastopati proti teoriji pomeni predpostavljati, da je mogoče proizvajati vednost brez teorije. Hkrati bi to tudi pomenilo, da dejansko obstaja »objektiven«, neposredovan opis sveta, ki ni »podložen« z nobenimi predpostavkami, okvirji, specifičnimi metodami in interpretacijami ... (kar smo tule že zavrnil). Poleg tega raziskovanje vzgoje in izobraževanja ne more biti (več) omejeno na eno ali dve disciplini, ki ju tradicionalno povezujemo z vzgojo in izobraževanjem, ampak je treba vanj vključiti še druge discipline in področja, miselne šole ter avtorje in avtorice, če želimo doseči kar največjo stopnjo (samo)kritičnosti in s tem tudi možnosti uvajanja ustreznih ukrepov.

Če se je z uveljavljanjem politike enakih možnosti začelo slavljenje postfeministične dobe, so hkrati vzniknili tudi miti o enakosti, med njimi mit o enakih možnostih v izobraževanju (Coppock et al., 1995: 4 in nasl.). Različna politična vprašanja, povezana s feminizmom, so sedaj priznana, za nekatere se je tudi poiskalo bolj ali manj ustrezne rešitve, kar je pripeljalo k ugotovitvi, da sodobna kultura ne potrebuje feminizma. A prav ta opustitev oz. zanikanje nujnosti ali smiselnosti feminizma omogoča subtilno, manj vidno

6 Le-ta kljub temu pridobiva status legitimnega teoretskega orodja (prim. npr. Plevnik, 2010). Drugačen primer (če se tule omejim na publikacije Evropske unije, ki se ukvarjajo z vprašanjem spolov) pa je publikacija Evropske komisije (European Commission, 2008: 16 in nasl.), ki pri razmisleku o naravi znanosti navaja temeljne avtorice feministične teorije (npr. D. Haraway, E. Fox Keller, L. Schiebinger), vendar pa same besede feminizem nikoli ne uporabi.

oživitev spolnih neenakosti (Vendramin in Šribar, 2010: 160). Posledice so še daljnosežnejše, saj se je tudi »znotraj« področja oz. politike, ki se ukvarja s spolom, kot pravi R. Šribar, zgodil premik: »Pod vplivom uveljavljanja načela družbene enakosti spolov, ki se je artikuliralo leto dni po četrti svetovni konferenci o položaju žensk (Peking, 1995) in je začelo postopoma v normativnem in poljudnem govoru nadomeščati diskurz o človekovih pravicah žensk in deklic, se je oblikovalo tudi raziskovalno-metodološko orodje.« (Šribar, 2011, pred objavo.) Ta premik pomeni izgubo tako teoretske poante in (ponovno) prikrivanje pogojev življenja žensk kot tudi, da so se postavili temelji na »primerjavi dečkov in deklic in da se raziskovanje in posledično politike niso 'obremenjevale' načrtno in sistematsko z družbenimi pogoji in možnostmi deklic« (ibid.).

Na tem mestu poudarjam tudi, da pomembnost »enakosti med spoloma« v vzgoji in izobraževanju res ni le načelno vprašanje ali nekakšen »teoretičen« problem, prav tako to ni vprašanje, ki bi zanimalo omejen krog strokovnjakov in strokovnjakinj. To je vprašanje, ki zadeva vse, dekleta in fante v šoli oz. vzgojno-izobraževalnem procesu in je pomembno tudi za učinkovitost učnega procesa in uspeh – tako že na načelni poudarjajo denimo na Švedskem.⁷ Enakost med spoloma v vzgoji in izobraževanju je torej temeljna pravica kot tudi pedagoško vprašanje. Hkrati mora biti to cilj in vsebina – kar pomeni, da si šole ne le prizadevajo za enakost, ampak so tudi dejansko enake.

To področje oziroma raziskovalno polje je v zadnjih letih deležno specifične pozornosti, začele so ga določati različne trditve: po eni strani o »napredku« žensk v vseh segmentih družbenega življenja, po drugi pa o »napredku« deklet na različnih predmetnih področjih in njihovih vse boljših priložnostih. Na dosežke osredotočeno raziskovanje (v globalnih mednarodnih raziskavah, kot sta PISA in TIMSS, v katerih sodeluje tudi Slovenija) je pomembno in vplivno, ne predstavi pa (niti ne more predstaviti) situacije v popolnosti. Kot ugotavlja nedavna publikacija omrežja Eurydice:⁸

»Čeprav politike enakosti spolov pomembno vplivajo na izobraževanje, se zdi, da so v evropskih državah vprašanja o enakosti spolov manj navzoča v izobraževanju kot pri zaposlovanju. Zato so politike enakosti spolov v izobraževanju pogosto le odgovor na skrb za enakost pri zaposlovanju.

7 Skolverket (2001): *Equality in the Schools: the Swedish School System* (nav. po Gray in Leith, 2004: 14).

8 Publikacija predstavlja primerjalno analizo, ki je sestavljena iz odgovorov nacionalnih enot (pri slovenskem je sodelovala tudi avtorica). Nacionalna poročila so nastala po metodologiji, ki jo je pripravila enota Eurydice v Izvršni agenciji za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo, skupaj z Gaby Weiner v tesnem sodelovanju s švedsko enoto Eurydice ter s švedskim Ministrstvom za šolstvo (publikacija je nastala na pobudo švedskega predsedovanja Svetu EU v drugi polovici 2009). Zajete so vse izobraževalne ravni. Poleg statističnih podatkov so upoštevani tudi izsledki, pridobljeni s kvalitativnim raziskovanjem.

Sem spadajo ločevanje služb po spolu na trgu dela, različne poklicne poti za ženske in moške, pa tudi ravnotežje med delom in siceršnjim življenjem. V veliki večini držav pa se tudi izobraževalne politike dotikajo enakosti spolov, čeprav minimalno. Posebna skrb se navadno pojavi na podlagi raziskovalnih rezultatov ali statističnih podatkov, v nekaterih primerih pa zaradi 'šoka' ob ugotovitvah iz programa PISA ... O dognanjih iz raziskav se pogosto na široko razpišejo javna občila, nanje pa se pospešeno odzove politika.« (Plevnik, 2010: 42.)

Pomembno je poudariti, da je interes zožen in da se ob tem (lahko) prikrito reproducirajo neenakosti, ki naj bi jih odpravili oziroma presegli. Tu izpostavljam tri problemske sklope.

Prvič: vprašanja, ki zadevajo konstrukcije spolov in (ne)enakosti na področju vzgoje in izobraževanja, še zdaleč niso tako obrobna, kot se v vsakdanjem pojmovanju oz. na ravni prakse pogosto »kažejo«, tj. kot nekaj nepomembnega, ker je primerno stanje že doseženo in so torej dekleta dosegla enakost. V zadnjem času je to predstavljeno kot obrat, ki zahteva preusmeritev vse pozornosti na fante, ki so v dosežkih/znanju/možnostih začeli zaostajati za dekleti. »Raziskave o razlikah med spoloma je treba kljub razširjeni uporabi obravnavati previdno, saj so lahko stereotipne ali pristranske do enega ali drugega spola ali ne merijo najpomembnejših spretnosti in znanja oziroma nimajo nujno napovedne vrednosti glede prihodnjih (akademskih) zmožnosti.« (Plevnik, 2010: 20–21.) Tematika (ne)enakosti med spoloma je torej lahko premalo vidna ali pa vidna na način, ki ni ustrezen, ker reproducira stare vzorce. Kot je razprava v anglo-ameriškem prostoru pokazala že pred desetletjem (pri nas pa, kot kaže, stopa v ospredje v zadnjem času), je postavitve tega subjekta – to je »*underachieving boy*«, fant s slabšimi dosežki –, ki se odvija v poljudni razpravi in krogih praktikov, sestavljena iz specifičnih dokazov in razlagalnih paradigem. Ob teh moramo biti previdni, kar ne pomeni, da razpravljamo o tem, ali slabši dosežki obstajajo ali ne, pač pa je previdnost potrebna zato, ker določene razlage implicirajo določene oblike intervencije. Z drugimi besedami: »narava problema« določa vsakokratno predpisovanje »zdravila« (Raphael Reed, 1999: 94; širše gl. tudi Francis in Skelton, 2005).

Drugič: standardizirane, statistične, na testih temelječe paradigme in generalizabilni rezultati, ki gredo bolj v širino kot globino, veljajo za vse bolj pomembne, hkrati pa zaznamo premik od politik, ki so se ukvarjale s »kri-
vičnim« obravnavanjem deklic, k politiki, na katero so vplivale in še vplivajo mednarodne študije z velikimi podatkovnimi zajemi in ki se usmerjajo na preizkuse znanja. Prvi temeljni uvid, ki v zasnovah teh študij, pa tudi pri kasnejši interpretaciji pogosto umanjka, je, da je svet, ki ga teoriziramo, tudi svet, v katerem živimo (Heldke, nav. po Hankinson Nelson in Wylie, 2004:

viii; Vendramin in Šribar, 2010a: 158). V skladu s feministično epistemologijo imamo lahko celoten proces produkcije vednosti za družbeni proces, torej za takega, v katerem so inherentna oblastna razmerja. Kot drugi sodobni raziskovalci družbe imajo sicer tudi feministke probleme pri utemeljevanju povezav med teorijo, izkustvom in realnostjo, torej med idejami o družbenem svetu, izkustvi, ki jih imajo ljudje s tem svetom, in dejanskimi družbenimi realnostmi (Ramazanoğlu, 2002: 42 in 2).

Kako to dobiti hkrati – to je problem feministične epistemologije, nujna multipla želja, ki je vsaj za zdaj ni mogoče artikulirati drugače kot: kako dobiti »opis radikalne zgodovinske kontingence za vse trditve o vednosti in spoznavajoče subjekte, kritično prakso za prepoznavanje naših lastnih ,semiotičnih tehnologij‘ za ustvarjanje pomenov in *ne*-nesmiselno zavezo zvestim opisom ,pravega‘ sveta« (Haraway, 1999: 299) ob zavedanju, da so vse komponente želje paradoksne in nevarne, skupaj pa kontradiktorne in nujne (ibid.: 300).

Vse sodobno družbeno raziskovanje, ki vključuje empirično preučevanje družbenega sveta kot načina povezovanja vednosti in realnosti, drsi po nekakšnem metodološkem drogu, zdaj je bliže enemu, zdaj drugemu koncu (iskanje resnice je spolzko, ker ni absolutnih rešitev), ne glede na to, ali se raziskovalci oz. raziskovalke tega zavedajo ali ne (Ramazanoğlu, 2002: 61–62).

Drugi temeljni uvid te, druge točke pa je, da na ta način lahko zjajemo samo del kompleksnega problema (kar na tem mestu ni mišljeno kot očitek),⁹ da je realnost vsakdanjega življenja kompleksnejša, kot jo lahko tako spoznamo, in da, denimo, rezultatov, ki kažejo, da so deklacije pri dosežkih začele prehitevati dečke, ne moremo enoznačno interpretirati, kot da gre deklacijam v splošnem in primerjalno s prejšnjimi obdobji bolje – zaradi tega, ker jim je šolski sistem bolj prilagojen (ko bi v resnici morali razmišljati o takih šolskih sistemih, ki ustrezajo obojem), ker so bolj prizadevne, ker so šole feminizirane in tako nenaklonjene dečkom ... (Francis in Skelton, 2005: 75 in nasl.; Mead, 2006).¹⁰ Nazadnje bi bila tu potrebna še kakšna disagregacija podatkov, ne le po spolu. Alternativa temu oziroma dopolnitev je tudi pridobivanje podatkov, ki so bogati z informacijami o vidikih vsakdanjega življenja na tak način, v katerem igrata senzibilnost in sposobnost opazovanja

9 Navajam po publikaciji Eurydice (Plevnik, 2010: 21–22): »Kljub pomanjkljivostim pa so prav zaradi možnosti primerjanja in internacionalizacije mednarodne študije utemeljene. Primerjave izobraževalnih dosežkov po vsem svetu omogočajo nosilec odločanja, da 'pretehtajo domneve o kakovosti izobraževalnih dosežkov v lastni državi' (OECD 2001, str. 27).«

10 Reference, ki jih navajam tule, so pretežno anglo-ameriške. Z razlikami v dosežkih se pri nas intenzivneje ukvarjamo šele v zadnjem času, pravzaprav te skrbi šele stopajo v ospredje, zato ni odveč opozoriti na nekatere problematične razlage in ukrepe, ki bi utegnili iz tega voditi, denimo poudarke na bioloških/psiholoških razliknostih. B. Francis in Ch. Skelton (2005: 13) navajata denimo razvoj sluha, različnost vonjalnih zaznav – učitelji in učiteljice naj bi na podlagi teh informacij oblikovali različne učne sloge in pristope.

raziskovalca ali raziskovalke večjo (ali vsaj tako pomembno) vlogo kot pa velikost vzorca (prim. Patton, 1990: 185).

In tretjič: kategorizacija spola v kvantitativnem raziskovanju se – po eni strani – ne vpraša o brezpogojni spolni dihotomiji, ki izključuje medspolne (biološki spol) in transspolne osebe (prim. Vendramin in Šribar, 2010b). Tako imamo tukaj opraviti z nezadostnostjo, ki izvira iz metodoloških dilem, vendar je problem širši. Pomembno vprašanje je, kako kvantitativno raziskovati spol (*gender*), ne da bi reproducirali spolni dualizem, ali kako definirati spol kot kategorijo. Z drugimi besedami: kako raziskovati prehodnost obzidij, premike meja, neskončni družbeno vsiljen dualizem (Haraway, 1989: 3). In – po drugi strani – analize in interpretacije dosežkov lahko prikrijejo (kar se tudi pogosto zgodi) variacije znotraj kategorije spola, ki so povezane z drugimi dejavniki marginalizacije, kot sta denimo razred in etnična pripadnost (gl. tudi Hammersley, v Francis in Skelton, 2001: 32; Vendramin in Šribar, 2010a: 161). Izhajajoč iz gornjega je mogoče formulirati nekakšno opozorilo – tule malce poenostavljam, da ne bi zašla –, da dualistične kategorije, ki so pogosto nujne, vključujejo tudi etično izbiro, ki je kot taka nevarna (Bowker in Leigh Star, 2000: 5–6). Poleg tega nam dualistična perspektiva pravzaprav onemogoča zastavljanje določenih vprašanj in zapira določene raziskovalne poti.

Sklepne besede

Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o ženskah ali deklacijah še ne konstituirajo emancipatornega (feminističnega) raziskovanja. Lahko je to izhodišče za ravnanje, ni pa to dovolj. Potrebne so še druge dimenzije – na primer težnja po spreminjanju družbene neenakosti. Feministično raziskovanje mora biti namreč del procesa, v katerem se neenakosti ne le opisujejo, ampak tudi reflektirajo in spodbijajo. Tudi če je vključena dimenzija spola, izsledki pogosto ponavljajo in utrjujejo prav tiste rigidnosti in tradicionalne podobe spolov, ki jih vsaj načelno poskušajo preseči (ali pa seveda tudi ne).

Prikazanih rezultatov študij iz različnih let ni mogoče preprosto interpretirati kot težnje. Neposrednemu primerjanju rezultatov različnih študij, pri katerih so bile uporabljene različne metodologije, ciljne skupine, izpitne vsebine itd., bi se veljalo izogibati, saj je celo ob isti raziskavi, ki je potekala v več krogih, analiziranje časovnih trendov lahko problematično (Plevnik, 2010: 30).¹¹

11 Predstavitev specifik mednarodnih raziskav in njihovih kritik bi nas odpeljala v čisto drugo smer, ki ni definirana kot namen tega članka. Za nekatere ugovore (ki se ne vežejo na spol) gl. Prais, 2003, in Adams, 2003.

Ob tem pa je problematična tudi implikacija, da je »raziskovanje« homogena in nekontradiktorna množina vednosti, ki jo je preprosto treba »prebrati« in pretvoriti v pragmatičen, jasen jezik, ki ga oblikovalci politik potem uporabijo. Prav nasprotno, raziskovanje mora »vedno biti interpretirano« in te interpretacije se pogosto spreminjajo glede na vsakokratne vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007: 52; Vendramin in Šribar, 2010a: 158).

Naj za konec opozorim še na naslednje: določitev eksplicitnih ciljev, izbira strategij za njihovo doseganje na podlagi objektivnega dokaza in merjenje izidov, da bi ugotovili, koliko smo bili uspešni – vse to ne zdrži nujno. Saj ni neproblematičnega razmerja med raziskovanjem in prakso, pa tudi ne med oblikovanjem politik, raziskovanjem in prakso. Zato je vseskozi potrebno pregledovanje in prepričevanje lastnih postopkov – kateri dokazi so temelj, kdo izbere te dokaze in jim podeli pomembnost ... V tem smislu statistično utemeljeno, eksperimentalno raziskovanje ni manj pristrano. Tudi nanj vplivajo interesi raziskovalca/-ke (in seveda širši družbeni interesi).

Nujni korak pri spodbijanju sile katerega koli diskurza je prepoznati njegovo konstitutivno moč, njegovo sposobnost, da postane hegemon, da »zasiti« našo zavest, tako da svet, ki ga vidimo in s katerim stopamo v interakcije, in zdravorazumske interpretacije, ki mu jih podelimo, postane edini svet (Apple, 1979: 5). Lahko sicer rečemo, da so tudi feministične ideje vstopile – ali pa vsaj vstopajo – v sodobni zdravi razum, a vprašanje je, v kakšni obliki. Je ta vstop na kakršen koli način progresiven? Kot se zdi, se je na tej poti izgubilo veliko. Sem uvrščam tudi pojav postfeminizma kot nekakšnega preloma s prejšnjim stanjem, tj. s feminizmom kot odzivom na opresivna razmerja. Sedaj je vse že doseženo, pravzaprav kar preseženo (»preveč doseženo«, *over-achieved*) (Coppock in sod., 1995: 3 in 4), pri čemer se osebno osvobodjena, medijsko lansirana ženskost pogosto razume kot feministična, daje iluzijo »svobode«, »možnosti izbire« in »priložnosti«, pozabljajoč, da feminizem ni program za nekakšno osebno rast, pač pa predvsem za družbeno spremembo. V tem smislu bi morali odpirati nove vidike za ustrezno zajetje s spolom povezanih vprašanj v vzgoji in izobraževanju, ena od ključnih prioritet bi moralo biti (ustrezno metodološko) ukvarjanje s prikritim kurikulumom in družbenimi procesi šolanja, da ne bi samo iz enega segmenta raziskav zaključili, da problemov pravzaprav ni (oziroma so druge).

Literatura

- Adams, R. J. (2003). Response to »Cautions on OECD's Recent Educational Survey (PISA)«. *Oxford Review of Education* XXX/3, 377–389.
- Ahmed, S. (2000). Whose Counting?. *Feminist Theory* I/1, 97–103.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge.

- Bowker, G. C., Leigh Star, S. (2000). Introduction: To Classify is Human. V: *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*, Cambridge in London: MIT, 1–32.
- Coppock, V., et al. (1995). *The Illusions of »Post-Feminism«*. New Women, Old Myths, Abingdon: Taylor and Francis.
- European Commission (2008). *Benchmarking Policy Measures for Gender Equality in Science*, Bruselj: European Commission.
- Francis, B., Skelton, Ch. (2005). *Reassessing Gender and Achievement. Questioning Contemporary Key Debates*, London in New York: Routledge.
- Fricker, M. (1994). Knowledge as Construct. Theorizing the Role of Gender in Knowledge. V: Lennon, K., Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*, London in New York: Routledge, 95–109.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka*, Ljubljana: Krtina.
- Gray, C., Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A Teacher Perspective. *Educational Studies* XXX/1, 3–17.
- Hammersley, M. (2001). Obvious, All Too Obvious? Methodological Issues in Using Sex/Gender as a Variable in Educational Research. V: Francis, B., Skelton, Ch. (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*, Buckingham in Philadelphia: Open University Press, 27–38.
- Hankinson Nelson, L., Wylie, A. (2004). Introduction: *Hypatia* Special Issue on Feminist Science Studies. *Hypatia* IXX/2, vii–xiii.
- Haraway, D. (1989). Introduction: The Persistence of Vision. V: *Primate Visions. Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* New York in London: Routledge, 1–15.
- Haraway, D. (1999). *Opice, kiborgi in ženske. Reinvenција narave*, Ljubljana: Študentska založba.
- Janack, M. (2004). *Feminist Epistemologies*, Internet Encyclopedia of Philosophy, <http://www.iep.utm.edu/fem-epis/> (18. 1. 2011).
- Lennon, K., Whitford, M. (1994). Introduction. V: Lennon, K., Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*, London in New York: Routledge, 1–14.
- Mead, S. (2006). *The Evidence Suggests Otherwise. The Truth about Boys and Girls*, Washington: Education Sector.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, CA: Sage.
- Pendlebury, Sh. (2005). Feminism, Epistemology and Education. V: Carr, W. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Philosophy of Education*, London in New York: Routledge, 50–62.

- Plevnik, T. (2010) (ur.). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, dostopno tudi na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120SL.pdf (25. 1. 2011).
- Prais, S. J. (2003). Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA). *Oxford Review of Education* XXX/2, 139–163.
- Prins, B. (1995). The Ethics of Hybrid Subjects: Feminist Constructivism According to Donna Haraway. *Science, Technology and Human Values* 3, 352–367.
- Raphael Reed, L. (1999). Troubling Boys and Disturbing Discourses of Masculinity and Schooling: A Feminist Exploration of Current Debates and Interventions Concerning Boys in School. *Gender and Education* XI/1, 93–110.
- Ramazanoğlu, C., s Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore in Washington: Sage.
- Šribar, R. (2011). Otroštvo in odrasčanje skozi oblastniška razmerja: otroci kot voljni raziskovalni »objekt« in prezrti družben subjekt. *Šolsko polje* XXII/3–4, pred objavo.
- Vendramin, V. (2009). Od kod prihajajo dejstva? Feminizem in transformacije nekaterih temeljnih epistemoloških pojmov. *Dialogi* VL/11–12, 57–68.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010a). Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma. *Šolsko polje* XXI/1–2, 157–169.
- Vendramin, V., Šribar, R. (2010b). Spol v raziskovanju: od binarizma in homogenosti h kompleksnosti. *Družboslovne razprave* XXVI/64, 25–43.
- Walby, S. (2000). Beyond the Politics of Location. The Power of Argument in a Global Era. *Feminist Theory* I/2, 189–206.

Avguštin o temelju in skupnosti védenja

Janez Justin

Če se danes ukvarjamo s poznoantičnim Avguštinom, se zdi to nekaterim odvečno početje. Spričo množice knjig in člankov, natisnjenih pred desetletji, se zdi, da je bilo njegovo delo dodobra raziskano, ne le njegova teološka, temveč tudi druge razsežnosti: pedagoška, psihološka, antropološka, epistemološka, retorična, semiotična in semantična. Vendar novejša raziskave odkrivajo nove povezave med Avguštinovim delom in novoveškim razumevanjem človeka. Vedno znova se odkriva, kako močno vplivajo pojmi in predstave, ki so se ob koncu antike zgostili v njegovem delu, na t. i. »zahodno«¹ mišljenje o človeškem umu, jazu, spominu, védenju, poučevanju in učenju. Vse bolj se kaže, kako zelo je naše mišljenje ujeto v avguštinovske pojmovne metafore notranjosti in ponotranjenja, notranjega govora, spominskega hranjenja in skladiščenja, spominskega priklica, notranje razsvetlitve, notranjega uvida ali uzrtja, komunikacijskega prenosa mentalne vsebine itd. Še posebej jasno pa se kaže, da ni mogoče opraviti zares temeljite raziskave naših današnjih idej o znanju in učenju, če se ne domislimo, da bi te ideje lahko bile povsem drugačne, ko ne bi nanje tako zelo vplivala Avguštinova teorija učenja in védenja.¹

Mladi Avguštin se je z vprašanji učenja ukvarjal v delu z naslovom *O učitelju* (*De magistro*). Teorija učenja, ki jo tam razvija, in kasnejša splošna teorija spoznavanja sta bili izrazito internalistični. V njunem jedru je osnovna zamisel, da izvira resnično védenje samo iz notranjih virov, iz dejavnosti, ki poteka v umu ločeno od zaznavanja, iz čistega »umovanja«² ali razumevanja.

1 Med dvema slovenskima izrazoma, »znanje«³ in »védenje«⁴ sem izbral slednjega. Vsak od njiju ima za pisanje na področju epistemologije prednosti in pomanjkljivosti. Avguštin se v svoji polemiki s skepticizmom sprašuje, ali lahko vemo kaj gotovega o posamezni stvari. Če bi o njej vedeli kaj gotovega – na primer o tem, da je pred nami neka bela stvar –, bi ta spoznavni »dosežek«⁵ težko krstili za znanje, kvečjemu za védenje. V spisu, ki ga obravnavam, tovrstni primeri prevladujejo in v tem je razlog za izbiro izraza.

Preden je v delu *O učitelju* (389 n. št.) razvil teorijo učenja in poučevanja, je napisal besedilo, v katerem je izpodbijal osnovno tezo skepticizma Nove akademije, da o ničemer ni mogoče pridobiti *gotovega védenja*. Besedilo je naslovil *Proti akademikom*² (*Contra academicos*, 386). Razmerje med omenjenima spisoma je precej zapleteno; Avguštinova misel je v obdobju treh let doživljala silovit razvoj. Če spisa postavimo drugega ob drugega, dobimo dokaj heterogeno teorijo spoznavanja, védenja in učenja. V njej so napetosti in neskladnosti. Kljub temu pa so se nekateri pojmi, ki nastopajo v obeh besedilih, povezali v pojmovni sestav, ki je vplival na razvoj srednjeveških in – kar je morda presenetljivo – še bolj novoveških teorij spoznavanja, védenja in učenja. Ker sem o Avguštinovi teoriji učenja, zapisani v besedilu *O učitelju*, v tej reviji že pisal (Justin, 2010), se bom v tem članku ukvarjal predvsem s teorijo védenja, ki jo najdemo v zgodnejšem besedilu *Proti akademikom*.

Ni dvoma, da je v tem besedilu nastavek za Descartesovo epistemologijo. Francoski filozof je, kot je znano, zgradbo človeškega védenja oprl na prvo spoznanje, tj. na spoznanje, ki naj bi ga imel spoznavni subjekt o svojem obstoju zato, ker je za um njegova lastna miselna dejavnost neposredno razvidna. Descartesov opis tega izhodišča za teorijo védenja – izrek *Mislim, torej sem* (*Cogito ergo sum*) – dolguje Avguštinu več, kot je bil francoski filozof pripravljen priznati. Že sodobniki – Mersenne, Arnauld, Colvius, Mesland – so Descartesu očitali, da je izrek povzel po Avguštinu, ki je na radikalni dvom o možnosti gotovega spoznanja odgovarjal s podobnim izrekom. Tako kot Descartes – vendar več kot 1200 let pred njim – je trdil, da ima gotovo védenje vsaj o svojem lastnem obstoju, izhajajoč pri tem iz naslednjega sklepanja: vsekakor je vselej mogoče, da so moje misli zmotne, vendar pa je tudi v mojih zmotah dokaz, da obstajam. To je izrazil v izreku *Če se motim, obstajam* (*Si fallor, sum*).³

Avguštin je v spisu *Proti akademikom* uveljavljal stoiško pojmovanje resnice, ki še ni bilo spojeno s teorijo védenja. Po mnenju nekaterih razlagalcev naj bi filozof sploh ne dokazal, da lahko pridobimo gotovo védenje o svetu. Navedel naj bi nekaj misli, ki so zaradi svoje logične zgradbe sicer nujno resnične, vendar pa so povsem prazne – ničesar naj ne bi *povedale* o svetu, zato naj bi jih ne mogli imeti za védenje. Tu bom skušal ugotoviti, koliko so te razlage utemeljene.

V spisu *Proti akademikom* je Avguštin izdelal še zametek neke predstave, ki je bila novost v zahodnih epistemologijah. Gre za predstavo o *skupnosti védenja* ali *epistemski skupnosti*. Vendar je »kasnejši«⁴ Avguštin to predsta-

2 Delo je nedavno izšlo tudi v slovenskem prevodu (Slovenska matica, 2006). V svojih navedkih iz Avguštinovega besedila se ne ravnam po tem prevodu, ker so v njem nekateri termini prevedeni tako, da se izgubijo konceptualna razlikovanja, na katerih temelji ta članek.

3 V spisu *Proti akademikom* je res samo nastavek za ta argument, ki ga Avguštin sicer dokončno razvije šele v besedilu z naslovom *De civitate dei*.

vo opustil in jo nadomestil s predstavo o spoznavajočem umu, ki je brezupno samotna.⁴

Izziv radikalnega skepticizma

V razpravi, ki jo vsebuje spis *Proti akademikom* (od tu dalje: PA), je torej Avguštin v dialogu z radikalnim skepticizmom. Najprej mu na videz pritruje v prepričanju, da ni mogoče imeti gotovega védenja o telesnih stvareh. Pri tem uporablja – tako kot skeptiki – kriterij gotovega védenja, ki ga je opredelil stoik⁵ Zenon. Avguštin je formulacijo tega znamenitega stoiškega kriterija povzel po Ciceronu (*Academica*, 2.6.18):⁶

»Tisto resnico lahko zapopademo,⁷ ki jo ono, iz česar izvira, tako vtisne v naš um, da bi ne mogla izvirati iz nečesa, iz česar ne izvira.« (PA, 2.5.11: */I/d verum percipi posse, quod ita esset animo impressum ex eo, unde esset, ut esset non posset ex eo, unde non esset.*)

To pomeni: *oprimemo*⁸ naj se le tistih predstav, ki so učinek takšnega vtiskovanja stvari v čute in um, zaradi katerega je *očitno*, iz česa predstava izvira. V umu nastaja mnogo predstav, ki so resnične. Samo nekatere so *kataléptične* ali *oprijemljive*.

Potem ko Avguštin nekaj časa na videz pritruje skeptikom, da nobena predstava, ki nastane na osnovi čutnih *zaznav*, ne ustreza navedenemu stoiškemu kriteriju, vendarle opredeli nekaj enot gotovega védenja v območju zaznavnih predstav. Eno od njih izrazi v obliki:

»Vem, da se mi to zdi belo.« (PA, 3.11.26: *Hoc mihi candidum videri scio.*)

To je zgled subjektivnega ali celo solipsističnega védenja. O njem ne bom razpravljaj, ker sem to storil drugje (Justin, 2010).

Avguštin potem dokazuje, da Zenonovemu kriteriju ustrezajo tudi nekatere predstave, ki ne temeljijo na zaznavah, temveč so zgolj miselne narave. Preden pa se loti tega dokazovanja, opis kriterija spremeni. Prejšnji opis namreč govori o »zunanji« stvari, iz katere naj bi izvirala predstava. V novem opisu tega ni več:

4 Predstave o skupnosti védenja, ki jo najdemo pri zgodnjem Avguštinu, niso razvijali dalje niti novoveški dediči avguštinovske teorije védenja in učenja, torej niti Descartes ali janzenistične pedagoške teorije 17. in 18. stoletja, ki so bile sicer delno zavezane avguštinovski tradiciji.

5 Avguštin je povezoval radikalno držo, ki jo je pripisal skeptični Novi akademiji, z njeno name-ro, da izpodbije spoznavno-teoretske položaje stoikov, ki so bili materialisti.

6 Najbrž se je o stoikih poučil tudi, ko je prebiral filozofske priročnike, ki so krožili po rimskem svetu, pa tudi Varonov spis *De dialectica*.

