



Letnik XXII, številka 5–6, 2011

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

PISA in ICCS

Ur. Mojca Štraus
in Marjan Šimenc

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXII, številka 5–6, 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 (vsil: 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 Krolfič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Helene Esteoule Exel (Universite 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 5–6, 2011

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

PISA in ICCS

Ur. Mojca Štraus
in Marjan Šimenc



Vsebina

I UVODNIK/EDITORIAL	5
<i>Mojca Štraus in Marjan Šimenc, Uvodnik</i>	7
II PISA	13
<i>Janez Justin, Besedilo, branje, sklepanje</i>	15
<i>Mojca Štraus in Neja Markelj, Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009</i>	35
<i>Sonja Pečjak, Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenja učenja«</i>	69
<i>Anja Podlessek in Melita Puklek Levpušček, Nekateri individualni in socialni napovedniki bralnih dosežkov slovenskih dijakov v raziskavi PISA 2009</i>	89
<i>Gašper Cankar, Enakost šolskega sistema in delež variance dosežkov med šolami – pogled raziskave PISA 2009</i>	109
<i>Claudia Schreiner, PISA 2009 in Austria: Results, Changes and the Difficulty in Explaining Change</i>	123
III ICCS	137
<i>Marjan Šimenc, Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje</i>	139
<i>Alenka Gril, Državljanke kompetence osmošolcev v Sloveniji – izsledki Mednarodne raziskave državljanske vzgoje ICCS 2009</i>	157
<i>Eva Klemenčič, Urška Štremfel in Mojca Rožman, Znanje o multi kulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov</i>	187

IV	POVZETKI/ABSTRACTS	215
V	KNJIŽNE RECENZIJE/REVIEWS	229
	<i>Janez Juhant in Bojan Žalec (ur.), Na poti k dialoškosti človeka, Ovire človeškega komuniciranja</i> (Bogomir Novak)	231
	<i>Sonja Pečjak, Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi</i> (Mojca Rožman)	234
VI	AVTORJI/AUTHORS	237
VII	OBVESTILA IN NAJAVE	245
	Projekt EU-Pika	247
	Seminarji o poučevanju zgodovine, političnega sistema in delovanja Evropske unije	249

I UVODNIK/EDITORIAL

Uvodnik

Mojca Štraus in Marjan Šimenc

Tokratna številka *Solskega polja* prinaša študije, povezane z dvema mednarodnima primerjalnima raziskavama iz leta 2009, v katerih je sodelovala Slovenija. Gre za raziskavo Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA) in za Mednarodno raziskavo državljskega izobraževanja in vzgoje (ICCS).

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA, ki ga usklajuje Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj, je bil v Sloveniji izveden že dvakrat, leta 2006 in 2009, leta 2012 pa bo izveden tretjič. Za razliko od rezultatov PISE 2006, v kateri so bili dosežki slovenskih 15-letnikov na vseh treh področjih pismenosti, to je bralne, matematične in naravoslovne pismenosti, nad povprečjem OECD, so rezultati PISE 2009 pokazali, da slovenski 15-letniki na področju bralne pismenosti ne dosegajo ravni povprečja OECD. Rezultati matematične in naravoslovne pismenosti so bili v PISA 2009 še vedno nadpovprečni.

Ugotovitev o podpovprečnih bralnih dosežkih slovenskih 15-letnikov je sprožila mnoga vprašanja. Namen prispevkov v pričujoči številki je podrobneje analizirati rezultate iz leta 2009. Raziskovanje dosežkov učencev ne pomeni le zbiranja podatkov o njihovem znanju oziroma kompetencah, temveč tudi ugotavljanje dejavnikov, ki se povezujejo z ugotovljenimi dosežki. To še posebej velja za raziskave, katerih namen je podpreti oblikovanje šolske politike. Vendar pa moramo biti pozorni, da so v vsako raziskovanje vgrajene predpostavke, ki niso nujno posplošljive v kontekstu, v katerem bi rezultate želeli uporabiti. Ta osveščenost je ključna na vseh ravneh odločanja v izobraževalnem sistemu, od položajev, kjer se sprejemajo odločitve o nacionalnih politikah, do izvajanja pouka v razredu in oblikovanja mnenj ter odločitev o znanju in napredku posameznega učenca.

Prispevki v tej številki ponujajo poglede na rezultate PISA 2009 z različnih vidikov. V analizi nekaterih nalog, uporabljenih v bralnem delu raziskave PISA 2009, skuša J. Justin osvetliti strukturo spoznavnih operacij, ki so jih naloge zahtevale od dijakinj in dijakov. Ker so te operacije značilni primeri siceršnjih operacij, ki jih izpeljujemo med branjem besedil v vsakdanjih bralnih položajih, so rezultati analize nemara vsaj delno izhodišče za razvoj metod, s pomočjo katerih bi učitelji lahko pospeševali razvoj splošne bralne pismenosti pri učencih in dijakih.

Članek M. Štraus in N. Markelj o doseganju temeljnih in najvišjih ravni pismenosti dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji ugotavlja, da najvišje ravni praviloma dosegajo dijaki gimnazijskih programov in zelo majhen odstotek dijakov tehniško-strokovnih programov. Na drugi strani pa je doseganje temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti skupaj težava za skoraj desetino dijakinj in dijakov tehniško-strokovnih šol, za skoraj polovico dijakinj in dijakov srednjih ter za skoraj tri četrtine dijakinj in dijakov nižjih poklicnih programov.

S. Pečjak v svojem prispevku dosežke slovenskih učencev v bralni pismenosti, zbrane v mednarodni raziskavi PISA 2009, analizira z vidika povezanosti teh dosežkov z elementi kompetence »učenje učenja«. Za dva osnovna elementa te kompetence, regulacijo kognicije in regulacijo motivacije ter emocij, potegne vzporednice s terminologijo v PISA 2009, kjer sta poimenovana kot »bralna zavzetost« in »učni/bralni pristopi«. Ob tem je prikazan koncept bralne zavzetosti, ki se na vedenjski ravni kaže kot interes za branje, ter koncept pristopov k branju skozi predstavitev kognitivnih in metakognitivnih strategij. Iz podatkov PISA 2009 avtorica ugotavlja povezave obeh dejavnikov bralne pismenosti z doseženo stopnjo bralne pismenosti slovenskih učencev.

V članku A. Podlesek in M. P. Levpušček je na podlagi podatkov PISA 2009 oblikovan napovedni model za pojasnjevanje bralnih dosežkov slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov štirih srednješolskih izobraževalnih programov z izbranimi individualnimi napovedniki ter napovedniki družinskega in učnega okolja. Avtorici ugotavljata, da lahko velik del variance dosežkov pojasnimo z razlikami med izobraževalnimi programi in precej manj z razlikami med šolami znotraj izobraževalnih programov ter z razlikami med dijaki znotraj šol. Ugotavljata tudi, da višje bralne dosežke izkazujejo dekleta, dijaki z višjim socialno-ekonomskim statusom in tisti, ki se doma pogovarjajo v slovenščini, se bolj zanimajo za branje, v večji meri zaznavajo učiteljevo spodbudo pri bralnih aktivnostih, pri branju pogosteje uporabljajo metakognitivne strategije in interpretirajo literarne tekste ter pogosteje berejo na spletu.

G. Cankar obravnava indikator pravičnosti šolskega sistema, ki ga v OECD-jevih mednarodnih poročilih izpeljejo iz variabilnosti dosežkov iz raziskave PISA 2009 med šolami. Avtor postavi pod vprašaj interpretacijo variabilnosti dosežkov med šolami, ki sodelujejo v raziskavi PISA, kot kumulativni učinek šolskega sistema in argumentira, da se v postopkih ocenjevanja deležev variance med šolami in znotraj šol ne upošteva specifičnosti slovenskega šolskega sistema, kjer so 15-letniki, ki sodelujejo v raziskavi PISA, ravno kar vstopili v prvo leto srednjih šol z različnimi izobraževalnimi programi. Ker je večina učencev pred tem osem do devet let hodila v osnovno šolo, je veliko bolj verjetno, da dejavniki, ki so skozi šolanje vplivali na dosežke učencev, izraziteje izvirajo iz osnovnih šol, kakor iz srednjih. Avtor z dodatnimi analizami pokaže, da rezultati raziskave PISA 2009 glede na osnovne šole, iz katerih so dijaki prihajali, prepričljivo kažejo, da so razlike med slovenskimi osnovnimi šolami v primerjavi z razlikami v dosežkih učencev znotraj le-teh relativno majhne. Avtor zaključuje, da lahko to razumemo kot pokazatelja enakosti oz. pravičnosti šolskega sistema, vendar pa se moramo ob tem zavedati, da mora enakost spremljati tudi odličnost.

K pripravi prispevka za pričujočo številko o rezultatih raziskave PISA 2009 smo povabili tudi kolegico C. Schreiner iz avstrijskega centra za izvedbo raziskave PISA. Avstrijski rezultati iz zadnje raziskave PISA 2009 v mednarodnem merilu izstopajo po občutnejšem padcu dosežkov med letoma 2006 in 2009, pri čemer so bili v predhodnih ciklih raziskave relativno stabilni. Avtorica v svojem prispevku razmišlja o morebitnih vzrokih za ugotovljeni padec dosežkov, med katere morda sodijo tudi stavke učiteljev in učencev, ki so se zaradi političnih konfliktov z avstrijskim ministrstvom, pristojnim za šolstvo, odvijale tik pred izvedbo raziskave v šolah.

Mednarodna raziskava državljanske vzgoje in izobraževanja, ki poteka pod okriljem IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), je bila v Sloveniji izvedena leta 1999 in 2009. Leta 1999 je raziskava opozorila na nekaj kritičnih točk. Te niso bile povezane toliko z vednostjo, saj so se slovenski osmošolci po znanju uvrstili nekoliko nad mednarodno povprečje. Šibke točke so se pokazale pri stališčih in značilnostih pouka. Slovenski učenci so izkazovali pomembno manj pozitiven odnos do priseljencev kot učenci v drugih državah, zelo nizko stopnjo zaupanja v institucije, povezane z oblastjo; v primerjavi z vrstniki v drugih sodelujočih državah so vzdušje v razredu dojemali kot manj odprto za diskusijo. Na vseh omenjenih področjih beležimo v raziskavi v letu 2009 pomembne pozitivne spremembe, kar nakazuje, da imajo raziskave pozitivni povratni vpliv na pouk državljanske vzgoje v posamezni državi. Vendar ni razlogov za popolno zadovoljstvo. Če je leta 1999 le 30 % učencev znalo odgovoriti vprašanje, kako je sestavljen slovenski parlament, je leta 2009 na to vprašanje pravil-

no odgovorilo nekaj več učencev, vendar vseeno samo dobra tretjina (34 %). Tako poznavanja osnovnih elementov političnega sistema, ki je pogoj za njegovo razumevanje in za smiselno sodelovanje v njem, še zdaleč ne moremo imeti za samoumevna.

V reviji so zbrani trije članki, ki podrobneje analizirajo nekatere rezultate študije iz leta 2009.

M. Šimenc se loteva povezave med odnosom do lastne države in odnosom do različnih podob drugega. Kot je bilo že omenjeno, so rezultati raziskave državljske vzgoje iz leta 1999 kot eno od kritičnih točk identificirali dejstvo, da so imeli slovenski štirinajstletniki pomembno manj naklonjen odnos do pravic priseljencev kot učenci v drugih državah. Raziskava v letu 2009 pokaže izboljšanje na tem področju, saj se odnos slovenskih učencev do pravic priseljencev ne razlikuje od (povprečnega) odnosa učencev drugod po svetu. Pogled na drugega se je torej spremenil, tako da so pravice drugega postale pomembnejše. Podrobnejša analiza nadalje pokaže, da je v Sloveniji pri večini učencev pozitiven odnos do lastne države povezan s pozitivnim odnosom do pravic priseljencev, pravic drugih nacionalnosti in pravic žensk, vendar pa obstaja manjšina učencev, pri kateri veliko naklonjenost lastni državi spremlja velika nenaklonjenost priseljencem. Za to manjšo skupino učencev tudi velja, da izkazuje večjo mero pripravljenosti za sodelovanje v političnem življenju kot drugi učenci.

A. Gril poskuša odgovoriti na dve poglobilni vprašanji: kakšne učinke imajo na državljansko znanje učenceva družbeno-politična stališča, interesi in izkušnje participacije ter kako državljanske kompetence učencev prispevajo k družbeno-političnemu udejstvovanju mladih v Sloveniji. Analiza pokaže, da so najmočnejši napovednik dosežkov učencev stališča do državljskih pravic, sledijo pa jim upoštevanje mnenja učencev na šoli, participacija na šoli, razpravljanje pri pouku, stališča do participacije učencev na šoli, družbeno-politično informiranje in politična učinkovitost. Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na učinkovitost pridobljenega znanja štirinajstletnikov za mogoče prihodnje javno delovanje. V analizi se je kot najmočnejši napovednik bližnjega družbenega udejstvovanja izkazala zaznana lastna družbena učinkovitost. Ta najmočnejše napoveduje tudi pripravljenost za udeležbo v legalnih protestih ter udejanjanje državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti, šibko pa udeležbo v nelegalnih protestih. Zato je na osnovi študije mogoče sklepati, da posameznikova prepričanja o lastni učinkovitosti predstavljajo najpomembnejšo komponento državljanske kompetence. Študija kot celota pa opozarja na pomembno vlogo prakse demokratičnih procesov pri pridobivanju državljanskega znanja, kar je vredno pozornosti pri oblikovanju didaktičnih zasnov pouka državljanske vzgoje.

Avtorice E. Klemenčič, U. Štremfel in M. Rožman se osredotočajo na medkulturno vzgojo, ki je eden tistih elementov (podobno kot, denimo, vzgoja za trajnostni razvoj), ki jih je zaradi hitrih sprememb v svetu vedno bolj nujno vključevati v šolske sisteme posameznih držav. Sodobni svet postaja vedno bolj svet srečevanja kultur, tako na ravni predstavitev in interpretacij, se pravi v virtualnem svetu, kot v vsakdanjem življenju posameznika. Študija analizira sodobne koncepcije medkulturne vzgoje in na osnovi podatkov iz mednarodne raziskave državljanske vzgoje razišče vpliv različnih kontekstov na znanje, povezano z multikulturnimi temami, nato pa še povezavo med znanjem o medkulturnih temah in predsodki učencev na tem področju. Rezultati kažejo, da pogosteje, ko se učenci seznanjajo s političnimi in družbenimi vprašanji, in višja, ko je izobrazba staršev, več znanja o multikulturnih tematikah izkazujejo. Poleg tega študija pokaže, da je znanje o medkulturnih temah v veliki večini držav in tudi v Sloveniji pomembno povezano z zmanjševanjem predsodkov, kar nakazuje, da lahko izobraževalni sistem na tem področju odigra pomembno vzgojno vlogo.

Bralcem želimo zanimivo branje!

II PISA

Besedilo, branje, sklepanje

Janez Justin

V bralnem delu raziskave PISA 2009 so dijaki in dijakinje brali kratka besedila in reševali naloge, vezane nanje. Avtorji raziskave so opisali spoznavne procese, ki naj bi med branjem besedil in reševanjem nalog potekali v dijakovem umu. Tu je nekaj opisov:

- iskanje in prepoznanje podatkov,
- iskanje omemb,
- prepoznanje tematskega okvira,
- prepoznanje pomena besedila,
- povezovanje in integracija informacij,
- uporaba predhodnega znanja (ali vedenja)ⁱ pri razmišljanju o podatkih iz besedila,
- integracija in interpretacija: razvijanje interpretacije,
- integracija in interpretacija: pridobitev širšega razumevanja,
- sklepanje o pomenu,
- prepoznanje predpostavke v delu informativnega besedila,
- izkazovanje širšega razumevanja.

ⁱ Izraz vedenje ima širši pomen kot znanje. Pojem znanja se je v slovenščini prilagodil šolskemu (»skolariziral« se je) in znanstvenemu kontekstu. Nekatere naloge v bralnem delu projekta PISA 2009 so zahtevale od reševalca, da uporabi spoznavne predstave o vsakdanjih pojavih, kulturi, odnosih med ljudmi ipd. Te predstave, za katere v angleščini uporabljajo izraze, kot sta »everyday knowledge« in »cultural knowledge«, bi v slovenščini težko opisali kot znanje. Ena od nalog, ki jih bom tu povzel, je na primer zahtevala od reševalca sklepanje, temelječe na predstavi, da se mladi ljudje hitro navdušijo nad razkošjem. Te predstave ne moremo opredeliti kot znanje, prej bi lahko dejali, da gre za poznavanje nekega stereotipa o značilnosti mladih ljudi. V slovenščini so z izrazom znanje na sploh težave. Če vemo, da ima vlak zamudo, je to v angleščini »episodic knowledge«, v slovenščini pa to ni epizodno znanje, temveč je epizodno vedenje.

Formulacije so ohlapne in malo povedo o naravi spoznavnih operacij, ki so jih zahtevale naloge. Ohlapni so zlasti opisi spoznavnih dejavnosti, ki naj bi bile za dijake zahtevnejše. Vzemimo formulacijo »povezovanje in integracija informacij«. Informacije lahko »povezujemo« ali »integriramo« na mnogo načinov in nekateri od njih so spoznavno bolj zahtevni, drugi manj. Nejasni in nedoločni so izrazi »razmišljanje«, »interpretacija« in »širše razumevanje«. Najbolj pa pogrešamo opise razmerij med zgradbo besedil oziroma nalog za dijake in strukturo spoznavnih operacij, ki so pogoj učinkovitega branja izbranih besedil in pogoj za rešitev nalog.

Ta opažanja niso kritika raziskave. Natančnejšo razčlenitev zgradbe nalog in strukture spoznavnih operacij, ki jih zahtevajo naloge, pač lahko opravijo raziskovalci v državah, ki so sodelovale v raziskavi. Vprašanje je samo, čemu bi služila takšna razčlenitev. Menim, da bi lahko prispevala k:

1. interpretaciji rezultatov, dobljenih pri vsaki posamezni *vrsti* nalog;
2. izdelavi splošne strategije za pospeševanje razvoja bralne pismenosti pri učencih in dijakih.

V nadaljevanju bom sledil naslednjim tezam:

- (a) Spoznavne dejavnosti, ki so jih od dijakov zahtevale naloge iz bralnega dela projekta PISA 2009, je mogoče opisati precej bolj natančno, kot pa so to storili avtorji raziskave.
- (b) Bralni del raziskave temelji na skriti predpostavki, da je branje proces, ki je usmerjen v prepoznanje komunikacijske namere tvorca besedila.
- (c) V besedilih, ki so jih brali dijaki, so številne vrzeli, ki so jih morali dijaki zapolniti s sklepanjem o komunikacijski nameri tvorcev besedil.
- (d) Večina sklepanj, ki so jih naloge zahtevale od dijakov, sodi v t. i. naravno logiko.
- (e) Interpretacija besedil je vsaj delno algoritmična spoznavna dejavnost.

Besedilo, vrzeli, sklepanje

Po prevladujoči razlagi so besedila jezikovne celote, sestavljene iz najmanj ene, praviloma pa več povedi, katerih vsaka je sestavljena iz najmanj enega, praviloma pa več jezikovnih znamenj (glej npr. Toporišič, 1992, gesla *besedilo, poved, znamenje*). Branje naj bi bilo dekodiranje ali »razvezovanje« jezikovnih znamenj.

Ta razlaga prezre, da bi bralci, ki bi med branjem zgolj dekodirali jezikovna znamenja, v večini primerov vzpostavili pomenske mreže, v katerih bi bile številne *vrzeli*. Prezre tudi, da v branju, ki praviloma ni zgolj dekodiranje jezikovnih znamenj, bralci *zapolnjujejo* pomenske vrzeli s *sklepanji* in

spoznavnimi predstavami, priklicanimi iz dolgoročnega spomina. Naslednje trditve veljajo za razumevanje ustnega in pisnega govora:

»Razumevanje govora je ‚konstruktiven‘ proces ... /To pomeni/, da mora biti sporočilo, ki ga govorec /.../ namerava posredovati, prepoznano na osnovi informacij, ki so izrecno prisotne v besedilu, skupaj z pomembnimi informacijami iz dolgoročnega spomina.« (Garnham, 1994: 975.)

Dve vrsti informacij vodita torej k prepoznavanju sporočila, ki ga govorec/pisec *namerava* posredovati naslovníkom. V istem teoretskem delu najdemo še trditve, da je prepoznavanje sporočil, ki jih posredujejo besedila, najpogosteje učinek dveh vrst sklepanja, ki povezujeta informacije, *dopolnitvenega* in *premostitvenega* sklepanja (Garnham, 1994: 975).

Štirje zgledi dopolnitvenega sklepanja iz bralnega dela raziskave PISA

Z *dopolnitvenimi* sklepanji bralec *dopolni* informacije, ki jih besedilo vsebuje v izrecni obliki. Tako izdelava gostejšo pomensko mrežo.