7 Gre za izraz *percipere*, ki je v tem kontekstu *zapopasti*, *zgrabiti*, *oprijeti se*.

8 Avguštin je uporabljal dva izraza s podobnim pomenom, *percipere* in *comprehendere* (npr. PA, 3.9.18). Izraz *comprehendere* (*comprehensio*) je uporabil Cicero, ko je prevajal stoiški izraz *katalépsis* (gr. »zapopadenje«). V slovenščino lahko tudi *comprehendere* prevedemo z *zapopasti*, *zgrabiti*, *oprijeti se*.

*/P/*redstava, ki jo lahko zapopademo in se je oprimemo, je takšna, da nima nobenih skupnih znamenj z zmotnim (3.9.18: *tale scilicet visum comprehendit et percipi posse, quale cum falso non haberet signa communia*).⁹

Tu sta omenjena le še razmerje med različnimi vrstami predstav in posebno znamenje, po katerem se kataleptična predstava loči od neresničnih ali zmotnih¹⁰ predstav, ki se jih ne kaže oprijeti. Izginile so stvari, ki so izvor zaznavnih predstav. Je Avguštin spremenil opis kriterija za kataleptične predstave zato, da bi ga lahko uporabljal za predstave o umljivem, ki se ne nanašajo na zaznavne stvari?

Vsekakor je menil, da s pomočjo Zenonovega kriterija lahko zavrne-
mo tako številne zaznavne predstave kot tudi mnoge miselne predstave. Brez pravega razlikovanja med enimi in drugimi predstavami je navedel niz vzrokov, zaradi katerih mnoge predstave niso kataleptične: »*nesoglasja med filozofi, prevare čutil, sanje in norost, napačna sklepanja in sofizmi*« (2.5.11: *disensiones philosophorum, sensuum fallaciae, somnia furoresque, pseudomenoe, soritae*).¹¹ Zaradi prevare čutil nastajajo zmotne zaznavne predstave o telesnih stvareh. Zmotne miselne predstave pa nastajajo zaradi *nesoglasij med filozofi, napačnih sklepanj in sofizmov*.

Predstave o umljivem

Kljub občasnemu navideznemu strinjanju s skeptiki je Avguštin v večjem delu spisa v resnici njihov oster kritik. Na nekaj mestih (na pr. 2.10.24; 3.7.14) pa pride do zbližanja, ki ni zgolj navidezno. Omenja namreč, da naj bi skeptiki odklanjali možnost gotovega vedenja samo zato, da bi prikrili, da so v resnici sprejemali platonizem. Ta nauk naj bi skrivali, ker naj bi hoteli obvarovati »svete skrivnosti«¹² pred nesnažno pametjo,¹³ boječ se banalizacije (PA, 2.13.29). Katere »svete resnice«? Po Platonu sta svetova dva, svet telesnega, o katerem lahko imamo le (nezanesljiva) prepričanja, in svet umljivega, v katerem biva resnica, ki jo lahko spoznamo; skeptiki naj bi ta nauk zakopali, da bi ga nekoč kasneje filozofi lahko spet odkrili.¹³

To se vsaj delno sklada s tistim, kar je o skepticizmu poročal Sekst Empirik. Skeptiki naj bi menili, da če že damo soglasje k neki predstavi, naj bo to predstava, ki nastane zgolj na osnovi umovanja, ne pa predstava, ki nastane na

9 Ta opredelitev kriterija je zopet blizu Ciceronovi razpravi v *Academica* (2.11.34).

10 Izraz »neresnična«, v glavnem uporabljam za predstavo, ki ne ustreza logičkim kriterijem, »zmotna«¹⁰ pa za predstavo, ki ne ustreza epistemološkim kriterijem.

11 Sofizmi? Le-ti so sestavljeni iz takšnih ali drugačnih propozicij. Tu dobimo prvi namig, da je vprašanje o gotovi vednosti mogoče navezati na propozicije.

12 To je značilni topos antike. Tudi Platonu so pripisovali skrivne nauke, ki naj bi jih širil le ustno.

13 Misel še enkrat ponovi prav ob koncu spisa (3.20.43).

osnovi čutnih zaznav (*Adversus mathematicos*, 7.154).¹⁴ Sekst govori o stoiških umljivih objektih, ki imajo obliko propozicije ali stavka, katerega resničnost ugotavljamo z analizo, in se torej bistveno razlikujejo od Platonovih umljivih (noetičnih) objektov, ki so enoviti, nerazčlenljivi objekti, enovite forme, ki jih spoznamo na način vpogleda ali uzrtja. Avguštin v PA koleba med tema dvema vrstama umljivih objektov. V času, ko piše to besedilo, se resda navdušuje nad (neo)platonistično filozofijo in v njegovem pisanju odmevajo Platonove forme.¹⁵ Vendar je hkrati tudi učitelj retorike, ki je preučeval dialektiko¹⁶ – danes bi dejali logiko – in razmišljal pod vplivom stoiške propozicijske logike, zato je zanj stavek ali propozicija najznačilnejša miselna predstava ali najznačilnejši umljivi objekt. Na nekem mestu (3.13.29) opiše dve logični zakonitosti, s katerima se je seznanil med svojim predhodnim študijem dialektike:

- Če v pogojnem stavku, ki ima obliko »če *p*, potem *q*«, sprejemem prvi del, potem moram nujno sklepati na drugi del.
- Če v ločni sodbi ali disjunkciji, ki ima obliko »*p* ali *pa q*«, odstranimo eno ali več sestavin, potem je s tem tisto, kar ostane, potrjeno.

Avguštin v tretjem delu spisa navaja niz miselnih predstav, ki naj bi ne mogle biti neresnične. Vse imajo obliko propozicije.¹⁷

Ločne sodbe

Filozof torej v tretjem delu spisa išče miselne predstave, ki jih še tako radikalni dvom skeptikov (novih akademikov) ne bi mogel izpodbiti. Naj-

14 Nasprotje ni tako trdo postavljeno, kot se zdi. Če predstava, ki nastane na osnovi čutnega vtisa, nima propozicijske oblike, pa ima poročilo o zaznavi obliko propozicije. Zato ima v antičnih razpravah spraševanje o tem, ali naj se oprimemo neke predstave, ki temelji na čutnem vtisu, vselej lahko obliko vprašanja: Ali sem upravičen *trditi*, da *p* (da, na primer, *sije sonce*)?

15 Platonizem se proti koncu spisa vse močneje izraža: »So filozofi, ki dopuščajo, da vse, kar um pridobi iz telesnih čutov, ustvari neko prepričanje. Vendar zanikajo, da bi to bila vednost. Trdijo, da je vednost le v razumnosti /*intellegentia*/ in se zadržuje v umu /*mens*/, daleč stran od čutov. Morda je med njimi tudi modrec, ki ga iščemo.« (PA, 3.11.26.) Avguštin postopno razvija filozofijo, ki jo nekateri danes označujejo kot krščanski platonizem (od njega se v drugi polovici svojega dolgega življenja sicer spet odmika). Izrecno govori o Platonu, o katerem pravi, da zanj obstajata dva svetova, eden umljiv, drugi čutno zaznaven. Prvi je resnični svet, drugi je le podoben resničnemu in narejen po njegovi podobi. In potem doda (bodimo pozorni, k temu se še vrnem): »Obstaja en sam sistem resnične filozofije ... Ta filozofija ne govori o tem svetu – ki ga naše Sveto pismo upravičeno prezira –, temveč o drugem svetu, svetu umljivega.« (3.19.42.)

16 Dialektiko v spisu prvič omeni v odlomku 3.13.29.

17 Avguštin le v PA kaže tolikšno zanimanje za logični vidik govora, v kasnejših spisih (predvsem v *De magistro*, *De dialectica*, *De doctrina christiana*, *De trinitate*) pa se je ukvarjal zlasti z njegovim semiotičnim vidikom. Tam se torej ukvarja z znakovno funkcijo posamezne besede (*vox articulata*, *sonus*, *signum*). Kadar vseeno omenja stavke, zanje uporablja izraz *signa complexa*. Stoiiki so menili, da je stavek sestavljen iz določenega števila besed-znakov, vendar je sam stavek še dodatni znak. Število znakov v stavku je torej $n+1$, če je n število besed-znakov. Za razliko od stoiikov Avguštin v sestavljenem stavku ne vidi dodatnega znaka.

prej (3.9.21) testira naslednje razmišljanje: Sam Zenonov kriterij je bodisi resničen bodisi zmoten. Če ga sprejmemo kot resničnega, potem v njem najdemo védenje¹⁸ in ni res, da ne bi vedeli ničesar. Če pa menimo, da ni resničen – če vidimo kataleptičnost tudi v predstavah, ki so po vseh znamenjih enake zmotnim predstavam –, potem ni ovire za spoznavanje in lahko mnoge predstave mirno sprejmemo kot gotovo védenje. Seveda se Avguštín zaveda, da je drugi del sklepanja zavajajoč. Ne prinese pojasnila, kako naj bi vendarle ločili med predstavami, ki se jih kaže oprijeti, in vsemi ostalimi predstavami (3.9.21).

Pisec v tem delu razpravljanja vendarle prepozna nekaj, kar vemo z vso gotovostjo. Vemo namreč, da je Zenonov kriterij resničen ali pa je zmoten. Torej ni res, da ne bi vedeli ničesar (PA, 3.9.21: *Scimus enim aut veram esse aut falsam; non igitur nihil scimus.*)!

Ta miselna predstava – ta miselni *objekt* – je po obliki in funkciji *ločna* ali *disjunktivna* sodba.¹⁹ V njej sta dve sestavini ali dva disjunktka: 1. Zenonov kriterij je resničen, 2. Zenonov kriterij ni resničen. Veznik »ali« postavi disjunktka v razmerje izključevalnosti. Avguštín o tej ločni sodbi trdi dvojje: Ne more biti neresnična. Ko jo sprejmemo, imamo neko védenje.

Zgledi gotovega védenja

Določiti je treba tradicijo, v katero se uvršča Avguštínova razprava o ločnih sodbah. Pojma stavka in sodbe sta nastala v aristotelovski in stoiški tradiciji.²⁰ Aristotel piše v *Kategorijah*, da trditev ali sodbo ustvarimo, ko neko kategorijo, ki je prvotna bitnost (npr. določeni človek, Sokrat), povežemo z kategorijami, ki so drugotne bitnosti (vrste in rodovi – *Kategorije*, 5, 2a). V stavku, ki izraža sodbo, povežemo subjekt in predikat²¹ (prav tam). Če Sokra-

18 Ta znani ugovor zoper radikalno skepso so izrabljali tudi stoiiki. Po poročanju Cicerona (*Academica*, II 28, 109 – gl. Schoefield v Rist, *The Stoics*, 287) je Antipater trdil naslednje: Če trdimo, da se nobene predstave ne smemo oprijeti, se moramo oprijeti vsaj slednje predstave (namreč predstave, da se ne smemo oprijeti nobene predstave).

Tu je Avguštín na pol poti do paradoksa, ki ga kasneje zavrne. Paradoks se razvije z nekaterimi kategoričnimi izjavami, ki vključujejo takšne kvantifikatorje, kot so »noben«, »nihče«, »nič«, »vsak« ipd. Na primer: Nobena izjava ni resnična. Ali: Nihče ne more pridobiti gotove vednosti o ničemer. Ali: Vsi ljudje so v zmoti. Seveda je najbolj znani paradoks vezan na Krečana, ki pravi: Vsi Krečani so lažnivci. Avguštín v PA (3.13.29) namiguje na obstoj tovrstnih protislovnih izjav, vendar jih ne skuša razčleniti, temveč zapiše le, da jih dialektik neusmiljeno in s prezirom zavrne. Katere izjave je imel v mislih? Omenil je sofistom akademikov, ki dokazujejo, da »če je nekaj resnično, je zmotno, in če je zmotno, je resnično« (PA, 3.13.29). Avguštín se je najbrž seznanil s paradoksom lažnivca (Lažem), ko je prebiral Ciceronov spis *Academica*, kjer avtor o paradoksu pravi, da je nerazločljiv (*Academica*, 2.29.95; prim. King, 1995: 79–80, op. 161).

19 Stoiiki so že ločili med stavkom, izrečenim v naravnem jeziku, in propozicijo, ki je logična vsebina stavka. Vendar je v Avguštínovih delih to razlikovanje precej zamegljeno.

20 Zametek pojma stavka najdemo sicer že v Platonovih spisih *Teajtet* in *Sofist*.

21 Boetij, prevajalec Aristotela iz 6. stoletja, je izraz »kategorija« prevajal s *predicamentum*.

tu pripišemo, da je človek, potem nedeljivo prvotno bitnost (Sokrata) povežemo z drugotno bitnostjo (človek). Takšna sodba je lahko resnična ali zmotna (*Kategorije*, 4, 2a). Prvotna bitnost deluje kot podlaga, kot subjekt (*hypokeimenon*), na katerega so oprte vse druge, v sodbi nastopajoče kategorije. S stavkom se Aristotel ukvarja tudi v spisu *De interpretatione*. Stavek nastane, ko o nečem nekaj zatrdimo ali zanikamo. Tako nastane sodba, ki je resnična ali zmotna. Sodba je resnična, če je tisto, kar v sodbi povežemo, tudi dejansko povezano. Trditve in zanikanje sta *nasprotni* dejanji, ki drugo drugega izključujeta. Tu se nakaže ideja ločne sodbe. V enem od dveh primerov – v primeru trditve ali v primeru zanikanja – nujno izrečemo resnico o nečem (*De interpretatione*, 1 in 9). Eno od dvojega je gotovo resnično, bodisi da Sokrat je človek (trditve) bodisi da Sokrat *ni* človek (zanikanje). Od tu dalje se Aristotelova logika razvija predvsem v smeri, v kateri ima glavno vlogo kategorija kolikšnosti in pojem razreda. Filozof razlikuje med posameznimi (Sokrat je človek) in splošnimi sodbami (Vsi ljudje so beli). V *Analitikah* razvija na tej osnovi silogistično logiko, ki govori o izpeljevanju sklepov iz premis.²²

Zdi se, da je Avguštin vsaj delno poznal ta del antične logike. Vendar je nanj močneje vplivala stoiška logika.²³ Subjekt stavka je za stoike neka posameznost, predikat pa je delovanje ali stanje. Tu sta dva zgleda: »Sokrat govori«, »Ta teče«. Stoiki v stavku niso videli razmerij med pojmi, temveč vzročna in druga razmerja med dejstvi ali dogodki v svetu. Da bi na slednjih lahko opravili analizo, so razvili t. i. apodiktčne²⁴ (dokazovalne) sheme.²⁵ V opisih teh shem so spremenljivke označevali z vrstilnimi števnikmi.²⁶ Oglejmo si pet shem, ki jih je očitno poznal tudi Avguštin.

I) Če prvi, potem drugi.

Vendar prvi.

Torej tudi drugi.

II) Če prvi, potem drugi.

Vendar ne drugi.

Torej ne prvi.

III) Ne bkrati prvi in drugi.

Vendar prvi.

Torej ne drugi.

22 Npr.: Vsi ljudje so smrtni. Sokrat je človek. Torej je Sokrat smrten.

23 V *Contra Cresconium grammaticum partis Donati I: XLX.24*. Avguštin omenja *libri Stoicorum*. S stoiško logiko se je seznanil prek priročnikov, morda pa tudi prek Varonovega spisa *De dialectica*.

24 Apo-deiktikos – kar je možno dokazati.

25 Pripišujejo jih predvsem Hrizipu.

26 Za današnje raziskovalce sta glavni vir informacij o stoiški logiki Diogen Laert in Sekst Empirik.

(IV) *Ali prvi ali pa*²⁷ *drugi*.

Vendar prvi.

Torej ne drugi.

V) *Ali prvi ali pa drugi*.

Vendar ne drugi.

Torej prvi.

Prvi del vsake sheme je premisa, sestavljena iz dveh sestavin. Sestavini shem *I* in *II* ustvarita implikacijo (»če – potem«). V *III* prva premisa zani-ka možnost konjunkcije ali veznosti (*ne in ... in; non et ... et*). V *IV* in *V* vse-buje prva premisa ločno sodbo (*ali ... ali; aut ... aut*). Iz vsake prve premise in neke odločitve, ki nastopi v drugi premisi, v shemah sledijo sklepi, ki jih uvaja »torej«.

Avguštin v PA interpretira stoiške sheme. O shemah *I* in *II* pravi, da vsebujeta sklepanje *per connexionem*, sklepanje po načelu povezanosti. O she-mah *IV* in *V* pa zapiše, da vsebujeta sklepanje *per disiunctionem*, sklepanje po načelu ločenosti (PA, 13.29). Vendar Avguštin uporablja logiške sheme dru-gače kot sami stoiiki. Slednji so v shemah videli metalogični repertoar mo-žnih vrst sklepanja. Avguštin pa je prevzel iz shem samo prve premise in za-trdil, da te premise same po sebi vsebujejo sodbe, ki so nujno resnične in postanejo tedaj, ko jih sprejmemo, del našega gotovega védenja.

Povzel bom sodbe, ki jih Avguštin v PA navede kot primere gotovega védenja. Po obliki so enake prvim premisam v različnih stoiških shemah, le da Avguštin nadomesti abstraktne spremenljivke – vrstilne števnike – z la-stnimi in občimi imeni ter pridevniki. Prvi zgled sodbe, ki naj bi predstavlja-le gotovo védenje, je v že navedenem stavku:

a) Zenonova definicija je resnična ali pa je neresnična.

Stavek ima obliko *ali ... ali (aut ... aut; p V q)* in se sklada s prvo premi-so v stoiških shemah *IV* in *V*. Tu je niz nadaljnjih sodb, ki naj bi predstavlja-le gotovo védenje:

b) Svet je samo eden ali pa ni samo eden (3.10.23).

c) Število svetov je končno ali pa neskončno (3.10.23).

d) /T/a svet urejajo telesa s svojimi lastnostmi ali pa neka previdnost (3.10.23),

e) /Ta svet/ je vselej bil in vselej bo ali pa se je nekoč začel in se ne bo nikoli končal ali pa se ni začel v času, vendar se bo nekoč končal ali pa se je nekoč začel v času in ne bo vselej obstajal (3.10.23).

f) Vsa ta gmota teles in sil, med katerimi obstajamo .../ je ena ali pa ni ena (3.11.25).

27 Možnosti druga drugo izključujeta, kar je tu nakazano z dvodelnim ločnim prirednim vezni-kom »ali – ali pa«. Lahko bi uporabil tudi enakovreden dvodelni veznik »bodisi – bodisi«. Vendar bi slednjo različico težko uporabil kot prevod v spodnjem zgledu d), zato sem izbral prvo različico.

g) Končno človeško dobro, v katerem je življenje srečno, ni nič ali pa je v umu ali v telesu ali v obeh (3.12.27).

h) Budni smo ali pa spimo (3.13.29).

i) Tisto, o čemer se mi dozdeva, da vidim, je telo ali pa ni telo (3.13.29).

Naslednje sodbe imajo obliko prve premise v stoiški shemi *III*, torej obliko zanikane konjunkcije ali zanikane veznosti (*non ... et ... et*):

j) Človek ne more biti srečen in hkrati nesrečen (3.13.29).

k) Duša ne more umreti in hkrati biti nesmrtna (3.13.29).

l) Ni mogoče, da bi tukaj sijalo sonce in hkrati bila noč (3.13.29).

Dve sodbi imata obliko prve premise v stoiških shemah *I* in *II* (*si ... non*):

m) Če so štiri prvine na svetu, jih ni pet (3.13.29).

n) Če je samo eno sonce, nista dve (3.13.29).²⁸

Če so bile neodločene sodbe – prve premise v shemah – za stoike le izhodišča za nadaljnje sklepanje, so za Avguštinu same po sebi že védenje. V dialogu z namišljenim skeptikom zavrne možnost, da bi se opredelil za eno od dveh možnosti, ki ju opredeljuje vsaka ločna, vezna ali implikativna sodba. V simuliranem dialogu ga skeptik izzove z nestrpnim vzlikom: Odloči se vendar za eno od možnosti! Avguštin ga zavrne in mu pojasni: Če bi se nekdo odločil za eno od možnosti, bi se odrekel nečemu, kar *vé*, in izrekel nekaj, česar ne *vé*²⁹ (3.10.23). To pa zdaj pomeni, da za Avguštinu neodločena sodba ni le nujno resnična zaradi svoje logične zgradbe, temveč je tedaj, ko jo sprejememo, enota našega gotovega védenja.

Pomisliti utegnemo, da Avguštin ne razlikuje dovolj jasno med sodbo, ki je resnična (danes bi dejali: veljavna) v *formalno-logičnem* smislu in nima *epistemične* vrednosti, ter sodbo, ki izreka nekaj resničnega o svetu in je zato oblika védenja. Dva razlagalca spisa PA, Long (1974: 102–103) in O'Daly (2001: 163), sta menila, da navedeni zgledi kljub Avguštinovim nasprotnim zagotovilom niso zgledi gotovega védenja o dogodkih ali stanjih stvari, temveč le zgledi logično veljavnih stavkov.

Dve vrsti resnice

V kasnejšem spisu *De doctrina christiana* Avguštin jasno razločuje med dvema vrstama resničnosti, o katerih sem pravkar govoril. Govorci naj bi izrekli stavke, katerih vsak zase je zmoten, vendar jih med seboj povežemo na način, ki je formalno pravilen (veljaven). Drugič spet izrečemo stavke, kate-

28 Avguštin navede še dva zgleda matematičnih izrekov, ki se ne skladata z apodiktičnimi sodbami stoikov: Tri krat tri je pač devet in je kvadrat racionalnega števila, tudi če bi vsa človeška vrsta spala (3.11.25). Če obstaja en svet in šest svetov, je gotovo, da je skupno število svetov sedem (prav tam). Z njima se tu ne bom ukvarjal.

29 *Sed adsume aliquid, ait Academicus. Nolo; nam hoc est dicere: relinque quod scis, dic quod nescis* (3.10.23).

rih vsak pove nekaj resničnega o svetu, vendar jih med seboj povežemo na način, ki ni formalno pravilen. Iz zmotnih premis lahko torej izpeljemo »resnične« (tj. veljavne) sklepe, na drugi strani pa lahko iz resničnih premis izpeljemo »neresnične« (tj. neveljavne) sklepe. Logično veljavnost povezav označi Avguštín z izrazom *veritas conexio*num, resničnost posameznega stavka, ki nekaj izreka o svetu, pa z izrazom *veritas sententiarum* (*De doctrina christiana*, 49, 20f; 50, 24–6; 52, 1–2).³⁰ V tem spisu torej opisuje natanko tisto razlikovanje, o katerem bi se lahko zdelo, da ga avtor spisa PA ni poznal. Vendar pa bi bilo nenavadno, če ga Avguštín v letu 386 res ne bi poznal. V spisu (PA, 3.13.29) omenja, da je študiral tudi dialektiko, tj. logiko, kar tudi dokaže s povzemanjem stoiških shem. Za povrh pa je v samem spisu PA nakazano, da je poznal razlikovanje med dvema vrstama resničnosti. V namišljenem dialogu skeptik Avguštínu očita, da zato, ker se noče odločiti za nobeno od dveh možnosti, vsaka njegova sodba visi v zraku (*pendet sententia*). Skeptik implicitno dopušča možnost, da so Avguštínove sodbe zaradi svoje formalne zgradbe nujno resnične, saj vsaka od njih zaobseže vse možnosti, vendar pa nobena ne pove ničesar o svetu; v nobeni od njih ni tistega, kar pove izraz *veritas sententiarum*.

Avguštín na to odvrne, da je bolje je viseti v zraku, kot zgrmeti na tla.³¹ To poveča zagonetnost spisa in Avguštínove namere postanejo nejasne. Je svojim ločnim sodbam pripisoval samo, da zaradi svoje formalne zgradbe ne morejo biti neresnične, ne pa tudi, da imajo epistemično vrednost? Proti tej razlagi govori glagol, ki ga uporabi: »védeti« (*scire*). Pravi, da se noče odreči ničemu, kar vé. Vendar še vedno ni jasno, kako naj bi neodločene sodbe, ki »visijo v zraku«, imele epistemično vrednost; kako naj bi kaj *povedale* o svetu.

Gotovo védenje o naravnih stvareh

Funkcija, opisana z izrazom »povedati«, je v tradiciji antične logike, retorike in gramatike vezana na kategoriji subjekta in predikata. V stavkih, ki so nosilci Avguštínovih sodb, nastopajo naslednji subjektivni izrazi: »*Zenonova definicija*«, »*ta svet*«, »*ta gmota teles*«, »*končno človeško dobro*«, »*mi*«, »*tisto, kar vidim*«, »*človek*«, »*duša*«, »*sonce*«, »*noč*«, »*prvine*«. Vse to so nanašalni izrazi, saj imajo nanosnike zunaj jezika in mišljenja. Rabljeni so določno, kar pomeni, da so rabljeni za znane nanosnike. Današnji filozofi bi dejali, da so razen izraza »*mi*« vsi ti izrazi *določni opisi*. Najširši določni opis je zveza »*ta svet*«, ki se nanaša na celoto sveta: »Vem, da ta svet urejajo telesa s svojimi lastnostmi ali pa neka previdnost« (3.10.23: *item scio mundum istum nostrum...*). Drugi nanosniki so deli *tega sveta*. Razen *duše*

30 Eno je poznati zakone sklepanja, drugo pa je poznati resnico mnenj (*De doctrina christiana*, 52).

31 *Sed pendet sententia. Melius certe pendet quam cadit* (PA, 3.10.23).

so vse te stvari za Avgušтина *naravne stvari* (*physica*). Ko zatrjuje, da ima o tem svetu in stvareh v njem gotovo védenje, pravi: »In tako imam védenje o brezštevilnih naravnih stvareh.« (3.10.23: /E/t innumerabilia physica hoc modo novi.)

To ustvarja za interpretacijo spisa novo težavo. Avguštin na eni strani zatrjuje, da ima védenje o naravnih stvareh – ki so zanj tudi telesne stvari, saj izraz »*physica*« pomeni oboje –, na drugi strani pa trdi, da so sodbe, ki jih navaja, primeri njegovega védenja o *umljivem*. Pravi namreč, da naj bi bile navedene sodbe resnične »same v sebi, neodvisno od tega, v kakšnem stanju so čutila« (PA, 3.13.29). Če to zadnjo trditev prevedemo v jezik današnje logike, moramo sklepati, da naj bi njegove ločne sodbe ne bile resnične kontingenčno (*a posteriori*), temveč *a priori*.³² Avguštin pravi, da ga je tovrstnih sodb, ki so oblika védenja o umljivem, naučila dialektika. To je treba interpretirati tudi v luči sklepnih razmišljanj ob koncu spisa. Tam povzame Platonov nauk o dveh svetovih, svetu umljivega, v katerem prebiva sama resnica, in svetu čutno-zaznavnega, ki je zgolj podoben resnici in ne more biti vir védenja.

Kako naj uskladimo Avguštinovo trditev, da imamo lahko gotovo védenje samo o umljivem, z njegovo hkratno trditvijo, da ima gotovo védenje o brezštevilnih naravnih stvareh (*innumerabilia physica*)?

Nasprotja in protislovja

Natančneje si ogledmo dva Avguštinova zgleda, ki vsebujeta ločni sodbi:

b) Svet je samo eden ali pa ni samo eden.

h) Budni smo ali pa spimo.

V obeh zgledih je ločni veznik »ali«, ki v ločnem priredju povezuje izključujoči se možnosti, tako da ustvarja zvezo »ali – ali«. Prislov »pa« okrepi veznik »ali« na način, ki izključuje dodatno, tretjo možnost. Z navedenima možnostima se izčrpajo vse možnosti.³³ O ločnih sodbah Avguštin trdi: Ko v ločni sodbi odstranimo druge dele (enega ali več), ostane nekaj, kar je z odstranitvijo teh delov potrjeno (3.13.29: *restet aliquid, quod eorum ablatione firmeatur*). Izrek je del stoiškega sistema stavčne logike.³⁴

32 Če danes v filozofski enciklopediji poiščemo geslo »apriorno« in »aposteriorno znanje«, bomo verjetno prebrali, da razlikovanje izvira iz filozofije 17. stoletja, močno pa se je razširilo potem, ko ga je uporabil Kant v svoji *Kritiki čistega uma*. Antični izvori razlikovanja, o katerih tu govorim, so praviloma zmolčani.

33 Tretje možnosti ni: *tertium non datur*.

34 Avguštin v tej interpretaciji sledi interpretaciji stoiških ločnih sodb, ki je prevladovala v antiki. Bistvo te interpretacije je v tezi, da so ločne sodbe resnične zato, ker vsebujejo nezdružljiva disjunktka, s katerima se izčrpajo vse možnosti. Možna je sicer tudi drugačna interpretacija, ki upošteva resničnostne funkcije. Vzemimo primer: (Peter je vrgel kamen) ali (Pavel je vrgel kamen). Ta ločna sodba je resnična, če je resnično, da je eden od imenovanih vrgel kamen, pa čeprav disjunktka nista nezdružljiva in se z njima ne izčrpajo vse možnosti.

Vendar se zgleda b) in h) razlikujeta. Med disjunktoma v sodbi b) je razmerje *protislovja*; protislovno bi bilo, če bi hkrati trdili, da je svet samo eden in da ni samo eden. Med disjunktoma v sodbi h) pa je razmerje *nasprotja*. Spanje in budnost sta nasprotni stanji zavesti (kriterij, po katerem prepoznamo razmerje nasprotnosti, bom opredelil kasneje).

Eden od razlagalcev spisa PA, D. Jackson (1969: 35), je Avguštinu očital, da so tiste njegove ločne sodbe, ki tako kot sodba h) vsebujejo nasprotja, z vidika stoiške logike nepravilne. Njegova trditev temelji na naslednjem opažanju: Če ugotovimo, da prvi disjunkt v sodbi h) ni resničen, ni *logično nujno*, da je resničen drugi del (,spimo'). Ni sicer dvoma, da je v tem primeru resničen drugi del, vendar ni tako zaradi *logične nujnosti*, temveč zaradi *izkustvenega* dejstva, da je zavest lahko samo v enem od dveh stanj, stanju budnosti ali spanja. Omenjeno dejstvo je kontigenčno – je pač »naključni« rezultat evolucije osrednjega živčnega sistema pri človeku.

Jackson je o sodbi h) hkrati menil, da bi jo zlahka prestavili v obliko, v kateri med sestavinama sodbe ni razmerja nasprotja, temveč razmerje protislovja, torej v obliko:

h1) Budni smo ali pa nismo budni (Jackson, 1969: 35).

Če prvi disjunkt v tej sodbi ni resničen, je logično nujno, da je resničen njen drugi disjunkt. Če odpravimo trditev »budni smo«, moramo trditev »nismo budni« sprejeti kot resnično zaradi logične nujnosti.

Dopustimo za trenutek, da se sodbe, ki jih je navedel Avguštin, z vidika stoiške logike res razvrščajo v dve skupini, v skupino »pravilnih« in v skupino »nepravilnih«. Za »pravilne« ločne sodbe, kot je h1), se zdi, da so – če uporabim O'Dalyjev izraz – še bolj prazne od »nepravilnih« sodb, saj je vsa njihova vsebina zgolj v logičnem razmerju med trditvijo in zanikanjem; »nepravilne« sodbe, kakršna je h), pa s svojo vsebino vsaj posredno *nekaj orišejo* – namreč vsa možna stanja stvari v nekem sektorju realnega.

Jackson pa se je v resnici napačno skliceval na stoiško logiko. Sekst Empirik je poročal, da so stoiki peto apodiktično shemo predstavljali tudi v obliki:

o) Je dan ali pa je noč.

Ni noč.

Torej je dan.³⁵

Tu je prva premisa zelo podobna Avguštinovemu zgledu h), saj vsebuje dva nasprotna izraza.

Med sodbami, ki jih navaja Avguštin, prevladujejo sodbe, ki vsebujejo razmerje nasprotja: c), d), e), g), h), j), k) in l). Le sodbe b), f) in i) vsebujejo razmerje protislovja. Pokazal pa bom, da *vse te sodbe* izvirajo iz iste kompleksne logično-semantične strukture.

35 Prim. Mates, 1973: 112.

Vprašanja in njihove predpostavke

Spomnimo se, da v namišljenemu dialogu, ki poteka v PA, skeptik poziva Avgušтина, naj se vendar opredeli za eno od dveh možnosti – za enega od disjunktov –, ki ju vsebuje vsaka od njegovih ločnih sodb. Avguštin ga, kot sem dejal, zavrne. A kaj natanko zavrne? Vzemimo eno od njegovih ločnih sodb:

b) Svet je samo eden ali pa ni samo eden.

Skeptik pravzaprav poziva Avgušтина, naj z »da« ali »ne« odgovori na vprašanje:

b1) Je svet samo eden?

Je mogoče razmerje med b) in b1) misliti samo kot razmerje med trditvijo in vprašanjem? Sodobna pragmatika nakaže še neko možnost. Po Levinsonu (1983: 184) si je mogoče b) zamisliti kot *predpostavko* vprašanja b1). Ugotovil je, da ima vsako vprašanje, na katero moramo odgovoriti z »da« ali »ne«, predpostavko, ki ima obliko disjunkcije (ločne sodbe) v obliki »ali – ali pa«.

S. Levinson sicer pojasnjuje, da imajo vprašanja in trditve praviloma enake predpostavke. Če postavimo propozicijsko vsebino trditve »Peter je nehal kaditi« v vprašalno obliko, se ohrani predpostavka, da je Peter doslej kadil. Le za vprašanja, na katera moramo odgovoriti z »da« ali »ne«, ugotavlja, da imajo specifične predpostavke, ki jih trditve nimajo. V vprašanju: o) Je na MIT profesor jezikoslovja?

na katerega moramo odgovoriti z »da« ali »ne«, je predpostavka, ki je ni v trditvi »Na MIT je profesor jezikoslovja«. Ta predpostavka je *disjunkcija* dveh možnih odgovorov:

o1) Na MIT je ali pa ni profesorja jezikoslovja.

Tako kot Long in O'Daly tudi Levinson meni, da je ta predpostavka *prazna* predpostavka (prav tam).

Bi lahko zdaj sklepali, da so Avguštinove ločne sodbe pravzaprav predpostavke v vprašanjih o zgradbi sveta, ki si jih na skrivaj zastavlja? Če bi bilo tako, bi se nam morala zdeti toliko bolj sporna njegova teza, da so ločne sodbe, ki jih navaja, enote gotovega védenja o svetu.

Protipomenke

Zdaj bom ponovno navedel Avguštinove ločne in vezne sodbe, ki vsebujejo nasprotje, pri tem pa bom nekatere izraze v njih zapisal v kurzivi:

- a) Zenonova definicija je *resnična* ali pa *zmotna* (3.9.21).
- b) Število svetov je *končno* ali pa *neskončno* (3.10.23).
- c) Ta svet urejajo *teles*a s svojimi lastnostmi ali pa neka *previdnost* (3.10.23).
- d) (Ta svet) je *vselej* bil in *vselej* bo ali pa se je *nekoč začel* in se ne bo *nikoli končal* ali pa se ni *začel v času*, vendar se bo *nekoč končal* ali pa se je *nekoč začel v času* in ne bo *vselej* obstajal (3.10.23).

- e) Končno človeško dobro, v katerem je življenje srečno, ni nič ali pa je v *umu* ali v *telesu* ali v obeh (3.12.27).
- f) *Budni* smo ali pa *spimo* (3.13.29).
- g) Človek ne more biti *srečen* in hkrati biti *nesrečen* (3.13.29).
- h) Duša ne more *umreti* in hkrati biti *nesmrtna* (3.13.29).
- i) Ni mogoče, da bi tukaj *sijalo* sonce in hkrati bila *noč* (3.13.29).

V izrazih, ki sem jih zapisal kurzivno, so nasprotujoče si pojmovne dvojice. Pojemovno vsebino izrazov določimo, ko ugotovimo, kakšno funkcijo imajo v Avguštinovi filozofiji in metafiziki. Ni dvoma, da nas izraza »tele-sa« in »previdnost« v sodbi d) vodita k pojmom zemeljskega in božanskega. Če tudi druge leksikalne dvojice v sodbah obravnavamo na ta način, dobimo naslednje pojmovne pare:

a) *resnično* – *zmotno*, c) *končno* – *neskončno*, d) *zemeljsko* – *božansko*, e) *minljivo* – *večno*, h) *budnost* – *spanje*, i) *sreča* – *nesreča*, k) *umrljivo* – *nesmrtno*, l) *svetloba* – *tema*.

Je tudi sam Avguštin v leksikalnih dvojicah videl pare pojmov, ki so del njegove metafizike? Preveč prostora bi potreboval, da bi natančno odgovoril na to vprašanje. Le ob enem primeru se bom na kratko pomudil. Vzemimo ločno sodbo I: »Ni mogoče, da bi tukaj *sijalo* sonce in hkrati bila *noč*« (*non hic et sol lucet et nox est*). Kako naj vemo, da je Avguštin v njej res videl dihotomijo svetloba – tema? V besedni zvezi »noč je« (*nox est*) se seveda nakazuje pojem teme. A zakaj sem nasprotno besedno zvezo »sonce sije« (*sol lucet*) povezal s pojmom svetlobe? Spomnimo se Avguštinove trditve: Če v ločni sodbi odstranimo eno od možnosti, se potrdi druga možnost. Ni res, da bi po izključitvi možnosti, ubesedene kot »noč je«, morali sprejeti možnost, ubesedeno kot »sonce sije« (tretja možnost bi bil oblačen dan). Seveda pa velja, da če izključimo temo, se nedvomno potrdi *svetloba*. Ločno sodbo, ki je nujno resnična, dobimo torej šele, ko besedni zvezi, ki ju izbere Avguštin, vežemo na »globinski« pojmovni par *tema* – *svetloba*.

V kasnejših spisih (zlasti v *De dialectica* in *De doctrina christiana*) je Avguštin nasploh pokazal precejšnje zanimanje za razmerje med ubesedenimi in t. i. »globljimi« pomeni oziroma pojmi. Bil je eden prvih filozofov, ki je problematiko besednih znakov razvil v hermenevitični perspektivi.

Ko sem izraze v stavkih, ki so nosilci Avguštinovih resničnih sodb, zvaljal na njihovo osnovno pojmovno vsebino, sem ustvaril pare *protipomenk* ali *antonimov*. S protipomenkami se danes ukvarja semantika. Zdi se torej, da sem v interpretaciji spisa PA od logike prešel k semantiki. Vendar je v resnici semantika od vsega začetka na prikrit način navzoča v logičnih premisah, ki jih je po stoikih povzel Avguštin.

Vzemimo njegove ločne sodbe, ki imajo obliko *S je p ali pa r*. Vsekakor so te nujno resnične. Vendar so nujno resnične zato, ker sta abstraktni spremenljivki *p* in *r* nadomeščeni z takšnimi izrazi naravne govorice, ki vzpostavljajo pomenska nasprotja. Protipomenki nastopata, na primer, v sodbi »Zenonova definicija je *resnična* ali pa je *zmotna*«. Če bi v njej nastopala izraza, ki nista protipomenki, bi nastala sodba, ki bi ne bila nujno resnična, na primer: »Zenonova definicija je *šaljiva* ali pa je *kratka*«. V tistem delu logike, ki jo v PA prakticira Avguštin, je torej semantika vseskozi navzoča.

Vendar pa ne moremo reči, da vse protipomenke na ta način ustrezajo Avguštinovim zgledom. Neustrezni sta, na primer, protipomenki »mrzel« in »vroč«. Z njima se ne izčrpajo vse možnosti, dopuščata namreč tudi sredinske možnosti – »mlačen«, »topel«. Če nekaj ni mrzlo, še ne moremo sklepati, da je potemtakem vroče.

Binarne pomenske kategorije

Dejal sem, da je Avguštin očitno poznal stoiške apodiktčne sheme. Če je stoiški filozof v vsaki od prvih premis videl nastavek, ki po izbiri ene od možnosti usmerja nadaljnje sklepanje, je Avguštin v namišljenem dialogu s skeptikom izrecno odklonil, da bi izbral katero od možnosti, ki jih obsegajo prve premise. V prvih premisah stoiških shem je prepoznal stavke, ki so sami po sebi nujno resnični, in jih je sogovornikom v dialogu predstavljal kot končne sodbe, ki so same po sebi enote védenja. To pa ne pomeni, da preostali deli stoiških shem v njegovi argumentaciji nimajo nobene vloge. Vsaka od apodiktčnih shem deluje v ozadju kot neke vrste preizkus, ki Avguštinu – in nam – pove, ali je v svoje sodbe³⁶ vstavil ustrezne izraze, tj. ali so bile njegove semantične izbire pravilne. Vzemimo sodbo a): »Zenonova definicija je resnična ali pa je *zmotna*«. Če jo prenesemo na eno od apodiktčnih shem, dobimo:

a1) Zenonova definicija je *resnična* ali pa je *zmotna*.

Vendar ni *zmotna*.

Torej je resnična.

Avguštinova trditev, da je sodba a) nujno resnična, predpostavlja, da je sklepanje v a1) utemeljeno. Izraz »utemeljeno« se ne nanaša le na logično, temveč tudi na semantično razsežnost sklepanja. Drugačna semantična izbira – npr. izbira izrazov »šaljiva« in »kratka« – bi ne omogočila sklepanja, ki bi bilo utemeljeno. V sklepanju so se vzpostavila logično-semantična razmerja. Med disjunktoma prve premise – »je resnična« in »je zmotna« – je razmerje *nasprotja*. Z zanikanjem drugega disjunkta dobimo »ni zmo-

36 Tu se pravzaprav omejujem na navedene Avguštinove ločne in zanikane vezne sodbe. Njegove implikativne sodbe izvzemam. Kar trdim v nadaljevanju, po mojem mnenju velja sicer tudi zanje, vendar bi utemeljevanje te domneve tukaj vzelo preveč prostora.

tna«, kar ustvari novo razmerje: med »je zmotna« in »ni zmotna«³⁷ je namreč razmerje *protislovja*. In končno – kar smo dobili z zanikanjem (namreč »ni zmotna«) – ima *implikacijo*: »torej je resnična«. Na drugi strani bi z zanikanjem disjunkta na enak način prišli do implikacije »torej je zmotna«. Raba veznika »torej« za implikacije je upravičena, ker sta možnosti samo dve: *Tertium non datur*.

Danes se apodiktčnim shemam bolj posveča semantika kot logika, zlasti tista veja semantike, ki jo označujejo kot strukturalno semantiko.³⁸ Oglejmo si nekaj njenih tez. Eden njenih osrednjih postulatov je, da posamezni izraz ni nosilec pomena. Najboljša ponazoritev tega postulata so ravno protipomenski izrazi. Pomen izraza »resničen« je določen z njegovim razmerjem do izraza »zmoten«. Izraza sestavljata *binarno semantično kategorijo* resničen/zmoten.³⁹

Sodobna strukturalna semantika je v resnici identificirala le majhno število binarnih pomenskih kategorij. Značilni zgledi so *moško/žensko*, *življenje/smrt*, *narava/kultura*.⁴⁰ Strukturalna semantika v tej točki razvija tezo, da imata osnovna protipomenska člena, ki sestavljata binarno kategorijo, praviloma različno vrednost. Implikacije, ki sledijo iz zanikanja posameznega člena semantične kategorije, so bodisi »evforične« bodisi »disforične« (Greimas in Courtés, 1979: 136, 396).

Vse to se navezuje na Avguštinovo besedilo. Pari pojmov, ki sem jih prepoznal v njegovih ločnih in veznih sodbah, so v resnici binarne kategorije, zato jih moram zdaj zapisati drugače: *resnično/zmotno*, *končno/neskončno*, *zemeljsko/božansko*, *minljivo/večno*, *budnost/spanje*, *sreča/nesreča*, *umrljivo/*

37 O razmerju nasprotja je – v povezavi z razmerjem protislovja – razpravljal Aristotel, čigar delo je Avguštin vsaj delno poznal. Skoraj gotovo je poznal *Kategorije*, po mnenju nekaterih pa tudi *Peri hermenenias* (*De interpretatione*). Aristotel je v *De interpretatione* (pogl. 6 in 7) obravnaval nasprotje in protislovje kot dve vrsti razmerja med stavki, ki so logični izrazi sodb in so sestavljeni iz spremenljivk ter logičnih operatorjev. Nasprotje in protislovje je prepoznal v razmerjih med splošnimi in posameznimi sodbami v nizu:

a. *Vsak S je P.*
b. *Noben S ni P.*
c. *Nek S je P.*
d. *Nek S ni P.*

Med sodbama *a* in *b* je razmerje nasprotja, med sodbama *a* in *d* ter *b* in *c* pa razmerje protislovja. Vendar lahko v tem okviru abstraktne spremenljivke (*S* in *P*) poljubno nadomestimo z izrazi naravne govornice, npr.: Vsak Krečan je lažnivec. Gre torej za logično strukturo, ki je neobčutljiva za semantične vrednosti.

38 Začetek te semantike je v Jakobsonovem jezikoslovju, ki je uveljavilo načelo binarnosti v fonologiji (gl. Greimas, Courtés, 1979: 27).

39 Gl. A. J. Greimas, J. Courtés, 1979: 34; gl. gesla *Catégorie*, *Structure* in *Axiologie*.

40 Vse skupaj spominja seveda na neko tezo Lévi-Strausove strukturalne antropologije: simboli sistemi družb in kultur oblikujejo vzdolž takšnih binarnih kategorij (značilni zgledi so tam še: presno/kuhano, osrednje/periferno, zunanje/notranje ipd.).

nesmrtno, svetloba/tema.⁴¹ Metafizika, ki jo sprejema Avguštin v času pisanja spisa PA, naredi enega od členov v vsaki od teh kategorij za »evforičnega« in drugega za »disforičnega«.

Dokazati obstoj nanosnikov

Prej se je odprlo vprašanje: Nam Avguštin sporoča, da ima gotovo védenje o naravnih stvareh (*physica*) ali védenje o umljivem (*intelligibilem*)? Vsaj v dveh sodbah so izrazi, ki bi se kljub vdoru metafizike v Avguštinovo delo lahko nanašali na naravne stvari. Gre za sodbi, v katerih sem prepoznal binarni kategoriji *budnost/spanje* in *svetloba/tema*. Je v teh dveh sodbah poleg védenja o naravnem tudi védenje o umljivem? Kot sem pokazal, sta sodbi vezani na binarni kategoriji in torej na logične relacije nasprotja, protislovja ter implikacije. Vendar sta vezani na logične relacije *zaradi* kontingenčnega dejstva, da se na Zemlji izmenjujeta dan in noč in kontingenčnega dejstva, da je človekova zavest lahko samo v dveh stanjih, stanju spanja ali stanju budnosti. Kljub Avguštinovim zagotovilom, da sta sodbi resnični sami po sebi, neodvisno od stanja čutov, je njuna resničnost tudi v tistem delu, v katerem je vezana na logično strukturo binarnih kategorij, odvisna od zaznave zunanjih stvari. Avguštin je v semantičnem sistemu latinskega besedišča izbral takšna para protipomenk, ki ustrezata »binarni« zgradbi dveh izsekov zaznavnega sveta. Struktura, ki se je pri tem razvila, ni samo logična, temveč je logično-semantična.

Zdi se, da se je Avguštin tega zavedal. V tej točki se znova ni mogel braniti pred radikalnim dvomom skeptika. Če so čuti neskončno varljivi, potem je zaznava, na osnovi katere sodimo, da se menjavata *svetloba* in *tema*, lahko zmotna. Če smo blazni, je sodba, da včasih *spimo*, drugič pa smo *budni*, nemara le umislek. Avguštin se nenehno umika pred tovrstnimi skeptikovimi domisleki, seveda z namenom, da bi prav na koncu vendarle prišel do nekega neizpodbitnega spoznanja.

Kako pa naj za vse ostale izraze, ki jih vsebujejo njegovi zgledi domnevno gotovega védenja, dokaže, da imajo realne nanosnike, na primer za izraz »človek«, ki ga vsebujejo kar trije zgledi, ali pa za izraze »svet«, »prvine«, »sonce«, ki nastopajo v zgledih, formuliranih v obliki protislovja?

Ti in drugi izrazi so rabljeni nanašalno in določno. Nobena od sodb, ki so oprte na te izraze, ne more predstavljati gotovega védenja, če Avguštin ne more dokazati obstoja njihovih nanosnikov. Videli bomo, da se Avguštin v tej točki pravzaprav preda. Nikakršnega dokaza o obstoju nanosnikov ne more priskrbeti. Zaveda se, da ne more upravičiti svoje trditve, da ima goto-

41 Morda nekatere od kategorij niso tako očitno vezane na krščansko metafiziko. *Budnost* je treba povezati s pozornostjo na znamenja božje prisotnosti, o čemer piše v *De doctrina christiana*. Na *srečo* se veže Avguštinov krščanski evdajmonizem. *Svetloba* se veže na izrek božjega sina: Jaz sem luč sveta.

vo védenje o naravnih stvareh. Pred skeptso se umakne v trditev, da ima trdno vednost o tistem, kar je v njegovih sodbah umljivega, torej o logičnih relacijah, o katerih ga je poučila dialektika. Nakazal sem že, da lahko skeptik tej njegovi trditvi ugovarja na dva načina. Vse Avguštinove sodbe, ki vsebujejo nasprotje, so nujno resnične zaradi sklepanja, ki je vezano na ustrezne *semantične izbire* v besedišču naravne govorice. Tri sodbe, ki vsebujejo protislovje in sem jih maloprej ponovno navedel, pa so oprte na skrajno osiromašeno in tавтоloško shemo: *če je nekaj x, ni y*. To je vsekakor preskromna osnova za Avguštinovo trditev, da ima neko védenje vsaj v območju umljivega. Je potemtakem Avguštinov načrt, da bo v polemiki z radikalnim skepticizmom predstavil nekaj primerov gotovega védenja, povsem propadel? V nekem primeru je vendarle uspel.

Kako vemo, da svet obstaja

Navedel sem že vprašanje, ki ga v namišljenem dialogu skeptik zastavi Avguštinu: »Kako veš, da svet obstaja, če so čuti varljivi?« (PA, 3.11.24.) V tej točki razvije Avguštin naslednjo argumentacijo, ki je jedro celotne razprave PA:

»Nikoli niso vaši argumenti /tj. argumenti skeptikov/ mogli tako zelo odreči sposobnost našim čutom, da bi nas uverili, da ničesar ne zaznavamo /.../ prizadevali ste si nas prepričati, da je nekaj lahko drugačno od tistega, kar se nam zdi ... Zato imenujem svet vse to, kar nas zaobjema in vzdržuje, pa najsi bo kar koli že, temu pravim svet, kar se kaže mojim očem in kar čutim, da vključuje zemljo in nebo ali pa privid zemlje in neba /.../ vi pravite /samo/, da čuteča bitja zaznavajo napačno, ne pa da sploh ne zaznavajo ničesar. Vsak razlog za razpravo, v kateri vi /skeptiki/ tako radi prevladujete, je odpavljen, če ne samo, da ničesar ne vemo, temveč tudi ničesar ne zaznavamo. Če torej zanikaš, da je to, kar zaznavam, svet, potem se prepiraš o imenu, saj sem pač dejal, da temu pravim 'svet'. Vprašal me boš: Je svet tudi tisto, kar vidiš, ko spiš? Rečeno je že bilo, da imenujem 'svet' vse, kar se mi kot nekaj takšnega dozdeva. Če njim /tj. skeptikom/ ustreza imenovati 'svet' samo tisto, kar zaznavajo oni, ki so budni in zdrave pameti, potem zagovarjaj, če moreš, da tisti, ki spijo ali blaznijo, ne spijo ali blaznijo v svetu. Zato ob tem trdim, da je vsa ta gmota in ustroj teles, med katerimi smo – speči, blazni, budni ali zdrave pameti – ena ali pa ni ena.« (PA, 3.11.24.)⁴²

42 *Numquam rationes vestrae ita vim sensuum refellere potuerunt, ut convinceretur nobis nihil videri, nec omnino ausi estis aliquando ista temtare, sed posse aliud esse ac videtur vehementer persuadere incubuitis. Ego itaque hoc totum, quaecumque est, quod nos continet atque alit, hoc, inquam, quod oculis meis apparet a meque sentitur habere terram et caelum aut quasi terram et quasi caelum, mundum voco. Si dicis nihil mihi videri, numquam errabo. Is enim errat, qui quod sibi videtur temere probat. Posse enim falsum videri a sentientibus dicitis, nihil videri non dicitis. Prorsus enim omnis disputationis causa tollitur, ubi regnare vos libet, si non solum nihil scimus, sed etiam nil nobis videtur. Si autem hoc, quod mihi videtur, negas mundum esse, de nomine controversiam facis, cum id a me dixerim mundum vocari. Etiamne,*

Tu Avguštin najprej molče sprejme skeptikovo tezo, da »je nekaj lahko drugačno od tistega, kar se nam zdi«. Čuti so lahko vselej varljivi, zato so lahko vse rabe opisnih izrazov, s katerimi kategoriziramo stvari, zmotne (»sonce«, »noč« itd.). Zmotljivost pa se konča na ravni največje celote, ki jo lahko mislimo. Medtem ko dele sveta opisujemo – in se pri tem vselej lahko motimo –, celote sveta *ne opisujemo*. Zanj Avguštin sicer izbere obče ime »svet«, vendar pravi, da je to povsem poljubna izbira; za celoto vseh delov, ki jih tako zmotljivo zaznavamo, lahko uporabimo katero koli ime, če se zanj dogovorimo. Kakršen koli prepir o imenu celote je nesmiseln. Vsa druga obča imena nam služijo za (zmotljivo) kategoriziranje delov sveta. Če z vsemi drugimi imeni kategoriziramo dele celote, pa ime, ki ga uporabljamo za celoto samo, ne more imeti takšne funkcije. Celote vseh delov sveta, vseh identitet in kategorij, ne moremo kategorizirati, saj v nasprotnem primeru ne bi bila celota. O njej torej ne moremo imeti kategorialnega, tj. semantičnega védenja.

Avguštin nadaljuje: Morda so zmotne vse naše zaznave tistega, kar nas »zaobjema in zdržuje«. Vendar je nekaj gotovo: tisto obstaja, saj vendar moramo obstajati *nekje*. Je nek način, kako o tistem, kar nas »zaobjema in vzdržuje«, mislimo *nezmotljivo*. Način ni v rabi opisnih izrazov, temveč v rabi indeksikalnega⁴³ izraza »to«, ki nima opisne vsebine. »Svet« kot celota vsega je zanj »vse to« (*hoc totum*) – kar koli že je. V indeksikalni »to« je naše edino gotovo, čeprav *predsemantično* védenje o svetu, ki obstaja objektivno, tj. neodvisno od našega spoznavnega delovanja. V tej točki se razkrije Avguštinov realizem, ki pa je neke vrste *slapi realizem*.

Indeksikal »to« v »vse to« je rabljen samostalniško. Potem ga Avguštin uporabi pridevniško v besedni zvezi »ta naš svet«, ko zapiše: »*Item scio mundum istum nostrum ...*« (PA, 3.10.23.) To zvezo lahko uporabi, ker je pred kratkim odkril še nek svet.

Dva svetova

Svet je torej za Avguština celota vsega, kar nas »zaobjema in hrani« in na kar v navedenem odlomku slepo kaže z indeksikalom »to«. Hkrati je sveta zanj tudi nek *prostor*. Predstavo o prostoru razvije v stavku: »Zagovarjaj, če moreš, da tisti, ki spijo ali blaznijo, ne spijo ali blaznijo *v svetu*.« Vseka-

inquires, si dormis, mundus est iste quem vides? Iam dictum est, quidquid tale mihi videtur, mundum appello. Sed si eum solum placet mundum vocare, qui videtur a vigilantibus vel etiam a sanis, illud contende, si potes, eos, qui dormiunt ac furiunt, non in mundo furere atque dormire. Quam ob rem hoc dico, istam totam corporum molem atque machinam, in qua sumus sive dormientes sive furentes sive vigilantes sive sani, aut unam esse aut non esse unam.

43 Indeksikalni so tisti izrazi, ki nimajo splošnega pomena, temveč veljajo zanje le nekakšna pravila rabe. Neposredno kažejo na objekte, smer kazanja pa je odvisna od konteksta. Značilni indeksikalni izrazi so »ta«, »tisti«, »tukaj«, »zdaj«, »jaz«, »ti«, »mi« itd.

kor smo *nekje*, v nekem prostoru, če le obstajamo, in sicer ne glede na stanje, v katerem je naš um (sanje, blodnje). Zopet velja, da bi bil nesmiseln vsak prepir o poimenovanju prostora: na prostor, v katerem bivamo, lahko nezmotljivo pokažemo z indeksikalnim izrazom »*tukaj*«.

Avguštinova raba zveze *ta svet* seveda priključuje idejo *onega sveta*. Podobno tudi izraz *tukaj* priključuje *tam*. Avguštin ob koncu spisa (3.17.37) povzame tezo krščanskega platonizma: svetova sta dva, namreč »*ta zaznavni svet*« in *oni svet* umljivega. Prvi je *tukaj*, kjer prebivamo, drugi je onstran tega sveta, je *tam*.

Kakšni so nasledki te podvojitve sveta s pomočjo indeksikalnih izrazov? Odgovor na to vprašanje bom najprej iskal v delu sodobnega ameriškega filozofa Johna Perryja (Perry, 2000: 171–181). Ta teoretik indeksikalnosti si je zamislil niz položajev, v katerih interpretiramo preproste izjave o vremenu. Prvi položaj: Nekdo v moji bližini reče: »Dežuje.« Jasno je, da izjava zadeva kraj, kjer trenutno sva, vendar ne pomislim:⁴⁴ *Tukaj* dežuje, *tam*, tj. *drugje*, pa morda ne. Natančneje: Predstave o tem, da dežuje *tukaj*, ne ustvarim ravno zato, ker v tem trenutku nimam nikakršne predstave o *drugih* krajih, kjer morda ne dežuje. Zame preprosto *dežuje*. Drugi položaj: Ko zjutraj v kraju *x* poslušam radio, med drugim slišim: »V kraju *x* dežuje.« Zdaj v mojem umu nastane predstava, ki vsebuje indeksikal: Dežuje *tukaj*. Pogoj za nastanek te indeksikalne predstave je, da razpolagam s predstavo o kraju *x* in s predstavo, da sem v kraju *x*. Hkrati moram razpolagati še s predstavo o *drugih* krajih, krajih *y*, *z* itd. Tretji položaj: V zelo majhni deželi, ki jo Perry imenuje Z-landija, živijo prebivalci Z-landci, ki nimajo nikakršnega stika z drugimi deli sveta in nobene predstave o kateri koli drugi deželi. Zato nimajo niti predstave o Z-landiji niti predstave o *svoji* deželi. Ker ne mislijo *drugih* dežel prek indeksikala *tam*, ne mislijo *svoje* dežele prek indeksikala *tukaj*. Ko Z-landec sliši, da dežuje, nikoli ne ustvari indeksikalne predstave »dežuje *tukaj*«. Predstavlja si kratko malo, da *dežuje*. Predstava o tem, da dežuje, ni predstava o Z-landiji, čeprav seveda *zadeva* Z-landijo (Perry, 2000: 179). Ne smemo misliti, da je Z-landija v tem primeru pač neartikulirana, vendar delujoča sestavina Z-landčeve predstave. Ne, Z-landec o Z-landiji preprosto nima nikakršne predstave.

Vrnimo se k Avguštinu. Na neki stopnji razprave v PA odkrije, da se gotovo vodenje skriva samo v predstavi, ki je skoz in skoz indeksikalne narave: *vse to tukaj, na tem svetu*. A na kateri stopnji razprave se to zgodi? Odgovor je preprost: to se zgodi v trenutku, ko po sprejetju platoniziranega krščanstva vpelje misel, da sta svetova dva, poleg *tega* zaznavnega sveta še *oni svet* umljivi-

44 Mnogi predstavniki filozofije uma in spoznavnih ved se v zadnjem času ukvarjajo s t. i. indeksikalnimi mislimi (gl. K. Bach, 1987). Indeksikali nastopajo tako v govorici kot v mišljenju.

vega (ali božjega). Na ozadju dualizma dveh svetov in ideje transcendence Avguštin prepozna edino misel, ki mora tudi v očeh radikalnega skeptika obveljati za gotovo védenje.

Po sprejetju krščanstva je Avguštin v ostri polemiki z nekristjani, ki v pozni rimski antiki postanejo »pogani«. S tem postanejo nekakšni Z-landci. Ne morejo imeti edine predstave, ki je odporna proti radikalnemu dvomu, tj. predstave o *tem* svetu, saj nimajo predstave o *onem* svetu. Seveda bi lahko pomislili, da so tudi pogani – tako Rimljani kot prej Grki, ki so jim Rimljani v teh zadevah sledili – imeli predstavo o svetu, v katerega se selijo duše umrlih, pa tudi o svetu, v katerem prebivajo bogovi. Vendar ti predstavi ne izvirata iz tako radikalne razmejitve med *tem tukaj* in *tistim tam*, kot jo je uvedlo krščanstvo. Za Grke, na primer, kraljestvo mrtvih ni onstran tega sveta. Orfej najde vhod v podzemlje in se vrne iz njega. Ni prave transcendence in meja ni nepresegljiva. Bogovi so na Olimpu; le-ta ni v nekem svetu, ki bil povsem ločen od tega sveta.

Epistemska skupnost

Ko avtor spisa PA omenja človeka, pogosto uporablja množino. Govori o *našem* svetu pa o *vseh tistih*, ki so budni ali pa sanjajo,⁴⁵ pa spet o *nas*, ki obstajamo med telesi ter silami. O drugih umih piše, kot da so zanj dostopni, in ne sprašuje se o dokazih za njihov obstoj. Po tem se spis PA močno razlikuje od kasnejših Avguštinovih besedil.

O dokazih za obstoj drugih umov se mnogo stoletij kasneje sprašuje Descartes v *Metafizičnih meditacijah*; ko opazuje ljudi na ulici, se domisli možnosti, da bi lahko bili zgolj avtomati, ki jih premikajo skrite naprave. Mnogi so prezrli, da si Descartes lahko zastavi to vprašanje na osnovi predstave o umu, ki jo izdela Avguštin v svojih kasnejših besedilih in jo preda srednjemu ter novemu veku, namreč na osnovi predstave o izoliranem umu, ki ni dostopen za druge ume. Descartes se torej v tej točki opira na zrelega Avguština, ki je filozof nevidne notranjosti in ponotranjenja, in zaobide Avguština iz spisa PA; zaobide Avguština, ki – morda se sliši paradokсно – še ni takšen »avguštinovec«, kot je kasneje Descartes.