Vendar dopolnitvena sklepanja niso pogoj za koherentno interpretacijo besedila, temveč le dodatek v tej interpretaciji. Oglejmo si to na primeru naloge, ki so jo v bralnem delu raziskave PISA dijaki reševali po tem, ko so prebrali naslednje besedilo z naslovom *Skopuh in njegovo zlato*:

»Skopuh je prodal vse svoje imetje in kupil kepo zlata, ki jo je zakopal v jamo ob starem zidu. Vsak dan jo je hodil gledat. Eden njegovih delavcev je zlato ukradel. Skopuh je našel prazno luknjo in pričel tožiti. Ko je sosed izvedel, zakaj je tak, je dejal: ‚Nikar se ne žalosti; raje poišči kamen, ga položi v jamo in si predstavlja, da zlato še vedno leži tam. Služil ti bo enako dobro kot zlato: tudi ko je bilo še tam, ga nisi imel, ker ga nisi prav nič uporabljal.‘²

V besedilu je podatek, da je skopuh zlato *zakopal*. Bralec lahko ob tem naredi dopolnitveni sklep, da je za kopanje jame uporabil *lopato*. V bralnem delu raziskave PISA 2009 so nekatere od nalog zahtevale od učencev prav takšne dopolnitvene sklepe. Lahko si predstavljamo, da bi bilo v zvezi z besedilom *Skopuh in njegovo zlato* dijakom zastavljeno naslednje vprašanje:

– Katero od orodij ima svoje mesto v zgodbi o skopuhu: dleto, brusilnik, lopata, izvijač.

Vendar avtorji raziskave tega vprašanja v resnici niso zastavili dijakom. Zastavili pa so jim neko drugo vprašanje, ki je od njih zahtevalo podobno dopolnitveno sklepanje.

Prvi zgled dopolnitvenega sklepanja iz raziskave PISA

Dijaki so torej ob besedilu *Skopuh in njegovo zlato* res reševali neko nalogo, ki je od njih zahtevala dopolnitveno sklepanje, in sicer:

2 Besedilo sem poenostavil in skrajšal, ohranil pa sem vse bistvene sestavine.

Preberi spodnje stavke in jih oštevilči glede na zaporedje dogodkov v besedilu:

- ___ Skopuh je sklenil, da bo ves svoj denar zamenjal za kepo zlata.
- ___ Neki človek je ukradel skopuhovo zlato.
- ___ Skopuh je izkopal jamo in vanjo skrnil zlato.
- ___ Sosed je skopuhu rekel, naj zlato nadomesti s kamnom.

Prvi stavek naj bi dijak oštevilčil s številko 1, saj povzema prvi dogodek, o katerem nas obvesti besedilo. Vendar v besedilu ne piše, da je skopuh *sklenil*, da bo *ves svoj denar zamenjal* za kepo zlata. Zapisano je le, da je *skopuh prodal vse svoje imetje in kupil kepo zlata*.

Kako je prišel dijak do sklepa, da prvi stavek v besedilu in prvi stavek, ki naj bi ga oštevilčil, govorita o *istem dogodku*? Tako, da se je med reševanjem naloge vrnil k besedilu in ob tem izdelal naslednja dopolnitvena sklepa:

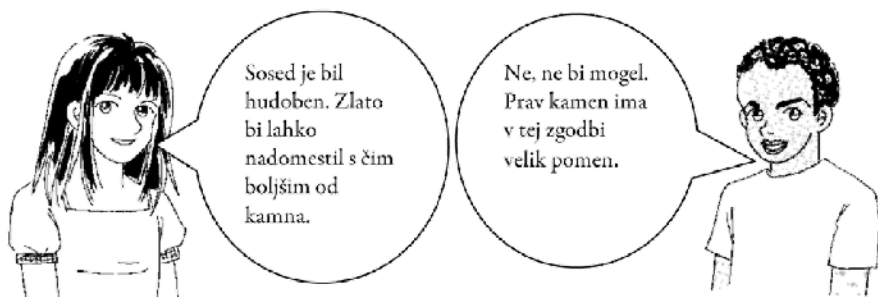
- i. Prodaja vsega imetja je vedno posledica nekega *sklepa*.
- ii. Ko prodamo imetje, prejmemo zanj *denar*, in denar je nekaj, kar lahko *zamenjamo* za kar koli drugega.

Dijak je lahko dopolnitvena sklepa izdelal le, če je imel v dolgoročnem spominu ustrezen dostop do splošnega (generičnega) vedenje o prodajanju imetja in vlogi, ki jo ima denar pri menjavi dobrin.

Drugi zgled

Dijaki so ob besedilu *Skopuh in njegovo zlato* reševali tudi naslednjo nalogo:

To je del pogovora med dvema oseba, ki sta prebrali basen Skopuh in njegovo zlato:



Kaj bi lahko še rekla oseba 2, da bi podprla svoje stališče?

.....

.....

Avtorji raziskave so v navodilih za vrednotenje odgovorov dijakov predstavili nekaj zgledov pravilne rešitve te naloge, med njimi tudi naslednjega:

Zlato je bilo treba nadomestiti z nečim brez vrednosti, da se poudari bistvo.

Kako je dijak prišel do tovrstne rešitve? Med branjem besedila je moral narediti približno takšen dopolnitveni sklep:

– Zlato je na zgornjem koncu lestvice vrednosti, kamni pa so na spodnjem koncu.

Dijak se je pri izdelavi sklepa oprl na predhodno pridobljeno vedenje o vrednosti dveh vrst snovi, zlata in kamenja. Od tega sklepa do pravilnega odgovora je le še korak.

Tretji zgled

Besedilo *Skopuh in njegovo zlato* ne navaja, s kakšnim razlogom ali motivom je skopuh zakopal zlato. Ob besedilu je bilo dijakom zastavljeno tudi vprašanje:

– Zakaj³ je skopuh zakopal svoje zlato?

Avtorji raziskave so navedli nekaj zgledov pravilnega odgovora na vprašanje, med njimi:

– Hotel je, da bi bilo zlato na varnem.

Ta odgovor seveda ni nič drugega kot dopolnitveni sklep, s katerim je dijak zapolnil vrzel v besedilu. Dijak je sklep naredil, potem ko je v dolgoročnem spominu poiskal informacijo o običajnih razlogih, zaradi katerih ljudje zakopavajo dragocenosti (nezaupanje v banke, strah pred roparji itd.).

Četrty zgled

Še neka naloga v bralnem delu raziskave je od dijakov zahtevala dopolnitveni sklep v zvezi z besedilom, ki so ga prebrali. Eno od šestih objavljenih⁴ besedil v bralnem delu raziskave je bilo začetek dramskega besedila z naslovom *Naj bo stvar igre same*. V odlomku se tri osebe znajdejo v razkošnem okolju nekega gradu. Dve osebi sta starejša, priznana dramatika, tretja oseba pa je mlad, nepriznan skladatelj z imenom Adam, ki je napisal glasbo za opereto obeh uveljavljenih piscev. Skladatelj Adam je sirota in je odraščal v revščini. Avtorji raziskave so eno od nalog za dijake zasnovali tako, da so si zamislili imaginarnega bralca drame, ki naj bi menil naslednje:

– Izmed vseh treh oseb je Adam verjetno najbolj navdušen nad bivanjem v gradu.

Potem je bila dijakom zastavljena naloga:

– Kaj bi lahko /ta imaginarni/ bralec dodal, da bi podprl svoje mnenje? Ob pomoči besedila utemelji svoj odgovor.

3 Prevod vprašanja iz angleščine bi se moral glasiti: *Čemu* je skopuh zakopal zlato. Vprašanje namreč sprašuje po skopuhovem namenu, o namenu pa v slovenščini sprašujemo z vprašalnico čemu.

4 Velika večina nalog za dijake je pod »embargom«, zaščitena z namenom, da jih ponovno uporabijo.

Avtorji raziskave so kot pomoč za vrednotenje odgovorov dijakov navedli nekaj zgledov pravih rešitev, med drugim tudi tega:

– *Adam je reven, gotovo je navdušen, da biva v razkošnem gradu.*

Vendar niso opisali poti, po kateri je dijak lahko prišel do tovrstne rešitve. Predvsem niso navedli, katero enoto splošnega vedenja je moral dijak priklicati iz dolgoročnega spomina, da je prišel do rešitve. Ta primanjkljaj lahko odpravim z naslednjo ugotovitvijo: Nalogo je pravilno rešil le dijak, ki je uporabil specifično vedenje o mladih ljudeh, nemara v eni od naslednjih oblik:

– Mladi ljudje, še posebej, če so revnega porekla, se navdušijo nad razkošnim okoljem.

– Mladi ljudje revnega porekla si obetajo, da bodo ob pomoči uglednih ljudi uresničili svoje ambicije.

– Mladi ljudje imajo malo izkušenj z bivanjem na različnih, nenavadnih krajih.

V vseh treh primerih gre za generično vedenje, ki ima v dijakovem sklepanju vlogo *splošne premise*. Nalogo je pravilno rešil dijak, ki ga je sklepanje vodilo od tovrstne splošne (višje) premise prek *nižje premise* »Adama je mlad in reven« k sklepu »Adam je verjetno najbolj navdušen nad bivanjem v gradu«. Ponuja se domneva, da ima to sklepanje značilno obliko silogizma, ki jo bom opisal kasneje (in hkrati pokazal, da je treba domnevo sprejeti s pridržkom).

Zgled premostitvenega sklepanja iz bralnega dela raziskave

Premostitvena sklepanja so za razliko od dopolnitvenih sklepanj *nujna*, saj so pogoj za to, da je interpretacija besedila koherentna. Oglejmo si to na primeru naloge, ki so jo reševali dijaki ob besedilu z naslovom *Darovanje krvi*:

»Darovanje krvi je nujno potrebno. Noben izdelek ne more popolnoma zamenjati človeške krvi. Darovanje krvi je torej nenadomestljivo in nujno potrebno za reševanje življenj. V Franciji vsako leto dobi transfuzijo 500 000 bolnikov. Pripomočki za odvzem krvi so sterilni in za enkratno uporabo (injekcije, epruvete, vrečke). Darovanje krvi ne predstavlja tveganja. Krvodajalska akcija je najbolj znana dobrodelna akcija in traja od 45 minut do ene ure. Krvodajalcu odvzamejo 450 ml krvi, ki steče v vrečko, in nekaj manjših vzorcev za testiranje in analizo krvi ...«⁵

Ko so prebrali besedilo, so dijaki med drugim odgovarjali na vprašanje: – *V besedilu piše: ‚Pripomočki krvi za odvzem krvi so sterilni in za enkratno uporabo ...‘*

5 Besedilo sem mestoma skrajšal in zgostil, vendar sem ohranil vse njegove glavne sestavine.

Zakaj⁶ besedilo vsebuje ta podatek?

Vprašanje sprašuje po *nameri*, ki naj bi jo imel tvorec besedila. Dijaki so izbirali med naslednjimi odgovori:

- A) *Da ljudem zagotovi, da je darovanje krvi varno.*
- B) *Da poudari, da je darovanje krvi nujno potrebno.*
- C) *Da razloži, kako se darovana kri uporablja.*
- D) *Da poda podrobnosti o testiranju in analizi krvi.*

Pravilni odgovor je seveda odgovor A. Vendar je dijak v tem odgovoru prepoznal pravilni odgovor šele potem, ko je zapolnil nekaj vrzeli v besedilu. V besedilu *manjkajo* kar tri pomembne informacije:

- i) V času epidemije, ki jo povzroča virus HIV, bi ljudi, ki so potencialni darovalci krvi, od darovanja lahko odvrnil strah, da se bodo pri odvzemu krvi okužili z virusom.
- ii) Vsaj eden od pripomočkov, uporabljenih pri odvzemu krvi, pride v stik z darovalčevo krvjo: injekcija.
- iii) Če je injekcija sterilna, ne pride do okužbe.

Katere spoznavne operacije je torej moral izpeljati dijak, da je v odgovoru A prepoznal pravilni odgovor? Najprej je moral v svojem *mentalnem leksikonu* poiskati in aktivirati geslo »sterilnost«. Hkrati je moral priklicati iz dolgoročnega spomina informacije, vsebovane v povedih i, ii in iii, torej tri enote splošnega (generičnega) enciklopedičnega⁷ vedenja. Potem je naslednji povedi v besedilu:

- a) *Pripomočki za odvzem krvi so sterilni in za enkratno uporabo (injekcije, epruvete, vrečke).*
- b) *Darovanje krvi ne predstavlja tveganja.*

povezal s *premostitvenim sklepom*, ki je oprt na vzročni veznik »zato«:

- a) Pripomočki za odvzem krvi so sterilni in za enkratno uporabo, *zato* darovanje krvi ne predstavlja tveganja.

Kasneje bom opisal algoritmično obliko, ki jo privzema tovrstno sklepanje.

Premostitveno sklepanje in koherentnost

Kot pove sam izraz, bralec s premostitvenimi sklepi *premošča* vrzeli v besedilih. Premostitvena sklepanja so praviloma zahtevnejša od dopolnitvenih sklepanj in imajo, kot zdaj že lahko sodimo, večji vpliv na razumevanje besedil.

6 Spet moram ugotoviti, da bi se moralo vprašanje v slovenskem prevodu glasiti: *Cemu* besedilo vsebuje ta podatek?

7 Enciklopedično vedenja navadno delimo na splošno in epizodno. Enote vedenja, ki jih tu navajam, so enote splošnega vedenja. Epizodno vedenje je vedenje o singularni stvari, dogodku ali pojavu, na primer vedenje o poteku bitke pri Waterlooju.

V besediloslovju⁸ pojem premostitvenega sklepa navadno ponazarjajo z zgledi, kakršen je naslednji:

– Petra je hoja močno utrudila. Pobočje nad vasjo je bilo strmo.

Nobena od povedi izrecno ne omenja vzroka za Petrovo utrujenost. Bralec sam naredi premostitveni sklep, da je vzrok v vzpenjanju po strmem pobočju. Premostitveni sklep se zdi samoumeven in banalen, vendar ga bralec *mora* izdelati, če hoče imeti koherentno⁹ predstavo o pomenu besedilnega odlomka.

Navidezna preprostost tovrstnih sklepanj nas ne sme zavesti. Garnham pravi o tem:

»Skoraj vedno izpeljemo nujna sklepanja /.../ nenavadno je, če beremo besedilo, ne da bi skušali skonstruirati koherentno interpretacijo. Mnoga premostitvena sklepanja, potrebna za to, da izdelamo takšno interpretacijo, so banalna. Prav to je zgodnje psiholingvisti zapeljalo, da so prezrli bistveno vlogo, ki jo imajo ta sklepanja v razumevanju.« (Garnham, 1994: 975–976.)

PISA in intencionalna teorija govora

Preden se vrnem k besedilom, ki so bila uporabljena v raziskavi PISA, moram povzeti osrednjo postavko intencionalne teorije govora. Interpretacijo ustnih in pisnih besedil naj bi vodilo vprašanje: S katero *namero* je govorec/pisec nekaj izrekel ali zapisal? Postavka je po vsem sodeč vgrajena v nekatere naloge, ki so jih v bralnem delu raziskave PISA reševali dijaki. To se med drugim kaže v že navedenem vprašanju, zastavljenem dijakom ob besedilu *Darovanje krvi*:

– Čemu besedilo vsebuje ta podatek?

Vprašanje dijaka v resnici sprašuje, čemu je *tvorec* besedila *zapisal* stavek, ki vsebuje podatek o sterilnosti pripomočkov za odvzem krvi.

Nekatere druge temeljne postavke intencionalne teorije govora bom zdaj skušal natančneje pojasniti ob zgledu, ki sem si ga sposodil iz slovenskega učbenika zgodovine.¹⁰ V poglavju, ki govori o soški fronti v prvi svetovni vojni, naletimo na naslednji dve povedi:

Slovenski in hrvaški polki na soški fronti so bili najpogumnejši. Več kot dvakrat močnejša italijanska vojska te fronte v enajstih ofenzivah ni mogla prebiti.

Povedi sta nanizani nepovezano (retorika za takšno nizanje povedi uporablja termin *parataksa*) in tvorita samostojni odstavek, torej enoto raz-

8 Meja med besediloslovjem (ali tekstno lingvistiko) in disciplino, ki si je nadela ime teorija diskurza ali teorija govora, ni jasno določena (gl. dela Weinreicha, Beaugranda, van Dijka itd.).

9 Načelo koherentnosti ima po mnenju mnogih raziskovalcev besedil pomembno vlogo v interpretaciji le-teh. Koherentnost je med drugim pogoj za to, da bralec izdelata *model situacije*, ki jo opisuje besedilo (prim. Johnson-Laird, 1983). Pomembno vlogo ima tudi v bračevem prizadevanju, da bi prepoznal piščevo komunikacijsko namero.

10 *20. stoletje – zgodovina za 8. razred osnovne šole*, DZS, 1996.

lagalnega besedila, ki naj bi bila pomensko zaokrožena. Med povedma v odstavku je vrzel. Ni jasno, kakšno naj bi bilo razmerje med informacijami, ki jih vsebuje prva poved, in informacijami, ki jih vsebuje druga poved. Vendar: si je sploh treba predstavljati, da je med njimi neko razmerje, ki bi lahko bilo pomenljivo in bi lahko prispevalo k prepoznavanju pomenske celote odstavka? Odgovor, ki ga daje na to vprašanje teorija, je pritrديلen. Katero načelo pa naj bi sililo bralca, da se sprašuje po razmerju med povedma? Navedel bom nekaj teoretskih postavk, ki to pojasnjujejo.

Omenil sem že podmeno, da sklepi, ki jih dela bralec med interpretiranjem besedila, služijo njegovemu prepoznavanju komunikacijske namere, ki naj bi jo imel tvorec besedila. Zagovornika intencionalne teorije govora Sperber in Wilson (1986) v tej točki uvedeta načelo *relevantnosti*, oprto na naslednji postavki:

- a) Bralci, ki skušajo v besedilu prepoznati piščevo komunikacijsko namero, prav vsem značilnostim besedil – vsebinskim in oblikovnim – pripisujejo *pomenljivost*.
- b) Bralci delajo na mestih, kjer je besedilo pomensko nepopolno, sklepe, ki ob čim manjšem spoznavnem naporu ustvarijo čim večji spoznavni učinek; učinek je velik, če zveza starih in novih spoznavnih predstav, ki so gradniki sklepanja o pomenu besedila, ustvari maksimalno novo spoznavno vrednost (gl. Sperber in Wilson, 1986: 47–48).

Vrnimo se zdaj k odlomku iz učbenika zgodovine. V skladu z navedenimi teoretskimi postavkami naj bi bilo dejstvo, da je pisec ravno iz navedenih dveh povedi izoblikoval samostojen odstavek, za bralca *pomenljivo*. Povedi naj bi torej ne bili po naključju združeni v odstavek. Zato mora bralec odkriti namero, ki je botrovala tej združitvi. Bralcu, ki se v interpretaciji odstavka ravna po načelu relevantnosti, se vsili sklep: pogum slovenskih in hrvaških polkov mora biti *pomembno* povezan z nemočjo italijanske vojske. Edina pomembna povezava, ki si jo je tu mogoče zamisliti, ne da bi kršili načelo koherentnosti, je vzročna povezava, ki med povedi, iz katerih je sestavljen odstavek, vrine argumentacijski veznik »zato«:

- 1) Slovenski in hrvaški polki na soški fronti so bili najpogumnejši. /Zato/ več kot dvakrat močnejša italijanska vojska te fronte v enajstih ofenzivah ni mogla prebiti.

Ta sklep poveže dve predstavi na način, ki maksimalno poveča spoznavni učinek odstavka.¹¹

11 Misel, da je med povedma vsaj delna vzročna zveza, se bralcu vsili, četudi je strokovno sporna. Tu najbrž ne gre le za spornost misli, da naj bi bil domnevni pogum omenjenih polkov vzrok za to, da je frontna črta obtičala. V ozadju se izriše tudi neka polarizacija: na eni strani se bralcu prikaže »pogum naših vojakov«, na drugi strani – sicer zelo posredno – nemara tudi »znana strahopetnost italijanskih vojakov«.

Intencionalno teorijo govora sem v grobih potezah opisal zato, ker se bralni del raziskave PISA 2009 v znatnem delu ravna prav po tej teoriji¹² – ne da bi jo avtorji raziskave omenili. Mnoga vprašanja, zastavljena dijakom, zahtevajo od njih, da ugotovijo, čemu (tj. s katero *nameró*) je pisec vnesel v besedilo ta ali oni podatek, ali pa da prepoznajo najsplošnejšo namero, ki naj bi jo imel avtor besedila pri tvorjenju le-tega.

Dijakovo prepoznavanje ilokucijskih namer v bralnem delu raziskave PISA

Neka vrsta piščevih komunikacijskih namer se v bralčevi interpretaciji besedila uresničuje na nenavaden način. To je prvi pokazal Paul Grice¹³ v svojem znamenitem članku z naslovom *Pomen*. Razčlenil je stavek »S je ménil¹⁴ nekaj z x«:

»S je ménil nekaj z x« je približno isto kot »S je imel namero, da izrekajoč izjavo x povzroči nek učinek pri poslušalcih, in sicer tako, da slednji prepoznajo to njegovo namero« (Grice, 1957/1971: 58).