V PA nam Avguštin druge ume naslika kot glasove, ki jih lahko slišimo. Slišimo jih celo, ko sanjajo – pisec omenja govorjenje v sanjah (PA, 3.11.25). V spisu se nakazuje neka misel, ki jo Avguštin morda občuti kot

45 Avguštinovo odpiranje epistemološkega problem sanj odmeva pri Descartesu, v *Metafizičnih meditacijah*. Francoski filozof ob koncu pete meditacije zapiše nekaj, kar spominja na Avguštinovo obravnavo sanj v spisu PA: »V čem mi še lahko nasprotujejo? Da morda spim /.../ ali pa nemara da vse moje misli v tem trenutku niso nič bolj resnične kot sanjarije, ki si jih domišljam, medtem ko spim? A četudi bi zares spal, je vse tisto, kar se prikazuje prikazuje mojemu umu z razvidnostjo, absolutno resnično (... si quid intellectui meo sit evidens, illud omnino est verum; *Metafizične meditacije*, Peta meditacija).

dokaz za obstoj drugih umov. Ko omenja »tiste, ki spijo ali blaznijo« (*eos, qui dormiunt ac furiant*), moramo sklepati, da je njihov obstoj neizpodbiten. Kajti če sanjajo in blaznijo, gotovo obstajajo. Človeška mentalna stanja in mentalne dejavnosti vseh vrst so pač dokaz obstoja ljudi. Tu še ni Avguštin-filozofa samotne duše, ki ima dokaz le za svoj lastni obstoj: *Si fallor, sum*. V PA razpravlja z umom mrtvih filozofov, ki so nekoč nedvomno živeli, pa s svojimi živimi tovariši, s katerimi se je podal na podeželje⁴⁶ v želji, da bi skupaj ugotovili, ali lahko pridobimo gotovo védenje o čemer koli. In doženejo, kar sem obnovil zgoraj – da nobena misel o posameznih stvareh in delih sveta ni neizpodbitna, vendar pa ima vsak od njih neizpodbitno védenje o svetu kot celoti vseh stvari, védenje, ki sicer ne more privzeti oblike semantične predstave (saj svet ni učinek kategorizacije), vendar pa je nanj vselej mogoče pokazati z indeksikalnim izrazom: *Item scio mundum istum nostrum ... sic esse dispositum ...* (3.10.23). Ključna izjava je spet v množini: »Torej ni res, da ne bi vedeli ničesar.« (PA, 3.9.11: *non igitur nihil scimus*.)

Obstaja *epistemska skupnost*, skupnost minimalnega védenja, katere člani si delijo neizpodbitno misel o lastnem (skupnem) obstoju na tem svetu, ki je oprta na misel onem svetu.

Novoveške razprave o epistemski skupnosti, tj. skupnosti védenja, so naletele na problem distribucije predstav: kako bi se lahko predstave z isto semantično vsebino pojavljale v različnih umih. Znateno del novoveške teorije védenja se ubada s tem vprašanjem. Zamisel o epistemski skupnosti, ki jo razvije mladi Avguštin, ta problem zaobide. Člani skupnosti imajo samo »slepo« indeksikalno védenje o celoti sveta, nobene semantične predstave si ne delijo.

Avguštin ne nakaže možnosti, da bi lahko realizem, ki je skrit v slepih predstavah o tem svetu, deloval tudi v predstavah o posameznostih: o *singularni stvari* in o *kontigenčnem* dogodku. V kasnejših delih celo izrecno nasprotuje takšni možnosti. Priznava le védenje o generičnem.

Zaimki in indeksikali

Avguštin v letu 386, v času pisanja PA, razmišlja povsem drugače kot tri leta kasneje, ko piše delo *De magistro*. Glavna sprememba v njegovi epistemologiji je povezana z dejstvom, da postopno zmanjšuje vlogo, ki jo imajo v spoznavanju indeksikali. V spisu *De magistro* Avguštin razvije tezo, da sta spoznavanje in učenje pravzaprav ponotranjanje. (Danes se nam zdi ta teza banalna, saj o teh procesih ne znamo misliti drugače kot prav s pojmom ponotranjenja.) Na nekem mestu v tem spisu (12.39) avtor razpravlja o učnem položaju, v katerem učenec povpraša učitelja o neki stvari, ki sta jo on in uči-

46 V Kasciak, kraj blizu Milana; spis PA ima obliko razprave med udeleženci filozofskih pogovorov v tem kraju.

telj zaznala v preteklosti. Ko učitelj odgovori na vprašanje, se njegove besede – uporabljena obča imena – ne nanašajo na zunanjo stvar, po kateri je učenec vprašal, temveč na notranjo podobo, ki jo je stvar v preteklosti vtisnila v njegov, tj. *učiteljev* um in predala njegovemu spominu.⁴⁷ G. Matthews se je zdela ta Avguštinova misel tako nenavadna, da je o njej napisal samostojen članek (Matthews, 1965; o njej sta pisala tudi Rist, 1994: 74, in Bubacz, 1981: 64). O učiteljevem odgovoru Matthews pravi: Če je bil povprašan o znani stvari, ki jo je učenec zaznal v preteklosti, odgovori tako, da pravzaprav *spremeni temo*. Namesto da bi govoril o tisti stvari, o kateri ga je povprašal učenec, začne govoriti o mentalni stvari v *svojem* spominu (Matthews, 1965: 157). Besede se ne nanašajo več na stvari, ki jih sogovorniki s pomočjo indeksikalov (»ta«, »tisti«) identificirajo zunaj svojih umov. Ko učenec in učitelj sodelujeta v učnem pogovoru, se obča imena, ki jih izrekata, nanašajo na mentalne stvari, ki bivajo *ločeno* v njunih umih, na diskretne mentalne objekte. Zanju ne obstajajo skupni zunanji predmeti govora, nikakršno sonanašanje⁴⁸ ni možno. Učitelj in učenec nikoli ne govorita o *isti stvari*, o istih sestavinah zunanjega sveta, o singularnih stvareh, kontigenčnih dogodkih ali dejanjih. To je ena osrednjih tez v Avguštinovi novi teoriji govora, spoznavanja in učenja, ki jo razvija po letu 386.

Vse to se odraža v neki Avguštinovi analizi indeksikalnih izrazov, ki jo najdemo v besedilu *De magistro*. Tam pisec načrtno zmanjšuje vlogo, ki jo imajo indeksikalni izrazi v govoru, učenju in poučevanju. Na nekem mestu v spisu (5.13) obnovi antični slovnični nauk o zaimkih: zaimek lahko označi isto stvar kot ime, vendar manj polno.⁴⁹ Moža lahko označimo z občim imenom »mož« ali s kazalnim zaimkom »ta«. Uporabimo pa lahko tudi izraz, ki je sestavljen iz zaimka in imena: »Ta mož« (*hic vir*). Avguštin navede še nekaj podobnih zgledov: »sam kralj«, »ista ženska«, »to zlato«, »tisto srebro« (*ipse rex, eadem mulier, hoc aurum, illud argentum*). Potem pravi: »Ta«, »sam«, »ista«, »to« in »tisto« so zaimki,⁵⁰ »mož«, »kralj«, »ženska«, »zlato« in »srebro« so imena.⁵¹ Zdi se, kot da so objekti ozna-

47 *Cum vero /.../ de his, quae aliquando sensimus, quaeritur, non iam res ipsas, sed imagines ab eis impressas memoriquae mandatas loquimur.*

48 Za sodobno jezikoslovje je sonanašanje eden temeljnih pogojev uspešne govorne komunikacije (gl. pojem sonanašanja – *co-référence* – pri Benvenistu, 1974: 82).

49 *Nam ut opinor ita definivit ille, quem grammatico reddidisti: pronomen est pars orationis, quae pro ipso posita nomine minus quidem plene idem tamen significat; rem tamen notet minus plena significatione quam nomen.*

50 Današnji slovničarji bi tu lahko Avguštinu marsikaj očitali. Ti izrazi sami so resda zaimki, vendar v zvezi, kot je »ta mož«, opravljajo funkcijo pridevnika. Izraz »sam« v »sam kralj« je členek. Vendar besednovrstna analiza v tem primeru ni tako pomembna. Zdi se, da je imel Avguštin vendarle v mislih nekaj drugega; ti izrazi namreč kažejo na posamezne objekte; če tako kot Avguštin v njih vidimo znake, potem jih lahko opredelimo kot indeksikalne znake.

51 Danes bi dejali: obča imena.

čeni dvakratno, z obćimi imeni polno,⁵² z zaimki – ki opravljajo indeksikalno funkcijo – pa manj polno (5.13). Sledi trditev: Zaimki lahko samo nadomeščajo imena in so postavljeni na mesto imen⁵³ (5.13). Avguštín torej meni, da so indeksikali le nepopolni nadomestki za semantične opise, ki jih ustvarjamo z obćimi imeni. To je povezano z njegovo novo teorijo védenja in učenja: um se lahko dokoplje do védenja, vendar ne do védenja o singularnem in kontigenčnem, katerega nosilci so indeksikali, temveč do *generičnega védenja*, tj. poznavanja *vrstnih pojmov*.⁵⁴

Avguštínov odnos do vprašanja o skupnem védenju se dokončno spremeni, ko v besedilu *Confessiones* dokončno razvije predstavo o izoliranih umih. Um postane nepredirna posoda. Umi niso več razvidni drug za drugega. Zavesa pade, ostane samotni subjekt s svojo notranjostjo. V spisu *De musica* (6.41) Avguštín pravi, da je Bog kaznoval človeka za napuh (*superbia*), ki ga je pokazal ob gradnji babilonskega stolpa, s tem, da se mora posameznik z drugim posameznikom sporazumevati posredno, s pomočjo zunanjih znakov, ki sestavljajo jezik; pred to kaznijo so bili umi v neposredni, tako rekoč telepatski zvezi, ki je omogočala, da je bilo vse, kar je bilo v umu enega človeka, neposredno dostopno za vse druge ljudi. Seveda je Avguštínovo tolmačenje mita o stolpu podrejeno njegovim opisom domnevnega sedanjega delovanja uma. V *De trinitate* in drugih delih opisuje um, ki mukoma občuje (*communicat*) z drugimi umi, brez pravega upanja, da bi občevanje lahko bilo res uspešno.

Namesto sklepa

V *PA* se torej za trenutek prikaže zametek ideje o epistemski skupnosti, ki je povezana v predsemantičnem védenju o celoti tega sveta. Avguštín pa že takrat odkloni možnost, da bi si člani te skupnosti lahko delili tudi semantične predstave o posameznih sestavinah sveta, predstave o singularnih stvareh, kontingenčnih dogodkih, dejstvih in dejanjih. V spisu *De magistro* si potem zamisli zasebno védenje o vrstnem ali generičnem.

Po vseh premenah Avguštín končno izpelje nov preobrat. V spisu z naslovom *De trinitate* (5.12.21) vpelje nov, širši pomen besede »védeti« (*scire*). Uvede novo zamisel o ohlapni epistemski skupnosti, ki je novost v zgodovini epistemologije:

»Nikakor ne smemo zanikati, da je tisto, kar izvemo iz pričevanja drugih oseb /*testimonio didicimus ...*/, v resnici védenje. Kajti samo tako pridó-

52 /N/omina, quibus plenius quam illis pronominiibus res significatae sunt.

53 Vides igitur secundum hanc definitionem nullis nisi nominibus servire et pro his solis poni posse pronomina.

54 Čeprav je Avguštínova *res mentis* vezana na zasebnost uma, ni idiosinkretična mentalna tvorba. V njej je izomorfno odlikano, kar je univerzalno v neki vrsti stvari. Tako zamišljena mentalna stvar postane eno od izhodišč za raziskovanje univerzalij, ki je tako privlačilo sholastiko.

bimo védenje o oceanu, o različnih krajih in mestih; samo iz zgodovinskih poročil izvemo o ljudeh in njihovih delih; samo tako vsakodnevno od vsepovsod dobivamo novice, ki nam jih potrdijo še druga zanesljiva poročila.« (Prav tam.)

Razvoj Avguštinove epistemologije in teorije učenja je vezan na razvoj njegove metafizike in antropologije. Ko platonizirano krščanstvo dobi osrednjo vlogo v njegovi filozofiji, veže vse svoje razmišljanje o védenju, spoznavanju in učenju na predstavo, da je človekov um samotni in izoliran od drugih umov. Ta predstava ni neskladna s trditvijo, da ljudje drug drugemu poročajo o svojih izkustvih in mislih. Vendar pričevanjska komunikacija ni vir takšnega védenja, ki bi ustrezalo strogim kriterijem gotovosti, opredeljenim v delih stoiških in skepticističnih filozofov. Je le vir vsakdanjega, profanega védenja. Avguštini podrobneje opiše komunikacijo, ki distribuira profano védenje. V človekovem umu so podobe stvari. Te podobe obleče v glasove svojega jezika, jih natovori na besede-znake, ki so prevozna sredstva (*vehicula*), tako da lahko potujejo skozi zrak in dosežejo drugi um ter se spustijo v njegovo notranjost (*In Iohannis evangelium tractatus*, 37.4.14–24). To je prvi opis komunikacijskega procesa, ki spominja na današnje komunikacijske teorije.

Literatura

- Bach, K. (1987). *Thought and Reference*, Oxford: Clarendon Press.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, II, Paris: Gallimard.
- Benson, M. (1973). *Stoic Logic*, Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press.
- Bubacz, B. (1981). *St. Augustine's Theory of Knowledge: A Contemporary Analysis*, New York-Toronto: The Edwin Mellen Press.
- Greimas, A. J., Courtés (1979). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris: Hachette université.
- Justin, J. (2010). Avguštini, singularnost in prezgodnje rojstvo subjekta. *Monitor ISH*, letn. 12, št. 2, 7–50.
- King, P. (prev.) (1995). *Augustine, Against the Academicians*, Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Jackson, D. (1969). The Theory of Signs in St. Augustine's *De Doctrina Christiana*, *Revue des Etudes Augustiniennes* 15, 9–49.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, A. A. (1974). *Hellenistic Philosophy*, London: Duckworth.
- Matthews, G. B. (1965). Augustin on Speaking from Memory, *American Philosophical Quarterly* 2, 157–160.

- O'Daly, G. (2001). The Response to Skepticism and the Mechanisms of Cognition. V: Stump, E., Kretzmann, N. (ur.). *The Cambridge Companion to Augustine*, Cambridge: Cambridge University Press, 159–170.
- Perry, J. (2000). *The Problem of the Essential Indexical and Other Essays*, Stanford: CSLI Publications.
- Rist, J. M. (1994). *Augustine – Ancient Thought Baptized*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schofield, M. (1980). Preconception, Argument and God. V: Schofield, M., Burnyeat, M., Barnes, J. (ur.). *Doubt and Dogmatism – Studies in Hellenistic Epistemology*, Oxford/New York: Clarendon Press, Oxford University Press.

Premisleki ob Nacionalnem programu visokega šolstva

2011–2020

Franci Pivec

Znanje kot skupno dobro

S koraj tisoč let je novo znanje pretežno nastajalo v okviru visokega šolstva. Edini medij, v katerem se je porajalo, so bile »pametne glave«, ki so se zbirale na akademskih disputacijah z realističnim pričakovanjem, da »več glav več ve«. Heidegger je pravo akademsko atmosfero označil z izrekom pietistov iz 17. stoletja: »Denken ist Danken« (Mišljenje je zahvaljevanje), pri čemer je mislil, da človek z uporabo daru mišljenja o biti izkazuje čast sami biti, ki ga je k temu izzvala. Morda je to manj očitno pri sprotne kalkulativnem mišljenju, zanesljivo pa velja za kontemplativno mišljenje, ki je doma na univerzah. Človek misli, če to hoče in je prepričan, da je to dobro, zato so akademske skupnosti vedno delovale na etični podlagi (Heidegger, 1954).

Znanje se je poprej prosto pretakalo v akademski skupnosti in med njimi, čeprav so se občasno pojavljale tudi ovire: verske, ideološke, jezikovne, geografske itd. Ni pa bilo komercialnih zadržkov in v znanosti niso tržili in zaračunavali odkritij, kar je eden od bistvenih razlogov, da je »duhovna sfera« vselej prehitela »materialno«. Že pred 400 leti pa se je Baconu posvetilo: »Nam et ipsa scientia potestas est« (Znanje je moč). In odtlej univerze obletavajo ljudje, ki bolj slišijo na besedo »moč« kot na besedo »znanje«. Kot ugotavlja Lord Dainton, je to kar hitro – že konec 18. stoletja – univerze spravilo v položaj, ko so »brezdelje, korupcija in privilegiji postali njena vsakdanja praksa« (Dainton, 1989). Nemške univerze je pred tem obvaroval pruski minister za šolstvo von Humboldt z ustanovitvijo vzorčne univerze Berlin leta 1812, kjer je veljalo ustvarjanje vsemu človeštvu namenjenega novega znanja za prvo akademsko poslanstvo. Zahvaljujoč temu, je nemško visoko šolstvo za celih sto let prevzelo vodilno vlogo v svetu in

ni presenetljivo, da mladi nemški akademiki zadnje čase demonstrirajo s transparenti »Vrnite nam Humboldta!« (Oelkers, 2009).

Danes je znanje produkt »industrije znanja«, v kateri je visoko šolstvo le eno od »postrojenj«. Med prvimi, ki so si visoko šolstvo zamišljali na ta način, je bil avstrijski papirničar in kasnejši ugledni ameriški ekonomist Fritz Machlup. Novo industrijo je razdelil na 5 podindustrij in na 52 vej ter izračunal velikanske vrednosti, ki se vrtijo v tem sektorju (Machlup, 1962). Industrija znanja serijsko proizvaja diplomante za trg dela, znanje pa je na prodaj kot pakirano blago na policah trgovskih centrov – najbolj prepoznaven takšen »produkt«, razširjen po celem svetu, je MBA. Dejansko pa nastajanju novega znanja botrujeta dva povsem »neindustrijska« motiva: prvi je radovednost posameznikov, kako svet deluje, drugi pa potreba po izpopolnitvi obstoječih rešitev v človekovem okolju. Na tej osnovi razlikujemo med temeljno in uporabno znanostjo, vendar meja med njima ni tako enoznačna, kot se zdi na prvi pogled. Lovljenje ravnovesja med obema je najvrednejši cilj visokošolske razvojne strategije.

Prepričanje, da visoko šolstvo še zmeraj predstavlja znanje kot skupno dobro, je bodisi upor proti globalni tendenci komercializacije znanja bodisi posledica nezavedanja spremenjenih razmer. Obstaja še tretja možnost, da je visoko šolstvo le navidezno skupno dobro, za kar pridobiva javna sredstva, po drugi strani pa znanje prikrito privatizira in trži. Države se s tem strinjajo, če lahko na ta račun zmanjšajo javne izdatke. Zato vzpodbujajo visoko šolstvo k neposrednim koristim komercializacije preko prodaje tehnoloških inovacij, patentov, licenc, ustanavljanja novih podjetij, odpiranja novih zaposlitev itd. (AUCC, 2001). Huje je, če prisilijo svoje visoko šolstvo tudi k zaračunavanju šolnin, plačevanju izpitov, diplom itd. Razlike med državami obstajajo glede tega, ali se komercializacija dogaja transparentno in urejeno ali pa nepregledno in anarhično. Redki pa si dajejo opraviti s kritičnimi analizami, kako komercializacija in privatizacija znanja vplivata na samo bistvo akademskih institucij. *Universitas magistrorum et scholarium*, na katero se tako radi sklicujemo, obstaja le še kot redka oaza, zgubljena v živem pesku visokošolske industrije.

Ni dvoma, da je globalna komercializacija visokega šolstva oblika nove kolonizacije (Altbach, 2006). Vključene so multinacionalne korporacije, vseprisotni medijski konglomerati in iz dneva v dan številčnejše mednarodne univerzitetne naveze, ki narekujejo takšno ureditev visokošolskega prostora, v kateri zlahka uveljavijo svoje konkurenčne prednosti. Cilj pa je izsesavanje izobraževalnega denarja. Visokošolsko znanje »s prodajnih polic«, ki ga uveljavljajo mednarodne kurikularne reforme, popolnoma ignorira lokalni kontekst. Naravoslovje in tehnika to zlahka sprejmeta, družboslovje še nekako, humanistika pa se utemeljeno čuti marginalizirano, saj prav ona

»kontekstualizira« visoko šolstvo v čas in prostor, kar pa je postalo odvečno. Brez podpore humanistike so možnosti uveljavitve znanja kot javnega dobrega bistveno zmanjšane.

Opredelitev za znanje kot javno dobro bi nas moralo navesti k podpisu Berlinske deklaracije o odprtem dostopu do znanja v znanosti in humanistiki (MPG, 2003), h kateri doslej ni pristopil še nihče iz Slovenije. Javno dobro mora biti vse tisto, kar človeštvu zagotavlja preživetje, in to nista zgolj zrak in voda, ampak tudi znanje in kultura. Bodisi kot *res nullius* ali kot *res communes* (Kuhlen, 2010). Trajnostni razvoj predpostavlja tudi ekologijo znanja. Za Nobelovo nagrado Elinor Ostrom je znanje isto kot oceani ali deževni gozd, žal pa se z njim tudi ravna enako neodgovorno in pogubno za civilizacijo (Hess/Ostrom, 2007). Negativni preobrat je prinesel zloglasni članek Garetta Hardina v *Science* leta 1968, ki je znanje kot skupno dobro proglasil za tragedijo, ker jemlje znanstvenikom motiv profita, s katerim naj bi bila znanost veliko uspešnejša (Hardin, 1968). Kako to v resnici deluje, vidimo na primeru patentiranja DNA, ki je dejansko »zaklepanje« znanja, preprečevanje njegovega pretoka in velikanska podražitev raziskovalne dejavnosti (Williams-Jones, 2005). Paul David primerja obsedeno lastninjenje znanja z boomerangom v neveščih rokah (David, 2000). Nobelovec Joseph Stiglitz pravi: »Univerze napredujejo zaradi prostega pretoka informacij, vsak raziskovalec hitro osvoji dosežke kolegov, praviloma še preden so objavljeni. Po novem pa bo ob vsaki ideji, ki se mu bo porodila v glavi, tekel v patentni urad, v katerem bo z njihovimi pravniki potrošil mnogo več časa kot v lastnem laboratoriju.« (Stiglitz, 2006: 112.) Če smo v nacionalnem programu že odprli vprašanje znanja kot javnega dobra, bi morali spregovoriti tudi o politiki avtorskih pravic (Sappington/Stiglitz, 1987).

Slovensko visoko šolstvo in nadnacionalna regulacija

Od izrazito »ekumenskih« začetkov je visoko šolstvo šele v 19. stoletju zanihalo v smer nacionalne institucije, da bi danes spet predstavljalo enega od ključnih nosilcev globalizacije. Univerze lahko, skoraj tako kot cerkev, iz svojega arhiva potegnejo zelo različne simbole, odvisno od želja »zaščitnikov«, ki jih vedno potrebujejo za svoje privzdignjeno in drago poslanstvo. Čeprav nenehno govori o načelih, je visoko šolstvo predvsem pragmatično in daje prednost računici pred koncepti. Vlade ga naskakujejo z evalvacijsko birokracijo, ki močno povečuje transakcijske stroške, visoko šolstvo pa se ji zoperstavlja z nepopolnimi podatki in s protikonkurenčnim povezovanjem.

Odkrivanje občega modela visokega šolstva je kot iskanje »svetega grala«, ki ga vsi predpostavljajo, nihče pa ga ne more s prstom pokazati. Koristno je primerjati dobre prakse in prevzemati najboljše rešitve, vendar je to zahtevno delo (Enders/Vught, 2007). Mnoge države namenjajo temu zna-

tna sredstva, med njimi pa ni Slovenije, ki ob pol milijardnem proračunu visokega šolstva nima evra za raziskovanje njegovih razvojnih problemov. Ne-koč obetavni, čeprav skromni Center za razvoj univerze je utopila v desetkrat večjo in dražjo administracijo. Naše univerze so dober primer »Teichlerjevega paradoksa«, ko institucije, ki živijo od zaupanja družbe v znanost, le-tej niti najmanj ne verjamejo, če karkoli razkrije o njih samih (Teichler, 2000). Slovensko visoko šolstvo se raje razvija na podlagi političnih dogovorov in nikomur ne dopusti, da bi preverjal strokovne podlage zanje.

Margaret Thatcher je v osemdesetih dokazala, kdo je notorični zmagovalec, ko se visoko šolstvo spusti v politično paktiranje. S strategijo »3E« – economy, efficiency, efficacy – je zarezala v dotacije, poenostavila organizacijsko strukturo (ukinila je binarnost) in nastavila si je vzvode za neposredno ukrepanje na univerzah (Kogan/Kogan, 1983). Tony Blair je bil na svoji »tretji poti« zgolj poslušni učenec in se ni dotikal neformalnega »konkordata« o evaluativni državi. Ta je povzročila, da je kulturo kolegialnosti zamenjala poslovnost, tehnologija je povsem prevladala nad humanistiko, nelojalno prevzemanje kadrov je postalo način izboljševanja ratingov, uveljavilo se je avtoritativno vodenje, akademska morala pa je lanski sneg. Visoko šolstvo je zabredlo v vode novoliberalnega pogodbenega menedžmenta, ki je zelo drugačen od razsvetljenega pomena »družbene pogodbe«, ki je ostala le retorična fraza (Bleiklie, 2007).

Značilnost sodobnega razvoja visokega šolstva je nastajanje nadnacionalne regulacije (Knutsen, 2007). EU kot »racionalna konstitucija« se zelo zanaša na univerzitetno javnost, da ji bo pomagala k veljavi. Visoko šolstvo, ki težko prepriča nacionalno oligarhijo o svoji pomembnosti, pa računa, da mu bo to prej uspelo s pomočjo evropskih papirjev. Tako so bolonjsko zgodbo dejansko začeli rektorji, sedaj so pa vsi prepričani, da jih je »namočila« država. Poleg EU si za nadnacionalno oz. multilateralno regulacijo visokega šolstva prizadevajo tudi mednarodna trgovinska organizacija WTO, OECD, UNESCO in drugi. Šele navaditi se bomo morali, da je za marsikatero ureditev v nacionalni visokošolski zakonodaji ali v statutih treba preveriti, če ne krši sporazumov GATS ali TRIPS, kar ne ostane nekaznovano. OECD in UNESCO sta skupaj sprejela smernice, ki »veljajo« v 90 državah in mimo njih ni mogoče sodelovati v prekomejnem visokošolskem izobraževanju (OECD/UNESCO, 2005). Med vsemi temi nadnacionalnimi ureditvami tudi ni vselej zajamčena usklajenost in Reicherjeva ter Tauch še posebej opozarjata na konfliktna razmerja med GATS in »bolonjo« (Reicher/Tauch, 2003: 56).

Slovenska vlada vestno podpisuje kar zavezujoče dokumente, ki pa nastajajo ob sila skromnem deležu naših ekspertov. Ni prave navezave naše domače prakse nanje, pomembni akademiki javno dvomijo vanje, pri roki pa so le priložnostno, za podporo temu ali onemu parcialnemu ukrepu. Prevladu-

je prepričanje, ki izhaja iz polpretekle jugoslovanske izkušnje, da »psi lajajo, karavana pa gre dalje«. To bi verjetno celo držalo, če izza omenjene mednarodne regulacije ne bi obstajale zelo realne težnje enega dela visokega šolstva po globalni prevladi.

Nobenega dvoma ni več, da se epoha »družbe znanja« začena z »knowledge wars« (vojnami znanja) na podoben način, kot se je »industrijska družba« začela z vojnam za surovine (Kincheloe, 2008). Če smo resna država, moramo imeti lastno strategijo za nove razmere, sicer bomo spet le »kanonfuter«, kot se nam je dogajalo v preteklosti. »Moč znanja« (episto-power) bo vsak dan bolj prisotna na mednarodnem prizorišču. Večina še ne zna oceniti, kaj pomeni, če neka država svojo kompletno informatiko zaupa enemu samemu tujemu opremljevalcu? Preprečiti je treba »slovenski sindrom«, da bi se kot »majhni in neopazni« kar potuhnili in izognili mednarodnemu soočenju, navznoter pa v visokem šolstvu začeli »bratomorno vojno«. Marsikaj že kaže v to smer, vendar bodo vsi presenečeni, ker se bodo študentje temu sprenevedanju uprli in odšli v bolj samozavestna okolja. To je hujša grožnja od demografskega zmanjševanja generacij, o čemer vsi bijejo plat zvona.

EU sicer ne more »vladati« (government) visokemu šolstvu, ker tega nacionalne države-članice ne dovolijo. Vendar pa z njim že »upravlja« (governance), in to na zelo mehak način, kar se lepo vidi pri »bolonji«, ki sploh »ni njena reforma«, ampak jo »samo podpira«. Vse poteka po OMC (Open Method Coordination), ki je le drugo poimenovanje za »governance«. Tako pač deluje nadnacionalna regulacija, pri kateri si bodisi aktiven sooblikovalec, ali pa se obnašaš po načelu TINA – There Is No Alternative. Za Slovenijo v veliki meri velja slednje.

Krasni novi svet evropskega visokega šolstva

Naslov poglavja sem si izposodil iz študije Andrée Sursock in Hanne Smidt (2010), ki sta jo pripravili za EUA. »Bolonjska dekada« potiskanja visokega šolstva v center nacionalnih konkurenčnih agend je zapustila globoko sled v mentaliteti in organizaciji celotnega sektorja. Pod vtisom njegove odločilne vloge pri gospodarski rasti se je večina evropskih držav lotila ambicioznih reform visokega šolstva (de Boer/File, 2009). Nenadejano pa so zgrmele v jamo ekonomske krize, ki v temelju spreminja razmere. V Latviji jim je za leto 2010 ostalo le še 50 % obljubljenih dotacij iz javnih sredstev. Irska znižuje visokošolski proračun vsako leto po 10 %. V Veliki Britaniji je padec 20 %. V Nemčiji in Avstriji so študentje na cestah, ker jih ogrožajo šolnine.

»Evropa 2020« (2010) še naprej gradi na ekspanziji visokošolskega izobraževanja, kar je potrebna, vendar vse bolj nerealna strategija. Nekateri pa so že pred časom opozarjali na nekoristnost evforičnega zaklinjanja na EU kot »the world's leading knowledge-based economy« ob istočasnem zati-

skanju oči nad neodgovornim ravnanjem z znanjem (Felt, 2007). Vsekakor je plansko obdobje po letu 2010, za katerega je treba pripraviti nove projekcije razvoja visokega šolstva, za vse v Evropi skrajno nevhvaležno okolje, v katerem je res težko zaznati najverjetnejše in v danih razmerah optimalne smer-nice.

OECD ima dolgo tradicijo načrtovanja visokega šolstva in njegov CERI – Centre for Educational Research and Innovation je trenutno zaposlen s projekcijami do leta 2030 (CERI, 2008). Pri tem izhajajo iz naslednjih tematskih analiz:

- demografske spremembe,
- informacijska in komunikacijska tehnologija,
- globalizacija,
- tržne in kvazitržne silnice,
- univerzitetno raziskovanje,
- zahteve trga dela.

Kaj se bo do leta 2030 spremenilo na strani študentov?

- Število študentov bo še nadalje raslo in le redke bodo države, v katerih se bo ta trend obrnil v nasprotno smer.
- Ženske bodo postale očitna večina v študentski populaciji.
- Študentska populacija bo postala veliko bolj mešana – več tujih študentov, več starejših, več part-time študentov.
- Socialna baza visokega šolstva se bo razširila, vendar ni gotovo, kako se bodo v njej odražale socialne neenakosti.
- Odprli se bodo novi dostopi do študija z več posluha za življenjsko situacijo študentov, še posebej tistih s posebnimi potrebami.

Kaj se bo do leta 2030 spremenilo na strani visokošolskih učiteljev?

- Akademski poklic bo postal bolj internacionalen in mobilan, vendar se bo še vedno zadržala nacionalna selekcija akademskih kadrov.
 - Poklicne aktivnosti bodo bolj raznolike in specializirane v odvisnosti od zaposlitvenih pogojev.
 - Prišlo bo do postopnega odmika od tradicionalne samoupravne akademske skupnosti in prevladala bodo načela fleksibilnosti zaposlovanja.
- Kaj se bo spremenilo v družbenem okolju visokega šolstva?
- Višji delež diplomiranih v populaciji bo prinesel večjo družbeno blaginjo in ekonomsko rast.
 - Diplomiranih žensk bo več kot moških in neenak poklicni položaj bo začel izginjati.
 - Polovica celotne populacije bo imela visokošolsko izobrazbo.
 - Kitajska bo po absolutnem številu izobraženih (ne po deležu v populaciji) hitro dohitevala Zahod.