Namera govorčevega/piščevega komunikacijskega dejanja se uresniči s poslušalčevim/bralčevim *prepoznanjem*, da je imel govorec/pisec to namero.¹⁵ Takšen stroj ima med vsemi človeškimi dejavnostmi samo komunikacijska dejavnost. Vzemimo za primerjavo neko drugo dejavnost, dejavnost obdarovanja. Ko oseba, ki naj bi bila obdarovana, prepozna darovalčevo namero, da bi ji nekaj podaril, darovalčeva namera, da bi osebo obdaril, pač še *ni* uresničena (seveda pa je to prepoznanje sestavni del dejanja obdaritve). Vse to govori v prid tezi, da je uspešnost komunikacije – tudi pisne – v veliki meri odvisna od piščeve sposobnosti, da *izrazi* svojo komunikacijsko namero, in bralčeve sposobnosti, da to namero *prepozna*.

Večje število nalog, ki jih je dijakom zastavil bralni del raziskave PISA, je služilo merjenju sposobnosti dijakov, da prepoznajajo komunikacijske namere, ki jih izražajo besedila.

Analizo zgradbe nalog, uporabljenih v bralnem delu raziskave PISA, je mogoče opreti še na razlikovanje med *dvema* vrstama namer. Angleški fi-

12 Pri tem moramo upoštevati, da je pojmovanje komunikacije, ki je vgrajeno v to teorijo, hkrati pojmovanje, ki je vgrajeno v intuitivne ali »ljudske« teorije komunikacije (t. i. »etno-teorije«), ki prevladujejo v zahodni kulturi. Več raziskovalcev komunikacije (npr. O. Ducrot) je opazilo, da v zahodni kulturi prevladuje interpretacija govora, ki odgovarja predvsem na vprašanje: Čemu je govorec rekel, kar je rekel.

13 Tako Grice kot mnogi drugi filozofi in jezikoslovci so svoje analize komunikacijskih dejanj raje vezali na ustni kot pisni govor. Vendar je v večini primerov mogoče njihove postopke uporabiti tudi za analizo pisnega govora.

14 Grice je uporabil preteklik glagola »mean«, torej »meant«, kar bi lahko prevedli tudi kot »hotel reči«.

15 Griceova formulacija komunikacijske namere je bila predmet številnih interpretacij, vendar se z njimi tukaj ne morem ukvarjati.

lozof John Austin, ki je rabo besed na splošno obravnaval kot izvrševanje govornih *dejanj*, je v tem okviru razlikoval med tremi vrstami dejanj – *lokucijskimi*, *ilokucijskimi* in *perlokucijskimi*. Zlasti njegovi opisi *ilokucijskih* in *perlokucijskih* dejanj nam pomagajo razumeti naloge, ki so jih v projektu PISA reševali dijaki. Poglejmo najprej, kaj so *ilokucijska dejanja*.

Ta dejanja v celoti izvršimo *v govoru* (lat. *in locutione* – od tod izraz »ilokucijski«). V govoru, na primer, nekaj *trdimo*, *poročamo*, *napovemo*, *ukažemo*, *obljubimo*, *svetujemo*, *ocenimo*, *zagotovimo* itd. Če pravim, da so ta dejanja v celoti izvršena v govoru, to pomeni, da ob izgovarjanju določenih besed¹⁶ ne naredimo ničesar drugega. Namero, s katero izvršimo ilokucijsko dejanje, lahko opišemo kot *ilokucijsko namero*. Ameriški filozof Searle je uresničitev ilokucijske namere opisal na način, ki močno spominja na predhodno navedeni Griceov opis uresničevanja komunikacijskih namer – v primeru ilokucijskih dejanj uspešno naredimo tisto, kar skušamo narediti, ko pri poslušalcih dosežemo, da prepoznajo, kaj skušamo doseči (Searle, 1969: 47).

Pojem ilokucijske namere se tu seveda skriva v besedni zvezi »skušamo narediti«.

Zdaj moram pojasniti, kakšno zvezo ima vse to z bralnim delom raziskave PISA. Bistveni del pojasnila je v naslednjem: nekatere od nalog v bralnem delu raziskave so zahtevale od dijakov, da *prepoznajo ilokucijske namere*, izražene v besedilih, ki so jih dijaki predhodno prebrali. To med drugim velja za nalogo, v kateri je moral dijak, ki je v besedilu z naslovom *Darovanje krvi* našel podatek, da so »vsi pripomočki sterilni«, odgovoriti na vprašanje:

– Čemu besedilo vsebuje ta podatek?

Pravilni odgovor, ki naj bi ga dijak obkrožil, je bil:

– *Da ljudem zagotovi*,¹⁷ da je darovanje krvi varno.

Uspešni reševalec naloge je v tem prepoznal pravilni odgovor, ker je prepoznal, da besedilo izraža piščevo namero, da bi izvršil ilokucijsko dejanje *zagotovitve*:¹⁸ seveda pa tudi zato, ker je v tem odgovoru prepoznal ustrezno propozicijsko¹⁹ vsebino.

Vendar je treba pri tem upoštevati položaj, v katerem so dijaki reševali nalogo. Mislim na dejstvo, da so dijaki besedilo brali v položaju, ki je bil drugačen od položaja, v katerem so besedilo brali njegovi pravi naslovniki, tj. potencialni darovalci krvi. Dijaki torej niso bili pravi naslovniki besedila; seznanjeni so bili z dejstvom, da je bilo besedilo pred leti uporabljeno v okviru krvodajalske akcije v Franciji. Sklepali so o tem, katero ilokucijsko name-

16 Besede moramo seveda pri tem rabiti skladno s sintaktičnimi, semantičnimi in pragmatičnimi pravili.

17 Izraz v nalogi seveda ni bil podčrtan.

18 To dejanje je navedeno v mnogih teoretskih delih, ki vsebujejo klasifikacije ilokucijskih dejanj.

19 Izraz se nanaša na logično vsebino stavka.

ro naj bi v besedilu prepoznali njegovi *pravi naslovniki*, potencialni krvodajalci v Franciji. O ilokucijski nameri tvorca besedila so potemtakem sklepali na *metakomunikacijski* ravni. To je treba upoštevati pri interpretaciji rezultatov, ki so jih pri tej nalogi dosegli dijaki v Sloveniji in drugih državah. Naloga je služila tudi merjenju dijakovega razumevanja komunikacije v kulturi, v kateri živi, ne pa samo merjenju njegove sposobnosti za razumevanje besedil v vsakdanjih položajih, v katerih se prepozna kot naslovnik besedil. Seveda pa problematika interpretacije rezultatov presega okvirje članka.

Dijakovo prepoznavanje perlokucijskih namer v bralnem delu raziskave PISA

Ob besedilu *Darovanje krvi* so dijaki odgovarjali tudi na vprašanje:

– Kateri je glavni namen besedila »Darovanje krvi«?²⁰

Dijaki so izbirali med naslednjimi odgovori:

A) Spodbuditi ljudi, da darujejo kri.

B) Opisati tveganje pri darovanju krvi.

C) Razložiti, kam gremo lahko darovat kri.

D) Dokazati, da veliko ljudi redno daruje kri.

Pravilni odgovor je seveda odgovor A: *Spodbuditi* ljudi, da darujejo kri.

Tudi zgornje vprašanje sprašuje po neki vrsti *namere* (»namen«), ki jo je imel pisec besedila, vendar ne po ilokucijski nameri. Rekel sem, da se slednja v celoti uresniči z njenim *prepoznavanjem*.²¹ Če *namerava* pisec nekemu nekaj *zagotoviti*, se namera uresniči že, ko naslovnik namero prepozna; uresničitev torej ni odvisna od psihološkega vprašanja, ali naslovnik zagotoviti verjame ali ne. Če pa na drugi strani pisec *namerava* nekoga *spodbuditi*, se njegova namera ne uresniči samo z bralčevim prepoznavanjem namere. Uresniči se samo, če pri bralcu dejansko nastane duševno *stanje spodbujenosti*. Po Austinu lahko tovrstno piščevo namero opišemo kot *perlokucijsko* namero, dejanje, ki ga avtor namere skuša izvršiti, pa kot perlokucijsko dejanje. Spodbujanje je dejanje, ki ni izvršeno v govoru (kot njegov sestavni del), temveč zgolj s *pomočjo* govora (lat. *per locutione*). Sega čez meje jezika, v psihološko sfero.

Vrsta nalog v bralnem delu raziskave PISA je bila zasnovana tako, da so morali dijaki prepoznati *perlokucijske* namere, ki so jih izražala besedila. Ne-

20 Vprašanje je malce nerodno zastavljeno – besedilo samo nima namena, namen ima kvečjemu tvorec besedila. Avtorji raziskave so uporabili metonimijo (omenili so besedilo namesto njenega avtorja).

21 V daljšem besedilu bi bilo mogoče pojasniti razliko med komunikacijskimi govornimi dejanji, katerih bistveni del sta ilokucijska namera in njeno prepoznavanje, ter konvencionalnimi govornimi dejanji, ki so izvršena že s tem, da so besede rabljene na način, ki je skladen s pragmatičnimi pravili, torej neodvisno od namere in njenega prepoznavanja (gl. Bach in Harnish, 1979).

katere naloge pa so od dijakov zahtevale, da prepoznajo ilokucijsko in perlokucijsko namero, ki jo izraža besedilo. To velja za besedilo o darovanju krvi. Dijaki so morali ugotoviti, da je imel pisec namero *zagotoviti* ljudem, da je darovanje krvi varno (*ilokucijska* namera), in jih s tem *spodbuditi*, naj darujejo kri (*perlokucijska* namera).

Tu sem uporabil nekaj izrazov, ki jih uporablja teorija, imenovana pragmatika. Čeprav velika večina uporabnikov besed – seveda tudi večina dijakov – ni nikoli brala spisov avtorjev, ki sem jih omenil, so med učenjem maternega jezika usvojili osnovna pragmatična pravila za rabo besed in razlikovanje med vrstami namer ter govornih (ilokucijskih, perlokucijskih) dejanj. Po zaslugi tega dela svoje komunikacijske kompetence prepoznavajo različne vrste namer, ki jih izražajo pisna in ustna besedila.

Naravna logika in interpretacija besedil

Rečeno je bilo, da si bralec v interpretaciji besedil pogosto pomaga z vedenjem, shranjenim v dolgoročnem spominu. Razlikujemo lahko med tremi vrstami tega vedenja: enciklopedičnim, leksikonskim in logičnim vedenjem (Sperber in Wilson, 1986: 86). Kaj vemo o tej zadnji vrsti vedenja? Najprej moram pojasniti, da se tu izraz »logično vedenje« ne nanaša na poznavanje formalne logike. Nanaša se na obvladovanje logike, ki jo bolj ali manj obvladajo vsi dijaki, zajeti v raziskavo PISA – namreč *naravne logike*.

Že pred 5. letom starosti otroci obvladajo pomene niza izrazov, ki v interpretaciji besedil opravljajo logično funkcijo, se pravi, omejujejo in usmerjajo sklepanje ter opisujejo resničnostno vrednost stavkov. Gre za vezniške, prislovne in pridevniške izraze *in, ali, ne, če, zato, vsak, nekateri, isti, katerikoli, resnično, napačno, nujno, možno* itd.

Navedel bom nekaj oblik naravne logike, ki so jih morali uporabiti dijaki med reševanjem nalog v besedilnem delu raziskave PISA.

Predstavljajmo si, da smo naleteli na trdilni stavek, izražen v slovenščini. Za ta namišljeni stavek bom tu uporabil simbol *P*. Ko sodimo o resničnostni vrednosti stavka *P*, to storimo na ozadju naslednje ločne sodbe ali disjunkcije:

P je resničen ali *P* ni resničen.

Ta ločna sodba izraža eno osnovnih postavk naravne logike, ki smo jih usvojili v zgodnjem otroštvu, načelo bivalentnosti. Ko sodimo o resničnostni vrednosti *P*-ja, vemo, da mu je mogoče pripisati le eno od dveh resničnostnih vrednosti.

To vedenje se zdi trivialno, vendar je treba upoštevati, da bralec, ki ne bi razpolagal s tem delom naravne logike, *sploh* ne bi mogel oblikovati sodbe o resničnostni vrednosti stavka *P*. Razumel bi le njegove konvencionalne pomenske sestavine. Zato bi bilo njegovo razumevanje stavka zelo nepopolno.

Besedila niso vedno koherentna. Možno je, da bralec v istem besedilu naleti na dva stavka, ki sta protislovna, na stavek P in stavek $ne-P$. Protislovje bo v tem primeru razreševal na ozadju naravno-logične sklepalne sheme, ki je bolj kompleksna od navedene ločne sodbe:

1. Če je $ne-P$ resničen, potem je P neresničen.²²
2. Če $ne-P$ ni resničen, potem je P resničen.
3. Če P ni resničen, potem je $ne-P$ resničen.
4. Če je P resničen, potem $ne-P$ ni resničen.

Če je bralec usvojil ta del naravne logike, poseduje miselno orodje za prepoznavanje protislovij v besedilih in za izdelovanje sodb, ki prispevajo h koherentni interpretaciji besedil.

Podobne sheme lahko sestavimo iz naravno-logičnih pravil, ki se nanašajo na funkcijo izrazov, kot so *in*, *ali*, *isti*, *nekateri* itd. Čeprav osnovnošolci ne znajo oblikovati tovrstnih formalnih shem, znajo uporabljati dele teh shem, ko interpretirajo besedila.

Izrazov in pravil naravne logike ne uporabljamo samo v interpretaciji ustnih in pisnih besedil. Pomembno vlogo imajo tudi pri spominskem shranjevanju enciklopedičnega vedenja. Le-tega shranjujemo v naravno-logičnih oblikah ali pa v drugačnih oblikah, ki omogočajo, da shranjeno vedenje uporabimo v naravno-logični obliki.

To bom skušal ponazoriti ob nalogi, ki so jo dijaki reševali v bralnem delu raziskave PISA. Vendar moram prej opisati neko naravno-logično obliko, ki ima v interpretaciji besedil nemara pomembnejšo vlogo kot druge tovrstne oblike.

Gre za *pogojno implikacijo* v obliki stavka »če ... potem«. Znatno del enciklopedičnega vedenja shranjujemo v tej obliki ali nemara v neki drugi obliki, ki omogoča uporabo znanja v obliki pogojne implikacije. To lahko ponazorim s primerom neke enote vsakdanjega vedenja:

– Če je grlo rdeče, potem je vneto.

Ko ugotovimo:

– Grlo je rdeče,

na osnovi vedenja, ki sem formuliral v obliki pogojne implikacije, sklepamo:

– Grlo je vneto.

Naravno-logične oblike so bile v zgodovini logike izhodišče za *formalne* opise logičnih zakonitosti. V nekaterih starejših logikah ni bilo prave razlike med prvimi in drugimi. Pogojno implikacijo je, na primer, stoiška logika uporabila v opisu ene od t. i. apodiktčnih shem, ki jo je danes mogoče

22 To lažje razumemo, če namesto simbola P izpišemo najpreprostejši konkretni stavek, na primer:

$P = dežuje$

V tem primeru se prva možnost glasi: Če je stavek »ne dežuje« resničen, potem je stavek »dežuje« neresničen. Itd.

interpretirati kot naravno-logično ali pa kot formalno-logično shemo²³ (Justin, 2010). Sestavini njene prve premise sta *protasis* in *apodosis* (grška izraza; v latinski različici *antecedens* in *consequens*). Ko uveljavimo dodatno premiso, sledi izpeljava sklepa:

- a) Če prvo, potem drugo.
- b) Prvo.
- c) Torej drugo.

V sodobni formalni logiki je opisana naravno-logična oblika osnova za formalno-logično shemo, ki jo navadno označujejo kot *modus ponendo ponens*:

- a) Če p, potem Q (ali: $p \rightarrow q$).
- b) P.
- c) Torej Q.

Formalno shemo je mogoče dalje razviti na način, ki je uporaben tudi v »naravni« interpretaciji besedil. Ena od izpeljav je konjunktivni *modus ponens*:

- a) Če (P in Q), potem R.

Druga izpeljava je disjunktivni *modus ponens*:

- a) Če (P ali Q), potem R.

Te formalne strukture si lahko zamislimo kot *naravno*-logične oblike, ki sodelujejo v interpretaciji besedil v vsakdanjih položajih. Lahko si je zamisliti zgled, ki to možnost ponazori:

- Drevi se je na letališču zgodila nesreča. Padalcu T. M. je zatajilo tako glavno kot rezervno padalo.

Bralec seveda sklepa, da se je padalec smrtno ponesrečil. Sklep naredi v trenutku in skoraj samodejno, čeprav njegova logična oblika ni preprosta. Bralec mora najprej izdelati *splošno premiso*, ki je po formalni plati konjunktivni *modus ponens*.

- Če (P in Q), potem R.

P je tu »zatajitev glavnega padala«, Q je »zatajitev rezervnega padala«, R pa »padalčeva smrt zaradi padca na zemljo z veliko hitrostjo«. Besedilo samo izrazi premisi P in Q. Bralec ima v dolgoročnem spominu dostop do vedenja o delovanju gravitacijske sile na človekovo telo, ki pada z velike višine. To vedenje je operativno, če ima v sklepanju obliko pogojne implikacije:

- Če človeško telo pade z velike višine, /potem/ zaradi delovanja gravitacijske sile pridobi tolikšno hitrost, da udarec telesa ob površje Zemlje povzroči smrt.²⁴

23 Veljavnost sheme so stoiki ponazarjali z zgledi, kot je: Če je dan, potem je svetlo, ki mu sledi že nakazana izpeljava. V nekem drugem besedilu (Justin, 2010) sem pokazal, da za ta zgled ne velja le pogoj logične veljavnosti, temveč tudi pogoj resničnosti njegove semantične vsebine: »dan« in »svetloba« sta pač semantična opisa nekega empiričnega dejstva.

24 Seveda bi lahko to pogojno implikacijo razstavili vsaj na dve preprostejši pogojni implikaciji.

Na tej osnovi bralec skoraj samodejno izdela sklep *R*, torej sklep o padalčevi smrti.²⁵

Vloga naravne logike pri reševanju nalog iz bralnega dela raziskave PISA

Tu seveda ne morem širiti razprave o naravno-logičnih oblikah, ki jih uporabljamo v interpretaciji besedil in so hkrati oblika shranjevanja enciklopedičnega vedenja. Pojasniti moram predvsem, kakšno funkcijo naj bi naravna logika imela pri reševanju nalog iz bralnega dela raziskave PISA.

Spomnimo se besedila o darovanju krvi. Ob njem je bilo dijaku zastavljeno vprašanje, *čemu* besedilo vsebuje podatek, da so pripomočki sterilni. Dijak naj bi med štirimi odgovori obkrožil naslednjega:

– *Da ljudem zagotovi, da je darovanje krvi varno.*

V tem odgovoru je dijak prepoznal pravilni odgovor samo v primeru, če je poprej izdelal – iz dolgoročnega spomina priklical – splošno premiso v obliki pogojne implikacije:

– *Če so pripomočki, ki pridejo v stik s krvjo, sterilni, potem ni možno, da bi se darovalec krvi okužil.*

Zakaj naj bi imela premisa ravno obliko pogojne implikacije? Le-ta ima v položajih, v katerih mora bralec zapolnjevati vrzeli v besedilu, večjo operativno vrednost kot druge naravno-logične oblike. V navedenem primeru postane osnova za sklepanje, ki prek besedilno posredovane informacije, da so pripomočki sterilni, vodi neposredno k pravilnemu odgovoru. Tu je celotna shema:

a) Če so pripomočki sterilni, ne pride do okužbe.

b) Pripomočki so sterilni.

c) /Zagotovitev:/ Okužba ni možna.

Pri mnogih nalogah v bralnem delu raziskave PISA so bile enote splošnega vedenja, ki so imele obliko pogojne implikacije, *sredstvo* za sklepanje, ki je tako kot v pravkar opisanem primeru vodilo k pravilnim rešitvam. Ne smemo pa spregledati nalog, pri katerih je bila iz spomina priklicana enota splošnega vedenja tudi že *rešitev* naloge. Oglejmo si še ta primer.

Spomnimo se naloge, ki so jo reševali dijaki, potem ko so prebrali začetek dramskega besedila z naslovom *Naj bo stvar igre same*. Iz besedila so dijaki izvedeli, da je bil Adam revnega porekla. Dijaki so morali *utemeljiti*, zakaj naj bi bil med tremi osebami verjetno ravno Adam najbolj navdušen nad razkošnim okoljem. Utemeljite v besedilu ni; v tej točki je torej v besedilu vrzel.²⁶ Avtorji raziskave so v pomoč tistim, ki so v sodelujočih državah vrednotili rešitve dijakov, med drugim navedli naslednji zgled pravilnega odgovora:

25 Kot sem že nakazal, to ni formalno nujni sklep, temveč verjetni sklep.

26 V dramskem besedilu celo ni trditve, da naj bi bil ravno Adam najbolj navdušen nad razkošjem. Trditve so avtorji raziskave pripisali namišljenemu bralecju drame, potem pa od dijaka zahtevali, naj trditve utemelji.

– Adam je reven, *gotovo* je navdušen, da biva v razkošnem gradu.

Avtorji raziskave niso navedli, da je bila ta utemeljitev lahko le rezultat nekega sklepanja, ki je izhajalo iz *splošne premise*, priklicane iz dolgoročnega *spomina* v obliki pogojne implikacije:

– Če je nekdo reven, potem je gotovo navdušen nad razkošjem.

Zakaj naj bi bila osnova za sklepanje, ki je vodilo k pravilni rešitvi naloge (ustrezni utemeljitvi domneve o Adamovem navdušenju), prav splošna premisa *v obliki pogojne implikacije*? Zakaj ne splošna premisa v kateri drugi obliki?

Premislimo, kakšno funkcijo ima izraz »gotovo« v zgledu pravilnega odgovora, ki so ga podali avtorji raziskave. Ali je ta funkcija v nakazovanju, da je zveza med »revnostjo in navdušenostjo« *nujna zveza*? Nujno zvezo izraža stavek, ki se začne z zaimkom (kvantifikatorjem) »vsi«:

– *Vsi* revni ljudje so navdušeni nad razkošnim okoljem.

Ta stavek si lahko zamislimo kot višjo premiso v silogizmu, ki prek nižje premise vodi k *nujnemu sklepu*:

a) *Vsi* revni ljudje so navdušeni nad razkošnim okoljem.

b) Adam je bil reven človek.

c) Adam je bil (najbolj) navdušen nad razkošnim okoljem.

Vendar je misel, da »gotovo« v danem primeru izraža nujno zvezo, sporna. Je res mogoče trditi, da se *prav vsi* revni ljudje navdušujejo, če se znajdejo v razkošnem okolju? To je psihološko vprašanje, psihologija pa se v glavnem ukvarja z verjetnostmi; pristala bi le na misel, da se *večina* revnih ljudi navdušuje nad razkošjem, ne pa *vsii* revni ljudje. Avtorjem raziskave to dejstvo seveda ni moglo biti neznano, zato jim ne moremo pripisati, da so z izrazom »gotovo« merili na absolutno in nujno povezavo. To je navsezadnje razvidno tudi iz dejstva, da so že omenjenemu namišljenemu bralcu pripisali trditev, da je Adam samo *verjetno* najbolj navdušen nad razkošjem (glej predhodni opis naloge). Najbrž so izraz »gotovo« uporabili tako, kot ga sicer uporabljamo v vsakdanjem govoru, kot retorično sredstvo, ki poudari visoko verjetnost neke povezave.²⁷ Verjetnost pa najbolje izrazimo ravno v *naravno*-logični obliki pogojne implikacije »*če ... potem*«, ki je sestavni del *vsakdanjega* govora, ki skoraj nikoli ne izraža nujnih zvez.

Zdaj si lahko zamislimo celotno *naravno*-logično sklepalno shemo, ki se aktivira ob navedeni nalogi iz bralnega dela raziskave PISA. Ta shema bi lahko imela naslednjo psihološko sprejemljivo obliko:

27 Izraz »gotovo« opravlja v zgledu pravilnega odgovora, ki so ga podali avtorji raziskave, funkcijo, ki je bližja funkciji argumenta kot formalno-logični funkciji; argumentiranje namreč temelji na verjetnih, ne pa na logično nujnih povezavah.

- a) Če se v razkošnem gradu znajde revna oseba, potem je gotovo (tj. zelo verjetno) navdušena.²⁸
- b) Adam je bil med osebami, ki so se znašle v gradu, edina revna oseba.²⁹
- c) Adam je bil gotovo (tj. zelo verjetno) najbolj navdušen nad bivanjem v gradu.

Če hočemo razumeti vlogo, ki jo je imela ta sklepalna shema pri reševanju naloge, moramo upoštevati naslednje:

1. Dijak je med reševanjem naloge lahko aktiviral sestavino a) te sheme samo, če je že poprej postala del njegovega splošnega védenja o svetu.
2. Dijak, ki je nalogo pravilno rešil, v sklepanju ni opravil enake poti kot med reševanjem naloge ob besedilu *Darovanje krvi*. V slednji so bile splošne premise zgolj izhodišče za sklepanje, v katerem je dijak prišel potem do sklepa o »konkretni« nameri, ki naj bi jo imel pisec besedila. V nalogi, v kateri nastopa Adam, pa je bila splošna premisa, priklicana iz dolgoročnega spomina, že kar pravilna rešitev sama (namreč pravilna utemeljitev, zakaj naj bi bil Adam najbolj navdušen na razkošjem). Naloga torej ni služila merjenju dijakove sposobnosti za sklepalno povezovanje danih podatkov s splošnimi, iz spomina priklicanimi premisami, temveč merjenju sposobnosti za priklic spominsko shranjenih splošnih premis na osnovi epizodnih dejstev, opisanih v besedilu. Avtorji raziskave so namen naloge opredelili bistveno bolj nedoločno. Zapisali so, da je namen vprašanja »integracija in interpretacija: razvijanje interpretacije« in »podpreti mnenje s tolmačenjem motivacije osebe v gledališki igri«.

Metode za pospeševanje razvoja bralne pismenosti

Ob rezultatih bralnega dela raziskave PISA 2009, ki so bili za Slovenijo zaradi negativnega trenda sorazmerno neugodni, se je mnogim zastavilo vprašanje: Ali bi lahko šola več prispevala k razvoju bralne pismenosti učencev in dijakov? Ali obstajajo metode, s pomočjo katerih bi učitelji lahko bolj pospeševali razvoj bralne pismenosti pri učencih in dijakih?

Učenec in dijak potrebujeta učiteljevo pomoč zlasti takrat, ko morata interpretirati spoznavno zahtevnejše besedilo. Kakšna bi lahko bila ta pomoč, bomo razumeli, če si natančneje ogledamo zgradbo spoznavno zahtevnih besedil. V teh besedilih je spoznavna vsebina *zgoščena* in hkrati *pomensko nepopolna*. Bralec lahko obnovi manjkajoče informacije s sklepi, oprtimi na védenje, ki ima ustrezno naravno-logično obliko.

28 Ta sestavina sklepalne sheme je višja premisa.

29 Ta sestavina sklepalne sheme je nižja premisa.

Spoznavno zgradbo zahtevnega besedila si lahko preprosto predstavljamo kot plavajočo ledeno goro. Kar je v besedilu izrecno povedanega, si v tej analogiji lahko predstavljamo kot manjši, nadvodni del gore, katere večji del je potopljen. Sklepe o pomenu besedila, ki jih mora izdelati bralec sam, si lahko predstavljamo kot večji, podvodni del ledene gore. Primerjava postane jasnejša, če si natančneje ogledamo zgled pomensko zgoščenega in nepopolnega besedila. Tu je odlomek iz slovenskega učbenika geografije za deveti razred osnovne šole:

Tekstilna industrija je počasi zgubljala svoj vodilni položaj, vendar je z večanjem obratov in modernizacijo (posebno konfekcija, pletenine) še vedno pomemben izvoznik svojih proizvodov.

Vsebina te pomensko zgoščene povedi je vse, kar učbenik pove učencu o slovenski tekstilni industriji. V odlomku je vrsta *predpostavk*,³⁰ ki silijo učence k nejasnim sklepanjem, med drugim k sklepoma:

- Vodilni položaj neke industrije je nekako povezan z izvozom.
- Izvoz je nekako povezan z velikostjo obratov in modernizacijo.

Sklepa ostaneta za učenca nejasna, če nima splošnega vedenja o tržni ekonomiji, izvozu in proizvodnji, s pomočjo katerega lahko obnovi vse tisto, kar je v odlomku predpostavljeno. Tu je nekaj enot tovrstnega vedenja, zapisanih v obliki pogojnih implikacij, v katerih se povezujejo pojmi *proizvodnje, izvoza, vodilnega položaja, trga, konkurence in konkurenčnosti, kakovosti, cene, velikosti in modernosti proizvodnje*:

- Če industrija *izvaža* veliko svojih proizvodov, /potem/³¹ ima *vodilni položaj*.
- Če skušamo *izvažati* na tuje *trge*, moramo računati na močno *konkurenco*.
- Če industrija proizvaja *kakovostne* proizvode, je *konkurenčna* na tujih trgih.
- Če je *proizvodnja* (v tehnološkem smislu) *moderna*, so proizvodi dovolj *kakovostni*, da so *konkurečni*.
- Če so *cene* proizvodov dovolj nizke, so proizvodi *konkurečni* na tujih trgih.
- Če je proizvodnja dovolj *velika*, so *cene* proizvodov lahko tako *nizke*, da so proizvodi *konkurečni* na tujih trgih. Itd.

Kako bi lahko učitelj v našem primeru pomagal učencu, ki ima sicer nekaj zametkov tovrstnega vedenja, vendar jih ne zna povezati v pogojno-implikativnih sklepanjih? V ta namen lahko uporabi vprašanja, ki učenca usmerjajo

30 Predpostavke, ki so del površinske zgradbe besedila, so poleg vrzeli v tej zgradbi glavni vir pragmatičnih sklepanj, ki jih »izsili« besedilo (Levinson: 186). Teh pojmov tu žal ne morem podrobneje pojasnjevati.

31 V naravnem govoru in spontanem sklepanju je »potem« praviloma izpuščen.

k zgoraj navedenim sklepom. Gre za vprašanja, ki se začenjajo z vprašalnica-
mi *zakaj, kateri, kakšen, ali, čemu, kje, kdaj, kako* itd. Takšna vprašanja usme-
rijo učence v iskanje odgovorov, ki se postopno sestavljajo v splošno vedenje o
tržni ekonomiji. Tu je nekaj tovrstnih vprašanj. Kateri pogoj mora biti izpol-
njen, da industrija, ki deluje v majhni državi, dobi vodilni položaj v tej državi?

– Zakaj je izvoz pomemben za industrijo, ki deluje v majhni dr-
žavi?

– Kateri pogoji morajo biti izpolnjeni, da lahko neko podjetje ne-
kaj proda v tujini?

– Zakaj je pomembno, da so proizvodi industrije kakovostni?

– Kako mora biti opremljena tovarna, da bodo njeni proizvodi
kakovostni?

– Ali lahko v primeru, da je proizvodnja majhna, prodajamo iz-
delke po nizkih cenah? Itd.

Sklep

V analizi nekaterih nalog, uporabljenih v bralnem delu raziskave PISA
2009, sem skušal osvetliti strukturo spoznavnih operacij, ki so jih naloge
zahtevale od dijaka. Ker so te operacije značilni primeri siceršnjih operacij,
ki jih izpeljujemo med branjem besedil v vsakdanjih bralnih položajih, so re-
zultati analize lahko izhodišče za razvoj metod, s pomočjo katerih bi učitel-
ji lahko pospeševali razvoj splošne bralne pismenosti pri učencih in dijakih.
Seveda pa ne bi smeli misliti, da lahko analiza nalog iz bralnega dela raziska-
ve PISA služi za urjenje učencev in dijakov za naslednji krog raziskave.

Literatura

- Bach, K., Harnish, R. (1979). *Linguistic Communication and Speech Acts*.
Cambridge: MIT Press.
- Garnham, A. (1994). Discourse Processing. V: Asher, R. E. (ur.). *The Encyclo-
pedia of Language and Linguistics*. Headington Hill Hall: Pergamon
Press.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review* 66, 377–388.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge Universi-
ty Press.
- Justin, J. (2010). Avguštin, singularnost in prezgodnje rojstvo subjekta. *Mo-
nitor ISH* XII/2, 7–50.
- Levinson, S. C. (1997/1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univer-
sity Press.
- Sperber, D., Wilson, W. (1998/1986). *Relevance – Communication and Co-
gnition*. Oxford: Blackwell.
- Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarje-
va založba.

Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009

Mojca Štraus in Neja Markelj

Mladi se v današnjem času soočajo z številnimi drugačnimi izzivi kot predhodne generacije. Intenzivni tehnološki razvoj postavlja nove okoliščine, v katerih so nova tudi pričakovanja o znanjih in veščinah, ki naj bi jih mladi pridobili oziroma razvili za uspešno odraslost. Zato že dolgo ni več dovolj, da mladi le obiskujejo šolo, ampak je ključno, kaj so se do določene starosti naučili oziroma do katere ravni so razvili svoje kompetence, v šoli ali izven nje. Ugotavljanje infrastrukturne opremljenosti in dostopnosti izobraževanja tako že desetletja ni več med najpomembnejšimi kazalniki njegove kakovosti, saj zgolj skrb za zagotavljanje dostopnosti in opremljenosti šol ne zagotavlja uspešnosti izobraževanja. Namesto tega so v ospredje postavljeni kazalniki rezultatov izobraževanja, kot so na primer ravni doseženega znanja učencev na različnih področjih, saj znanje predstavlja kritični element uspešnosti v globalni gospodarski konkurenci (npr. OECD 2001a: 265; Husén in Tuijnman, 1994: 6). Dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje zastavljenih ciljev so postali eni najpomembnejših kriterijev za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov (Bottani in Tuijnman, 1994: 23). Hanushek in Woessmann na primer ugotavljata, da mednarodne raziskave, ki vključujejo podatke o kakovosti učnih dosežkov populacije, kažejo precej večje zaostanke razvijajočih se držav za razvitimi, kot jih je zaznati s kazalniki vključenosti mladih v izobraževanje in s kazalniki števila let šolanja populacije (Hanushek in Woessmann 2008: 607).

Potrebe po informacijah in podatkih o rezultatih vzgojno-izobraževalnih sistemov so tako vedno večje. Med načini pridobivanja teh podatkov so nacional-

I Priprava tega članka je bila del aktivnosti projekta *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju – Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij*, ki ga omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.

ne in mednarodne raziskave v izobraževanju, kot so na primer Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA (Programme for International Student Assessment), Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) in Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Te raziskave dopolnjujejo podatke o ravneh znanja učencev, ki jih nudijo ocene učiteljev in rezultati državnih preizkusov znanja.

Obstaja sicer več razumevanj vzgojno-izobraževalnih rezultatov, ki izhajajo iz različnega razumevanja namena in ciljev vzgojno-izobraževalnih sistemov. V tradicionalnem modelu javne šole predstavlja temeljno funkcijo izobraževanja oblikovanje prostora za širjenje vednosti, socialno integracijo, moralno oblikovanje človeka in informiranje razsvetljenega državljana, v zadnjih letih pa prihaja v ospredje funkcija produkcije človeškega kapitala, ki ga skozi neoliberalno pojmovanje izobraževanja promovirajo mednarodne organizacije OECD, Mednarodni denarni sklad, Svetovna banka in Svetovna trgovinska organizacija (Kodelja et al., 2006). OECD človeški kapital opredeljuje kot »znanje, spretnosti, kompetence in druge lastnosti posameznikov, ki so pomembne za osebno, socialno in ekonomsko blagostanje« (OECD, 2001b: 18). Ta opredelitev v ospredje postavlja ekonomski pomen izobraževanja, v katerem je kakovost človeškega kapitala dejavnik gospodarskega razvoja, pri tem pa sta izobrazba in znanje temeljna oblika tega človeškega kapitala.

V splošnem kot rezultate vzgoje in izobraževanja najpogosteje navajamo različne spretnosti in znanje, pri čemer seveda obstaja več paradigmatsko različnih pojmovanj učnih dosežkov (Uljens, 1997). Na grobo jih lahko razdelimo v dve skupini razumevanj (po Cole, 1990): prva dosežke pojmuje kot dejstva in osnovne spretnosti ter jo lahko povežemo z behaviorističnim razumevanjem učnih dosežkov, druga skupina, ki ima stare korenine v filozofiji in mlade v kognitivni psihologiji, pa dosežke pojmuje kot razumevanje in miselne procese, ki jih ne moremo pojmovati ločeno ali celo razbiti na manjše elemente, saj le v sinergističnem delovanju omogočajo reševanje manj znanih problemov. Poleg znanja in spretnosti so se vzgojno-izobraževalni sistemi vedno trudili pri učencih oblikovati tudi druge značilnosti: od učnih navad, motivacije, odnosa, moralnih in etičnih principov pa do razvoja celotne osebnosti (npr. Gogala, 1966; Poljak, 1991; Strmčnik, 2001; Šilih, 1961). V zadnjem času se v strokovni literaturi pojavlja razumevanje vzgojno-izobraževalnih rezultatov, ki poleg znanja in spretnosti vključuje tudi pravkar omenjene dimenzije, vsi skupaj pa se v sinergističnem delovanju izrazijo kot kompetence posameznika (npr. Lafontaine, 2004; Medveš, 2004; Markelj, 2010; Peschar, 2004; Rychen, 2004; Rychen in Salganik, 2003; Salganik, 2001).

Usmerjenost v razvoj in merjenje kompetenc se zdita odraz poudarjanja funkcije vzgoje in izobraževanja kot produkcije človeškega kapitala. Prenos poudarka od znanja na kompetence lahko tako razberemo tudi na primeru prej omenjenih raziskav za podporo odločanju v izobraževanju. Nazorna je primerjava zasnove in operacionalizacije pomena izobraževalnih dosežkov v raziskavah TIMSS in PISA. Mullis et al. (2005: 4–5) v izhodiščih raziskave TIMSS 2007 poudarjajo povezavo s predhodnimi raziskavami, med katerimi je bila prva tako imenovana FIMS – First International Mathematics Study (Husén, 1967) iz časov, ko je bila v izobraževanju pozornost namenjena znanju, kot sta ga razumeli behavioristična in kognitivna paradigma. Avtorji navajajo, da je v raziskavi TIMSS kurikulum v svojem širšem pomenu temeljna konceptualna podlaga razmišljanja o tem, kako so zagotovljene možnosti izobraževanja in kako učenci te možnosti izkoristijo, zato se preizkusi znanja TIMSS oblikujejo v tesni povezavi z vsebinami kurikulumov sodelujočih držav, pri čemer zajemajo vsebinsko in kognitivno področje. Po drugi strani pa se raziskava PISA osredotoča na znanje in spretnosti, ki jih mladi pri 15-ih letih potrebujejo za prihodnost, in poskuša zbrati podatke o tem, kako mladi to znanje in spretnosti uporabljajo (OECD, 2006: 7). Navajajo, da naj bi merjena znanja in spretnosti pokazali sposobnost mladih za nadaljevanje vseživljenjskega učenja, uporabe v šoli ali izven nje pridobljenega znanja v izvenšolskem okolju, evalvacijo svojih zmožnosti in sprejemanje odločitev in da zaradi tega zbiranje podatkov v raziskavi PISA ni omejeno z nacionalnimi kurikuli sodelujočih držav (ibid.). Za v raziskavi PISA in podobnih merjena znanja in spretnosti se zato uporablja izraz pismenost (glej tudi npr. Cotič et al. 2010; Markelj 2010; Definition and Selection ..., 2005; OECD, 2006). V splošnem je pismenost opredeljena s tremi komponentami (OECD, 2000: 1) z vsebino (znanje in razumevanje), 2) s procesi, ki jih morajo učenci izvesti pri reševanju nalog (proceduralna znanja in miselne spretnosti), in 3) s kontekstom problema, v katerem morajo uporabiti ustrezno znanje in spretnosti. Poudarek preverjanja je torej na obvladovanju procesov ter razumevanju pojmov in konceptov za učinkovito delovanje na vsakem izmed preverjanjih področij (OECD, 1999).

Od mladostnikov seveda ne moremo pričakovati, da so se naučili že vse, kar bodo kot odrasli potrebovali, saj je pridobivanje pismenosti vseživljenjski proces (OECD, 2000). Smiselno pa je od njih pričakovati temeljno znanje in spretnosti na področjih, kot so branje, matematika in naravoslovje, da bi lahko nadaljevali učenje in naučeno uporabili tudi v situacijah izven konteksta šolskega kurikula (glej npr. OECD, 2006; OECD, 2009b). Smiselno je tudi pričakovati, da pridobivanje teh znanj in spretnosti ne poteka le v šolah ali v okviru drugega formalnega učenja, temveč tudi izven šolskega okolja, v stikih znotraj družine, s sovrstniki in širšo družbo. Seveda

pa vzgojno-izobraževalni sistem ostaja primarni mehanizem, preko katerega z zastavljanjem ciljev, standardov znanja in uporabo ustreznih didaktičnih strategij poskušamo izboljševati ravni pismenosti mladih. V tem smislu lahko tudi rezultate raziskav pismenosti, kot je PISA, obravnavamo kot kazalnike kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema oziroma vzgojno-izobraževalnih rezultatov. Pri tem je pomembno, da je poskrbljeno za pravilen prevod med cilji izobraževalnega sistema in instrumenti ter postopki raziskave za zbiranje podatkov o dosežkih učencev.

Oprelitev raziskovalnega problema in raziskovalnih vprašanj

Čeprav na družbeni ravni pomanjkljivo pismenost vsi dojemajo kot oviro družbenega in gospodarskega razvoja, pa se opozorila o pomenu same pismenosti za osebni razvoj in uspešnost družb še vedno soočajo z ugotovitvami mednarodnih raziskav o nezadovoljivi pismenosti (Grosman, 2010: 17; glej tudi OECD, 2010c). Seveda pa ni pomembno le doseganje temeljnih ravni pismenosti, ampak tudi najvišjih ravni le-te, vsaj za del populacije mladih. Medtem ko se temeljna raven pismenosti razume kot pomembna za uspešno sprejemanje in delovanje vseh mladih z novimi tehnologijami, je visoko razvita pismenost ključna pri ustvarjanju novega znanja, tehnologij in inovacij (OECD, 2009c: 18). To je še posebno pomembno za države, ki si prizadevajo za hitrejši tehnološki razvoj.