- Demografsko zastajanje ne bo vplivalo na obseg izdatkov za izobraževanje.

Težki časi čakajo vse, ki bodo izključeni iz visokošolskega izobraževanja. Z zadnjim omenjenim vprašanjem se že nekaj časa resno ukvarjajo tudi v ZDA in eno najcelovitejših študij o tem je napisal Alan Sadvnik (1994).

V CERI so pripravili štiri scenarije za visokošolske sisteme in šest scenarijev za univerze.

Scenariji razvoja visokega šolstva:

- Visoko šolstvo kot mednarodna, notranje prepletena »odprta mreža«, ki temelji na modularnosti celotnega postsekundarnega izobraževanja, ob izraziti podpori IKT. Odličnost uživa dodatno podporo. Sploh ni rečeno, da bi moralo biti takšno visoko šolstvo dražje od obstoječega.
- Visoko šolstvo v službi lokalnega okolja, ki mu namenja javna sredstva. Mednarodne »špice« so redke, zanje ni dodatnega denarja. Univerze in politehnike se obravnavajo enako in pri obojih se iz javnih sredstev plačuje pretežno le pedagoško delo.
- Visoko šolstvo z javno odgovornostjo, ki poleg izkoriščanja izobraževalnega trga (delno zaračunavanje šolnin, prodaja rezultatov raziskav, pogodbe z industrijo) sklepa posebne dogovore z državo za izvajanje javnih programov. Velja prepričanje, da takšna kombinacija izboljšuje odzivnost visokega šolstva na potrebe razvoja.
- Visoko šolstvo kot podjetništvo, ki deluje izključno na komercialni osnovi. Država financira le tiste izobraževalne in raziskovalne programe, za katere oceni, da so dolgoročno potrebni, čeprav zanje ni trenutnega komercialnega interesa. Take šole so motivirane za nastop na mednarodnem trgu in med najuspešnejše se uvrščajo indijske tehnične visoke šole in kitajske agronomske šole.

Razvojni scenariji za univerze (Vincent-Lancrin, 2004):

- Tradicionalne univerze s prevladujočim državnim financiranjem in študenti, ki prihajajo neposredno iz srednjih šol.
- Podjetniške univerze, ki za razliko od tradicionalnih izrabljajo več različnih finančnih virov, bolj ali manj pregledno kombinirajo zasebne in javne interese ter si dajo veliko opraviti s samopromocijo.
- Univerze na prostem trgu so predvsem privatne institucije, ki so organizacijsko zelo raznolike in prilagojene tržnim potrebam, kar velja tudi za njihovo morebitno raziskovalno dejavnost.
- Odprte univerze ponujajo različnim ciljnim publikam tako formalne kot neformalne programe, praviloma dostopne online in na vse načine podprte z IKT.
- Univerze kot globalne institucije s programi »s samopostrežne police«, z močnim marketingom in tehnološko podporo, ki so se najprej uveljavile z modelom MBA.

- Specializirane certifikacijske agencije, ki mimo univerz priznavajo na različne načine pridobljeno visoko strokovno znanje.

Vse naštete modalitete danes že obstajajo in če katere od njih v Sloveniji še ni, se bo do leta 2020 zelo verjetno pojavila, zato je treba imeti do tega opredeljeno stališče. Njihovo prepovedovanje bi bilo nesmiselno, saj nacionalnega visokošolskega prostora ni mogoče več zapreti. Koristnost izdelovanja takšnih scenarijev pa je v tem, da lahko z njihovo pomočjo »pozicioniramo« lastno visoko šolstvo, razberemo njegove primerjalne značilnosti in se zavemo, kam rinemo s svojimi ukrepi. Najbolj brezizgledno za slovensko visoko šolstvo je, če gleda v prihodnost brez sleherne samorefleksije o sedanjosti.

EU svoja načrtovanja naravnava na leto 2020, ko naj bi z dobro terciarno izobrazbo pretežnega dela prihajajočih generacij premagali tudi grozečo brezposelnost. Povečan vpis v visoko šolstvo ima torej konkreten cilj, in sicer zanesljivo zaposlitev, česar se morajo visokošolske institucije kar najbolj zavedati. Zato se tudi vsa pozornost načrtovalcev iz sfere inputov prenaša v sfero outputov – česa se morajo študentje naučiti, da jim bo zagotovilo delo in preživetje. Ni prepuščeno visokemu šolstvu, da bi o tem ugibalo, ampak se za ta namen sprejemajo nacionalna ogrodja kvalifikacij, skladna z ustreznim evropskim ogrodjem, kar prinaša širše možnosti zaposlitve v EU. To izhodišče je sicer prisotno v konstruiranju »enotnega evropskega univerzitetnega prostora« od Pariza 1998. dalje, eksplicitne obveznosti podpisnic Bolonjske deklaracije pa sledijo iz Berlinskega komunikeja 2003 (Witte, 2006).

Na podlagi Priporočil Evropskega parlamenta in Sveta iz aprila 2008 bi morali do leta 2010 povezati nacionalne sisteme kvalifikacij z evropskim ogrodjem kvalifikacij. Do leta 2012 morajo biti spričevala o pridobljenih kvalifikacijah opremljena z »Europassom«, iz katerega je razvidna ekvivalenca dosežene nacionalne in evropske ravni kvalifikacij. Nacionalno ogrodje kvalifikacij pa je točka, na kateri smo zašli z dogovorjene poti visokošolske reforme v EU. Zato se problemov ne lotevamo pri korenu, ampak se prepiramo o površinskih zadevah, kot so sheme »3+2+?«, »ECTS-ji« in podobno, kar je požrlo ogromno časa in papirja, ne daje pa odgovora na bistveno vprašanje, zakaj ima Slovenija v zadnjem času poleg Grčije najvišjo stopnjo brezposelnosti visokošolskih diplomantov. Naša »bolonjska reforma« bi lahko bila prav zato strel mimo tarče. Mnoge reakcije na Nacionalni program visokega šolstva dajejo slutiti, da je ogrodje kvalifikacij v drugem planu zanimanja in da ga bomo sprejeli bolj »po sili razmer«, kot pa, da bi bil podlaga dogovora o tem, kaj naj sploh izobražujemo.

V tem članku nas zanima ogrodje kvalifikacij za visoko šolstvo, o katerem Evropa intenzivno razpravlja od februarja 2005., ko je dansko mini-

strstvo za znanost, tehnologijo in inovacije na podlagi dve leti prej organizirane konference o kvalifikacijskih strukturah v evropskem visokem šolstvu (Copenhagen, 27.–28. marec 2003) izdalo celovit dokument o tem vprašanju (BWGQF, 2005). Ugotovljena so velika razhajanja glede razumevanja osnovnih gradnikov nacionalnih visokošolskih sistemov, zaradi česar je usklajevanje ogrodij kvalifikacij vse prej kot administrativno opravilo, pač pa zahteva poglobljeno analitično delo. Kot najbolj tipična zmota je navedeno nerazlikovanje kvalifikacije od študijskega programa, ki ji je namenjen (ibid.: 31). Glede na koncept vseživljenjskega izobraževanja je cilj uvajanja ogrodja kvalifikacij preraščanje koncepta poučevanja v koncept učenja, kar je odločilno za večjo zaposljivost diplomantov. Ni bistveno, kaj vse so študenta poučevali, ampak kaj se je naučil oz. česa je sposoben. Uveljavljanje ogrodja kvalifikacij za visoko šolstvo pomeni nesporen prodor transdisciplinarnosti.

Naši snovalci ogrodja kvalifikacij – od vlade imenovana ekspertna skupina – so se bolj ali manj eksplicitno ogradili od »reformnega naboja« kvalifikacijskega ogrodja in so prepričani, da zadošča »komunikacijsko ogrodje«, ki zgolj odslikava kvalifikacijski sistem v državi in igra le pasivno vlogo. Utemeljitev vidijo v tem, da ima Slovenija »relativno urejen in razvit sistem izobraževanja« (Mikulec, 2010). Zato sprejemajo KLASIUS (administrativni klasifikacijski sistem izobraževanja in usposabljanja) kot povsem zadostno osnovo predlaganega kvalifikacijskega ogrodja.

Najbolj presenetljivo pri vsem tem je, da slovensko gospodarstvo niti opazilo ni, kako mu polzi iz rok ključni vzvod, preko katerega bi lahko vplivalo na visoko šolstvo. Opravičuje se z izrednimi razmerami, v katere ga je spravila kriza, vendar ignoriranje takšnega dejavnika, kot je izobrazba zaposlenih, največ pove o tem, kako (ne)obetavno je sedanje iskanje izhoda iz razvojnega zastoja. Avtonomija univerze bo onemogočila naknadno vtikanje v kurikule, kar je povsem normalno. Ker ni hotelo ali znalo povedati, kakšne naj bi bile kvalifikacije, za katere naj visoko šolstvo po svojih najboljših močeh pripravi diplomante, je gospodarstvo glavni argument na strani ohranjanja statusa quo.

Vprašati se velja, ali načrtovalska prizadevanja vplivnih multilateralnih organizacij, kot sta EU in OECD, lahko pripeljejo do modela nekakšne »evropske univerze«. Ni samo v Sloveniji propadla tradicionalna »družbena pogodba« med visokim šolstvom in družbo, ampak bi še marsikdo drug tudi zgrabil za ponujeno rešilno bilko standardizirane organizacije celega sektorja. Vendar Maassen in Olson še ne vidita velikih možnosti za kaj takega, ker je: 1) organizacijska in upravna struktura visokega šolstva še zmeraj preveč nacionalno determinirana; 2) heterogenost visokošolskih institucij povzroča nerešljive metodološke probleme; 3) države vztrajajo pri neprimerljivih statističnih odslikavah svojega visokošolskega sektorja (Maassen/Olson, 2007).

Visokošolski sistem

Emile Durkheim je potožil, da je težko najti institucije, ki bi bile obenem tako enake in tako različne, kot so univerze: takoj jih prepoznamo v nešteti njihovih pojavnih oblikah, a obenem v ničemer niso enake druga drugi. Isto velja za visokošolske sisteme.

Vsekakor je visoko šolstvo do te mere samosvoj in notranje povezan družbeni segment, da moramo govoriti o visokošolskem sistemu. To sicer ni ne vem kakšna opora pri njegovem razumevanju, saj je »sistem« zelo ohlapen koncept, ki dopušča vse mogoče definicije, poljubno določanje meja med »zunaj« in »znotraj«, neusklajeno opredeljevanje »igralcev«, prekrivajoče se strukture itd. Da bi se izognili takšni »razglašeni«, so ponekod visokošolski sistem spravili pod streho ene same institucije: npr. država Wisconsin, ki je nekajkrat večja od Slovenije, ima krovno institucijo »Univerzitetni sistem Wisconsin«, katere predsednik je najvišji uradnik za visoko šolstvo v državi, odgovoren guvernerju. Pri nas smo si visokošolski sistem vedno razlagali kot zakonsko določeno združbo visokošolskih institucij, ki nima svojega lastnega vodstva, ampak ga posredno usmerja država. Slabost je, da ne zajema vsega postsekundarnega izobraževanja in da še marsikdo, ki odloča o visokem šolstvu, ni del sistema, ampak spada pod neko drugo regulacijo (raziskovanje, kultura, zdravstvo, državna uprava ipd.).

Pogoj za delovanje sistema je utemeljenost s skupnimi vrednotami, iz katerih izhajajo cilji delovanja, evalvacija in razporejanje virov. Visokošolski sistem obstaja zaradi znanja – njegovega ustvarjanja, prenašanja, uporabe, ohranjanja ... Znanje je zelo specifična, nevidna in neotipljiva entiteta, drugačna od običajnih razlogov, ki narekujejo nastanek in delovanje sistemov v družbi. Je obenem objekt in vrednota. Če visokošolski sistem ne zapopade te dvojnosti, ne more biti uspešen. Iz nje izvira trislojna zgradba:

- struktura akademskih disciplin; Clark (1970) ima za razumno delitev znanja na 50 osnovnih disciplin in na okoli 200 specializacij;
- akademska ideologija, zgrajena iz specifičnih prepričanj, norm in vrednot;
- akademska avtoriteta oz. porazdelitev legitimne moči.

Navedeni »sloji« so se izoblikovali skozi dolgo zgodovino visokega šolstva in predstavljajo njegovo specifično naravo, zaradi katere je vnašanje logike drugih sektorjev vanj neuspešno in problematično. Propadle so številne visokošolske reforme, ki so to ignorirale, in vedno je bilo zgolj vprašanje časa, da so se ti »sloji« spet vzpostavili. Iz tega ne izhaja, da se visoko šolstvo sploh ne spreminja, ampak da se spreminja na sebi lasten način. Za primer lahko služi akademska avtoriteta, ki je izjemno zanimiv pojav, zajemajoč tako elemente individualne karizme kot skupinsko odločanje akademskih kole-

gijev. Rušenje akademske avtoritete, bodisi od znotraj ali od zunaj, je dejansko spreminjanje univerze v nekaj, kar ni več univerza, ampak »ciglafabrika«, kot je nekoč dr. Veljko Rus označil prenašanje simplicističnih menedžerskih vzorcev v akademska okolja. Za večino takšnih početij nimajo akterji nobenih upravičenih razlogov in kažejo zgolj svoje nerazumevanje ideje univerze.

Martin Trow, eden od ključnih raziskovalcev visokega šolstva, je zgradil tipologijo visokošolskih sistemov glede na zajetje vpisne generacije: pri 15 % imamo opraviti z elitnim visokošolskim sistemom; masovno visoko šolstvo zajema od 16 do 50 % generacije; nad tem deležem pa vladajo »zakonitosti« univerzalnega visokega šolstva (Trow, 2000). V razmerah univerzalnega visokega šolstva se bistveno spremenijo:

- funkcije visokega šolstva, saj ni več kovačnica elite;
- kurikulum in oblike študija, ki niso več izključno v učiteljevih rokah;
- študentska kariera, ki ni več iz enega kosa, ampak spominja na »puzzle«;
- institucionalna struktura, ki ne podpira več homogene visokošolske skupnosti;
- razporeditev moči odločanja z vključitvijo vrste novih deležnikov;
- akademski standardi;
- visokošolsko administriranje;
- akademski odnosi;
- in verjetno še kaj ...

Slovenija je že nekaj časa na tej zadnji stopnji, vendar iz tega nismo potegnili kakšnih tehtnih usmeritev, saj novega položaja nismo kritično »predelali«, ampak smo vanj kar »padli«.

Pri shematski delitvi visokošolskih sistemov na »tržne« in »državne« se hitro izkaže, da je večina »mešanih«, kar velja tudi za slovenskega. Vendar pa je omenjena »kombinacija« od države do države različno uspešna, za vzor pa veljajo ZDA, kjer privatno visoko šolstvo pod tržnim pritiskom nenehno generira inovacije, ki vplivajo tudi na javno visoko šolstvo. Slovenija je daleč od tega, da bi izkoristila ta inovacijski potencial, in tudi strategija za naslednje desetletje tega vidika niti ne omenja. Dokazano je, da državne agencije za razporejanje javnih sredstev nikoli ne morejo zagotoviti takega kvazi konkurenčnega okolja, ki bi enako učinkovito vzpodbujalo inovacije kot realna konkurenca v visokem šolstvu.

Avtonomija visokega šolstva

Avtonomija visokega šolstva je tesno povezana z akademsko svobodo, vendar ni isto. Akademsko svoboda je etično načelo, staro toliko kot univerza sama, in pomeni, da nad človeškim »duhom« ni komande, zato pa akademiki tudi nimajo pravice do izgovorov za kršitve morale, ki jih povzroči. Avtonomija univerze pa je bistveno novejša, »sindikalna« pravica, ki

jo je prvo formuliralo Ameriško združenje univerzitetnih profesorjev leta 1915., ko je državna administracija odstranila profesorje z oddelka za ekonomijo na Stanfordu, ker so kritizirali njeno politiko monopola na železnici (AAUP, 2009).

Slovenska visokošolska strategija doživlja ostre napade v imenu obrambe avtonomije univerze, pri čemer nikogar ne moti, da nimamo obče sprejete opredelitve, kaj bi naj avtonomija sploh bila. Po Robertu Berdahlu (1990) je avtonomija univerze bodisi proceduralna ali substancialna. Prva se nanaša na postopke – kako univerza deluje – in glede tega je v Evropi sprejeta nedotakljivost visokega šolstva. Mislim, da se slovenska strategija v tem pogledu ni pregrešila, pač pa nekatere pripombe nanjo iz javne razprave – še posebej s študentske strani – pozivajo zunanje dejavnike k poseganju v notranje odločitve univerz in dejansko svariijo pred avtonomijo. Substancialna avtonomija pa se nanaša na to, kaj univerza nudi kot ekvivalent za vložena sredstva, kar so uporabniki, na čelu z državnim predstavništvom, še kako upravičeni skrbno presoјati in meriti. To so tudi zmeraj počeli, razen v okoljih, kjer visoko šolstvo nima prav nobenega odločilnega pomena in paberkuje v revščini. Nujno je, da so pri tem upoštevani vsi deležniki in ne zgolj »pristoјno« ministrstvo. Glede tega so odnosi zamegljeni in visoko šolstvo se bolj malo ukvarja s vprašanjem, komu vse oz. ali sploh komu mora »odgovarјati« za svoje delovanje. Tako razumevanje substancialne avtonomije, ki je izraz legitimacijske krize univerz, je nevarna pot v marginalizacijo visokega šolstva sploh. Je pa horizontalno povezovanje visokega šolstva z »uporabniki« narporno in večini se zdi enostavnejše ter donosnejše lobiranje v politiki. Vsaj nekaj časa je v slovenski politiki celo velјajo, da so univerze dogovorno razdeljene po strankah, kar je popolnoma monstrozna logika, ki pa še ni povsem presežena in njene negativne posledice še vedno čutimo.

Država se ne sme obnašati kot samovolјni lastnik visokega šolstva, ampak kot »evaluativna država«, ki ukrepa glede na objektivno izmerjene oz. ocenjene dosežke (Neave, 1998). V nacionalni strategiji bi morali predvideti, kako bodo visokošolske institucije odgovarјale na pričakovanja vseh deležnikov, na podlagi katerih kazalcev in s kakšnimi splošno dostopnimi poročili. Zdi se, da je raziskovalna sfera veliko dlje v pogledu transparentnosti rezultatov, ima izdelana merila, sistem ocenjevanja in sprotno objavlja vse informacije o raziskovalni dejavnosti (glej <http://sicris.izum.si>). O visokošolski izobraževalni dejavnosti takšnega pregleda ni.

Neave navaja štiri razloge za »evaluativno državo«:

- vzpostavitev alternative birokratski regulaciji;
- opredelitev jasnih razmerij odgovornosti;
- boljše strateško načrtovanje visokega šolstva;
- preseganje mentalitete, da je visoko šolstvo nikogaršnje.

Namesto zaprtega birokratskega državnega nadzora se uveljavlja »monitoring«, ki daje visokemu šolstvu več možnosti za smotrno samoregulacijo. Financiranje v obliki »lump sum« prinaša neprimerno več samostojnosti, a tudi več odgovornosti glede porabe javnega denarja. Visoko šolstvo mora razviti pogodbeni menedžment, in to ne le v smeri proti državi, ampak tudi v smeri proti svojim sestavnim delom. Najbolj pri roki je neoliberalna formula, ki univerzo spreminja v trgovino in študente v potrošnike (Meyer/Rüegger, 2005). Na tej podlagi se ugotavlja poenostavljena rentabilnost univerze. Že zdavnaj jo je duhovito zavrnil Albert Einstein z besedami: »Univerza je v resnici stroj s slabo učinkovitostjo, a je vseeno nenadomestljiva ... Narediti mora še malo več stroškov, pa se bo izplačala.« (Einstein, 1924.)

Glede urejanja pogodbenih odnosov med »evaluativno državo« in visokim šolstvom se najpogosteje omenja »11 točk«, ki izhajajo iz prakse ameriških zveznih držav (Breneman/Kneedler, 2005):

1. Vsi zainteresirani, ki izpolnjujejo razumne kriterije, morajo dobiti možnost za vpis na visokošolski študij.
2. Študentje morajo dobiti denarno pomoč, če njihovi družinski dohodki ne omogočajo, da bi razvili svoje očitne sposobnosti.
3. Visokošolski sistem se bo posebej briga za zadostno število diplomantov na deficitarnih področjih.
4. Študijski programi bodo dosegali visoke akademske standarde, ki bodo tudi sprotno evalvirani.
5. Z dodatnimi pedagoškimi metodami bo zagotovljena visoka prehodnost iz letnika v letnik.
6. V celotnem visokošolskem sistemu bodo uveljavljeni enotni vpisni postopki in evidence.
7. Visokošolski sistem prevzema soodgovornost za ekonomski razvoj države.
8. Znanstvene raziskave visokošolskih institucij bodo konkurenčne pri pridobivanju sredstev iz državnih in privatnih virov.
9. Visoko šolstvo bo skrbelo tudi za raven osnovne in srednje šole.
10. Za stabilnost financiranja bo poskrbljeno s šestletno finančno perspektivo.
11. Visoko šolstvo je odgovorno za stalno izboljševanje učinkovitosti in ekonomičnosti delovanja.

Nedavno je bil pod pritiskom vse pogostejših »pomorov« na kolidžih in univerzah sprejet še 12. cilj: Visoko šolstvo bo skrbelo tudi za varnost v svojih okoljih.

Visokošolska stran nobene od navedenih točk ne ocenjuje kot poseg v lastno avtonomijo.

Zasebno visoko šolstvo

Visoko šolstvo v svetu je že davno preseglo 100 milijonov študentov in v njem se obrača več deset tisoč milijard evrov letno. Obstajajo korporacije, ki so to »poslovno priložnost« podrobno naštudirale in na različne načine vzpodbujajo razvoj v smeri komercializacije – prava ideja za vlade, ki iščejo proračunske prihranke?

Strategija razvoja našega visokega šolstva do leta 2020 se komajda dotakne zasebnega visokega šolstva. OECD je objavil redni pregled šolstva v svojih članicah za leto 2010, kjer navajajo, da je slovensko zasebno šolstvo leta 2007 vpisalo 5,1 % vseh študentov v koncesionirane programe tipa B, 12,1 % vseh študentov v koncesionirane programe tipa A in 14,8 % v nekoncesionirane programe tipa B oz. 7,4 % v nekoncesionirane programe tipa A (OECD, 2010). To gotovo niso zanemarljivi deleži, čeprav so daleč od alarmantnih trditev v javni razpravi o Nacionalnem programu visokega šolstva, da privatne šole že dominirajo v terciarnem izobraževanju. Koristen je poduk Ulricha Teichlerja, da zasebno visoko šolstvo v Evropi prevzema nase glavnino bremena nihanj pri povpraševanju po določenih profilih, za kar bi mu moral biti javni sektor hvaležen. Prav zato pa je zasebno visoko šolstvo relativno nestabilno in brez trdne infrastrukture.

Zasebno visoko šolstvo se v svetu pojavlja v različnih podobah: kot najelitnejši del visokega šolstva, kot najbolj masovne »tovarne diplom« in kot šolstvo s posebnim poslanstvom – verskim, etničnim ipd. Deluje bodisi s profitnimi ali neprofitnimi nameni in zadnje čase se pojavlja v javno-privatnem partnerstvu. Vse pogosteje pa se privatni interes skriva pod površjem javnega šolstva, čemur je treba posvetiti posebno pozornost: v Rusiji je že 40 % študentov javnih univerz v resnici »privatnikov«, v Ukrajini, Latviji, Gruziji, Romuniji ... pa predstavljajo kar večino (Bjarnason, 2009). Koliko je samoplačnikov na naših javnih univerzah in kako smo do njih prišli, je tudi zgodba o privatizaciji znotraj javnega sektorja, ki jo neradi slišimo. Je pa evidentno, da so prav zaradi tega nastala kričeča finančna nesorazmerja, ki so ob nepreračunljivem vmešavanju politike glavni razlog krize visokošolskega sistema.

Vendar pri zasebnem visokem šolstvu ne gre za kakšen tranzicijski pojav, saj je po svetu vse polno privatnih ekspozitur znanih univerz. Po drugi strani so Britanci pred kratkim opravili raziskavo, ki je pokazala, da se na javne univerze lepijo celi grozdi privatnih firm, ki posojajo infrastrukturo, izvajajo servisne dejavnosti, prodajajo študijska gradiva, programsko opremo in še sto drugih stvari, katerih iztržek predstavlja zelo velik del javnih visokošolskih financ (Fielden, 2010). Za Slovenijo velja, da česa takega pri nas ni in da je razmejitev med javnim in zasebnim visokim šolstvom kristalno jasna, kar seveda ni res.

Slovenski javnosti ni znano, da je stotine univerz v različnih državah dejansko v lasti privatnih korporacij, ki letno realizirajo milijardne prihodke in stotine milijonov dobička. Naj jih nekaj naštejemo: Apollo Group (1,5 mrd.), Career Education Corporation (1,2 mrd.), Corinthian (0,6 mrd.), DeVry (0,8 mrd.), Education Management Corporation (0,7 mrd.), Sylvian Learning Systems (po novem Laureate) (0,5 mrd.) itd. Da ne bo pomote: to niso filantropske organizacije, ampak pridobitna podjetja, z njihovimi univerzami pa naši akademiki s ponosom sodelujejo.

Lahko bi našli še mnogo variant, kako se visoko šolstvo privatizira in se v resnici z njim ne ravna več kot z javnim dobrim, ampak kot s privatno lastnino. Visoko šolstvo v večini ni več utemeljeno na »družbeni pogodbi«, ampak se za javna sredstva z visokošolskimi korporacijami – javnimi in privatnimi – sklepajo bolj ali manj običajne »kupoprodajne pogodbe« za storitve, ki se nudijo študentom. Odgovornost države pri tem je, da ne kupi »mačka v žaklju«, zato vztraja pri mehanizmih kontrole kakovosti. Mnoge vlade javno povedo, da jim je pri tem vseeno, ali so šole javne ali privatne, ker je važno samo to, da »znajo loviti miši«. Ameriško zasebno visoko šolstvo vpisuje 20 % populacije, vendar daje 30 % vseh diplomantov; v teh šolah v rednem roku konča študij 79 % študentov, v javnih pa le 49 %. Zato ima privatni Harvard 30 % prihodkov od šolnin, 10 % od donacij in že 60 % od države.

Pregled današnjih razmerij med javnim in privatnim šolstvom v svetu nudi naslednjo sliko:

- monopol javnega visokega šolstva ob redkih izjemah zasebnih visokih šol,
- legalno vključevanje zasebnih visokih šol v javno financiranje,
- de facto delitev na javno visoko šolstvo (univerze) in zasebno visoko šolstvo (politehnike),
- postopna transformacija javnega visokega šolstva v zasebno visoko šolstvo,
- laissez-faire.

Razvidni sta dve tendenci: a) da je v javnem visokem šolstvu vse več privatnih elementov in b) da sektor zasebnega visokega šolstva naglo raste. Vsi vedo, da je treba to upoštevati v prihodnjih regulacijah visokega šolstva. Če ne zaradi drugega, že zaradi »zaščite potrošnikov«. Najslabše je ad hoc reševanje, ki je bilo dosedanja značilnost tudi v Sloveniji, izražalo pa se je v naslednjem:

- postopki niso transparentni,
- o isti stvari se odloča na več mestih,
- kriteriji in indikatorji so »konzervativni« – čim večja podobnost obstoječi strukturi,

- verifikacijski postopki so izjemno počasni,
- uradniki mislijo, da morajo ovirati in nikakor pomagati.

Izhodišče naše strategije je visoko šolstvo kot javna odgovornost, še več – kot javna služba. Podlaga za to je Praška deklaracija iz leta 2001, ki govori o visokošolskem izobraževanju kot »javnem dobrem« (Zgaga, 2003: 38). Slednje je nobelovec Stiglitz problematiziral, ker bi morala biti visokošolska izobrazba potem nerivalsko in neekskluzivno blago, zastonj in za vse, kar se veda ni (Stiglitz, 2003). Slovenija je končno tudi podpisnica GATT, ki ščiti trgovanje z visokošolskimi storitvami. Podpiram znanje kot javno dobro, vendar si ne delam iluzij glede njegove privatizacije, ki naglo napreduje. Tudi ko v visokem šolstvu obstaja odlična možnost izbire – npr. med odprtokodnim računalništvom kot javnim dobrim in Microsoftom kot privatno lastnino –, se naša vlada brez oklevanja in neomejeno odloči za zasebni interes in ne za javno dobro.

Nacionalna strategija visokega šolstva govori o visokošolskem izobraževanju kot javni službi. Glede slednje prevladuje francoski koncept »service public«, kar se najtesneje povezuje z brezplačnostjo. Pri nas se pojem uporablja za aktivnosti, za katere EU priporoča in uveljavlja termin »services of general interest« (SGI). Razlika med obema konceptoma je v tem, da se javna služba izvaja monopolno, služba v splošnem interesu pa ne. Težko je tudi razumeti, da javne službe ne bi opravljali javni uslužbenci, kar naš dokument dopušča le še kot opcijo. Dejstvo je, da sklicevanje na javno službo prikriva vse pogostejše elemente privatizacije v našem javnem visokem šolstvu, kar ni v prid njegovi transparentnosti. Morda pa bi bilo dobro reči bobu bob in popu pop?

Popolnoma zmotno je enačenje zasebnega visokošolskega sektorja z »akademskim kapitalizmom«, saj le-ta ponazarja zlom avtonomije univerze in diktat kapitala nad njo, kar pa je grožnja tako za zasebno kot za javno visoko šolstvo. V številnih primerih se zasebno visoko šolstvo pred njim brani uspešneje kot javni visokošolski sistem.

Zasebno visoko šolstvo je dejstvo v svetu in v Sloveniji ter ni dobro, če si pred tem zatiskamo oči in ga skrivamo pod pojmom »koncesioniranih visokošolskih institucij«, za kar ni nobene potrebe. Zakaj bi moralo biti terciarno izobraževanje edini šolski sektor, kjer se privatne šole ne omenjajo, še posebej, ker to sploh ne odgovarja realnosti? S strategijo ne usmerjamo zgolj razvoja javnega visokega šolstva, ampak celotnega visokega šolstva in spregledovanje zasebnega visokega šolstva je resna slabost.

Vrste visokošolskih institucij

Institucionalno strukturo slovenskega visokega šolstva sestavljajo:

- štiri javne in ena zasebna univerza v statusu zavodov, ki imajo pod svojo streho fakultete, umetniške akademije, visoke šole, inštitute, knjižnice in različne servisne organizacije (skupaj 60 enot);
- samostojne fakultete in visoke šole v statusu javnih ali zasebnih zavodov (skupaj 30 enot);
- višje strokovne šole po posebnem zakonu o višjih šolah, v statusu javnih ali zasebnih zavodov oz. enot zavodov, ki so vse zunaj pristojnosti MVZT (skupaj okoli 70 enot).

Gre za izjemno raznoliko in razdrobljeno strukturo, ki kaže predvsem na to, da odgovorni za razvoj postsekundarnega izobraževanja v preteklem obdobju niso vodili kakšne zelo konsistentne politike razvoja visokošolskega sistema. To je še bolj očitno, ko izza institucionalne strukture pogledamo še programsko strukturo. Ni jasnih kriterijev in skupnih imenovalcev za posamezno vrsto visokošolskih institucij in zelo vprašljiva je odgovornost države, ki študentom in zaposlovalcem jamči, da se izza določene vrste šole nahaja standardizirana kakovost izobrazbe. Nacionalni program visokega šolstva bo zgrešil enega od ključnih smotrov, če v prihajajočem desetletju ne bo vzpostavil elementarnega reda v institucionalni strukturi visokega šolstva.