Objava rezultatov zadnje raziskave PISA iz leta 2009, v kateri so bili rezultati slovenskih 15-letnikov na področju bralne pismenosti primerjalno nižji od povprečja v državah OECD in EU (OECD, 2010b), je v slovenskem prostoru sprožila vprašanja o doseganju ravni pismenosti slovenskih učencev, kar je bilo zaslediti v različnem dnevnem časopisu (npr. Ivelja, 2010; Žist, 2010; Žolnir in Kramžar, 2010). V tem članku zadnjim rezultatom raziskave PISA namenjava dodatno pozornost, izhajajoč iz podatka, da v Sloveniji večina 15-letnikov obiskuje prve letnike srednješolskih programov.² V nacionalni izvedbi raziskave PISA sta bili namreč vpeljani dodatni metodološki zahtevi za vzorčenje, ki sicer za mednarodne primerjave nista bili nujni: ugotavljanje kazalnikov o pismenosti populacije dijakinj in dijakov prvih letnikov ne glede na njihovo starost in ugotavljanje kazalnikov o pismenosti dijakinj in dijakov prvih letnikov po posameznih izobraževalnih programih.³ S tem so bili pridobljeni podatki o dosežkih na različnih področjih pis-

2 Od mladih, ki so bili rojeni leta 1993, jih 94,2 % obiskuje 1. letnik srednješolskih programov, 5,0 % jih obiskuje 2. letnik in 0,8 % jih obiskuje osnovno šolo. Vir: baza podatkov PISA 2009.

3 Tu so mišljeni 1. letniki srednješolskih programov, ki praviloma zajemajo tudi 15-letnike, torej splošna in klasična gimnazija, strokovna gimnazija, srednji tehniški in strokovni programi, srednji poklicni in nižji poklicni programi.

menosti v celotni populaciji, ki je v času raziskave PISA 2009 obiskovala prvi letnik srednješolskih programov.

V članku bova raziskali doseganje temeljnih in najvišjih ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v tej populaciji. Osnovno vprašanje tako ni mednarodna primerjava ravni pismenosti slovenskih učencev z enako starimi učenci iz drugih držav, ampak ugotavljanje ravni pismenosti dijakinj in dijakov nekaj mesecev po vstopu v srednješolske izobraževalne programe. Smisel tega vprašanja je v pripravi podlag za oblikovanje načrtovanih in izvedbenih kurikulumov srednješolskih izobraževalnih programov, ki se morajo v svojem izhodišču ozirati na dejansko izkazane ravni pismenosti vstopne populacije.

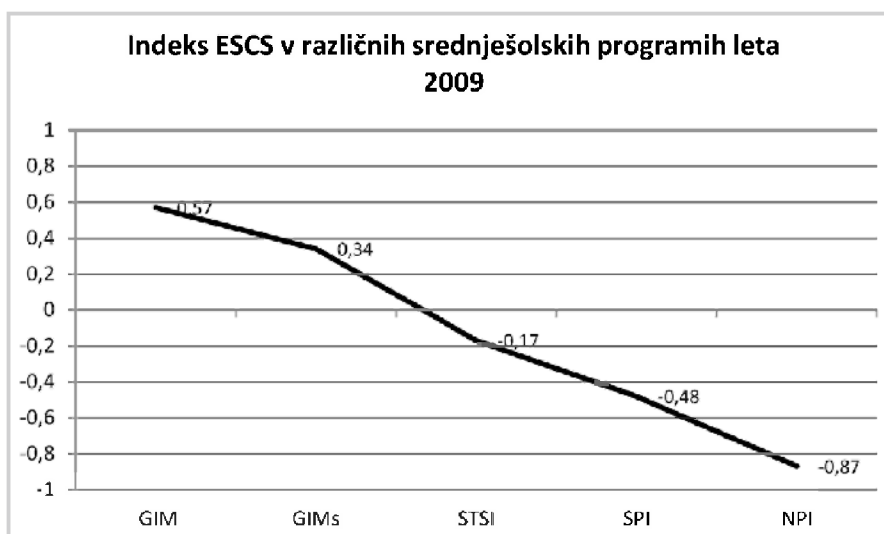
V prvi letnik posameznega programa se mladi vpisujejo tudi glede na svoj uspeh v osnovni šoli, zato lahko pričakujemo, da bodo dijakinje in dijaki različnih programov v povprečju dosegali različno dobre rezultate na treh področjih pismenosti v raziskavi PISA. Rezultati pričujoče analize so ta pričakovanja potrdili, saj so povprečni rezultati v splošnih in klasičnih gimnazijskih programih višji od rezultatov v strokovnih gimnazijah, le-ti višji od rezultatov v tehniško-strokovnih šolah, le-ti višji od rezultatov v srednjih poklicnih šolah in slednji višji od rezultatov v nižjih poklicnih šolah. Številne raziskave so tudi pokazale povezanost med učnim uspehom in socialno-ekonomskim ozadjem (glej npr. OECD, 2007; Marjanovič Umek et al., 2007; Lucas, 2001), ki pa se v Sloveniji prepleta z vključenostjo v izobraževalne programe. V članku se bova dotaknili tudi teh povezav.

V članku je osrednja pozornost namenjena obravnavi medsebojne povezanosti dosežkov na treh področjih pismenosti. Z drugimi besedami, poleg deležev dijakinj in dijakov, ki na posameznih področjih dosegajo najvišje ravni pismenosti, analizirava tudi deleže dijakinj in dijakov, ki dosegajo najvišje ravni na več področjih hkrati. Podobno poleg deležev dijakinj in dijakov, ki na posameznih področjih ne dosegajo temeljnih ravni, analizirava tudi deleže dijakinj in dijakov, ki temeljnih ravni ne dosegajo na več področjih hkrati. Za boljše razumevanje doseganja temeljnih in najvišjih ravni pismenosti v Sloveniji je pomembno raziskati njihovo povezanost iz vsaj dveh razlogov. Prvič, Yore et al. (2007) ugotavljajo, da čeprav v raziskavah naravoslovnega znanja vloga jezika pri prepoznavanju naravoslovnih vprašanj, ustvarjanju in pridobivanju novega naravoslovnega znanja ter sestavljanju razlag in na podatkih temelječih sklepov pogosto ni izrecno poudarjena, je zaradi oblikovanja in izkazovanja naravoslovnega znanja z uporabo bralne in matematične pismenosti povezava vendarle prisotna. Podobno M. Cotič et al. (2010: 278) navajajo, da brez dobro razvite bralne pismenosti učenci ne morejo pokazati svojih matematičnih zmožnosti oziroma to storijo zelo težko. Drugič, iz osnovnih nacionalnih rezultatov raziskave PISA 2009 je raz-

vidno, da v Sloveniji visoko bralno pismenost izkazujejo 15-letniki, ki so večinoma hkrati tudi visoko matematično in naravoslovno pismeni (OECD PISA ..., 2010: 39). Podobne rezultate dobimo tudi za dijakinje in dijake prvih letnikov v raziskavi PISA 2009, saj je korelacija med bralno in matematično pismenostjo 0,85, med bralno in naravoslovno ter med matematično in naravoslovno pismenostjo pa 0,89 (OECD, 2010a).

V članku dodatno analizirava povezanost dosežkov na treh področjih pismenosti s socialno-ekonomskim ozadjem dijakinj in dijakov. V vseh dosedanjih raziskavah PISA je bilo ugotovljeno, da so dosežki učencev tesno povezani z njihovim socialno-ekonomskim ozadjem, vendar pa v Sloveniji moč te povezave znotraj izobraževalnih programov zelo upade (Cankar, 2009; Zupančič in Podlessek, 2009). Tudi analiza slovenskih podatkov iz leta 2009 je pokazala, da je socialno-ekonomsko ozadje, ki je v bazi podatkov PISA predstavljeno s t. i. indeksom ESCS, tesno povezano z vključenostjo v srednješolske programe, saj povprečna vrednost indeksa ESCS pada od gimnazijskih do nižjih poklicnih programov (Slika 1). Zato je tudi za pričujoči članek smiselno vprašanje o povezavah med doseganjem temeljnih in najvišjih ravni pismenosti in socialno-ekonomskim ozadjem po izobraževalnih programih.

Slika 1: Povprečne vrednosti indeksa ESCS po srednješolskih programih slovenskega vzorca 15-letnikov v raziskavi PISA 2006 in PISA 2009. Opomba: GIM – programi splošne in klasične gimnazije, GIMs – programi strokovnih gimnazij, STSI – strokovno-tehniški programi, SPI – srednje poklicni programi, NPI – nižje poklicni programi.



Dosedanja razprava je nakazala, da v članku obravnavava naslednja sklopa raziskovalnih vprašanj:

1. Doseganje najvišjih ravni: Kolikšni deleži populacije slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov skupno in po srednješolskih izobraževalnih programih dosegajo najvišje ravni bralne, matematične oziroma naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2009? Kakšna je povezanost doseganja najvišjih ravni med tremi področji pismenosti? Kakšne so razlike med spoloma in med skupinami z različnim socialno-ekonomskim ozadjem?

2. Doseganje temeljnih ravni: Kolikšni deleži populacije slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov posameznih srednješolskih izobraževalnih programov ne dosegajo temeljnih ravni bralne, matematične oziroma naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2009? Kakšna je povezanost doseganja temeljnih ravni med tremi področji pismenosti? Kakšne so razlike med spoloma in med skupinami z različnim socialno-ekonomskim ozadjem?

Delno sva ta vprašanja obravnavali že v Štraus in Markelj (2011), vendar pa so bili v teh analizah obravnavani le podatki o dosežkih 15-letnih dijakinj in dijakov, ki so v času raziskave obiskovali prvi letnik, in sicer za obe do sedaj izvedeni raziskavi PISA v Sloveniji, PISA 2006 in PISA 2009. Povedano natančneje, v analizi podatkov PISA 2009 so bili vključeni dijakinje in dijaki, rojeni leta 1993, in v analizi podatkov PISA 2006 dijakinje in dijaki, rojeni leta 1990. Razlog za uporabo tega dela podatkov je bilo ugotavljanje trendov med letoma 2006 in 2009, saj leta 2006 vzorec 15-letnih dijakinj in dijakov ni bil razširjen z dodatkom za reprezentativnost vseh dijakinj in dijakov prvih letnikov ne glede na starost. Starostna struktura vpisanih v prve letnike srednješolskih programov pa seveda presega zgolj obdobje 15 let. Zato je za oblikovanje načrtovanih in izvedbenih kurikulumov smiselno obravnavati vse dijakinje in dijake ob vstopu v te programe ne glede na njihovo starost. Primerjava z ugotovitvami v Štraus in Markelj (2011) bo nakazala, v kolikšni meri se rezultati o doseganju temeljnih in najvišjih ravni pismenosti spremenijo, ko v analize vključimo tudi (praviloma) starejše dijakinje in dijake prvih letnikov srednješolskih programov.

Opis podatkov in metod dela

Za analizo doseganja temeljnih in najvišjih ravni pismenosti slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov bova uporabili bazo podatkov mednarodne raziskave PISA iz leta 2009, ko so bili poleg reprezentativnega vzorca slovenskih 15-letnikov⁴ v zbiranje podatkov vključeni tudi dijakinje in dijaki prvih letnikov, ki v času raziskave niso bili stari 15 let in posledično niso bili vključeni v izračune kazalnikov za mednarodne primerjave. So pa njihovi podatki vključeni v nacionalni del baze PISA 2009 in jih lahko uporabimo za pripravo različnih kazalnikov na nacionalni ravni.

4 Izraz 15-letniki naslavlja dijakinje in dijake ter učence in učenke, rojene leta 1993.

Izvedba raziskav PISA sledi strogim mednarodnim tehničnim standardom, ki jih mednarodni center PISA preverja z različnimi mehanizmi, kot so neodvisna verifikacija prevoda, doseganje zahtevane odzivnosti vzorca, mednarodni nadzor izvedbe raziskave na terenu in analize morebitne pristranskosti dosežkov po posameznih nalogah. Priprava in okvir veljavnosti dosežkov v raziskavi PISA sta podrobneje opisana v mednarodnih dokumentih raziskave, kot so poročilo projekta *Opredelitev in izbor kompetenc (Definition and Selection ...)*, (2005), tehnična poročila (OECD, 2009a) in izhodišča merjenja pismenosti (OECD, 2009b).

Mednarodni standardi določajo, da mora biti vzorec sestavljen tako, da izbrani učenci reprezentativno zastopajo celotno populacijo v izobraževanje vključenih 15-letnikov ne glede na stopnjo ali vrsto izobraževanja, ki ga obiskujejo. Slovenski vzorec 15-letnikov v raziskavi PISA 2009 tem standardom zadošča, kar je ne nazadnje razvidno iz dejstva, da so rezultati za Slovenijo navedeni v mednarodnem poročilu (OECD, 2010b). Po enakih postopkih kot za mednarodno bazo je bil verificiran tudi slovenski razširjeni vzorec za populacijo vseh dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih programov v Sloveniji, kar pomeni, da tudi ta baza podatkov zadošča zahtevanim mednarodnim standardom kakovosti.

Značilnosti vzorca

V analizo podatkov je bilo iz baze podatkov PISA 2009 vključenih 7483 dijakinj in dijakov prvih letnikov tistih srednješolskih izobraževalnih programov, ki vključujejo 15-letnike. V vzorcu je bilo 45,7 % dijakinj in 54,3 % dijakov, kar preko vzorčnega uteževanja v populaciji predstavlja 48,4 % dijakinj in 51,6 % dijakov. V vzorcu je bilo 1536 dijakinj in dijakov iz programov splošne in klasične gimnazije, kar je 20,5 % celotnega vzorca in z vzorčnim uteževanjem v populaciji predstavlja 6819 dijakinj in dijakov oz. 32,7 % populacije; 760 dijakinj in dijakov iz programov strokovne gimnazije, kar je 10,2 % celotnega vzorca in v populaciji predstavlja 1645 dijakinj in dijakov oz. 7,9 % populacije; 2706 dijakinj in dijakov srednjih tehniških in strokovnih šol, kar je 36,2 % celotnega vzorca in v populaciji predstavlja 8075 dijakinj in dijakov oz. 38,7 % populacije; 2207 dijakinj in dijakov srednjih poklicnih šol, kar je 29,4 % celotnega vzorca in v populaciji predstavlja 3991 dijakinj in dijakov oz. 19,1 % populacije; ter 278 dijakinj in dijakov nižjih poklicnih šol, kar je 3,7 % celotnega vzorca in v populaciji predstavlja 348 dijakinj in dijakov oz. 1,7 % populacije.

Statistične analize

Kot že navedeno, v članku obravnavava deleže dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih programov v Sloveniji, ki dosegajo najvišje ravni, to

je 5. in 6. raven, na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2009. Obenem obravnavava deleže teh dijakinj in dijakov, ki ne dosegajo temeljne ravni, to je 2. ravni, na teh lestvicah. Za preglednejšo predstavitev rezultatov sva dosežke na lestvicah pismenosti raziskave PISA razvrstili v tri kategorije: nizek dosežek je dosežek pod temeljno ravno pismenosti, visok dosežek je dosežek na 5. ali 6. ravni, ostale pa imenujemo povprečni dosežki. Poleg doseganja temeljnih in najvišjih ravni na posameznih področjih pismenosti so naju zanimale tudi povezave v doseganju teh ravni med vsemi tremi področji pismenosti. Natančneje povedano, analizirali sva deleže dijakinj in dijakov, ki dosegajo najvišje ravni na več področjih hkrati, kar poimenujemo z izrazom preseki področij. Podobno sva analizirali deleže dijakinj in dijakov, ki na več področjih hkrati ne dosegajo temeljnih ravni.

Drugi del članka primerja deleže dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih programov v Sloveniji, ki dosegajo temeljne oz. najvišje ravni glede na pripisano vrednost indeksa ESCS (indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa v bazi podatkov PISA). Indeks ESCS v raziskavi PISA ponuja celostno mero učenčevega socialno-ekonomskega ozadja in je izpeljan iz podatkov o najvišji stopnji izobrazbe staršev, najvišjem rangu poklica staršev in dobrinah doma (za podrobnejša pojasnila glej npr. OECD, 2009a). Porazdelitev indeksa ESCS je oblikovana tako, da ima povprečni učenec držav OECD vrednost indeksa enako 0, hkrati pa imata dve tretjini učencev držav OECD vrednosti indeksa med -1 in +1.⁵ V članku obravnavava razlike v doseganju temeljnih in najvišjih ravni na posameznih področjih pismenosti in njihovih presekih med dvema izbranimi skupinama dijakinj in dijakov glede na pripisano vrednost indeksa ESCS. Prvo skupino predstavljajo dijakinje in dijaki med 15. in 35. kvantilom vrednosti indeksa ESCS (tj. skupina dijakov z vrednostjo indeksa ESCS okrog 25. kvantila oz. 1. kvartila), drugo skupino pa dijakinje in dijaki med 65. in 85. kvantilom vrednosti indeksa ESCS (tj. skupina dijakov z vrednostjo indeksa ESCS okrog 75. kvantila oz. 3. kvartila). Ti dve skupini sta izbrani kot dovolj različni podskupini v celotni porazdelitvi vrednosti indeksa ESCS v populaciji slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov, ki pa sta še vedno dovolj številčni za smiselno izpeljavo interpretacij o razlikah v dosežkih med njima. Za lažje naslavljanje bova v besedilu skupini poimenovali spodnja kvartilna in zgornja kvartilna skupina po indeksu ESCS.

Za analizo podatkov sva uporabili statistični paket SPSS z modulom Replicates, kar nama je omogočalo izračune zelenih statistik z analizo verjetnih vrednosti (*plausible values*) in ustrezno uporabo vzorčnih uteži, ob-

5 Z drugimi besedami, indeks ESCS je normiran in standardiziran na povprečno vrednost indeksa držav OECD s standardnim odklonom 1.

enem pa izvedbo aproksimacijske metode (*bootstrap*) za izračune ocen standardnih napak zelenih statistik pri dvostopenjskem vzorčenju v skupinah, ki se izvaja v raziskavi PISA. Vennove diagrame sva računali in risali s pomočjo spletnega programa 3 Circle Venn Applet (avtorja Chow in Rodgers, 2005).

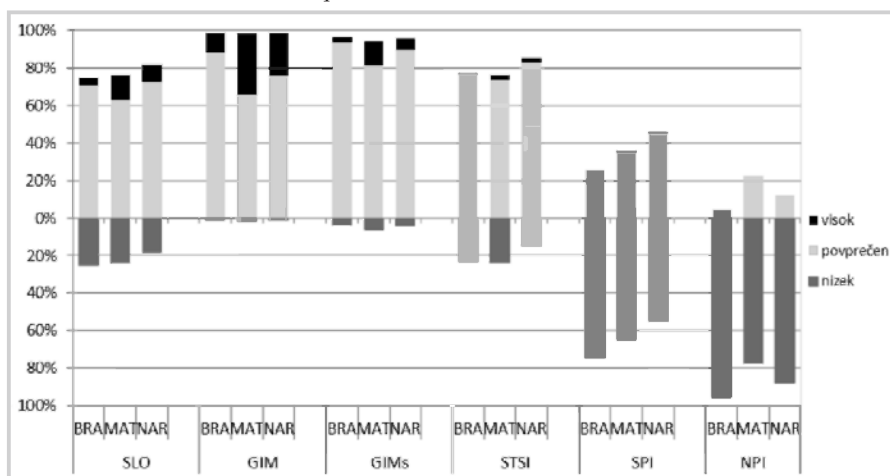
Rezultati⁶

V poglavju o rezultatih predstavlja dva sklopa analiz doseganja ravni pismenosti dijakov prvih letnikov, in sicer, prvič, glede na spol po izobraževalnih programih in, drugič, glede na indeks ESCS po izobraževalnih programih. Pri obeh sklopih prikazujeva tudi povezanost doseganja najvišjih oz. najnižjih ravni vseh treh področij pismenosti.

Doseganje temeljnih in najvišjih ravni pismenosti glede na izobraževalni program in spol

Uvodni del analiz obsega ugotavljanje deležev dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov, ki dosegajo posamezne ravni lestvic bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Rezultati za celotno populacijo dijakinj in dijakov skupaj in posebej po spolu so predstavljeni na slikah 2 in 3.

Slika 2: Odstotki dijakov in dijakinj 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov, ki dosegajo posamezne ravni na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2009.



Na podlagi podatkov raziskave PISA 2009 sva ugotovili, da vsaj temeljno raven bralne pismenosti dosega 74,6 % slovenskih dijakinj in dijakov pr-

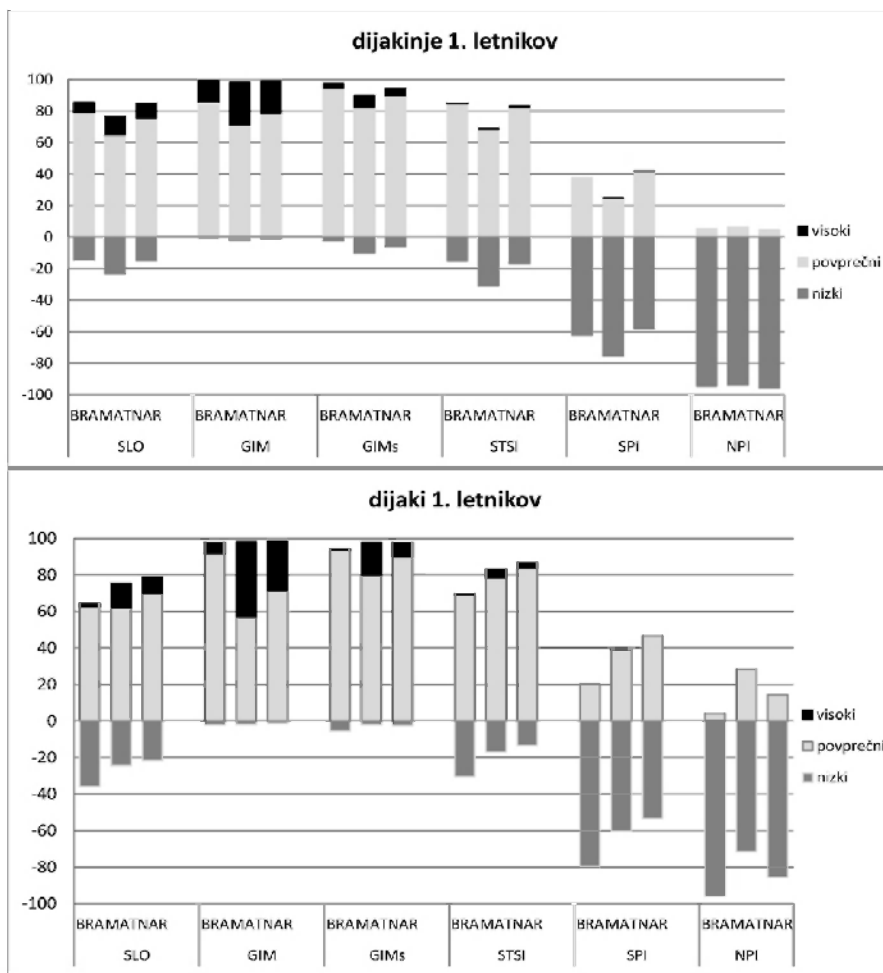
⁶ V razdelku predstavlja statistično značilne rezultate na podlagi reprezentativnega vzorca dijakinj in dijakov 1. letnikov srednješolskih programov. Zaradi jedrnatosti besedila standardnih napak ne navajava in hkrati ne poudarjava, da gre za statistično pomembne razlike. Podrobnejši podatki o analizah statistične značilnosti so na voljo pri avtoricah.

vih letnikov srednjih šol. Nadalje sva ugotovili, da je pri matematični pismenosti ta odstotek 76,1 % in pri naravoslovni pismenosti 81,6 %. Primerjava teh ugotovitev z rezultati za slovenske 15-letnike po mednarodnem poročilu raziskave PISA 2009 (OECD, 2010) pokaže, da slovenski 15-letniki dosega temeljne ravni pri vseh treh pismenostih v nekoliko večjem deležu kot vsi dijaki prvih letnikov, in sicer 78,8 % pri branju, 79,7 % pri matematiki in 85,2 % pri naravoslovju. Meniva, da so te razlike pričakovane, saj so v vzorcu vseh dijakinj in dijakov prvih letnikov vključeni tudi dijakinje in dijaki, ki niso stari 15 let. Med njimi je več dijakinj in dijakov, ki so starejši od 15 let (12,4 %), kot tistih, ki so mlajši od 15 let (6,0 %). Prvi pa v splošnem časovno nekoliko zaostajajo v napredovanju v svojem izobraževanju, večinoma zaradi slabše učne uspešnosti, zato zanje pričakujemo šibkejše dosežke od njihovih mlajših sošolk in sošolcev. Sicer pa lahko rečemo, da rezultati slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov po ravneh vseh treh pismenosti kažejo podobno sliko kot rezultati slovenskih 15-letnikov, o katerih poroča mednarodno poročilo, saj so primerjave med tremi področji pismenosti podobne pri obeh analizah.

Najvišje ravni na vseh treh področjih pismenosti najpogosteje dosega dijakinje in dijaki prvih letnikov splošnih gimnazij, in sicer najpogosteje pri matematiki (32,7 %), nato pri naravoslovju (23,1 %) in najredkeje na področju branja (10,9 %). Odstotek doseganja najvišjih ravni se nato zmanjšuje od strokovnih gimnazij preko srednjih tehniško-strokovnih šol do srednje poklicnih šol, v nižjih poklicnih šolah nihče izmed dijakinj in dijakov ne dosega najvišjih ravni na nobenem izmed področij pismenosti. Posplošeno rečeno, je nekakšna prelomnica doseganja najvišjih ravni na področjih matematike in naravoslovja med srednjimi tehniško-strokovnimi in srednjimi poklicnimi programi, na področju bralne pismenosti pa med programi strokovnih gimnazij in med srednjimi tehniško-strokovnimi programi.

Ravno obratno je pri (ne)doseganju temeljnih ravni pismenosti, kjer sva za vsa tri področja pismenosti ugotovili, da kar večina dijakinj in dijakov nižjih poklicnih šol ne dosega temeljnih ravni (branje 95,5 %, matematika 77,2 %, naravoslovje 88,1 %), nato pa se nedoseganje temeljnih ravni znižuje od srednjih poklicnih (branje 74,4 %, matematika 64,9 %, naravoslovje 54,8 %), preko srednjih tehniško-strokovnih šol (branje 23,2 %, matematika 23,6 %, naravoslovje 14,9 %) do strokovnih (branje 4,2 %, matematika 6,0 %, naravoslovje 3,9 %) in splošnih gimnazij (branje 1,1 %, matematika 1,8 %, naravoslovje 1,1 %). Kot pomembno prelomnico nedoseganja temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti lahko označimo prehod med srednjimi poklicnimi in srednjimi tehniško-strokovnimi programi, druga pomembna prelomnica pa se pojavi na prehodu med slednjimi in programi strokovnih gimnazij.

Slika 3: Odstotki dijakinj (slika a) in dijakov (slika b) 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov, ki dosegajo posamezne ravni na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2009.



Na Sliki 3 so ločeno predstavljeni odstotki dijakinj in dijakov prvih letnikov, ki dosegajo različne ravni pismenosti na treh področjih v posameznih srednješolskih izobraževalnih programih. Dijakinje v primerjavi z dijaki v večjem odstotku dosegajo temeljne ravni na področju bralne (dijakinje 85,5 %, dijaki 64,3 %) in naravoslovne pismenosti (dijakinje 85,0 %, dijaki 78,5 %), medtem ko temeljno raven na področju matematične pismenosti oba spola dosegata v podobnem odstotku (dijakinje 76,7 %, dijaki 75,5 %). Najvišje ravni tako dijakinje kot dijaki dosegajo v enakem ali podobnem odstotku pri naravoslovni (dijakinje 9,2 %, dijaki 8,6 %) in matematični pismenosti (dijakinje 11,9 %, dijaki 13,5 %), medtem ko pri bralni pismenosti dijakinje dosegajo najvišje ravni v večjem odstotku (dijakinje 6,0 %, dijaki 1,7 %).

Upadanje doseganja temeljnih in višjih ravni od splošnih gimnazijskih programov do programov nižjih poklicnih šol se ohrani tudi pri analizi podatkov ločeno po spolu. Hitrost upadanja omenjenih rezultatov je podobna med spoloma, pojavijo pa se razlike med spoloma na posameznih področjih pismenosti. V splošnih gimnazijskih programih tako dijaki kot dijakinje prvih letnikov v podobnem deležu dosegajo temeljne ravni na vseh treh področjih (od 98 do 100 %), vendar pa dijaki v povprečju pogosteje kot dijakinje dosegajo najvišje ravni na matematičnem (dijakinje 27,1 %, dijaki 41,2 %) in naravoslovnem področju (dijakinje 20,4 %, dijaki 27,3 %), dijakinje pa v večjem odstotku pri bralni pismenosti (dijakinje 14,0 %, dijaki 6,1 %). Podobno je tudi v programih strokovnih gimnazij in srednjih tehniško-strokovnih šol, z izjemo precej manjšega odstotka doseganja temeljne ravni na področju branja pri dijakih srednjih tehniško-strokovnih programov v primerjavi z dijakinjami (dijakinje 85,8 %, dijaki 69,5 %).

Rezultati doseganja temeljnih ravni v srednjih in nižjih poklicnih šolah so zaskrbljujoči, saj na vseh treh področjih pismenosti večina dijakinj kot dijakov prvih letnikov teh programov ne doseže temeljnih ravni. Dijakinje srednjih poklicnih programov v primerjavi z dijaki pogosteje dosežejo temeljno raven na področju bralne pismenosti (dijakinje 37,8 %, dijaki 20,2 %), manj pogosto na področju matematične pismenosti (dijakinje 24,8 %, dijaki 39,7 %), v podobnem odstotku pa na področju naravoslovne pismenosti (dijakinje 42,0 %, dijaki 46,7 %). Dijakinje prvih letnikov nižjih poklicnih programov pa manj pogosto od dijakov dosežejo temeljno raven na področju matematične pismenosti (dijakinje 6,2 %, dijaki 28,5 %) in naravoslovne pismenosti (dijakinje 4,4 %, dijaki 14,4 %), v podobnem odstotku pa na področju bralne pismenosti (dijakinje 5,4 %, dijaki 4,2 %). Le redko kateri dijak oz. dijakinja prvega letnika srednjih poklicnih programov doseže najvišjo raven, in to le na področjih matematične in naravoslovne pismenosti, medtem ko nihče izmed dijakinj in dijakov nižjih poklicnih programov ne doseže najvišjih ravni na nobenem področju pismenosti. Ugotovimo lahko, da je najšibkejše področje tako dijakinj kot dijakov obeh poklicnih programov bralna pismenost.

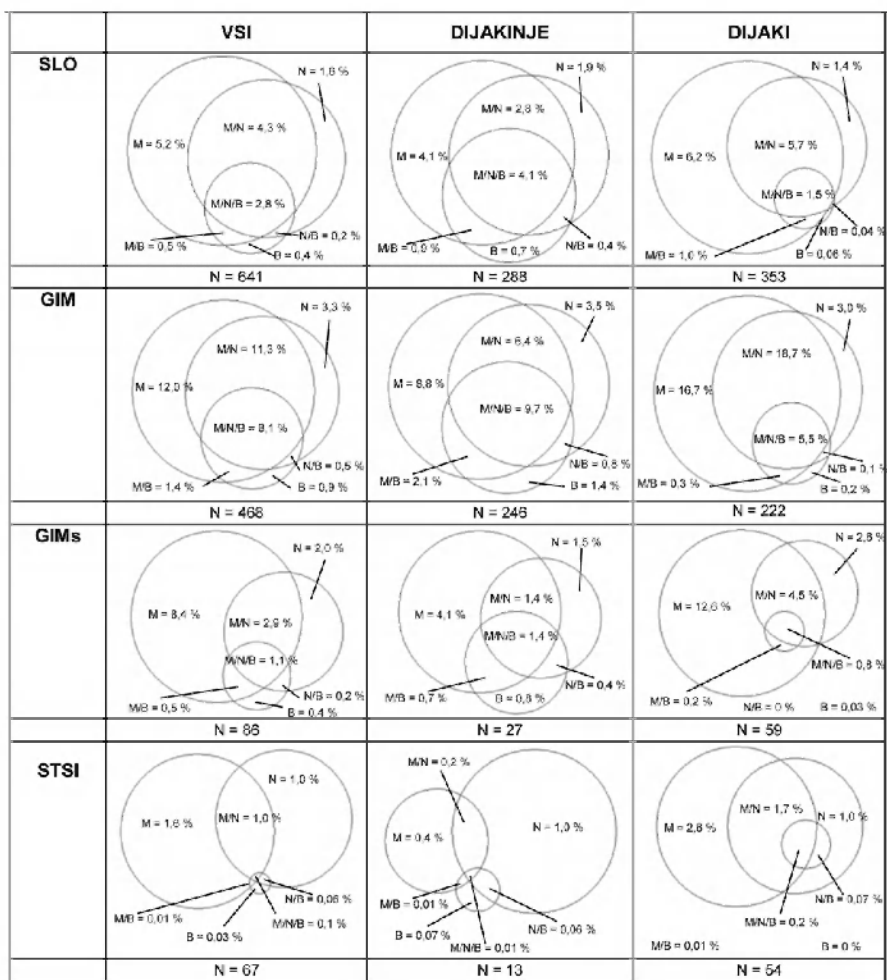
Povezanost doseganja najvišjih ravni med tremi področji pismenosti

Uvodoma sva že omenili, da je med dosežki slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov na treh področjih pismenosti v raziskavi PISA 2009 relativno visoka korelacijska povezanost. To nakazuje, da praviloma isti dijakinje in dijaki dosegajo visoke ravni pri matematični kot pri naravoslovni in bralni pismenosti. Nakazuje pa tudi, da praviloma isti dijakinje in dijaki ne dosegajo temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti.

Analiza doseganja najvišjih ravni na posameznih področjih pismenosti po izobraževalnih programih (glej Sliko 2) je pokazala, da najvišje ravni pra-

viloma dosegajo dijakinje in dijaki prvih letnikov gimnazijskih programov, v manjšem deležu pa tudi dijakinje in dijaki srednjih tehniško-strokovnih programov. V nadaljevanju bova za gimnazijske programe in srednje tehniško-strokovne programe s pomočjo rezultatov analiz o povezanosti doseganja najvišjih ravni med področji predstavili, v kolikšni meri se močna področja med seboj prekrivajo. Ti rezultati so predstavljeni na Sliki 4. Kot že omenjeno, v srednjih in nižjih poklicnih programih praktično ni dijakinj in dijakov, ki bi dosegali najvišje ravni, zato ta dva programa posebej nista predstavljena.

Slika 4: Prekrivanje deležev dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov pri doseganju najvišjih ravni pismenosti na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti PISA 2009, primerjave po spolu. Opombe: M – matematika, N – naravoslovje, B – branje; N = ... – število vzorčnih enot v posamezni analizi, ki ustrezajo pogoju doseganja najvišjih ravni pismenosti.



Iz rezultatov na Sliki 4 je razvidno, da 2,8 % dijakinj in dijakov prvih letnikov dosega najvišje ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati. Relativno velik odstotek dijakinj in dijakov dosega najvišje ravni samo na področju matematike (5,2 %) in pa v preseku matematike z naravoslovjem (4,3 %). Tako sta močnejši področji slovenskih dijakinj in dijakov področje matematike in področje naravoslovja. Za matematiko velja tudi, da 10,0 % dijakinj in dijakov dosega najvišjo raven samo na tem področju ali v preseku z enim od ostalih dveh področij, za področje naravoslovja pa, da 6,1 % dijakinj in dijakov dosega najvišjo raven samo na tem področju ali v preseku z enim od ostalih dveh področij. V nasprotju s tem na področju bralne pismenosti v splošnem le malokateri dijak ali dijakinja doseže najvišjo raven le na tem področju, obenem pa so precej manjši deleži v presekih z ostalima dvema področjema.

Med spoloma obstaja razlika v profilu doseganja najvišjih ravni. Diakinje pogosteje kot dijaki dosegajo najvišje ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati (dijakinje 4,1 %, dijaki 1,5 %), zato pa je najmočnejše področje tako dijakinj kot dijakov področje matematike, na katerem 7,8 % dijakinj in 12,9 % dijakov dosega najvišjo raven samo na tem področju ali v preseku z enim od ostalih dveh. Pri dijakih še posebno izstopata samostojno področje matematike in presek matematike z naravoslovjem z relativno največjima deležema pri doseganju najvišjih ravni. Z drugimi besedami, delež doseganja najvišjih ravni je pri branju za dijake relativno precej manjši kot za diakinje. Dijaki v primerjavi z dijakinjami nekoliko pogosteje dosegajo najvišjo raven samo na področju naravoslovja ali v preseku tega z enim od ostalih dveh področij (dijakinje 5,1 %, dijaki 7,1 %), dijakinje pa na področju brale pismenosti (dijakinje 2,0 %, dijaki 1,1 %).

Najvišje ravni pismenosti najpogosteje dosegajo diakinje in dijaki splošnih gimnazij, sledijo jim dijakinje in dijaki strokovnih gimnazij, medtem ko dijakinje in dijaki srednjih tehniško-strokovnih programov le v majhnem deležu dosegajo najvišje ravni (glej Sliko 2). To se odraža tudi v doseganju najvišjih ravni vseh treh področij pismenosti hkrati, saj te dosega 8,1 % dijakinj in dijakov splošnih gimnazij, 1,1 % dijakinj in dijakov strokovnih gimnazij in 0,1 % dijakinj in dijakov tehniško-strokovnih programov (glej Sliko 4). Najmočnejše področje splošnih gimnazijcev je matematična pismenost, saj najvišje ravni samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij dosega 24,7 % dijakinj in dijakov. Pri tem velik delež dijakinj in dijakov dosega najvišje ravni samo na področju matematike (12,0 %) ali na področju matematike in naravoslovja skupaj (11,3 %). Med dijakinjami in dijaki strokovnih gimnazij jih več dosega najvišje ravni na področju matematike (8,4 %), medtem ko na ostalih področjih dosegajo najvišje ravni v precej manjšem odstotku. Diakinje in dijaki tehniško-strokovnih pro-

gramov pa najvišje ravni na področjih matematike in naravoslovja dosegajo v majhnih, a približno enakih deležih (od 2,1 do 2,6 %). Najvišje ravni na področju bralne pismenosti pa dijakinje in dijaki vseh treh programov dosegajo v zelo majhnih deležih.

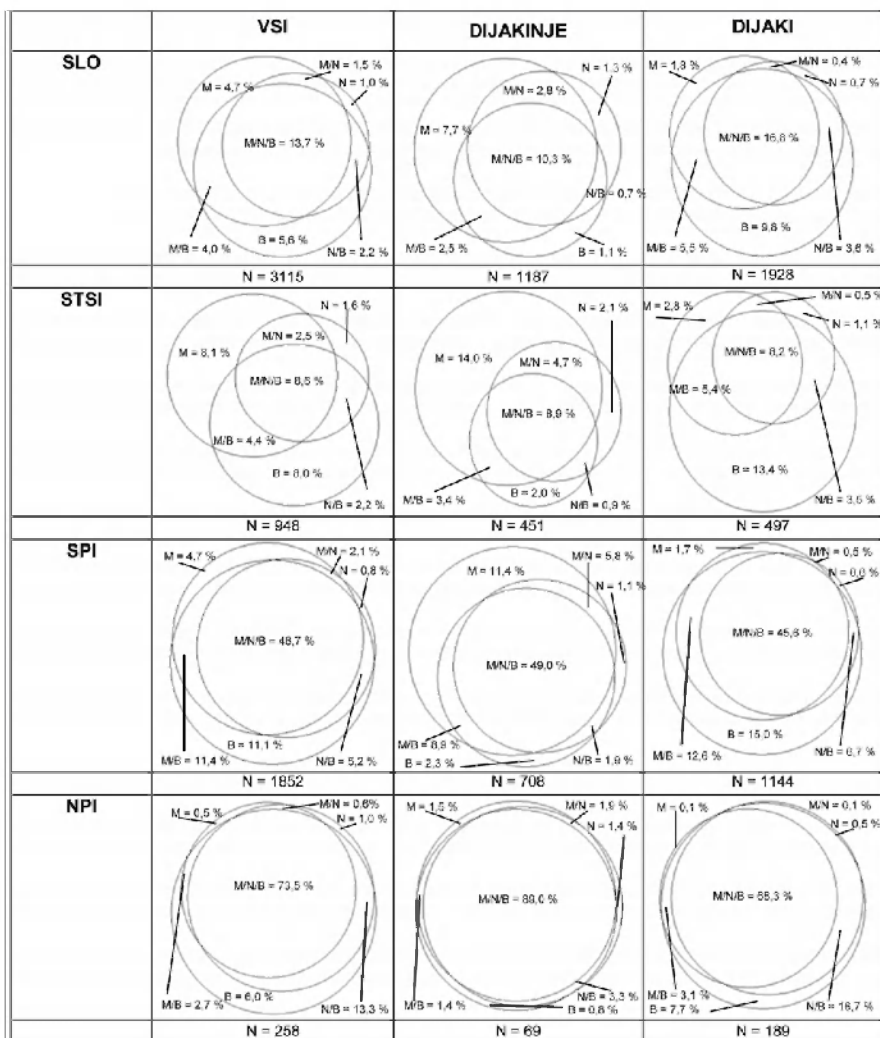
Med spoloma so po posameznih programih podobne razlike kot na nacionalni ravni (glej Sliko 4), torej dijakinje posameznih programov v večjem deležu kot dijaki dosegajo najvišje ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati in samo na področju bralne pismenosti, dijaki pa na samostojnem področju matematike. V programu splošne gimnazije dijakinje pogosteje dosegajo najvišje ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati (dijakinje 9,7 %, dijaki 5,5 %) in samo na področju bralne pismenosti ali v preseku z enim od ostalih dveh področij (dijakinje 4,3 %, dijaki 0,6 %). Čeprav sta samostojni del področja matematike (8,8 %) in področje preseka matematike z naravoslovjem (6,4 %) prav tako močni področji dijakinj splošnih gimnazij, pa večji delež dijakov kot dijakinj teh gimnazij dosega najvišje ravni na teh dveh področjih, torej samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij (dijakinje 17,3 %, dijaki 35,7 %) ter samo na področju naravoslovja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij (dijakinje 10,7 %, dijaki 21,8 %). V strokovnih gimnazijah je absolutna razlika v doseganju najvišjih ravni na vseh treh področjih hkrati med spoloma manjša (dijakinje 1,4 %, dijaki 0,8 %), zato pa so razlike večje na ostalih presekih. Medtem ko nihče izmed dijakov ne dosega najvišje ravni samo na področju bralne pismenosti in je le malo tistih, ki jih dosegajo skupaj z najvišjimi ravnmi drugih področij (0,2 %), pa je teh dijakinj 1,9 %. Nekoliko močnejše področje je pri dijakinjah strokovnih gimnazij matematična pismenost, saj samo na tem področju najvišje ravni dosega 4,1 %, v preseku z enim od ostalih dveh področij pa še dodatnih 6,2 % dijakinj. Kljub temu pa je delež dijakov, ki dosegajo najvišje ravni samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij, večji (17,3 %), enako velja tudi za naravoslovno področje (dijakinje 3,3 %, dijaki 7,1 %). V tehniško-strokovnih programih zaradi zelo nizkih odstotkov dijakinj in dijakov, ki dosegajo najvišje ravni, lahko le posplošeno ugotovimo, da so razlike med spoloma v doseganju najvišjih ravni na vseh treh področjih manj izrazite kot v gimnazijskih programih.