Navidezno so univerze (UL, UM, UP, UNG, EMUNI) po institucionalni opredelitvi še najbolj nesporne, vendar dejansko obstaja kup zelo resnih dilem:

- razmerje med univerzo in njenimi organizacijskimi enotami (članicami) je že dolgo časa konfliktno, saj enote zahtevajo zase več »neodvisnosti«;
- nedorečen je položaj univerzitetnih inštitutov, ki so potisnjeni na trg, na drugi strani pa neodvisni inštituti pretežno raziskujejo za javna sredstva;
- dopuščen je obstoj univerz brez univerzitetnih knjižnic in druge »intelektualne infrastrukture«, kar je sicer značilnost »tranzicijskih« univerz vprašljive kakovosti;
- manjkajo standardi, ki opravičujejo naziv univerze in se nanašajo na programski razpon, na razmerje med ravnmi zahtevnosti programov, raziskovalno kompetenco, mednarodno priznavanje itd.

Avstrija je konfliktno zahtevo fakultet po samostojnosti rešila tako, da jim je odprla pot do univerzitetnega statusa, s čemer se je avstrijska »visokošolska pokrajina« zelo spremenila. Univerze se izraziteje profilirajo in iščejo svoje mesto v mednarodni tekmi. Če jim je to prineslo učinkovitejše upravljanje, bi morala biti taka rešitev zanimiva tudi za Slovenijo, kjer so konflikti in blokade med univerzo in fakultetami vsakdanji pojav. Nacionalna strategija sicer zagovarja redukcionizem glede števila univerz, ker želi umiriti nadaljnjo ekspanzijo visokošolske mreže. Vendar bi morali na univerze gledati

predvsem z vidika njihove učinkovitosti in jih »optimirati« na tej podlagi. Seveda k temu spada tudi racionaliziranje transakcijskih stroškov, ki v sedanjí strukturi sploh niso majhni.

Opredeliti bi se morali tudi glede dveh specifičnih oblik univerze: »raziskovalna univerza« in »odprta univerza«. Z raziskovalnimi univerzami so mišljene elitne visokošolske institucije, ki jim je dopuščeno, da se osredotočijo na najvišje stopnje izobraževanja in da se nadpovprečno posvečajo raziskovalnemu delu. Možnosti za takšno univerzo so odvisne od razpoložljivega kadrovskega potenciala, zato je ni mogoče »izforsirati«, je pa velika škoda, če potencial obstaja, pa ga ne izkoristimo. Po vzoru britanske »Open university« deluje po svetu na stotine podobnih institucij, brez katerih si ni mogoče več zamisliti sodobnega visokošolskega sistema. Slovenija se tudi na tem področju vede konzervativno in širijo se zgolj negativne predstave o vprašljivi kakovosti online študija, zelo malo pa je znanega o njegovem nespornem inovativnem prispevku. Če nacionalni program niti do leta 2020 ne bo predvidel sistemskega pristopa do te oblike visokega šolstva, se bo pač zgodila mimo njega, kar je pomanjkljivost razvojne projekcije.

Univerzitetno raziskovanje je pri nas podhranjeno: iz sredstev za raziskovanje mu pripade 13 %, kar je najmanj v EU, kjer je ustrezen povprečni delež 22 % (MVZT, 2010: 14). To je v kričečem nasprotju z okoliščino, da v našem visokem šolstvu deluje kar 60 % vseh doktorjev znanosti, kar je največja koncentracija v EU. Vendar pa delajo s silno skromnimi sredstvi, s katerimi lahko pripeljejo raziskave do člankov, ne pa do patentov, inovacij ipd. Zato smo po znanstvenih objavah na milijon prebivalcev (1.637) močno nad povprečjem EU (1.037), po drugih kazalcih uspešnosti raziskovanja pa zaostajamo. Vendar je treba ob tem upoštevati tudi opozorila o poslanstvu univerz, ki jih je izrekel Jürgen Mittelstrass, predsednik Academia Europea v razpravi o Evropi znanja 2020, da so univerze zavezane univerzalnosti, transdisciplinarnosti, identiteti in pluralnosti, kakovosti ter šele nato komercializaciji (Mittelstrass, 2004). Seveda se mora to poznati tudi v »znanstveni produkciji« visokega šolstva, ki je ni mogoče kar izenačiti z običajnimi raziskovalnimi organizacijami in bi morali o njej govoriti ločeno, bodisi v visokošolski ali v raziskovalni strategiji Slovenije. Menda ni treba poudarjati, da je kakovost univerzitetnega raziskovanja sinonim za kakovost druge in tretje »bolonjske stopnje«.

Še veliko bolj »razglašene« kot univerze so visoke in višje šole, ki so si podobne zgolj po tem, da so »neuniverza«. Razumljiv je predlog, da bi jim našli skupni okvir, in to bi naj bila »politehnika«. Težava je, da je to v svetu že dolgo prisoten pojem, ki je vse prej kot enoznačen, razen tega pa je večina politehnik prerasla v univerze (uporabnih ved). Še enkrat bi veljalo pretehta-

ti, kaj pridobimo s politehnikami in če ne bi ostali pri »visoki šoli« in »višji strokovni šoli«, ki bi ju pa natančneje definirali. Visoka šola je visokošolska institucija, ki izvaja programe 1. bolonjske stopnje, ob izpolnjenih dodatnih pogojih pa tudi 2. bolonjske stopnje. Višja strokovna šola pa je omejena na izvajanje programov t. i. kratkega cikla, ki jih Joint Quality Initiative šteje za sestavino terciarnega izobraževanja in jih je treba vgraditi v visokošolski sistem. Pravkar narejena študija EURASHE pove, da je v 17 evropskih državah na te šole vpisanih skoraj 2 milijona študentov in da ne gre za nikakršen »ostanek«, »dodatek« ali »zasilni izhod«, ampak za organski in standardiziran del sistema (Kirsch/Beernaert, 2011). Tako bi ga bilo treba vgraditi tudi v našo nacionalno strategijo.

Diverzifikacija programov

Slovensko visoko šolstvo menda ponuja med 600 in 700 programi, kar je enormna količina, ki sama po sebi navaja h kritičnemu preverjanju in k integraciji. To je naloga NAKVIS (Nacionalna agencija za kakovost v visokem šolstvu), ki mora najti pravo razmerje med:

- hierarhičnostjo programov, pri kateri je bistveno, kam se program umesti na lestvici od skrajšanega ciklusa do doktorskega programa, in
- organskostjo programov, pri kateri je bistveno, da vsak program odgovarja ugotovljeni družbeni potrebi po kvalifikaciji, kar je odločilno, kam na prej omenjeni lestvici se uvršča.

Bolonjska reforma računa z možnostjo stopitve (konvergence) obeh pristopov in predvideva dosledno stopnjevitost programov, obenem pa zanesljivo zaposljivost po vsaki stopnji. Za del visokošolskih programov uvrščanje v mednarodno hierarhijo ne predstavlja nobenega problema, drugi del programov pa se organsko močno navezuje na specifične zaposlitvene možnosti v Sloveniji, zato odstopa od splošne hierarhije. Opraviti imamo z naslednjo matriko (Tabela 1):

Tabela 1: Odnosi med programi.

	odnosi med programi	
izhodišče	ORGANSKO	HIERARHIČNO
namen	razvite specifike	mednarodna konkurenčnost
norma	zahteve poklica	čim višji mednarodni rang

Skladno z navedeno matriko so podpisnice Bolonjske deklaracije razvile različne vrste programov in ni res, da v evropskem visokošolskem prostoru prevladuje vsesplošna enotnost. Ohranila se je delitev na:

- usmerjene programe, ki referirajo na poklice in so tesno povezani z lokalnim razvojem, in

- proste (liberal) programe, ki nimajo »lokalnih obveznosti« in se ravna-
najo po mednarodni konkurenčnosti.

Evropski visokošolski sistemi so ne glede na Bologno vedno kombinaci-
ja obeh vrst programov in so potemtakem binarni. Kombinacija pa ne pome-
ni pomešanosti, ampak nadzorovano diverzifikacijo. Vzorec zanjo je še zmeraj
Californian Master Plan, ki je vzpostavil naslednje programske celote:

- raziskovalne univerze (mreža UC),
- univerze uporabnih ved (mreža državnih univerz),
- prosti (liberal) kolidži,
- poklicni (vocational) kolidži s kratkim ciklusom.

Načrtovalci »bolonjske reforme« so prepričani, da je mogoče nave-
dene štiri programske oblike spraviti na skupni imenovalec in jih realizira-
ti v kontinuiteti zaporednih stopenj, kar so štirje šolski ministri (Francije,
Nemčije, Italije in Združenega kraljestva) zapisali v Deklaraciji s Sorbonne
leta 1998. Pri tem naj bi pomagala modularizacija in ECTS-ji, opredeljeni v
Bolonjski deklaraciji leta 1999. Vendar stvari ne tečejo tako gladko, reakci-
je so hude in mnogi ohranjajo diverzifikacijo na stopnjevanje in nestopnjeva-
ne študije, ne zgolj pri medicini, ampak tudi na drugih področjih. Eurydice
(2010) je nedavno objavil silno pisan zemljevid Evrope, na katerem je vrisa-
nih 6 različnih variant implementacije »enotnega« bolonjskega modela, k
čemur je treba dodati še »kratki poklicni cikel«. Kot primer nezadovoljstva
s »programskim talilnim loncem« naj navedem razgradnjo posebnih uč-
iteljskih programov na Švedskem, ki da je huda grožnja za kakovost osnovne
in srednje šole, ker profesionalni kemik s prvo ali drugo stopnjo pač ni isto
kot profesionalni učitelj kemije.

Koren problema je v pojmovanju znanja. Znanje lahko razumemo kot
neko količino konkretnih vedenj, namenjenih uporabi v predvidljivih situa-
cijah. Pričakujemo jih kot poklicna znanja. Lahko pa znanje razumemo kot
obvladanje miselnih postopkov, kot epistemsko kulturo, ki se izkaže v ne-
predvidljivih situacijah. Pričakujemo ga kot raziskovalno znanje. Vemo, da
se obe vrsti znanja približujeta druga drugi, vendar se niti približno ne pre-
krivata in se verjetno nikoli ne bosta. To ne pomeni, da ni pritiskov v tej sme-
ri, saj je visoko šolstvo razpeto med akademskim kapitalizmom ter javnim
upravljanjem znanja in se prostor »čiste« znanosti vse bolj oži na račun in-
strumentalizacije znanstvenikov.

Programe za pridobivanje poklicnih znanj je treba slej kot prej usmer-
jati glede na zahteve zaposlovalcev, programov za pridobivanje raziskovalnih
znanj pa ne bi smeli kapitalsko vezati, ker je treba znanost ohraniti v javni do-
meni in ji pustiti vsa vrata odprta. Dobro je treba pretehtati, kaj združevanje
obojih programov pod isto streho prinaša z vidika razmerja med kapitalskim
in javnim interesom. Eno je torej vprašanje, ali so s kognitivnega vidika »po-

klicni« programi na prvi stopnji res optimalna podlaga za »raziskovalne« programe na drugi in tretji stopnji. Drugo pa je politično vprašanje, kako ločiti upravljanje s »poklicnimi« programi od upravljanja z »raziskovalnimi« programi. Ne sme nas zavesti trenutna razprava o visokem šolstvu v Sloveniji, ko se »kapital« sploh ne oglašja in država nastopa tako v kapitalskem kot v javnem interesu, kar pa se lahko zelo hitro radikalno spremeni.

Enovitost hierarhičnega sistema visokošolskih programov, ki jo pripisujemo »bolonjski reformi«, je torej varljiva, ker mnoge države v resnici ohranjajo binarno strukturo, potrjeno z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij. Tranzicijske države tega ne upajo storiti, Slovenija pa odlaša z odločitvijo, ker je tako ali tako zmeraj zadnja med vsemi podpisnicami. Žal to ni posledica kakšnih globljih premislekov, ampak inercije. Dejansko imamo v našem visokem šolstvu neformaliziran binarni sistem, ki ga prikazujemo kot enovitega v prepričanju, da bo to omogočilo ohranitev statusa quo, kar je mnogim poglavitni cilj. Nacionalni program visokega šolstva predlaga formalizacijo binarnosti, kar je v akademski javnosti razumljeno kot grozeča sprememba. Toda res radikalna sprememba bo nastopila, če bo namesto organske diverzifikacije prevladala enovita hierarhija z obvezno zaposljivostjo po vsaki stopnji. Ko se bo ta zaposljivost izkazala za iluzijo, »osip« na drugi in tretji bolonjski stopnji pa za »kruto realnost«, se bo povečal pritisk na neuniverzitetne programe, ki jih bo država morala hočeš nočeš koncesionirati. To se nam bo zgodilo do leta 2020 in ne vidim razloga, da si tega ne bi povedali v obraz že danes.

Internacionalizacija

Razlikovati je treba globalizacijo, internacionalizacijo in evropeizacijo visokega šolstva (Marginson, van der Wende, 2006). Nanje lahko pogledamo z ekonomskega, sociološkega, kulturnega, zgodovinskega ali političnega stališča (Luijten-Lub, 2007). Vsi trije procesi intenzivno potekajo in če jih ne znamo ločevati, je to precej zanesljiv znak, da v njih ne igramo aktivne vloge, ampak smo prepuščeni toku, kar je zelo tvegano.

Globalizacija je transformacija sveta skladno z interesi in po meri peščice najvplivnejših držav. Antiglobalistično gibanje trdi, da se zaradi tega vse bolj pogloblja prepad med Severom in Jugom, med bogatimi in revnimi. Globalna kultura, globalno izobraževanje, globalna zabava ..., vse te globalne konvergence služijo povečevanju dobičkov bogatih (Castells, 1996).

Internacionalizacija je oznaka za mednarodno sodelovanje, ki je reakcija nacionalnih držav na vsiljeno globalizacijo. Temelji na mednarodnih pogodbah, ki naj bi zagotavljale pravično »pretakanje« med državami. To bi moralo biti osnovno poslanstvo OZN (in njene agencije UNESCO), ki pa politično ni dozorela do te stopnje, da bi to učinkovito počela.

Evropeizacija je regionalni proces, ki se navezuje na delovanje EU, temelječe na sinergiji povezovanja med članicami. Zelo daleč smo še od ravni povezanosti, kakršno predstavljajo ZDA, in vprašanje je, če je ob premoči partikularizmov to sploh realen cilj (Beck, 2000).

Čeprav to univerze težko priznajo, teče globalizacija mimo tradicionalnih oblik internacionalizacije visokega šolstva in vzpostavlja nove pogoje mednarodnega visokošolskega sodelovanja; ne ozira se na nacionalne standarde, ampak uveljavlja nove »oktroirane standarde«, ki sledijo najrazvitejšim visokošolskim sistemom. To je povezano z globalnim trgom visokošolskih storitev, ki koncentrira najboljše profesorje, najobetavnejše študente, najpomembnejše raziskovalne projekte, informacijske sisteme, knjižnične mreže, založbe in vso drugo intelektualno infrastrukturo. Nacionalni program visokega šolstva se mora predvsem osredotočiti na strategijo vključevanja v mednarodno regulacijo visokega šolstva, ki mora biti učinkovita proti tež globalnemu »prevzemu« nacionalnih visokošolskih sistemov. Doslej pri tem nismo igrali vidnejše vloge, zelo slab izgovor pa je napoved, da se mi tako ali tako ne mislimo držati nobenih mednarodnih standardov, saj je to najzanesljivejša pot v popolno odvisnost.

Mobilnost ni vse, kar prinaša internacionalizacijo, ampak le eden od njenih vidikov. Vsaj tako pomembna je aktivna vloga na mednarodnem trgu visokega šolstva, na katerem vlada logika cost-benefit. Kurikularna ponudba mora biti mednarodno konkurenčna ne le po ECTS-jih, ampak po vsebinski privlačnosti in kakovosti. Na tem mestu navadno nastopi lamentacija o slovenskem jeziku, čeprav pri sodobnem individualiziranem in informatiziranem podiplomskem študiju jezik sploh ni problem. Drugače je, če si visokošolski študij še vedno predstavljamo kot nastopanje ex cathedra. Načrtna in vsestranska prisotnost na svetovnem spletu in njegova sistematična uporaba je za OECD enako pomembna kot fizična izmenjava študentov in učiteljev (OECD, 2005). Doslej se nam je internacionalizacija dogajala ad hoc, ne da bi ji pripisovali pomembno vlogo. Da bi naše visokošolske organizacije delovale kot mednarodne institucije, potrebujejo ustrezne regulatorne, normativne in kulturno-kognitivne prilagoditve. Ne vem, da bi se katera tega sistematično lotila, in nisem prepričan, da bi ji v tem primeru država nudila resno podporo.

V javni razpravi o nacionalnem programu so se slišala opozorila glede »brain drain«, kar je upravičeno, toda le v primeru, če internacionalizacija pomeni zgolj »odlive« in nobenih »prilivov«. S tem se zelo resno ukvarja Nemčija, ki beleži pogosto odhajanje najboljših strokovnjakov v ZDA, nemške univerze pa so na svetovnih lestvicah kakovosti prenizko, da bi pritegnile nadpovprečne tujce. Tu je torej jedro problema, kar bi morale skrbeti tudi nas, kot bi nas morala zanimati poteza nemške in avstrijske vlade, da bi z do-

datnimi sredstvi in organizacijskimi posegi pospešili razvoj mednarodnih »špic«, čemur pa se je njihovo visokošolsko »povprečje« hrupno uprlo in zahtevalo ustavno zaščito.

Zagotavljanje kakovosti

Akreditacije in habilitacije sta le dva od mnogih potrebnih ukrepov za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu. Enako pozornost je treba posvetiti:

- smotrnosti in preglednosti porazdelitve odgovornosti za kakovost, saj če razmerja med nosilci niso jasna, umanjka tudi zaupanje v objektivnost sprejetih ocen;
- skladnosti nacionalnih in evropskih deskriptorjev kakovosti;
- prednosti merljivih dosežkov pred apriorističnim pripisovanjem visokih rangov;
- transparentnosti postopkov evalvacije programov in institucij;
- čim hitrejši vključitvi NAKVISA v ENQA in EQAR, saj dotlej njene akreditacije nimajo mednarodne veljavnosti;
- hitrejšemu prilagajanju državnih in drugih organizacij mednarodni ureditvi priznavanja izobrazbe;
- dejanskemu upoštevanju načel vseživljenjskega izobraževanja z možnostjo uveljavljanja neformalnih poti do znanja.

Po svetu se zelo posvečajo izboljševanju kakovosti pedagoškega procesa, o čemer pričajo številni specializirani inštituti, strokovne revije in konference. Pri nas je nekoč že prebujeno prizadevanje za visokošolsko didaktiko domala zamrlo. Izključeno je, da bi se lahko brez strokovnega pristopa uspešno spoprijeli z dvema tako zahtevnima pojavoma, kot sta množičnost študija in uporaba IKT, ki bistveno vplivata na pedagoško kakovost. Zato smo priče najslabši možni situaciji, ko se učitelji in študentje medsebojno obtožujejo, kdo je bolj zanič. Namesto strokovne razprave o zelo zahtevnih temah prevladuje poenostavljen akcionizem, ki sicer glasno odmeva v medijih, vendar je zelo oddaljen od sistema zagotavljanja kakovosti visokega šolstva.

Ni mogoče kar »na pamet« reči, kaj je dobro poučevanje. Tudi metodološko sporne študentske ankete ga ne morejo zaznati. Edina pot je konsistentna evalvacija ter strpna in poglobljena razprava o pedagoških praksah, te pa ni. Zgrešen nadomestek je uporaba marketinških prijemov, pri katerih je visokošolska dejavnost razumljena kot ponudba storitev, študentje pa kot potrošniki, kar praviloma vodi k absolutizaciji enega samega vidika kakovosti, in sicer študentskega zadovoljstva. Najslabše pa je, če pedagoška kakovost sploh ni upoštevana ali pa je povsem podrejena raziskovalni učinkovitosti. Visoko šolstvo, ki ne izvaja sprotne evalvacije pedagoškega procesa, ne more pametno načrtovati, ne nadzoruje svoje produktivnosti, ne optimira izrabe

virov in ne bo nikoli odlično. Slabo poučevanje razvrednoti še tako sodoben študijski program, znižuje študijske dosežke, demotivira študente, podaljšuje čas študija in zvišuje stroške. Zato bi moral Nacionalni program visokega šolstva bolj nedvoumno poudariti potrebnost dodatnih vložkov v pedagoško izpopolnjevanje učiteljev, v razvoj študijskih programov, v visokošolsko didaktiko, v metode evalviranja pedagoškega dela itd.

Visoko šolstvo je s svetovnim spletom, ki je njegova kreacija, ponovilo Prometejevo dejanje za dobrobit človeštva. Namenilo ga je ustvarjanju, razširjanju, hranjenju in uporabi znanja. Vendar so ji ta »ogenj« zvečine ukradli in ga v veliki meri sprivatizirali, kar je velika izguba za civilizacijo. Poslanstvo visokega šolstva je, da se bori za svobodni internet, za digitalne pravice človeštva in za odprtost poti do znanja. Nacionalni program visokega šolstva bi moral to zaznati in se zavzeti za:

- »copyleft« akademske produkcije,
- »creative commons« kot digitalno skupno dobro,
- prosto dostopne »pre-printe« in odprte arhive,
- obvezne visokošolske repozitorije po vzoru MIT Open Courseware Initiative,
- spletne »invisible colleges« itd.

Samoumevno je, da bi moralo visoko šolstvo zaradi vsega tega posvečati posebno skrb odprtokodnemu računalništvu, kjer je Slovenija zaradi popolne naslonitve države na komercialno opremo v hudem zaostanku. Tudi o tem nacionalna strategija ne reče nobene, čeprav je Slovenija podpisnica mnogih zavez o podpiranju odprte kode.

IKT omogoča visokemu šolstvu odločilen kvalitativni preskok, če vzame na znanje:

- da imamo sprotni vpogled v globalno stanje znanosti in kulture;
- da na mreži aktivno delujejo mednarodne raziskovalne skupnosti, v pričo katerih je povečevanje lokalnih hierarhij smešno;
- da je na razpolago globalna raziskovalna infrastruktura in z njo povsem nove možnosti znanstvene uveljavitve;
- da vse bolj neizogibna interdisciplinarnost spreminja tradicionalno disciplinarno shemo in z njo razmerje med univerzalnimi in specialističnimi znanji v visokoškolskem izobraževanju.

Polna uporaba IKT, kar pomeni njeno prepoznavanje, uporabo in vgrajevanje v visokošolski sistem, spreminja tako učiteljevo kot študentovo vlogo. Nacionalni program visokega šolstva ostaja glede tega pri zelo splošni ugotovitvi o obstoju IKT, izogiba pa se oceni, kje se naše visoko šolstvo nahaja glede njene implementacije in kam mora priti do konca desetletja. Skromni rezultati dolgotrajnega in dragega projekta Računalniškega opismenjevanja na

predhodnih stopnjah izobraževanja so opozorilo, da je potrebno veliko bolj konkretno načrtovanje vgrajevanja IKT v visoko šolstvo. Za razviti del visokega šolstva v svetu lahko že danes napovemo, kako bo na podlagi uporabe IKT videti leta 2020. in kot se pri nas lotevamo tega področja, je utemeljeno vprašanje, če mu sploh želimo biti podobni. Ne gre za drugačne stroje, ki jih bomo tako ali tako nakupili, pač pa za drugačna ravnanja ljudi in organiziranost v visokem šolstvu.

Nacionalni program visokega šolstva je obšel tudi vlogo knjižnic, ki jih glede na perspektivo leta 2020 velja obravnavati kot informacijsko infrastrukturo, saj so že danes daleč od skladišča knjig. Univerze in visoke šole, ki pa sploh nimajo knjižnic, so tudi brez ekip, ki bi sistematično in strokovno skrbele za informacijsko podporo študija, kar je jasen znak nizke kakovosti. NAKVIS tega ne sme spregledati in še naprej sprejemati vprašljive izgovore na mrežne storitve neznanih ponudnikov ali na splošne knjižnice.

Javnost se zelo zanima za uvrstitev naših univerz na svetovnih lestvicah, saj to olajšuje presojo o njihovi mednarodni konkurenčnosti. Visok rang potegne za seboj prestižnost celotnega šolskega sistema, pa tudi »boniteto« države, zato razvita okolja tega ne prepuščajo slučaju. Relevantni razvrstitvi sta Shanghai Jiao University Ranking (SJTU) in The Times Higher Rankings of Universities. Prva temelji na raziskovalnih dosežkih, ki da so edini mednarodno primerljivi in ugotovljivi neodvisno od ocenjevanih univerz. Zajemajo 20 % ocene iz citiranosti v vodilnih znanstvenih časopisih, 20 % iz člankov v Science in Nature, 20 % iz indeksov Thomson/ISI, 30 % prinesejo »nobelovci« in še nekateri drugi lavreati, 10 % pa izračunajo iz zaposlitvene strukture (Liu/Cheng, 2005). Times Higher se ne omejuje zgolj na raziskovalne dosežke, ampak poudarja doseženo raven »internacionalizacije«: 40 % prinesejo visoke ocene mednarodne akademske javnosti, 10 % dodajo »globalni zaposlovalci«, 5 % pomeni nadpovprečen delež tujih študentov, 5 % tuji učitelji, 20 % izračunajo iz razmerja med številom učiteljev in številom študentov in preostalih 20 % tudi pri njih prinese citiranost v najpomembnejših znanstvenih časopisih.

Kot so pogosta sklicevanja na omenjene liste, so pogoste tudi kritike, ker so lestvice neobčutljive za kulturne in druge razlike (Van Dyke, 2005). Prvič, izrazito naklonjene so raziskovalnim univerzam in ne upoštevajo poslanstva velikih raznorodnih univerz. Drugič, kombinirajo kazalce, ki so izbrani zelo arbitrarno. Tretjič, za vsako ceno rangirajo tudi stvari, ki jih je treba zaradi tega skrajno poenostaviti. Četrto, nihče ne vrednoti »dodane vrednosti« iz pedagoškega dela. Petič, reciklira se že davno pridobljen ugled, ne glede na njegovo aktualno utemeljenost. Znan je primer, ko so pravno šolo na Princetonu uvrstili med deset najboljših, čeprav tam taka šola sploh ne obstaja. Nemški Center za razvoj visokošolskega izobraževanja (www.

che.de) se je v povezavi z Die Zeit lotil izdelave popolnejšega sistema rangiranja, v katerega sta se vključili tudi Avstrija in Švica, izhajajo pa iz odgovornosti šolskih oblasti do svojih državljanov (CHE, 2010). Zanj se zanima še vrsta drugih držav in nič ne bi škodilo, če bi se jim pridružila tudi Slovenija.

Socialna razsežnost

Masovni vpis v terciarno izobraževanje je postal alibi za socialno neobčutljivost visokošolske politike, ki daje vtis, kot da skrb za odrinjene družbene skupine ni več potrebna. V resnici pa premalo vemo, kje vse se kaže socialno razlikovanje:

- ni poznana socialna struktura vpisanih, ki izgubljajo leta in ne končajo študija;
- ni primerjalnega pregleda socialnih karakteristik študentov nižje in višje rangiranih študijev;
- ni kritičnih analiz socialne reprodukcije akademskih poklicev;
- ni vpogleda v socialni izvor študentov, ki si z »malim delom« sami financirajo študij;
- ni izdelanega pristopa za podporo nadarjenim študentom itd.

Ne v slovenskem, pač pa v avstrijskem družboslovju so opazili, da je Slovenija glede stopnje medgeneracijske vztrajnosti pri doseganju izobraževalnih ravni na neslavnem evropskem vrhu in da jo glede tega prehiteva le še Italija (Fessler, 2011). Naša šola skratka ne odigrava pričakovane vloge pri socialni mobilnosti, pač pa je primer t. i. »efekta sv. Mateja« in daje tistim, ki imajo že od doma veliko, še več; onim drugim, ki od doma ne prinesejo skoraj nič, pa še to vzame in jih dokončno potlači. Na Slovenijo so postali glede tega pozorni že nekaj let prej v raziskavi, ki so jo na vzorcu 42 držav opravili sodelavci American University in Univerze v Sieni (Hertz, 2007). Saj ne gre za to, da pri nas ne bi namenjali denarja za socialne transferje mladim ljudem, ki se šolajo. Celo nasprotno, tujci na študiju pri nas se ne morejo dovolj načuditi širokogrudni delitvi bonov za gostinske usluge. Očitno pa se vse to dogaja brez slehernih socialnih kriterijev in ne pomaga tistim, ki bi jim moralo. Po mojem so v ospredju politični cilji obvladovanja študentske populacije, ne pa skrb za izobraževanje kot kanal socialne mobilnosti.

Živimo v obdobju hudega razslojevanja in vse globljih socialnih razlik, kar se bo do leta 2020. le še zaostrovalo; lahko se zgodi, da bo postalo socialno poreklo kritični dejavnik vključenosti v visoko šolstvo. Članice EU so začele občutno zmanjševati socialne pomoči študentom in uvajati šolnine, čemur bo – sicer s standardnim zamikom – zelo verjetno sledila tudi Slovenija. Takrat bo postala socialna razsežnost v visokem šolstvu res usodna. Morali bi slediti Franciji, ki si je glede na opisano perspektivo zadala zelo konkretne cilje socialne politike, da bodo v visoko šolstvo vpisali najmanj 50 % vseh

otrok iz delavskih družin in od tega 30 % na »elitne« šole. Sami študentje marsikje že slutijo težke čase in energično protestirajo proti poslabšanju socialnega položaja. To lahko močno spremeni razmere v visokem šolstvu, kot so zamišljene v nacionalnem programu.

Viri in literatura

- AAUP (2009). *History of the AAUP*. [Http://www.aaup.org/AAUP/about/history](http://www.aaup.org/AAUP/about/history) (23. 1. 2011).
- Altbach, G. P. (2006). *International higher education: Reflections on policy and practice*, Chesut Hill: Center for International Higher Education.
- AUCC (2001). *Commercialization of university research*, Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Bacon, F. (1597). *Meditationes Sacrae: De Haeresibus. V: Exemplum tractatus de fontibus juris: and other latin pieces of Lord Bacon*, Edinburgh: Waugh and Innis (1923).
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Berdhal, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British Universities. *Studies in Higher Education* 15 (2), 169–180.
- Bjarnason, S., Cheng, K-M., Fielden, J., Lemaitre, M-J., Levy, D., Varghese, N. V. (2009). *A new dynamic private education*, Paris: OECD.
- Bleiklie, I., Laredo, P., Sörlin, S. (2007). *Main transformations challenges and emerging patterns in higher education systems*, Paris: UNESCO.
- BWGQF - Bologna Working Group on Qualification Framework (2005). A frameworks for qualifications of the European Higher Education Area, Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Breneman, W. D., Kneedler, H. L. (2005) *Negotiating a new relationship with the state: The Virginia experience*, TIAA-CREF Institute Conference, New York City, Nov. 3–4, 2005.
- Castells, M. (1996). *The rise of network society*, Cambridge: Blackwell Publishing.
- CERI (2008). *Higher education to 2030*, Paris: OECD.
- CHE (2010). *Study and research in Germany*. University rankings, published in association with Die Zeit. [Http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06543.en.html](http://www.daad.de/deutschland/hochschulen/hochschulranking/06543.en.html) (11. 3. 2011).
- Clark, B. R. (1970). *The distinctive college. Antioch, Reed & Swarthmore*, Chicago: Aldine.
- Dainton, L. (1989). The British knowledge industry: Nationalized, privatized or hybrid? *Journal of the Royal Society of Medicine* 82, dec., 704–711.
- David, A. P. (2000). *A tragedy of the public knowledge »commons«? Global science, intellectual prosperity and the digital technology boomerang*, Stanford: Stanford Institute for Economic Policy Research.