Povezanost doseganja temeljnih ravni med tremi področji pismenosti

Analiza doseganja temeljnih ravni na posameznih področjih pismenosti po izobraževalnih programih (glej Sliko 1) je pokazala, da imajo težave z doseganjem temeljnih ravni predvsem dijakinje in dijaki prvih letnikov srednjih in nižjih poklicnih programov. Nadaljnje vprašanje je, v kolikšni meri se

te šibkosti med temi tremi področji prekrivajo. Odgovor na zastavljeno vprašanje bova izpeljali iz rezultatov analiz o povezanosti nedoseganja temeljnih ravni med področji za tehniško-strokovne, srednje in nižje poklicne izobraževalne programe, predstavljenih na Sliki 5.

Slika 5: Prekrivanje deležev dijakinj in dijakov 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov pri (ne)doseganju temeljnih ravni pismenosti na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti PISA 2009, primerjave po spolu. Opombe: M – matematika, N – naravoslovje, B – branje; N=... – število vzorčnih enot v posamezni analizi, ki ustrezajo pogoju nedoseganja temeljnih ravni pismenosti.



S Slike 5 je razvidno, da v celotni populaciji slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov 13,7 % ne dosega te-

meljnih ravni pismenosti na vseh treh področjih. Iz ostalih presekov lahko ugotovimo, da je najšibkejše področje slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov branje, saj skupaj le na tem področju ali v preseku z enim od ostalih dveh področij temeljne ravni pri branju poleg omenjenih 13,7 % dodatno ne dosega še 11,8 %. Podobno šibko je področje matematike, kjer le na tem področju ali v preseku z enim od ostalih dveh temeljne ravni poleg prej omenjenih 13,7 % ne dosega še 10,2 % dijakinj in dijakov. Na področju naravoslovja je slika drugačna. Na tem področju je le malo dijakinj in dijakov prvih letnikov, ki bi bili šibki samo na tem področju in ne tudi na drugih dveh. Razlike med spoloma obstajajo. Med dijaki je v primerjavi z dijakinjami več tistih, ki ne dosegajo temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti (djakinje 10,3 %, dijaki 16,8 %). Med dijakinjami je malo tistih, ki imajo težave z doseganjem temeljne ravni na samostojnih delih področij branja ali naravoslovja, zato pa ima kar velik odstotek (7,7 %) težave pri doseganju temeljne ravni na področju matematike. Najšibkejše področje pri dijakih je področje branja, saj ima kar 35,7 % dijakov težave z doseganjem temeljne ravni na tem področju (samostojno ali v preseku z drugima dvema). Poleg branja ima 5,5 % dijakov težave tudi na področju matematike (presek področij branja in matematike) in 3,6 % dijakov na področju naravoslovja (presek področij branja in naravoslovja). Malo pa je dijakov, ki imajo težave z doseganjem temeljne ravni samo na področjih matematike ali naravoslovja.

Gimnazijski programi na Sliki 5 niso predstavljeni, saj so deleži dijakinj in dijakov, ki ne dosegajo temeljnih ravni, majhni (glej Sliko 2: branje 1 % v splošnih gimnazijah in 4 % v strokovnih gimnazijah, matematika 2 % v splošnih gimnazijah in 6 % v strokovnih gimnazijah, naravoslovje 1 % v splošnih gimnazijah in 4 % v strokovnih gimnazijah). V tehniško-strokovnih programih je odstotek dijakinj in dijakov, ki ne dosegajo temeljnih ravni, že nekoliko večji kot v gimnazijskih programih. Odstotek dijakinj in dijakov, ki ne dosegajo temeljnih ravni na vseh treh področjih hkrati, je 8,6 %, na preseku matematike in naravoslovja je 2,5 %, na preseku branja in matematike 4,4 % in na preseku branja in naravoslovja 2,2 %. Odstotek dijakinj in dijakov prvih letnikov tehniško-strokovnih programov, ki ne dosegajo temeljnih ravni na vseh treh področjih hkrati, je sicer nižji v primerjavi z odstotkom za celotno slovensko populacijo (8,6 % v primerjavi s 13,7 %), zato pa sta precej višja odstotka dijakinj in dijakov, ki so šibki samo na področju branja (8,0 % v primerjavi s 4,1 %) ali matematike (8,1 % v primerjavi s 5,6 %). Zanimiva ugotovitev je tudi ta, da se v primerjavi s celotno slovensko populacijo med spoloma zmanjša razlika v odstotkih dijakinj in dijakov teh programov, ki ne dosegajo temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati (djakinje 8,9 %, dijaki 8,2 %), se pa ohranijo razmerja med šibkostmi področij. Velik odstotek dijakinj ne dosega temeljne ravni samo na področju

matematike (14,0 %), med dijaki pa jih velik delež (13,4 %) ne dosega temeljne ravni samo na področju branja.

Za poklicne programe, v katerih je delež dijakinj in dijakov, ki ne dosegajo temeljnih ravni na posameznih področjih pismenosti, zelo visok (glej Sliko 2: srednji poklicni programi 60–80 % in nižji poklicni programi 80–90 %), je tudi delež dijakinj in dijakov, ki temeljnih ravni ne dosegajo na vseh treh področjih pismenosti hkrati, vidno večji; za srednje poklicne programe je ta delež 46,7 % in za nižje poklicne programe 73,5 %. Ob dijakinjah in dijakih, ki na vseh treh področjih hkrati ne dosegajo temeljnih ravni, je za preostale dijakinje in dijake v obeh poklicnih programih najšibkejša področje bralna pismenost. V srednjih poklicnih programih je 27,7 % dijakinj in dijakov, ki ne dosegajo temeljnih ravni na področju branja (samo na tem področju ali v preseku skupaj z drugim), v nižjih poklicnih šolah pa 22,0 %. Na področju matematike je teh dijakinj in dijakov 18,2 % v srednjih in 3,8 % v nižjih poklicnih šolah, na področju naravoslovja pa 8,1 % v srednjih in 14,6 % v nižjih poklicnih šolah. Skupaj je kar 82,0 % dijakinj in dijakov v srednjih poklicnih šolah, ki ne dosežejo temeljne ravni na vsaj enem področju, v nižjih poklicnih šolah pa 97,1 %. V primerjavi z odstotkoma 15-letnikov v teh šolah, ki ne dosežejo temeljne ravni na vsaj enem področju, sta ta dva odstotka višja. Med 15-letniki srednjih poklicnih šol temeljne ravni na vsaj enem področju ne doseže 80,6 % in v nižjih poklicnih šolah 96,1 % (Štraus in Markelj, 2011). To nakazuje, da so starejši dijaki in dijakinje prvih letnikov teh programov po doseganju ravni pismenosti praviloma še šibkejši od svojih 15-letnih sošolk in sošolcev.

Tudi v poklicnih izobraževalnih programih obstajajo razlike med spoloma v nedoseganju temeljnih ravni pismenosti, vendar pa so drugačne kot v celotni slovenski populaciji in tehniško-strokovnih programih. Medtem ko sta odstotka dijakinj oz. dijakov, ki ne dosegajo temeljne ravni vseh treh področij pismenosti, v tehniško-strokovnih programih podobna, pa se v srednjih poklicnih šolah pokažejo razlike v prid dijakov (dijakinje 49,0 %, dijaki 45,6 %); v nižjih poklicnih šolah so te razlike še večje (dijakinje 89,0 %, dijaki 68,3 %). Vseeno pa ostaja najšibkejša področje pri dijakinjah srednjih poklicnih programov bralna pismenost, saj jih 13,1 % ne dosega temeljne ravni samo na tem področju ali v preseku z drugim; pri dijakih srednjih in tudi nižjih poklicnih programov pa področje matematične pismenosti, saj 34,3 % dijakov v srednjih in 27,5 % v nižjih poklicnih programih ne dosega temeljne ravni samo na tem področju ali v preseku z drugim. Med dijakinjami nižjih poklicnih programov je zelo malo tistih, ki ne bi dosegle temeljne ravni na enem ali preseku dveh področij pismenosti, saj jih večina ne dosega temeljnih ravni kar na vseh treh področjih hkrati. Pri teh rezultatih pa je treba poudariti, da je za razliko od drugih programov, kjer sta spola zastopana

dokaj uravnoteženo, v nižjih poklicnih programih dijakinj v primerjavi z dijaki zelo malo; razmerje v podatkih raziskave PISA 2009 je 25,5 % dijakinj in 74,5 % dijakov. To je seveda lahko pomemben dejavnik pri pojasnjevanju prej ugotovljenih razlik med spoloma v tem programu.

Povezanost doseganja ravni pismenosti s socialno-ekonomskim ozadjem

Kot sva že zapisali, je socialno-ekonomsko ozadje učencev v bazi podatkov PISA predstavljeno s t. i. indeksom ESCS, ki je izpeljan iz podatkov o najvišji stopnji izobrazbe staršev, najvišjem rangi poklica staršev in dobrih doma, in sicer tako, da ima povprečni učenec iz držav OECD vrednost indeksa 0 in da imata dve tretjini učencev OECD vrednost indeksa med -1 in 1. Povprečni indeks ESCS slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov je 0,02 ($SE = 0,006$). To pomeni, da ima povprečni dijak ali dijakinja prvega letnika v Sloveniji nekoliko višjo vrednost indeksa ESCS kot povprečni 15-letnik v državah OECD. Povprečni indeks ESCS slovenskih 15-letnikov pa je 0,07 ($SE = 0,01$) in je torej še nekoliko višji od povprečnega indeksa slovenskih dijakinj in dijakov prvih letnikov. V slovenski populaciji obstaja velika razpršenost v vrednostih indeksa ESCS, saj variacijski razmik znaša 6,24 enote (najnižja pripisana vrednost znaša -3,32, najvišja pa 2,92). V Preglednici 1 so predstavljene vrednosti indeksa ESCS po izbranih kvantilih.

Preglednica 1: Porazdelitev vrednosti indeksa ESCS po kvantilih.

kvantil	vrednost indeksa ESCS
15.	-0,9208
35.	-0,4175
50.	-0,0689
65.	0,3945
85.	1,0606

V nadaljevanju primerjava povprečne dosežke in odstotek dijakinj in dijakov prvih letnikov različnih srednješolskih izobraževalnih programov po ravneh pismenosti med skupinama okrog 1. kvartila (15.–35. percentil) in okrog 3. kvartila (65.–85. percentil) vrednosti indeksa ESCS. Uvodoma v Preglednici 2 povzemava povprečne dosežke na vseh treh področjih pismenosti za 5 skupin dijakov glede na vrednosti indeksa ESCS. Iz preglednice je razvidno, da se povprečni dosežki skupin večajo hkrati z večanjem pripisane vrednosti indeksa ESCS. Povprečni dosežki druge skupine, torej t. i. spodnje kvartilne skupine dijakinj in dijakov po indeksu ESCS, so nižji od povprečnih dosežkov slovenskih 15-letnikov v raziskavi PISA 2009, medtem ko

7 SE – standardna napaka

so povprečni dosežki četrte skupine, torej zgornje kvartilne skupine dijakinj in dijakov po indeksu ESCS, višji od povprečnih dosežkov slovenskih 15-letnikov. Rezultati nakazujejo povezanost indeksa ESCS z dosežkom na preizkusih vseh treh področij pismenosti.

Preglednica 2: Povprečni dosežki bralne, matematične in naravoslovne pismenosti glede na izbrane kvantile indeksa ESCS.

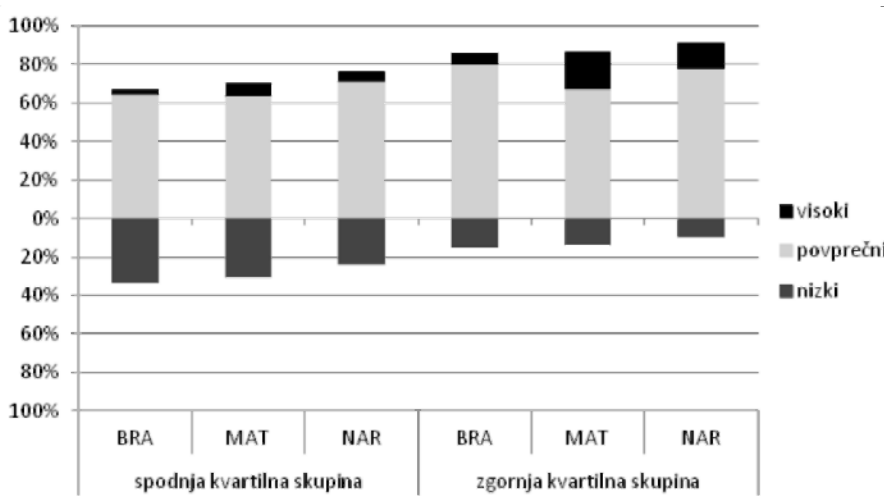
skupine glede na indeks ESCS		N	BRA		MAT		NAR	
			M	SE	M	SE	M	SE
1.	0. – 15. percentil	1433	416	2,9	431	2,7	443	3,0
2.	15. – 35. percentil	1643	447	2,6	465	2,9	478	2,8
3.	35. – 65. percentil	2204	472	2,0	489	2,2	501	2,2
4.	65. – 85. percentil	1290	502	2,5	526	2,8	533	2,9
5.	85. – 100. percentil	912	522	3,7	546	3,7	547	4,0

Opomba: Skupini, zapisani s polkrepkim tiskom, sta skupini, katerih dosežke primerjava v nadaljevanju in ju imenujema spodnja in zgornja kvartilna skupina.

Primerjalno analizo doseganja posameznih ravni lestvic bralne, matematične in naravoslovne pismenosti deležev sva opravili za skupini dijakinj in dijakov prvih letnikov v spodnji in zgornji kvartilni skupini po indeksu ESCS, najprej za celotno populacijo dijakinj in dijakov skupaj, potem pa posebej po izobraževalnih programih. Rezultati so predstavljeni na Sliki 6. Kakor so nakazale primerjave povprečnih dosežkov posameznih percentilnih skupin, se spodnja in zgornja kvartilna skupina pomembno razlikujeta v odstotkih dijakov, ki dosegajo posamezne ravni na vseh treh področjih pismenosti.

Vsaj temeljno raven bralne pismenosti dosega 66,7 % dijakinj in dijakov prvih letnikov spodnje kvartilne skupine v primerjavi s 85,4 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Na področju matematike vsaj temeljno raven dosega 69,8 % dijakinj in dijakov prvih letnikov spodnje kvartilne skupine v primerjavi s 86,5 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Na področju naravoslovja pa vsaj temeljno raven dosega 76,5 % dijakinj in dijakov prvih letnikov spodnje kvartilne skupine v primerjavi z 90,9 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Opazimo lahko, da so razlike med skupinama v doseganju temeljnih ravni na treh področjih pismenosti podobne:

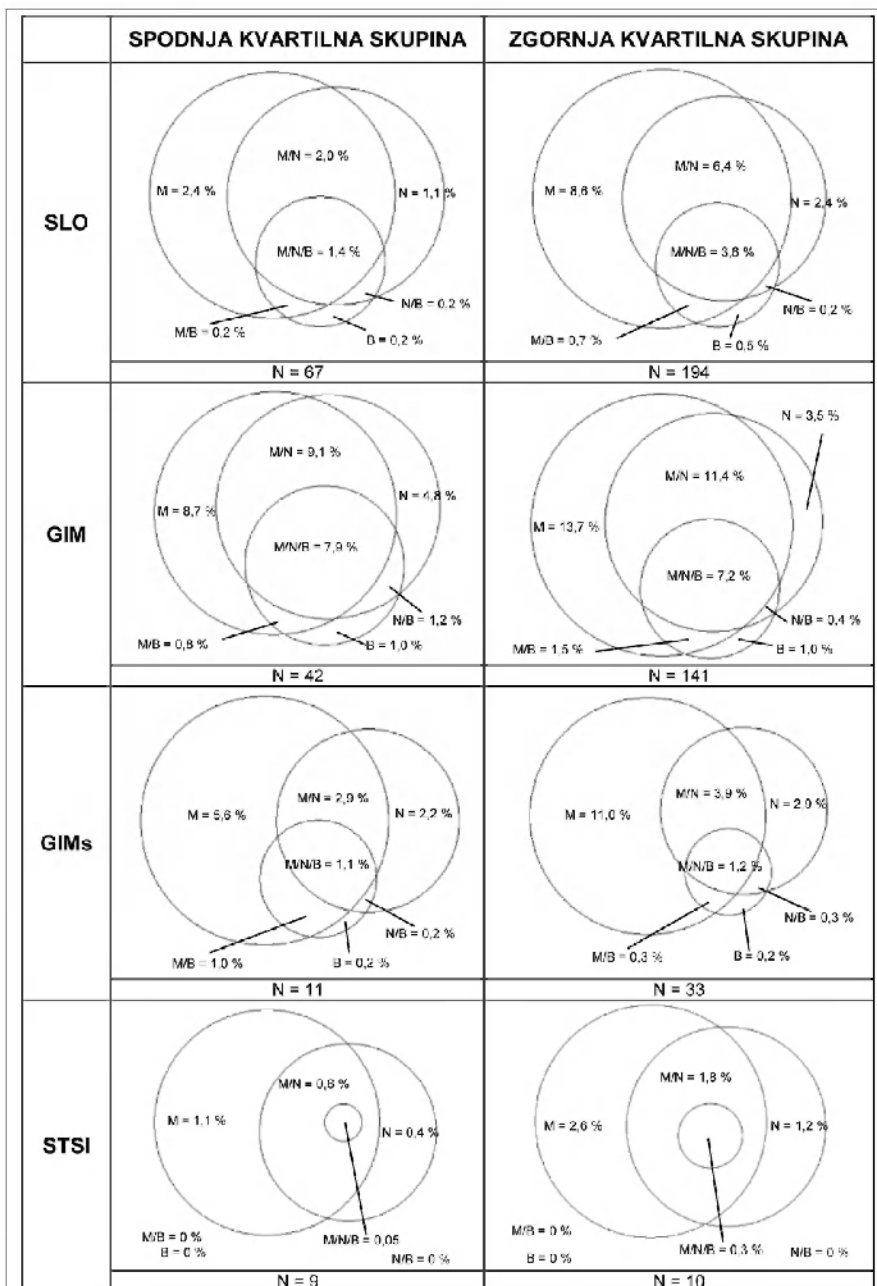
Slika 6: Odstotki slovenskih dijakov in dijakinj 1. letnikov, ki dosegajo posamezne ravni na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2009, v spodnji kvartilni in v zgornji kvartilni skupini po indeksu ESCS.



dijakinje in dijaki spodnje kvartilne skupine v splošnem dosegajo temeljne ravni v manjšem deležu kot dijakinje in dijaki zgornje kvartilne skupine po indeksu ESCS, kar je glede na prej ugotovljene rezultate tudi pričakovano. Če primerjamo analize doseganja temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti med skupinami dijakinj in dijakov po vrednosti indeksa ESCS (Slika 6) v primerjavi z analizami po srednješolskih programih (Slika 2), lahko ugotovimo, da so razlike med obravnavanima kvartilnima skupinama manjše od razlik med izobraževalnimi programi. Medtem ko dijakinje in dijaki zgornje kvartilne skupine po indeksu ESCS dosegajo temeljne ravni na posameznih področjih v podobnih deležih kot dijakinje in dijaki, ki obiskujejo le tehniško-strokovne programe, pa dijakinje in dijaki spodnje kvartilne skupine temeljne ravni vseh treh področij dosegajo v veliko večjem deležu kot dijakinje in dijaki, ki obiskujejo le poklicne programe.