- De Boer, H., File, J. (2009). *Higher education governance reforms across Europe*, Brussels: ESMU.
- Einstein, A. (1924). An Max Wertheimer. *Deutsche Universitätszeitung* 8/1991, 42.
- Enders, J., van Vught, F. (2007). *Toward a cartography of higher education policy change*. A festschrift in honour of Guy Neave, Enschede: CHEPS.
- EURYDICE (2010). *Focus on higher education in Europe 2010*. The impact of the Bologna Process, Brussels: EACEA.
- Evropska komisija (2010). *Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*, Bruselj: COM (2010) 2020.
- Felt, U. (2007). *Taking european knowledge society seriously*, Brussels: EC.
- Fessler, P., Mooslechner, P., Schürz, M. (2011). Intergenerational transmission of educational attainment in Austria. *Springer Science & Business Media*, LLC, 2011.
- Fielden, J. (2010). *The growth of private for-profit higher education in the UK*, London: Universities UK.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of commons. *Science* 162, 1243–1258.
- Heidegger, M. (1954). *Was heisst Denken?* Vorlesungspublikation, Tübingen: Niemayer Verlag.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith N., Verashchagina A. (2007). The inheritance of educational inequality: International comparisons and fifty-year trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy* 7 (2).
- Hess, C., Ostrom, E. (2007). *Understanding knowledge as a commons: From theory and practice*, Cambridge: MIT Press.
- Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the Twenty-First Century. *International Journal of Critical Pedagogy* 1 (1), spring.
- Kirsch, M., Beernaert, Y. (2011). *Short cycle higher education in Europe*, Brussels: EURASCHE.
- Knutsen, C. H. (2007). *The functions of international agreements and regulation in the areas of knowledge creation and diffusion: Beyond the role of creating efficient global or regional markets*. Working paper for the GARNET JERP Workshop, Oslo, 3–5 May, 2007.
- Kogan, M., Kogan, D. (1983). *The attack on higher education*, London: Kogan Page.
- Kuhlen, R. (2010). Ethical foundations of knowledge as a commons. V: *Proceeding of the International Conference commemorating the 40th Anniversary of the Korean Society of Library and Information Science*. Seul, Oct. 8. 2010.
- Liu, N., Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. *Higher Education in Europe* 30 (2), 127–136.

- Luijten-Lub, A. (2007). *Choices in internationalisation: How higher education institutions respond to internationalisation, europeisation, and globalisation* (Disertacija na Univerzi Twente), Enschede: CHEPS/OT.
- Maassen, P., Olson, J. P. (2007). *University dynamics and european integration*, Dordrecht: Springer.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in U.S.*, Boston: Princeton University Press.
- Marginson, S., van der Wende, M. (2006). *Globalisation and higher education*, Paris: OECD.
- Meyer, C., Rügger, H. U. (2005). Idee und Zukunft der Universität. *Quo vadis universitas?* Nr. 1., Mai 2005.
- Mikulec, B. (2010). *Slovensko ogrodje kvalifikacij. Predlog imenovane ekspertne skupine*, Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Mittelstrass, J. (2004). *The Europe of knowledge 2020* (Prispevek na konferenci A vision for university based research and innovation). Liège, 25–28 April 2004.
- MPG (2003). *Berlin Declaration on open access to knowledge in the sciences and humanities*, Berlin: Max Planck Gesellschaft.
- MVZT (2010). *Analiza Nacionalnega raziskovalnega in razvojnega programa 2006–2010*. Inovacijska konferenca, Ljubljana: MVZT
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education* 33 (3), 265–284.
- OECD (2005). *E-learning in tertiary education: Where do we stand?* Paris: OECD.
- OECD (2010). *Education at the glance 2010*, Paris: OECD Publications.
- OECD, UNESCO (2005). *Guidelines on quality provision in cross-border higher education*. [Http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf) (13. 2. 2011).
- Oelkers, J. (2009). *Bildungs heute: Passt Humboldt noch?* (Predavanje na Univerzi Mainz, 1. dec. 2009.) [Http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1012/Mainz.pdf](http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1012/Mainz.pdf) (13. 2. 2011).
- Reichert, S., Tauch, C. (2003). *Trends III.: Progres towards the European Higher Education Area*. Report prepared for EUA, Brussels: EC-Education and Culture DG.
- Sadovnik, R. A. (1994). *Equity and excellence in higher education: The decline of liberal education reform*, New York: Peter Lang Publishing.
- Sappington, E. M. D., Stiglitz, J. E. (1987). Privatization information and incentives. *Journal of Policy Analysis and Management* 6 (4), 567–582.
- Stiglitz, J. E. (2003). *Knowledge as a public good*, Washington: Worldbank.
- Stiglitz, J. E. (2006). *Making globalization work*, New York: Norton.

- Sursock, A., Smidt, A. (2010). *Trends 2010: A decade of change in european higher education*, Brussels: EUA.
- Teichler, U. (2000). The relationship between higher education research and higher education policy and practice. V: Teichler, U., Sedlak, J. (ur.). *Higher education and research*, Oxford: Pergamon, 3–37.
- Trow, M. (2005). Reflections on the transitions from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. V: Altbach, P. (ur.). *International Handbook of higher education*, New York: Kluwer.
- Van Dyke, N. (2005). Twenty Years of university reports card. *Higher Education in Europe* 30 (2), 103–124.
- Vincent-Lancrin, S. (2004). Building futures scenarios for universities and higher education. An international approach. *Policy Futures in Education* 2 (2), 245–263.
- Williams-Jones, B. (2005). Knowledge commons or economic engine – what is university for? *Journal of Medical Ethics* 31, 241–250.
- Witte, K. J. (2006). *Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of european higher education systems in the context of the Bologna Process* (Disertacija na Univerzi Twente).
- Zgaga, P. (2003). *Bologna process between Praque and Berlin. Report to the ministers of education of the signatory countries*. Berlin, Sept. 2003.

VI POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Mojca Rožman

Razvoj epizodičnega spomina v zgodnjem otroštvu

V prispevku smo preučevali razvoj epizodičnega spomina v zgodnjem otroštvu. Epizodični spomin se nanaša na dogodke, ki smo jih osebno izkusili. Reprezentacije preteklih izkušenj omogočajo predvidevanje in pričakovanje dogodkov v prihodnosti. Združujejo se v skript, ki je tip shematično urejene spominske enote in predstavlja prostorsko-časovno organizirano zaporedje akcij, ki zajemajo dejanja, osebe in oporne točke, ki se bodo najverjetneje pojavili v katerem od delov dogodka. S pomočjo zgodbe, ki predstavlja običajni dogodek (obisk trgovine), smo preverjali razlike med dvema starostnima skupinama otrok, starih približno 4 ter 6 let. Med navedenima skupinama otrok smo ugotovili razlike v podajanju odgovorov, skladnih s skriptom, ter tudi razlike pri podajanju pravih odgovorov. Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da imajo starejši otroci bolj razvit epizodični spomin kot mlajši. Lažje oblikujejo spomin za specifični dogodek in manj prilagajajo informacije že obstoječemu skriptu. Ugotovili smo tudi pozitivno povezanost med številom pravilno obnovljenih logičnih enot zgodbe ter številom pravih odgovorov ter negativno povezanost podajanja odgovorov, skladnih s skriptom, in številom pravilno obnovljenih logičnih enot. Na navedeni povezanosti starost otrok nima vpliva.

Ključne besede: epizodični spomin, zgodnje otroštvo, razvoj spomina

Development of event memory in early childhood

This study examined the development of event memory in early childhood. Event memory is related to episodes or events that are personally experienced. Recurrent events that typically occur in familiar contexts are organized

into scripts. Scripts schematically describe certain experiences and preserve the order and causality of events as they usually unfold. Forming scripts appears to be a way for children to organize and interpret their experiences, which helps them recall what happened in the past and also enhances predictions about what they can expect on similar occasions in future. Event memory in children was assessed using a story about going to the store. The study participants were two groups of children, one of 4-year-olds and one of 6-year-olds. The results indicate that older children give more correct answers about the event itself and fewer answers that are related to the script. The study concludes that there are developmental changes in event memory in early childhood. The number of correct answers is positively correlated with the number of retrieved logical units of the story, and the number of retrieved logical units of the story is negatively correlated with the number of answers related to a script. Both correlations are unaffected by the children's ages.

Keywords: event memory, early childhood, memory development

Maša Vidmar

Socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvih razredih osnovne šole

V vzdolžni raziskavi smo spremljali skupino učencev in ugotavljali odnos med otrokovo socialno kompetentnostjo in njegovo učno uspešnostjo v prvih dveh razredih osnovne šole. Socialno kompetentnost otrok so ob koncu prvega razreda (merjenje 2 – M2; $N = 325$) ocenile vzgojiteljice, ob koncu drugega razreda (M4; $N = 323$) pa učiteljice (bodisi učiteljice v podaljšanem bivanju/jutranjem varstvu bodisi razredničarke), in sicer s pomočjo *Vprašalnika o socialnem vedenju* (LaFreniere idr., 2001). Učno uspešnost otrok so pri M2 in M4 ocenile razredničarke s pomočjo *Predlog za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu* (Zupančič, 2006) oziroma v 2. razredu (Vidmar in Zupančič, 2007), in sicer posebej za predmete slovenščina, matematika in spoznavanje okolja. S strukturnim modeliranjem smo podprli vzajemni model odnosa med učno uspešnostjo in socialno kompetentnostjo; socialno bolj kompetentni prvošolci so bili učno uspešnejši drugošolci (glede na socialno manj kompetentne prvošolce) ter obratno – učno uspešnejše prvošolce so učiteljice v drugem razredu opisovale kot bolj socialno kompetentne (glede na učno manj uspešne prvošolce). Oba koeficienta navzkrižnih poti sta bila nizka. Obravnavana konstrukta sta bila visoko stabilna, med njima je obstajala pomembna sočasna povezava, vendar je bila ta nižja v drugem kot v prvem razredu. V vzajemni model smo vključili tudi izobrazbo mame; ta je pomembno prispevala k učni uspešnosti in socialni kompetentnosti, osta-

li koeficienti v modelu z izobrazbo mame (nasičenosti, korelacije, avtoregresijske poti in poti navzkrižnega zamika) so bili praktično enaki kot v modelu brez izobrazbe mame.

Ključne besede: socialna kompetentnost, učna uspešnost, osnovna šola, strukturno modeliranje

Social competence and academic achievement in the first grades of elementary school

This longitudinal study investigated the relationship of children's social competence to their academic achievement and vice versa in the first (measure 2 [M2]; $N = 325$) and second (M4; $N = 323$) grades of elementary school. Children's teachers assessed social competence at the end of first and second grade by completing *The Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (LaFreniere et al., 2001). Children's homeroom teachers assessed academic achievement by evaluating children's attainment of performance standards in Slovenian, mathematics, and social studies/science at M2 (Zupančič, 2006) and M4 (Vidmar in Zupančič, 2007). Structural equation modeling showed support for the reciprocal model of the relationship between academic achievement and social competence; more socially competent first-graders had better academic attainment when they became as second graders (in comparison to less socially competent first-graders) and vice versa: children with higher academic achievement in first grade were described as more socially competent in second grade (compared to first-graders with lower academic achievement). The coefficients of the cross-lagged paths were small in size. Social competence and academic achievement demonstrated high temporal stability and also significant within-time correlations (with the correlation at M2 being higher than the correlation at M4). Maternal education level was included in the reciprocal model as a covariate; the paths to academic achievement and social competence were significant, and other coefficients in this model (i.e. loadings, correlations, and autoregressive and cross-lagged coefficients) remained practically the same as in the model without maternal education level.

Keywords: social competence, academic achievement, elementary school, structural equation modeling

Majda Schmidt in Branka Čagran

Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli

Številne raziskave omenjajo, da je uspešna implementacija integracije/inkluzije otrok s posebnimi potrebami (PP) v veliki meri odvisna od pozitivne naravnosti učiteljev do nje. V empirični raziskavi, ki je predstavljena

v osrednjem delu članka, smo analizirali stališča na reprezentativnem vzorcu slovenskih učiteljev ($n = 1360$) do štirih skupin vplivov (do vpliva integracije/inkluzije na učence s PP, na vrstnike, na učitelje in na razredno okolje). Pri tem smo kontrolirali vlogo dveh relevantnih karakteristik vzorca, in sicer vrste posebnih potreb (gibalna oviranost, mejne intelektualne sposobnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, vedenjske in čustvene motnje) in strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP. Uporabili smo *Impact of Inclusion Questionnaire*. Rezultati raziskave razkrivajo, da je stališče učiteljev o vplivu integracije/inkluzije povezano z vrsto posebnih potreb učencev. V kolikor gre za gibalno ovirane, je stopnja soglašanja najvišja, v primeru motenj vedenja in čustvovanja pa najnižja. Dejavniki, ki poleg vrste oz. kategorije posebnih potreb pomembno določa nivo soglašanja z vplivom integracije/inkluzije v naši raziskavi, je strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s PP. V našem primeru se je izkazalo, da imajo bolj pozitivno stališče o vplivu integracije/inkluzije učitelji, ki so si to znanje pridobili v različnih oblikah izobraževanja oz. usposabljanja.

Ključne besede: integracija/inkluzija, stališča učiteljev, učenci s posebnimi potrebami, različne vrste posebnih potreb, strokovno znanje učiteljev

Attitudes of Slovenian teachers towards the integration/inclusion of pupils with various types of special needs in primary school

Numerous studies show that successful implementation of integration/inclusion of children with special needs largely depends on teachers' positive attitudes towards it. The empirical research presented in the main part of this article analyzes attitudes of a representative sample of Slovenian teachers ($n = 1,360$) regarding four domains of impact (the impact of inclusion on pupils with special needs, on peers, on teachers, and on the classroom environment). In this, we controlled the role of the following two relevant characteristics of the sample: the category of special needs (physical impairments, borderline intellectual abilities, learning difficulties, and behavioral/emotional disorders) and the category of teachers' professional expertise in working with pupils with special needs. We used the *Impact of Inclusion Questionnaire*. The results show that teachers' attitudes towards integration/inclusion are determined by the type of special needs the integrated pupils have. Teachers expressed the highest level of consent in the case of pupils with physical impairments and the lowest in the case of pupils with behavioral and emotional disorders. Our study shows that, in addition to the type of special needs, teachers' professional expertise in working with pupils with special needs is another important factor that determines the level of agree-

ment with integration/inclusion. It turned out that the teachers that had taken part in various forms of education and training had a more positive attitude towards all domains of impact.

Keywords: integration/inclusion, teachers' attitudes, pupils with special needs, various types of special needs, teachers' professional expertise

Tina Vršnik Perše, Ana Kozina in Tina Rutar Leban

Zaznavanje agresivnih vedenj otrok in mladostnikov v šolah: analize podatkov mednarodnih raziskav

Da bi omogočili trdnjšo osnovo za razprave o pojavu agresivnih vedenj v šoli, so v prispevku objavljene sekundarne analize podatkov, pridobljenih v mednarodnih raziskavah trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS (*Trends in International Math and Science Study*) in v mednarodni raziskavi o otrokovih pravicah CRISP (*Children's Rights International Study Project*). Raziskava TIMSS v okviru zbiranja podatkov o okoliščinah učenja in poučevanja učencev pridobiva tudi podatke o pogostosti agresivnih vedenj, ki so se učencem zgodila v zadnjem mesecu. Zajeta so telesno agresivno vedenje, besedno agresivno vedenje in posredno agresivno vedenje (npr. kraje, izločanje iz skupine in prisila). Glede na mednarodne kazalce so te oblike tiste, ki se najpogosteje pojavljajo v šolskem okolju in se tudi pomembno povezujejo z dosežki otrok in mladostnikov. Poleg zaznavanja agresivnih vedenj smo zajeli tudi subjektivno počutje varnosti, ki ga otroci in mladostniki doživljajo v šoli in na poti vanjo; preverjala ga je raziskava CRISP. Ker je agresivno vedenje eden izmed najbolj občutljivih problemov sodobne šole, je izrednega pomena, da se temu problemu podrobneje posvetimo.

Ključne besede: agresivno vedenje, počutje varnosti, otroci, mladostniki, šola

Detection of aggressive behaviors in children and adolescents in schools: Data analysis of large-scale student assessments

The paper presents the results of a secondary analysis of international comparative studies. The goal is to provide the empirical basis for discussions on the frequency and severity of aggressive behavior in schools. The data used come from the TIMSS (*Trends in International Math and Science Study*) and the CRISP (*Children's Rights International Study Project*). The TIMSS, in addition to assessing knowledge, gathers a rich array of background information. In the students' background questionnaires there are also items measuring various types of aggressive behavior that students experienced in the last month prior to testing. Physical aggression, verbal aggression,

on, and indirect aggression (e.g., stealing, exclusion from groups, and coercion) are included. These are the types of aggressive behavior most commonly found in schools and the research literature reveals that they are also related to children's and adolescents' achievement. The trends in answering these aggressive behavior items from 1995 to 2007 are analyzed separately for different age and gender groups. In addition to the perceptions of various aggressive behaviors, we also analyzed children's and adolescents' feelings of safety at school and on the way to school as measured by the CRISP. Aggressive behavior is one of the crucial issues in modern schooling and should therefore continue to be part of our research focus in the future.

Keywords: aggressive behavior, feeling of safety, children, adolescents, school

Asja Videčnik

Nezadovoljni odlašalci: odlašanje pri študentih v povezavi s šolskim in študijskim uspehom ter zadovoljstvom

V študiji raziskujemo odlašanje v študijskem kontekstu med študenti Univerze v Ljubljani. Odlašanje s študijskimi zadolžitvami, kot so npr. učenje za izpit, pisanje seminarskih nalog in prijavljanje na izpit ter vpisovanje ocen, se je v preteklih študijah povezovalo z različnimi osebnostnimi potezami, motivacijo, merami uspešnosti ipd. V pričujoči raziskavi smo odlašanje preučevali v povezavi z učno uspešnostjo ter zadovoljstvom (z življenjem in s študijem). 181 študentov Univerze v Ljubljani je poročalo o nekaterih svojih preteklih učnih in študijskih ocenah, izpolnili so Lestvico ocenjevanja odlašanja za študente PASS (*Procrastination Assessment Scale-Students, Solomon in Rothblum, 1984*), Lestvico zadovoljstva z življenjem SWLS (*Diener et al., 1985*) ter Lestvico zadovoljstva s študijem (Videčnik, 2009). Rezultati podobno kot v prejšnjih študijah kažejo mešano sliko o povezavi odlašanja in ocen; nekatere mere odlašanja se namreč šibko negativno povezujejo s posameznimi merami šolskega in študijskega uspeha (npr. odlašanje z učenjem za izpit je negativno povezano s povprečjem študijskih ocen), spet druge pa povezav ni. Rezultati korelacijskih analiz tudi kažejo, da se zadovoljstvo z življenjem šibko negativno povezuje z odlašanjem s pisanjem, učenjem ter s skupno mero odlašanja, zadovoljstvo s študijem pa je zmerno negativno povezano z odlašanjem na vseh merjenih področjih. Rezultati multiplih regresijskih analiz kažejo, da lahko mere uspeha in ocen pri napovedovanju študijskih ocen skupaj pojasnijo 41,7 % variance študijskega povprečja ter 52,3 % variance zadovoljstva s študijem. Izsledki raziskave nam pomagajo pri spo-

znavanju odlašanja v šolskem in študijskem kontekstu pri nas ter pomagajo k boljšemu razumevanju povezave odlašanja in zadovoljstva pri študiju.

Ključne besede: odlašanje, študenti, ocene, zadovoljstvo z življenjem, zadovoljstvo s študijem

Dissatisfied procrastinators: Procrastination among undergraduates in connection with academic achievement and satisfaction

This study investigated procrastination in the academic context among students at the University of Ljubljana. According to recent studies, procrastination on tasks such as studying for an exam, writing a term paper, and registering for exams has been linked to various personality traits, motivation, success rates, and so on. This study examined procrastination in relation to academic achievement and satisfaction (with life and with one's degree program). Participants included 181 students, who reported some of their past grades, completed the Procrastination Assessment Scale–Students (PASS; Solomon and Rothblum, 1984), the Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985) and a Scale of Academic Satisfaction (Videčnik, 2009). Our findings are in broad agreement with previous studies. They show a mixed picture concerning the relationship between procrastination and grades: to some extent procrastination is weakly negatively correlated with some measures of school and academic success (e.g., procrastination on studying for exams is negatively associated with the grade point average), but elsewhere there are no significant correlations. The findings also indicate that life satisfaction is weakly negatively correlated with procrastination on writing, studying, and the total PASS score. Academic satisfaction was moderately negatively associated with procrastination in all areas measured. The results of multiple regression analysis predicting grade point average and academic satisfaction show that past grades and procrastination can explain 41.7% of the variance of the grade point average and 52.3% of the variance of academic satisfaction. These findings give us insight into procrastination in the school and academic contexts, and help us better understand academic satisfaction.

Keywords: procrastination, students, grades, satisfaction with life, academic satisfaction

Oliver Buček in Branka Čagran

Motivacija rednih in izrednih študentov

Študentje vstopajo na univerzo z različno stopnjo motiviranosti. Kakor opredeljuje teorija samodoločenosti, so intrinzično in ekstrinzično motivirani ter amotivirani. Z raziskavo smo želeli ugotoviti razlike v motivaciji med

rednimi in izrednimi študenti. V raziskavo smo zajeli redne in izredne študente različnih študijskih smeri. Izsledki kažejo, da so izredni študenti bolj intrinzično motivirani, bolj so željni znanja zaradi lastnega užitka in zadovoljstva, ki ga doživljajo, ko se učijo, raziskujejo ali poskušajo razumeti nekaj novega. Raziskava je pokazala, da so redni študenti delno ekstrinzično motivirani; pri njih prevladuje introjicirano uravnavanje. Študirajo zaradi občutka uspešnosti in pomembnosti ter zavestno vrednotijo cilje obnašanja in regulacije tako, da dejavnost sprejemajo kot osebno pomembno.

Ključne besede: intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija, amotivacija

Full-time and part-time students' motivation

Students enroll at a university with varying levels of motivation to learn. This study examined the differences in motivation between full-time and part-time students. Our research included both full-time and part-time students from Slovenian universities. The findings indicate that part-time students deal better with editing and designing tables and computer presentations. Students assessed themselves with the lowest scores in knowledge of computer equipment and multimedia. Part-time students are generally older and spend more time studying at home. They make the decision to attend classes out of personal interest and the desire to learn more about areas that interest them. It can be claimed that they are more intrinsically motivated and more eager to learn because of the pleasure and satisfaction they experience while studying, doing research, or trying to understand something new. Full-time students take classes due to feelings of success and importance. This study showed that full-time students are partly extrinsically motivated; they tend toward introjection. They consciously place value on the goals of their behavior and regulation in order to perceive the activity as personally important.

Keywords: intrinsic motivation, extrinsic motivation, amotivation

Simona Bezjak

(Post)suvereni diskurzi državljanske vzgoje: od nacionalnega h globalnemu

Članek predstavlja konceptualno in teoretsko ogrodje za analizo diskurzov, ki danes v globaliziranem svetu oblikujejo pomene državljanstva, državljanske vzgoje in učnega načrta za državljansko vzgojo. Opisujemo različne pomene teh diskurzov znotraj sistema modernih suverenih držav in razvijamo razumevanje novih diskurzov, ki so nastali znotraj dinamike med globalizacijo in državljanstvom. Pokažemo, da najnovejši razvoj diskurzov

državlanske vzgoje kaže premestitev od nacionalnih h globalnim ali post-suverenim koncepcijam. Novi diskurzi vsebujejo idejo, da mora biti državljanska vzgoja konceptualizirana znotraj globalnega konteksta in da potrebujemo novo razumevanje učnega načrta za državljansko vzgojo, ki ustreza sodobnim družbenim, političnim in gospodarskim realnostim. Namen članka je analiza rabe nasprotujočih si novih in starih diskurzov v sodobnem učnem načrtu za državljansko vzgojo, še posebej v Sloveniji. Razprava se zaključi z nekaterimi konceptualnimi, teoretskimi in pedagoškimi predlogi za oblikovanje globalnega ali postsuverenega učnega načrta državljanske vzgoje.

Ključne besede: teorija diskurzov, državljanstvo, državljanska vzgoja, učni načrt za državljansko vzgojo, globalizacija

(Post-)sovereign discourses of citizenship education: From national to global

This article presents a conceptual and theoretical framework for analyzing the discourses that currently construct the meanings of citizenship, citizenship education, and citizenship education curricula in today's globalized world. Different meanings of these discourses are described within the system of modern sovereign states and seek to develop an understanding of the new discourses that are emerging within the dynamic between globalization and education. It is argued that the most recent developments in discourses of citizenship education have shifted from national to global or post-sovereign conceptions. New discourses involve the idea that citizenship education should be conceptualized within a global context and that a new understanding of the citizenship education curriculum is needed that responds to the social, political, and economic realities of the time. This article analyzes how the contentious new and old discourses are used in the contemporary citizenship education curriculum, particularly in Slovenia. The article concludes by offering some conceptual, theoretical, and pedagogical suggestions for global or post-sovereign citizenship education curriculum development.

Keywords: theory of discourses, citizenship, citizenship education, citizenship education curriculum, globalization

Jernej Pikalo in Marinko Banjac

Evropski multikulturalizem in izobraževalne politike: upravljanje fleksibilnih in podjetnih evropskih državljanov

Prispevek analizira, kako se prek multikulturalizma v okviru evropskih izobraževalnih politik konstituirajo specifični posamezniki, inherent-

tni sodobnim oblastnim konfiguracijam in načinom vladovanja, ki se dojemajo in delujejo kot evropski multikulturalni državljani, ki ne le tolerirajo in spoštujejo (kulturno) drugačnost, temveč jo dojemajo kot prednost in teren, ki zahteva fleksibilnost, iznajdljivost ter podjetnost. Multikulturalizem kot oblastna tehnologija v okviru izobraževalnih politik spodbuja standardizacijo ter homogenizacijo določenih znanj, prek katerih se afirmira potreba po neprestanem (pre)oblikovanju delovnih veščin. Slednje so ključne za to, da se posameznik uspešno prilagodi trgu dela v spreminjajočem se ter kulturno raznolikem evropskem gospodarstvu. Različnost kultur v okviru evropskega prostora predstavlja skupni temelj evropske identitete, saj je razumljena kot bogastvo in komparativna prednost na globalnem trgu.

Ključne besede: multikulturalizem, Evropska unija, izobraževalne politike, evropsko državljanstvo, podjetnost

European multiculturalism and educational policies: Governing flexible and entrepreneurial European citizens

This paper analyzes how the multiculturalism that is integrated into European educational policies constitutes individuals that are inherent to modern governmental configurations and modes of governance, who perceive and conduct themselves as European multicultural citizens that not only tolerate and respect cultural diversity but also understand it as an advantage in a world that demands flexibility, creativity, and entrepreneurship. Through European education policies, multiculturalism as a governing technology stimulates standardization and homogenization of particular knowledge through which continuous (re)creation of job skills is (re)affirmed. Job skills are essential to the individual in order to adapt to the labor market in a changing and culturally diverse European economy. The diversity of cultures within the European space is a cornerstone of the common European identity and is prevailingly understood as comparative advantage on the global market.

Keywords: multiculturalism, European Union, education policies, European citizenship, entrepreneurship

Vladimir Prebilič in Andreja Barle Lakota

Domoljubje v slovenskem šolskem sistemu

Razprave o domoljubju na Slovenskem se intenzivno soočajo in jih je mogoče, upoštevajoč različne poglede, razvrstiti v dve dokaj medsebojno različni in konceptualno oddaljeni skupini. Prvo, dokaj liberalno usmerjeno, predstavljajo tisti posamezniki, ki so prepričani, da poudarjen koncept do-

moljubja ni potreben, saj naj bi ga postopoma zamenjeval nov, bistveno širši evropski okvir. V tem pogledu je gojenje domoljubnih čustev mogoče videti kot vsaj deloma zaviralni moment nadaljnega poglobljanja evropske identitete, s katero naj bi se na globalni ravni vzpostavila nova razmerja med svetovnimi gospodarskimi in vojaškimi supersilami. Drugi, manj liberalni in morda bolj konservativni pogled na domoljubje pa predstavlja antipod pravkar predstavljenim izhodiščem. Ob tem se zastavljata vprašanji: kakšna je oziroma bo morala biti vloga države in njenih organov ter sistemov pri oblikovanju in implementaciji domoljubja kot koncepta ter kako naj vsebinsko in praktično sodeluje pri reševanju premnogih odprtih vprašanj, ki se nanašajo na domoljubje na Slovenskem. Članek osvetljuje poznavanje vsebin, povezanih z nastankom samostojne in neodvisne Slovenije, ki jih lahko štejemo med pomembne domoljubne vsebine.

Ključne besede: domoljubje, nacionalna identiteta, zgodovina, slovenski izobraževalni sistem

Patriotism in the Slovenian school system

In Slovenia, discussions of patriotism face strong challenges. In view of the various standpoints, they may be organized into two reciprocally different and conceptually distant groups. The first rather liberal group consists of individuals that deem an emphasis on the concept of patriotism unnecessary because a new, substantially broader European framework is supposed to progressively replace it. In this respect, fostering patriotic sentiments may be seen as inhibiting (at least in part) the further strengthening of European identity, for which new associations among world economic and military superpowers will most likely be instituted at the global level. The second less liberal and perhaps somewhat more conservative position on patriotism signifies an antipode to the premises above. Furthermore, the question arises: What is or will the role of government, public authorities, and systems be in the development and implementation of patriotism as a concept, and how will these contribute to resolving many open issues that pertain to patriotism in Slovenia? This article highlights the understanding of aspects related to the origin of an independent and self-governing Slovenia that may be considered significant patriotic ideas.

Keywords: patriotism, national identity, history, Slovenian education system

Valerija Vendramin

Spoznavanje razlike: prispevek k razpravi o raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju

V prispevku avtorica razkriva nekatere probleme, ki so notranji raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju. Kot izhodiščno točko in teoretski okvir jemlje feministično epistemologijo ter razvija linijo s pomočjo izpostavitve hegemonih »teorij«, torej teorij, ki niso prepoznane kot teorije, ker jih imamo za zdravorazumske ali nujne. Avtorica najprej predstavi nekatera temeljna izhodišča feministične teorije, nato pa se loti raziskovanja spolov v vzgoji in izobraževanju. Izpostavi več problemov, spričo katerih je raziskovanje spolov v aktualni obliki nezadostno, morda deluje celo proti enakosti. Ta teza je podprta s primeri nekaterih nedavnih raziskav (kot so globalne kvantitativne raziskave, raziskovanje na pobudo Eurydice ipd.). Raziskovalni rezultati namreč niso homogena količina vednosti, ampak jih je vedno treba interpretirati (v skladu z različnimi agendami).

Ključne besede: spol, feministična epistemologija, raziskovanje, objektivnost proti subjektivnosti

Knowing the difference: Gender research in education

This article highlights some problems inherent in gender research in education. It takes feminist epistemology as a starting point and theoretical framework and develops the argument along the lines of hegemonic "theories"—that is, theories that are not recognized as theories because they are seen as common sense or a necessity. First the author presents some basic tenets of feminist epistemology; she then proceeds to gender research. She identifies several problems that render gender research in its present state insufficient and possibly cause it to work against equality in education. The argument is backed up with examples of some recent research (global quantitative researches, Eurydice project-initiated research, etc.). The research findings turn out not to be a homogenous mass of knowledge, but ones that always need to be interpreted (according to various agendas).

Keywords: gender, feminist epistemology, research, objectivity vs. subjectivity

Janez Justin

Avguštin o temelju in skupnosti védenja

Med Avguštinovim delom in novoveškim razumevanjem človeka so številne povezave. Naše mišljenje o človeku je ujeto v avguštinovske pojmov-

ne metafore: um je človekova notranjost, učenje je ponotranjenje, pomnjenje je skladiščenje, spominjanje je *priklic*, razumevanje je notranja *razsvetlitev* in notranji *uvid*, komunikacija je *prenos* itd. Tudi v sodobnih teorijah učenja je mnogo usedlin avguštinovske teorije učenja. Avguštin jo je razvil v delu *O učitelju*, vendar je podlago zanjo ustvaril v zgodnejšem spisu *Proti akademikom*. V njem je polemiziral z radikalnim skepticizmom, ki je zanikal možnost kakršnega koli gotovega védenja, in opredelil neovrgljivo temeljno spoznanje. Glavna sestavina tega spoznanja je indeksikalna misel, ki se tedaj, ko je »povnanjena«, veže na indeksikalne izraze. Izdelal je še zametek neke predstave, ki je bila novost v zahodnih epistemologijah. Gre za predstavo o *skupnosti védenja* ali *epistemski skupnosti*.

Ključne besede: znanje, védenje, skepticizem, indeksikalnost, logika, semantika, platonizem, resnica, epistemologija, skupnost vedenja

Augustine on the foundation and community of knowledge

The modern understanding of the human being is connected with Augustine's work in several ways. Basically it is still tied to Augustinian conceptual metaphors: The mind is man's *interiority*, learning is *internalizing*, memorizing is *storing*, remembering is *recalling*, understanding is becoming *enlightened* or having an *insight*, communication is *transmission*, and so on. Contemporary theories of learning contain many sediments of Augustine's theory of learning developed in his work *On the Teacher*. That treatise was able to be written only after Augustine had refuted the basic argument put forward by the skeptic philosophers of Antiquity; namely, that no certain knowledge can be acquired. He did this in his early work *Against the Academics*. There he defined the kind of knowledge that presumably cannot be falsified. Indexical thoughts and expressions have a central role in that knowledge. A fragmented germ of what is now considered the community of knowledge can also be found in this work by Augustine.

Keywords: knowledge, skepticism, indexicality, logic, semantics, Platonism, truth, epistemology, community of knowledge

Franci Pivec

Premisleki ob Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020

Visoko šolstvo se odmika od znanja kot skupne dobrine in postaja industrija znanja na tržnih podlagah. Temu služi vse bolj prisotna nadnacionalna regulacija po meri najrazvitejših držav, katere del je tudi bolonjska reforma. Nastajajo nove strategije razvoja visokega šolstva, ki segajo do leta

2030 in se močno opirajo na ogrodja kvalifikacij. Tudi v Sloveniji moramo temeljiteje preveriti dosedanja pojmovanja visokošolskega sistema, njegove avtonomije, vloge zasebnega sektorja, institucionalne in programske zgradbe ter ogrodja kvalifikacij v visokem šolstvu. S kritičnimi očmi je treba pogledati na internacionalizacijo, ker smo na pragu vojn za znanje. Pri zagotavljanju kakovosti ni mogoče več mimo vsestranske uporabe IKT. Slovenija ima resen problem s tem, da je v svetovnem vrhu glede stopnje medgeneracijske vztrajnosti pri doseganju izobraževalnih ravni.

Ključne besede: znanje kot skupno dobro, nadnacionalna regulacija visokega šolstva, planiranje visokega šolstva, ogrodje kvalifikacij, visokošolski sistem, internacionalizacija, rangiranje univerz

Considerations regarding the 2011–2020 National Higher Education Program

Higher education is distancing itself from the idea of knowledge as a common good and is turning into a market-based knowledge industry. This is facilitated by omnipresent transnational regulation, which is tailored to suit the most developed countries and is also part of the Bologna Process. New development strategies for higher education extending up to 2030 are emerging and they rely heavily on the qualifications framework. In Slovenia as well, there should be more thorough examination of the current understanding of the higher education system and its autonomy, the role of the private sector, and its institutional and program structures, as well as the higher education qualifications framework. Internationalization should be looked upon critically because a war for knowledge is imminent. Comprehensive use of ICT should be incorporated into quality assurance. Because of its position among the world's top countries in terms of intergenerational persistence in attaining educational levels, Slovenia is faced with a serious problem.

Keywords: knowledge as a common good, transnational regulation of higher education, higher education planning, qualifications framework, higher education system, internationalization, university ranking

VII KNJIŽNE RECENZIJE/ REVIEWS

Knjižne recenzije/ Reviews

Zdenka Zalokar Divjak, Ivan Rojnik, *Pedagoški in didaktični vidiki vzgoje*, Ljubljana, Teološka fakulteta, 2010, Zbirka Priročniki Teološke fakultete 19, 130 strani.

Predstavljena knjiga je devetnajsti priročnik Teološke fakultete. Njena predpostavka je, da lahko samo na osnovi filozofske antropologije podamo celovito podobo človeka, ki predstavlja izhodišče za pedagoško teorijo in vzgojno prakso. Podobo človeške osebnosti s številnimi razsežnostmi, ki se med seboj prepletajo.

Knjiga je razdeljena na pet poglavij. Prvo poglavje govori o pedagogiki kot znanosti o vzgoji. Drugo poglavje govori o vzgojnih vrednotah kot gibalni vzgoje ter izhodišču in idejnem okviru vzgojnega delovanja. Raziskuje zgodovinski, filozofski, eksistencialni, psihološki, moralni in pedagoški vidik vrednot.

Rojnik pristaja na Pedičkovu tezo, da je pedagogika utemeljena v filozofski antropologiji, ker le na tej podlagi dobimo celovito podobo človeka. Ker pa Franc Pediček filozofske antropologije ni razvijal, ampak se je nanjo le skliceval, jo Rojnik najde pri Antonu Trstenjaku in Janezu Juhantu. Filozofska antropologija omogoča, da se izognemo pastem sociocentrizma in pedocentrizma. Pedagogika, ki je utemeljena v filozofski antropologiji, postane antropološka pedagogika s teleologijo (beri: namenom) razvijati vse osebne človeške razsežnosti. Takšen pristop vodi v personalizem, ki poudarja primarni pomen vprašanja, kdo je človek. Pri Trstenjaku je človek umno, simbolično, samozavestno, odprto, trpeče, družbeno, etično¹ in religiozno bitje. Človek je najbolj kompleksno

I Etični razsežnosti je posvečena 49. številka *Vzgoje*. V njej avtorji analizirajo pogoje razvijanja etične kulture in poudarjajo potrebo po poučevanju in dejavnem uveljavljanju etičnih vrednot. 16. 2. 2011 je bil v centru sv. Jožefa tudi strokovni posvet na to temo.

bitje, zato je vse strani težko opredeliti. Dodali bi še estetsko razsežnost, ki se v šoli pokaže pri likovnem, glasbenem pouku, literarni in siceršnji umetniški ustvarjalnosti. Kot oseba je človek svobodno bitje in je po Trstenjaku samemu sebi vodnik, pomočnik, tolažnik in zdravnik. Pravzaprav je ideja o samokontroli znana iz zgodovine etike vsaj od Aristotela naprej, Anton Trstenjak jo je psihološko analiziral, William Glasser pa psihiatrično in pedagoško. Uporabljata jo tudi praksa restitucije in mediacije na šoli. Pri predstavljanju Priročnika bi kazalo opozoriti, da se danes homo technicus preveč razvija na račun drugih plasti osebnosti in medsebojnega dialoga, tako da resno ogroža vzgojo za življenje in ljubezen, za katero se zavzemajo Schweitzer, Frankl, Lukas, Fromm in drugi zastopniki kulture življenja.

Vzgoje duhovne in religiozne razsežnosti človeka obstoječa (1995) in nastajajoča Bela knjiga (2011) za javno šolo ne predvidevata. Avtor se opredeli za celovitost petih odnosov do sebe, do drugega, do naroda, do narave in okolja in do Boga. Zadeva se za javno šolo zaostri, ker to pomeni tudi pet virov moči (vprašanje opolnomočenja) in pet izhodov iz življenjskih kriz. Izbira prihodnosti je izbira ljubezni po Musku. Implicitna misel je, da imamo kljub rastoči revščini vsi lahko držo obilja. Pavletič (2010) analizira le filozofsko razumevanje vrednote v vzgoji, Rojnik pa opredeljuje še zgodovinske, eksistencialne, psihološke, moralne in pedagoške vidike vrednot v vzgoji. Vendar bi v prihodnjih analizah vzgoje kazalo upoštevati zgodovinsko prelomne razlike med vrednoto in vrlino, ki jih Pavletič prepričljivo dokazuje. Zato današnje domnevno, ne pa tudi konsenzualno sprejete skupne vrednote v Beli knjigi niso le »gibalo« vzgoje, ampak so predvsem njihova funkcija. Naloga vzgojnih načrtov osnovnih šol pa je, da te vrednote funkcionalno opredelijo kot norme in sankcije.

V drugem delu knjige Zdenka Zalokar Divjak z vidika Franklove logoterapije podaja celostni pogled na človekovo osebnost, s posebnim poudarkom na človekovi duhovni dimenziji, ki je dimenzija svobode in odgovornosti.

V tretjem poglavju natančneje prikaže strukturo človeške osebnosti v treh osnovnih razsežnostih: telesni, duševni in duhovni, ki so nedeljiva celota. Najpomembnejša razsežnost je duhovna, ki se odraža v svobodnem in odgovornem odločanju, s posebnim poudarkom na mehanizmu svobodne odločitve: vest, vrednote, volja. Dodajmo pa, da to razsežnost posamezniki zaradi neodgovornega podcenjevanja, zasvojenosti in hoje po bližnjicah brez samodiscipline zlahka zanemarjajo. Zato je pomembno avtoričino opozorilo, da se je za vrednejšo odločitev treba bolj potruditi. Čim višja je vrednota, več odpovedovanj terja.

Zdenka Zalokar Divjak razlikuje ustvarjalne, doživljajske in družinske vrednote. Vse te vrste se lahko odtujijo v delovni rutini, apatiji in neznosno-

sti. Če je za koga družina neznosna, to pomeni, da je izgubila smisel, opozarja avtorica. Vendar pa meni, da je moč vse to popraviti, dokler ima posameznik duhovne moči.

Četrto poglavje govori o vzgojnem pomenu družine, ki ima v svoji tisočletni zgodovini svoje kvalitete in zakonitosti. Otroku nudi varnost, ga uvaja v red, pomaga pri oblikovanju identitete, samopodobe, samozavesti. Stik z naravo je pomembno vzgojno okolje, ker pomaga k spoznavanju smiselčnosti in lepote življenja. Pri nasvetih za vzgojo otrok in mladine za njihovo pozitivno samopodobo avtorica upošteva spoznanja razvojne psihologije. Na poti k odraslosti in v iskanju življenjskega smisla ima pravlјica nenadomestljivo celostno vzgojno vlogo.

Zadnje, peto poglavje je namenjeno preprečevanju bivanjske praznine, ki se najpogosteje zrcali v kolektivni nevrozi s simptomi naveliččnosti, fatalizma, senzacionalizma, samomora in agresivnosti. Opozarja pa tudi na ključni problem vzgoje v tem duhu časa, ki je predvsem apatija in brezbržnost otrok ter mladostnikov. Produkt takšnih odraslih so nihilistično instrumentalizirani skvoterji² (Galimberti, 2010). Tu se zastavlja vprašanje vzgojne (ne)moči vzgojitelja. Preventiva pred skvoterji so modri starši in vzgojitelji, ki so sposobni otroka opolnomočiti po vseh vertikalno transcendentnih bivanjskih razsežnostih od čutne do duhovne ravni, da v njih nabira izkušnje in iz njih osebnostno raste, dozoreva. Morda je danes izgubil vzgojno moč zato, ker ni upošteval prave mere represije, na katere je opozarjal Herbart, ampak jo je zaradi njenih slabih učinkov, ki nastanejo s pretiravanjem, zamenjal za permisijo, ne da bi vedel, da dolgotrajna permisija prav tako rodi slabe učinke. Herbart je podobno kot Gardner prepričan, da je etika, ki vključuje avtonomijo in odgovornost osebnosti, najvišja stopnja uma. Vzgojni učinki nastajajo z medsebojnim spoštovanjem otrok in odraslih. Učitelj, ki želi red v razredu, mora biti najprej sam urejen. A to ni vse. Odgovor na današnje probleme nediscipline je konsenzualno sprejetje discipline.

Velja pokazati, da se z vprašanjem smiselčnosti povezave med razvojem učne tehnologije in vzgojo človečnosti človeka ne ukvarjajo le teoretiki, ampak tudi nekateri pedagoški praktiki. Če didaktika preučuje izobraževanje na praktičnem, pedagogika pa na teoretičnem nivoju, je to didaktična v tem smislu, da opozarja na zdrse in krize ter daje nasvete za njihovo premagovanje na osnovi izkušenj življenja. Ne ukvarja se pa z organizacijo pouka kot pedagoški praktiki. Tako sta gimnazijska profesorica slovenskega jezika Helena Bizjak in Alenka Hribar Košmrl (2010), profesorica matematike pokazali, kako na konkretnih primerih učnih vsebin pri pouku slovenskega jezika, matematike in likovne vzgoje celostno vzgajati mladino na ravni du-

2 Skvoterji (squotters) so težko prevedljiv izraz. Pomenijo brezdomce, izkoreninјence, blodne tipe.

hovnega in krščanskega osmišljanja predstavljenih vsebin in jo s tem pripeljati do odkrivanja globljih plasti osebnosti. Z opredeljenimi pristopi želita avtorici pokazati pot do osebnega miru, ravnotežja nasproti deformacijam našega časa, vključno s prezasičenostjo z informacijami.

Ob tem velja pripomniti, da Frankl izraz »ravnotežje« nadomešča z noodinamiko, kar pomeni, da je človek nenehno v procesu doseganja cilja. Človek kot vrednotenjsko bitje niha med dolgčasom in stiskami (Schopenhauer). Založnik Divjak trdi, da gre za zamenjavo vrednot – standarda s smislom, užitka s srečo in te s koristjo. V takšnih pristopih se izgublja enkratno dostojanstvo, zato bi se ga morali izogniti. Zato se avtorica zavzema za pedagogiko podpore oz. pomoči mladim za odgovorna dejanja, ne pa za indoktrinacijo ali prenos.

Menim, da bi moral knjigo prebrati vsak praktični pedagog, ker izhaja iz prakse in izkušenj vsakdanjega življenja in ne iz šolskih okvirov.³

Bogomir Novak

3 Pri pisanju je bila uporabljena naslednja literatura:
 Bizjak, H., Hribar-Košmerl, A. (2010). *Vzgoja za vrednote ali učna ura pod cvetočo češnjo*. Priročnik za vzgojo vrednot v šoli, Ljubljana: samozaložba.
 Galimberti, U. (2009). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*, Ljubljana: Modrijan.
 Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga*, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
 Pavletič, A. (2010). *Vrednota v vzgoji*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

VIII AVTORJI/AUTHORS

Avtorji

Authors

MOJCA ROŽMAN je mlada raziskovalka na Pedagoškem institutu. Je podiplomska študentka univerzitetnega doktorskega programa Statistika, družboslovni modul. Njeno raziskovalno delo je vezano na mednarodne raziskave znanja kot tudi na nacionalne raziskave. Zanima se predvsem za metodologijo raziskav.

MOJCA ROŽMAN is a young researcher at the Educational Research Institute. She is currently enrolled in the doctoral program in Statistics for the Social Sciences. Her research focuses on international large-scale assessments and various national studies. She is particularly interested in assessment methodology.

DR. MAŠA VIDMAR, univerzitetna diplomirana psihologinja, je zaposlena na Pedagoškem inštitutu, kjer sodeluje pri mednarodnih raziskavah znanja in tudi drugih projektih. Njeni raziskovalni interesi so med drugim predšolska vzgoja, prehod v osnovno šolo, samouravnavanje, socialno vedenje in učna uspešnost.

MAŠA VIDMAR, PhD, works at the Educational Research Institute and contributes to various international educational studies and other projects. Her research interests include preschool education, transition to elementary school, self-regulation, social behavior, and academic achievement.

DR. MAJDA SCHMIDT je redna profesorica za pedagogike otrok s posebnimi potrebami na Pedagoški in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Na raziskovalnem področju se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, tako v splošnih, inkluzivnih razredih, kakor v posebnih razredih. Prav tako je njena raziskovalna pozornost usmerjena v socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami in kvaliteto življenja družin z otroki z motnjami v

duševnem razvoju. Ima 33 let delovnih izkušenj na različnih področjih specialnopedagoškega dela.

MAJDA SCHMIDT, PhD, is a full professor of special needs education at the University of Maribor's Faculty of Education and Faculty of Arts. Her research interests include children with special needs both in general education classes and in special classes, as well as social inclusion of children with special needs and quality-of-life of families with mentally impaired children. She has 33 years of experience working in various areas of special education.

DR. BRANKA ČAGRAN, izredna profesorica, je zaposlena na Pedagoški in Filozofski fakulteti v Mariboru kot nosilka predmeta Metodologija pedagoškega raziskovanja. Ima 25 let delovnih izkušenj na različnih področjih vzgoje in izobraževanja. Kot visokošolska učiteljica se tudi ukvarja z metodološkim svetovanjem visokošolskim učiteljem in drugim raziskovalcem. Njene raziskovalne izkušnje so vezane na izvajanje eksperimentalnih in neeksperimentalnih pedagoških raziskav ter na evalvacijo različnih nacionalnih in mednacionalnih projektov. Je članica Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, Društva univerzitetnih profesorjev in Zveze raziskovalcev Slovenije.

BRANKA ČAGRAN, PhD, associate professor, is a professor of education research methodology at the Faculty of Education and Faculty of Arts in Maribor. She has twenty-five years of experience working in various areas of education. She is currently involved in advising university instructors and researchers on research methodology. She has gained her research experience through active participation in experimental and non-experimental education research, and in evaluating national and international school projects. She is a member of the Educators' Association of Slovenia, the Society of University Teachers, and the Research Association of Slovenia.

TINA VRŠNIK PERŠE, doktorica pedagoških znanosti, je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Glavna področja njenega raziskovanja so vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, strokovni razvoj in izobraževanje pedagoških delavcev ter svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju. Sodelovala je v številnih mednarodnih raziskavah (PISA, TALIS, ICCS, ESLC) ter nacionalnih evalvacijskih študijah. Bila je nosilka mednarodne evropske študije o znanju tujih jezikov ESLC (2008–2010), nacionalne evalvacijske študije Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah (2008) ter študije Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju (2011–). Kot asistentka je že sodelovala na dodiplomskih programih Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani ter Pedagoške fakultete univerze v Mariboru. Kot koordinatorica in sodelav-

ka sodeluje v različnih programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

TINA VRŠNIK PERŠE holds a PhD in education, works as researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana, Slovenia. Her main research areas are special needs education, teachers' professional development and education, and counseling in education. She has participated in several international surveys (PISA, TALIS, ICCS, ESLC) and national evaluation studies. She was the national coordinator of the international European Survey of Language Competences (ESLC, 2008–2010), coordinator of a national evaluation study on the role of counseling services in preschool, elementary school, and upper secondary school (2008), and coordinator of a study on teachers' professional development in vocational schools (2011 onwards). She has taught as an assistant instructor in undergraduate programs at the University of Ljubljana's Faculty of Education and the University of Maribor's Faculty of Education. As a coordinator and lecturer she participates in various continuing education programs for teachers.

ANA KOZINA je psihologinja, zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Glavna področja njenega raziskovalnega delovanja so vloga agresivnosti in anksioznosti v šoli in njuno zmanjševanje; šolska klima; odnos s starši in drugi dejavniki, ki na ravni posameznika in šole vplivajo na učne dosežke. Kot raziskovalka poleg stalnega sodelovanja v mednarodni raziskavi TIMSS sodeluje še v nacionalnih evalvacijskih študijah (Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah; Profesionalni razvoj strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju) ter v ciljnih raziskovalnih projektih (Analiza nasilnega vedenja (pogostost, oblike in razvojni trendi) v slovenskem šolskem prostoru od leta 1991 dalje s poudarkom na mednarodnih primerjavah).

ANA KOZINA is psychologist employed as a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana, Slovenia. Her main research areas are aggression and anxiety (their role in schools and prevention methods), school climate, the parent-child relationship and its role in the educational process, and other individual and school factors related to students' achievement. In addition to being a member of the TIMSS research team, she has also participated in national evaluation studies (the role of counseling services in preschool, elementary school, and upper secondary school; teachers' professional development in vocational schools) and other research projects (analyses of violent behavior, including frequency, types, and developmental trends) in schools since 1991 with a special focus on international comparisons.

TINA RUTAR LEBAN, doktorica psiholoških znanosti, je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Glavni področji njenega razisko-

vanja sta subjektivne teorije strokovnih delavk in delavcev v vrtcih o vzgoji ter otrokove pravice. Sodelovala je v številnih mednarodnih raziskavah (PISA, Mednarodna raziskava o otrokovih pravicah) ter v nacionalnih evalvacijskih študijah. Trenutno vodi Evropsko raziskavo o znanju tujih jezikov (ESLC). Kot predavateljica sodeluje v različnih programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

TINA RUTAR LEBAN holds a PhD in psychology and is employed as a researcher at the Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia. Her main research areas are subjective theories about childrearing held by preschool workers and children's rights. She has participated in several international surveys (PISA, the Children's Rights International Study project) and national evaluation studies. Currently she is the national coordinator for the international European Survey of Language Competences (ESLC). She participates in various continuing education programs for teachers as a lecturer.

ASJA VIDEČNIK je trenutno zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Diplomirala je na Oddelku za psihologijo Univerze v Ljubljani. Njen akademski interes je med drugim osredotočen na preučevanje odlašanja, tako v študijskem kot tudi v drugih kontekstih – npr. odlašanja z zdravim načinom življenja.

ASJA VIDEČNIK is currently employed as a researcher at the Educational Research Institute. She received her bachelor's degree from the University of Ljubljana's Department of Psychology. Her academic interests include procrastination, both in academia and in other contexts, such as procrastination with a healthy lifestyle.

PROF. OLIVER BUČEK je diplomiral na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer si je pridobil naziv profesorja glasbene vzgoje. Trenutno je absolvent podiplomskega študija pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Na Fakulteti za matematiko in fiziko Univerze v Ljubljani je končal študijski program izpopolnjevanja iz računalništva in informatike ter si pridobil naziv računalnikar - organizator informacijske dejavnosti. Od leta 2001 je zaposlen na OŠ Breg na Ptuj, kjer poučuje glasbo in računalništvo, ter v vrtcu Ptuj kot sistemski administrator. Svojo poklicno pot nadaljuje kot predavatelj za predmeta Metodika predšolske glasbene vzgoje ter Instrument na Ljudski univerzi na Ptuj, kjer je kot predavatelj prvi uvedel e-učilnico in učna gradiva za samostojno učenje preko spleta. Poleg pedagoškega dela sodeluje v domačih in mednarodnih projektih, objavlja strokovne prispevke, se kot predavatelj udeležuje domačih in mednarodnih konferenc in je avtor spletne učilnice za glasbo pri Mladinski knjigi. Napisal je več strokovnih člankov, ki so bili objavljeni v domači strokovni literaturi, ter v sodelovanju z E-šolstvom vodi seminarje za izpopolnjevanje učiteljev za uporabo IKT.

OLIVER BUČEK received his bachelor's degree from the University of Pula's Faculty of Arts, where he was appointed a professor of music education. He is currently completing his master's degree in education at the University of Maribor's Faculty of Arts. He also completed additional studies in computer and information science at the University of Ljubljana's Faculty of Mathematics and Physics, and was named information activities coordinator. Since 2001 he has been teaching at the Breg Primary School in Ptuj, where he teaches music and computer science, and in the Ptuj pre-schools, where he works as a system administrator. He also teaches pre-school music education methods and instruments at the Ptuj Adult Education Center. He was the first lecturer there to introduce the e-classroom and learning materials for independent study using the internet. In addition to his teaching, he also works on national and international projects and publishes discussion articles. He delivers talks at national and international conferences and is the author of the online music classroom at Mladinska knjiga publishing. He has written several articles that have been published in Slovenian journals. He also works with the e-educational system, for which he leads seminars for teachers where they can learn about or build on their knowledge of using information and communication technologies.

SIMONA BEZJAK je raziskovalka na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Ukvarja se s sodobno politično teorijo, predvsem s teorijo diskurza in s teorijo države. Sodeluje na več projektih o globalni državljski vzgoji, izobraževanju učiteljev in prenosu znanja v prakso.

SIMONA BEZJAK is a researcher at the University of Ljubljana's Faculty of Social Sciences. Her research interests include contemporary political theory, particularly discourse theory and the theory of the state. She is involved in several research projects on global citizenship education, teacher education, and transfer of knowledge into practice.

JERNEJ PIKALO je izredni profesor na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Je avtor monografij *Neoliberalna globalizacija in država* (2003) ter *Uvod v zgodovino političnih idej* (v soavtorstvu z I. Lukiščem, 2007) in sourednik zbornika *Political Language and Metaphor* (s T. Carverjem, 2008).

JERNEJ PIKALO is an associate professor at the University of Ljubljana's Faculty of Social Sciences. He is the author of the Slovenian-language volumes *Neoliberal Globalization and the State* (2003) and *Introduction to the History of Political Ideas* (with Igor Lukšič, 2007) and co-editor of *Political Language and Metaphor* (with Terrell Carver; Routledge, 2008).

MARINKO BANJAC je asistent na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Trenutno je doktorski kandidat in raziskuje afriško politično misel 19. stoletja. Med drugim se ukvarja tudi s politično teorijo, afriški-

mi političnimi sistemi, afriškimi nacionalizmi, migracijami in multikulturalizmom v Evropski uniji.

MARINKO BANJAC is an assistant instructor at the University of Ljubljana's Faculty of Social Sciences. He is currently a PhD candidate at the same university studying nineteenth-century African political thought. His research interests also include political theory, African political systems, and African nationalisms, as well as migration and multiculturalism in the European Union.

IZR. PROF. DR. VLADIMIR PREBILIČ je diplomiral na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani leta 1998 na dvopredmetnem programu A – zgodovina in B – geografija. Magistriral je leta 2001 na obramboslovju, kjer je s pomočjo štipendije Komisije EU preučeval konverzijo vojaških objektov v ZRN, ZDA in VB. Kot štipendist nemškega zveznega obrambnega ministrstva – Štipendija Manfreda Wörnerja je raziskoval teorijo logistike in doktoriral na FDV leta 2004. Od leta 2010 je izredni profesor na oddelku za politologijo (FDV) in (so)nosilec pri predmetih: Temelji EU, Vojaška zgodovina, Obramboslovna geografija, Primerjalni politični sistemi. Med leti 2007 in 2011 je bil predstojnik Katedre za obramboslovje na Fakulteti za družbene vede. Raziskuje domoljubje med mladimi in v multikulturnih družbah. Osebna bibliografija dr. Prebiliča šteje 229 enot, od tega je 10 izvirnih znanstvenih člankov, 6 preglednih znanstvenih člankov, 23 strokovnih in preglednih znanstvenih člankov, 15 delov monografij ter 4 knjige.

ASSOCIATE PROFESSOR VLADIMIR PREBILIČ, PhD, received his Bachelor's degree in history and geography at the University of Ljubljana's Faculty of Arts in 1998. In 2001 he earned his master's degree in defense studies, where he studied the conversion of military installations in Germany, the UK, and the U.S. with the support of an EU Commission scholarship. In 2002 was he awarded the Manfred Wörner Grant by Germany's federal defense ministry, carried out extensive research in logistics at the German Federal Military Academy in Hamburg, and was awarded his doctorate. He is employed at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana as an associate professor teaching several courses: basics of the EU, military history, defense geography, and comparative political systems. Between 2007 and 2011 he was the head of the Defense Studies Department. His bibliography represents 229 publications, including twenty-nine articles, fifteen book chapters, and four books.

ANDREJA BARLE LAKOTA je doktorica sociologije, zaposlena na Uradu za razvoj šolstva na Ministrstvu za šolstvo in šport. Je tudi predavateljica na Univerzi v Mariboru.

ANDREJA BARLE LAKOTA has a PhD in sociology and works at the Education Development Office of the Ministry of Education and Sport. She is also a lecturer at the University of Maribor.

VALERIJA VENDRAMIN je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja).

VALERIJA VENDRAMIN, who holds a PhD in women's studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Her current areas of interest include educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, connected with issues concerning the conceptualization of sexual differences, the curriculum, and feminist critiques of science along with epistemological issues).

JANEZ JUSTIN je znanstveni svetnik na Pedagoškem inštitutu in redni profesor na ISH – Fakulteti za podiplomski humanistični študij. Raziskave izvaja na naslednjih področjih: koncepti znanja v zahodnih kulturah, mednarodne primerjalne raziskave znanja, učbeniki, didaktični govor in komunikacija, teorija in analiza diskurza.

JANEZ JUSTIN is a senior researcher at the Educational Research Institute and a full professor at the Ljubljana Graduate School of the Humanities. He does research in various areas, such as concepts of knowledge in western cultures, international large-scale studies, textbooks, didactic speech and communication, theory, and discourse analysis.

FRANCI PIVEC je po izobrazbi filozof in sociolog, kasneje pa je doštudiral še informacijske znanosti. Glavni del svoje poklicne kariere je posvetil organizaciji visokega šolstva, kjer je opravljal različne »administrativne« vloge, do ministra v osemdesetih in predsednika parlamentarnega odbora za znanost in tehnologijo v devetdesetih. Sedaj je predsednik Sveta RS za visoko šolstvo.

FRANCI PIVEC is a philosopher and sociologist, and has also studied information science. He has devoted most of his professional career to higher education administration, taking on various administrative roles up to and including minister of education in the 1980s and chair of the Parliamentary Committee on Science and Technology in the 1990s. He presently chairs the Slovenian Council of Higher Education.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovensčini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovensčini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovensčini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotna opomba naj bodo samooštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v.tif ali .jpg formatu, resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zaseda, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujte takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletne strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pci.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pci.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXII, številka 1–2, 2011

PREDŠOLSKA VZGOJA IN OSNOVNA ŠOLA

Mojca Rožman, Razvoj epizodičnega spomina v zgodnjem otroštvu 13

Maša Vidmar, Socialna kompetentnost in učna uspešnost v prvih razredih osnovne šole 31

Majda Schmidt in Branka Čagran, Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli 55

Tina Vršnik Perše, Ana Kozina in Tina Rutar Leban, Zaznavanje agresivnih vedenj otrok in mladostnikov v šolah: analize podatkov mednarodnih raziskav 73

ŠTUDENTI

Asja Videčnik, Nezadovoljni odlašalci: odlašanje pri študentih v povezavi s šolskim in študijskim uspehom ter zadovoljstvom 93

Oliver Buček in Branka Čagran, Motivacija rednih in izrednih študentov 115

DRŽAVLJANSKA IN DOMOVINSKA VZGOJA

Simona Bezjak, (Post)suvereni diskurzi državljske vzgoje: od nacionalnega h globalnemu 131

Jernej Pikalo in Marinko Banjac, Evropski multikulturalizem in izobraževalne politike: upravljanje fleksibilnih in podjetnih evropskih državljanov 153

Vladimir Prebilič in Andreja Barle Lakota, Domoljubje v slovenskem šolskem sistemu 175

EPISTEMOLOGIJE IN PROBLEMATIKA VISokega ŠOLSTVA

Valerija Vendramin, Spoznavanje razlike: prispevek k razpravi o raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju 189

Janez Justin, Avguštin o temelju in skupnosti védenja 201

Franci Pivec, Premisleki ob Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 227

ISSN 1581-6036