Tudi pri doseganju najvišjih ravni na vseh treh področjih pismenosti se kaže povezanost z indeksom ESCS: dijakinje in dijaki zgornje kvartilne skupine indeksa ESCS dosegajo najvišje ravni pogosteje kot dijakinje in dijaki spodnje kvartilne skupine, in sicer so ti odstotki najmanjši pri bralni pismenosti (spodnja kvartilna skupina 2 %, zgornja kvartilna skupina 5,1 %), nekoliko višji pa pri naravoslovni (spodnja kvartilna skupina 4,8 %, zgornja kvartilna skupina 12,7 %) in matematični pismenosti (spodnja kvartilna skupina 6,0 %, zgornja kvartilna skupina 19,4 %). Na prvi pogled kaže, da je povezava med vrednostmi indeksa ESCS in dosežki na področju bral-

Slika 7: Prekrivanje deležev dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov pri doseganju najvišjih ravni pismenosti na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti PISA 2009, primerjave glede na socialno-ekonomsko ozadje (vrednost indeksa ESCS). Opombe: M – matematika, N – naravoslovje, B – branje; N = ... – število vzorčnih enot v posamezni analizi, ki ustrezajo pogoju doseganja najvišjih ravni pismenosti.



ne pismenosti močnejša pri nižjih vrednostih, medtem ko je povezava med vrednostmi indeksa ESCS in dosežki na področju naravoslovne, še posebej matematične pismenosti močnejša pri višjih vrednostih. Vendar pa brez natančnejših analiz tega ni mogoče neposredno trditi, je pa hipoteza lahko iztočnica za nadaljnje raziskovanje.

Po posameznih področjih pismenosti je torej povezava, da so uspešnejši dijaki in dijakinje v zgornji kvartilni skupini v primerjavi s spodnjo kvartilno skupino po indeksu ESCS, pričakovana. Manj očitno pa je, kako je s prekrivanjem dosežkov po teh dveh kvartilnih skupinah med področji. Rezultate analize predstavlja v nadaljevanju (Slika 7).

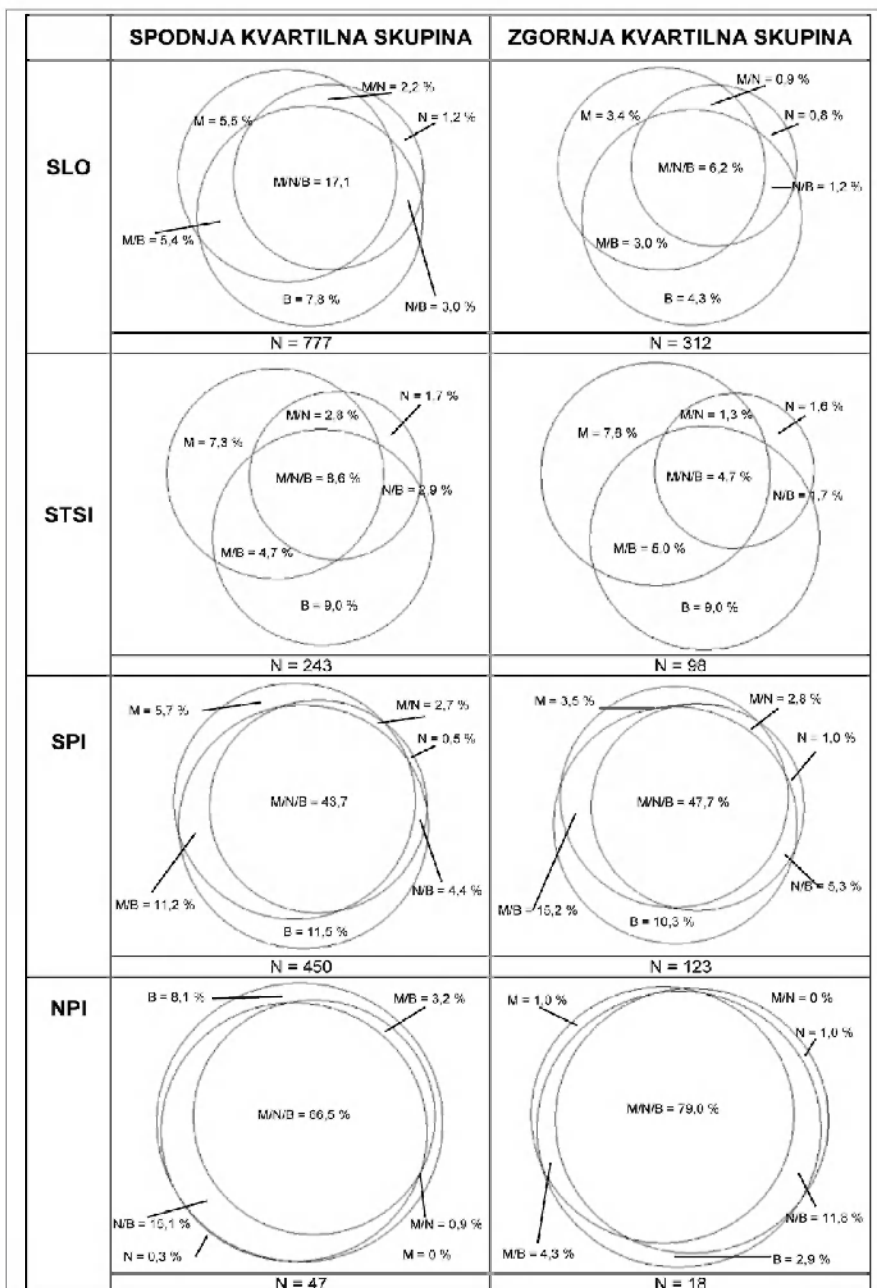
Najvišje ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati dosega 1,4 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine po indeksu ESCS in 3,6 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Področje matematike je v obeh skupinah močnejše področje, kar pomeni, da najvišje ravni samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij dosega večji odstotek dijakinj in dijakov v primerjavi z drugimi področji in preseki, s tem da dijakinje in dijaki zgornje kvartilne skupine po indeksu ESCS najvišje ravni na teh področjih dosegajo pogosteje (spodnja kvartilna skupina 4,6 %, zgornja kvartilna skupina 15,7 %). Za področje branja pa velja, da je v obeh skupinah malo dijakinj in dijakov, ki bi samo na področju branja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij dosegli najvišje ravni. Ta slika sovпада s splošnim rezultatom za celotno populacijo slovenskih dijakinj in dijakov 1. letnikov srednješolskih programov.

Najvišje ravni pismenosti na vseh treh področjih hkrati najpogosteje dosegajo dijakinje in dijaki splošnih gimnazij, ne glede na to, v kateri skupini po vrednosti indeksa ESCS so (spodnja kvartilna skupina 7,9 %, zgornja kvartilna skupina 7,2 %).⁸ Dijakinje in dijaki strokovnih gimnazij ter dijakinje in dijaki tehniško-strokovnih programov pa le v majhnem deležu dosegajo najvišje ravni na vseh treh področjih hkrati, in sicer obe kvartilni skupini v podobnih deležih. V programu strokovnih gimnazij najvišje ravni na vseh treh področjih hkrati dosega približno 1 % dijakinj in dijakov v obeh kvartilnih skupinah, v tehniško-strokovnih programih pa okoli 0,5 %.

Kot na nacionalni ravni je najmočnejše področje obeh kvartilnih skupin glede na indeks ESCS v vseh izobraževalnih programih matematična pismenost. V programu splošne gimnazije poleg dijakinj in dijakov, ki najvišje ravni dosegajo na vseh treh področjih hkrati, najvišje ravni samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij dosega 18,6 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine in 26,6 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. V obeh skupinah veliko dijakinj in dijakov dosega najvišje ravni samo na področju matematike ali na preseku matematike in na-

8 Odstotka se ne razlikujeta statistično pomembno.

Slika 8: Prekrivanje deležev dijakinj in dijakov 1. letnikov srednješolskih izobraževalnih programov, ki ne dosegajo temeljnih ravni pismenosti na lestvicah bralne, matematične in naravoslovne pismenosti PISA 2009, primerjave glede na socialno-ekonomsko ozadje (vrednost indeksa ESCS). Opombe: M – matematika, N – naravoslovje, B – branje; N= ... – število vzorčnih enot v posamezni analizi, ki ustrezajo pogoju nedoseganja temeljnih ravni pismenosti.



ravoslovja. V programih strokovnih gimnazij najvišje ravni samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij dosega 9,5 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine in 15,2 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine, v tehniško-strokovnih programih pa 1,7 % dijakinj in dijakov spodnje in 4,4 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine.

Kakor na nacionalni ravni, tako je tudi v posameznih izobraževalnih programih malo dijakinj in dijakov obeh kvartilnih skupin indeksa ESCS, ki dosegajo najvišje ravni samo na področju branja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij. V programu splošne gimnazije je teh dijakinj in dijakov v obeh kvartilnih skupinah po okoli 3 %, v programih strokovnih gimnazij je 1,4 % v spodnji kvartilni skupini in 0,8 % v zgornji kvartilni skupini. V tehniško-strokovnih programih ni v nobeni kvartilni skupini dijakinj in dijakov, ki bi dosegali najvišje ravni pri branju.

Analiza (ne)doseganja temeljnih ravni na posameznih področjih pismenosti po izobraževalnih programih (glej Sliko 8) je pokazala, da imajo težave z doseganjem temeljnih ravni predvsem dijakinje in dijaki spodnje kvartilne skupine indeksa ESCS. Primerjava doseganja temeljnih ravni na posameznih področjih pismenosti med obema skupinama pa je pokazala, da vpliv indeksa ESCS ni enako močan po področjih in njihovih presekih (Slika 8), kar prikazuje v nadaljevanju.

Temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati ne dosega 17,1 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 6,2 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine indeksa ESCS. Najmanj težav imajo dijakinje in dijaki v obeh kvartilnih skupinah na področju naravoslovja, kjer temeljne ravni samo na področju naravoslovja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij ne dosega 6,4 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 2,9 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij temeljnih ravni ne dosega 13,1 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 7,3 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Najšibkejša področja za dijakinje in dijake obeh skupin je področje bralne pismenosti, kjer temeljne ravni samo na področju branja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij ne dosega 16,2 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 8,5 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine.

V tehniško-strokovnih programih je odstotek dijakov in dijakinj, ki ne dosegajo temeljnih ravni pismenosti na vseh treh področjih pismenosti hkrati, v obeh kvartilnih skupinah glede na indeks ESCS nižji kot na nacionalni ravni v posamezni skupini, in sicer je teh dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine 8,6 % ter 4,7 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. V obeh skupinah imajo dijaki in dijakinje tehniško-strokovnih programov največ težav z doseganjem temeljnih ravni na področju branja, kjer temeljne

ravni samo na področju branja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij ne dosega 16,6 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 15,7 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Težave z doseganjem temeljnih ravni imajo tudi na področju matematike, kjer samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij temeljnih ravni ne dosega 14,8 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 13,9 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. Najmanj težav z doseganjem temeljnih ravni imajo na področju naravoslovja, kjer samo na področju naravoslovja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij temeljnih ravni ne dosega 7,4 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine indeksa ESCS ter 4,6 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine tega indeksa. Opazimo lahko, da v obeh kvartilnih skupinah indeksa ESCS temeljnih ravni ne dosega podoben odstotek dijakinj in dijakov tehniško-strokovnih programov, kar pomeni, da vrednost indeksa ESCS v teh programih verjetno nima posebno velikega vpliva na razlike med dosežki na preizkusih vseh treh področij pismenosti. V poklicnih izobraževalnih programih je slika nekoliko drugačna. V srednjih, še bolj opazno pa v nižjih poklicnih programih je na podlagi vzorca PISA 2009 odstotek dijakinj in dijakov, ki ne dosegajo temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti, večji v zgornji kot v spodnji kvartilni skupini po indeksu ESCS; v srednjih poklicnih programih je v spodnji kvartilni skupini teh dijakinj in dijakov 43,7 % in v zgornji kvartilni skupini 47,7 %, v nižjih poklicnih programih pa je v spodnji kvartilni skupini teh dijakinj in dijakov 66,5 % in v zgornji kvartilni skupini 79,0 %. Pri tem morava opozoriti, da omenjene razlike niso statistično pomembne in da so tudi skupine dijakinj in dijakov teh programov v analizi številčno majhne, zato bi bilo kakršnokoli sklepanje na tem mestu preuranjeno. Je pa to lahko zanimiva iztočnica za nadaljnje raziskovanje vpliva indeksa ESCS na dosežke dijakinj in dijakov v različnih izobraževalnih programih: ali bi tudi druge analize nakazale manjši vpliv socialno-ekonomskega ozadja v poklicnih programih kot v gimnazijah in tehniško-strokovnih programih.

Najšibkejša področja v obeh poklicnih programih je ponovno področje bralne pismenosti, v srednjih poklicnih programih še matematično in v nižjih poklicnih programih naravoslovno področje. V srednjih poklicnih programih temeljnih ravni samo na področju branja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij ne dosega 27,1 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 30,8 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine indeksa ESCS. Težave z doseganjem temeljnih ravni se v srednjih poklicnih programih pojavijo tudi na področju matematike, kjer samo na področju matematike ali v preseku z enim od ostalih dveh področij temeljnih ravni ne dosega 19,6 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 21,5 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine. V nižjih poklicnih programih temeljnih

ravni samo na področju branja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij ne dosega 26,4 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 19,0 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine indeksa ESCS. Težave z doseganjem temeljnih ravni se v teh programih pojavijo tudi na področju naravoslovja, kjer samo na področju naravoslovja ali v preseku z enim od ostalih dveh področij temeljnih ravni ne dosega 16,3 % dijakinj in dijakov spodnje kvartilne skupine ter 12,8 % dijakinj in dijakov zgornje kvartilne skupine indeksa ESCS.

Sklep

Koliko mladi dosegajo temeljne ravni pismenosti, ki jih potrebujejo za uspešno nadaljevanje svojega šolanja in vstop v odraslost, je pomembno vprašanje vsakega vzgojno-izobraževalnega sistema. Rezultati zadnje raziskave PISA, ki so bili objavljeni decembra 2010, so pokazali v povprečju nižje bralne dosežke slovenskih 15-letnikov v primerjavi s povprečnimi dosežki enako starih učenk in učencev v državah OECD in EU, kar je sprožilo polemike o doseganju ustreznih ravni pismenosti v Sloveniji, še posebej za področje bralne pismenosti. Ker večina 15-letnikov v Sloveniji obiskuje 1. letnike srednješolskih programov, je za oblikovanje načrtovanih in izvedbenih kurikulumov relevantno vprašanje o doseganju ustreznih ravni pismenosti vseh mladih v 1. letnikih teh programov. V članku sva z uporabo nacionalnega dodatka k bazi PISA 2009 o dosežkih slovenskih dijakinj in dijakov 1. letnikov teh programov analizirali doseganje temeljnih in najvišjih ravni pismenosti v Sloveniji, in sicer skupno in ločeno po izobraževalnih programih, po spolu in glede na socialno-ekonomsko ozadje.

Rezultate teh analiz lahko v grobem opišemo kot pričakovane, saj je razumljivo, da najvišje ravni pismenosti dosegajo predvsem dijaki programov splošne in klasične gimnazije ter da temeljnih ravni pismenosti ne dosegajo predvsem dijaki poklicnih programov. Vendar pa tudi nekaj dijakov gimnazijskih programov ne dosega temeljne ravni na vsaj enem področju. Predvsem je pomembno posvetiti pozornost podatkom, da že v tehniških in strokovnih programih približno četrtnina dijakinj in dijakov ne dosega temeljnih ravni na vsaj enem področju pismenosti, v srednjih in nižjih poklicnih programih pa so ta razmerja še manj ugodna – malo dijakinj in dijakov na merjenih področjih sploh dosega vsaj temeljne ravni pismenosti. V nižjih poklicnih programih na primer približno tri četrtine dijakinj in dijakov ne dosega temeljne ravni na nobenem od treh preverjanih področij.

Razlike med spoloma na ravni 15-letnikov postanejo znotraj izobraževalnih programov izrazitejše. Djakinje gimnazijskih programov dosledno dosegajo najvišje ravni na vseh treh področjih pismenosti hkrati, kar se verjetno odraža zaradi njihovih pomembno višjih dosežkov pri branju, saj sicer

dijaki gimnazijskih programov dosledno v večjem odstotku kot dijakinje dosegajo najvišje ravni na področju matematike in v preseku področij matematike in naravoslovja. Čeprav se tudi v strokovno-tehniških in poklicnih programih splošna prednost dijakinj v dosežkih na področju bralne pismenosti odraža v doseganju temeljnih ravni le-te, pa praviloma več dijakinj kot dijakov v teh programih ne dosega temeljnih ravni pri matematični pismenosti in v preseku z naravoslovno pismenostjo.

Rezultati analize ravni pismenosti dijakinj in dijakov 1. letnikov na področjih branja, matematike in naravoslovja iz raziskave PISA 2009 ob vstopu v srednješolske izobraževalne programe lahko ponudijo podlago za načrtovanje pedagoških pristopov v nadaljevanju njihovega izobraževanja. Seveda pa ne izčrpajo vse zapletene problematike razvijanja pismenosti. Pomembno je poudariti, da rezultati analiz v tem članku ali raziskave PISA v splošnem ne odražajo toliko (ne)uspešnosti pedagoškega dela srednjih šol, ki jih dijakinje in dijaki, ki so sodelovali v raziskavi, nekaj mesecev obiskujejo, kot mor da (ne)uspešnost njihovega predhodnega formalnega ali neformalnega izobraževanja oz. učenja skupaj z vplivi drugih dejavnikov, ki se povezujejo z razvojem pismenosti. Raziskava PISA s svojim prečnim pristopom k zbiranju podatkov ne ponuja neposrednih odgovorov o vzrokih za izkazane rezultate in še manj o mehanizmih, ki bi le-te po možnosti v kratkem času izboljšali. Vendar pa pregledna baza podatkov, pridobljena s pomočjo skrbno zgrajenih mehanizmov, ki zagotavljajo mednarodno primerljivost in analize povezav dosežkov s stališči učencev ter dejavniki iz šolskega in izvenšolskega okolja, predstavlja pomembno podlago za t. i. s podatki podprto odločanje v izobraževanju.

Kontekst obravnave teh rezultatov pomembno opredeljujejo vprašanja o funkcijah in ciljnih srednješolskih programov v Sloveniji, ki izhajajo iz uvodne razprave o pojmovanjih izobraževanja oziroma iz razmišljanja o razmerju med splošno izobrazbo in specifičnimi znanji tako v družbi kot tudi za posameznika. Tako Laval (2005) kritično opozarja, da zaradi prevlade vrednot učinkovitosti in koristnosti izobraževanja za produkcijo človeškega kapitala šola postaja vedno bolj podrejena interesom, ki oblikujejo trg dela; tako obstaja nevarnost, da postane šola organizacija za zagotavljanje storitev in dobrin za posameznika kot potrošnika, ki bo po svoji presoji izbral na svobodnem trgu izobraževalnih storitev. S tem, ko izobrazba postane pomembna za korist posameznika, ki si kot v supermarketu izbira zanj čim bolj uporabno oziroma donosno ponudbo v smislu, da mu bo čim prej omogočila vstop in delovanje na trgu delovne sile, se spreminja zgodovinski pomen izobraževanja kot javnega dobra in obenem kot temeljne človekove pravice, iz katere izhaja obveznost države, da vsem svojim državljanom zagotovi enake možnosti izobraževanja (Kodelja, 2005: 323). Štefanc (2006: 83) sicer ugotavlja, da

vsaj v našem prostoru na ravni kurikularnega načrtovanja splošnega izobraževanja še ni mogoče trditi, da bi kompetence nadomestile znanja ali da bi to pomenilo dekonstrukcijo splošnega izobraževanja ter položaja in pomena, ki ga ima v izobraževalnem sistemu.

V razpravi o zagotavljanju ustreznih ravni različnih oblik pismenosti slovenskih učencev, dijakov in ljudi na splošno M. Grosman (2010: 22) izpostavlja spoznanje o temeljnem pomenu jezikovnih zmožnosti za posameznikovo obvladovanje pismenosti, kjer je višjo raven in raznolike oblike le-te mogoče doseči samo z bolj nadzorovanimi in skrbnejšimi jezikovnimi rabamai ter z jezikovno ozaveščenostjo, ki je za to potrebna. Nadalje (ibid.: 23) avtorica zapiše, da se mora posameznik za učinkovito izbiranje jezikovnih sredstev zavedati možnosti jezikovnega izbiranja, poznati mora jezikovni sistem ter biti sposoben uporabljati razne strategije in upoštevati kontekstualne dejavnike, še zlasti naslovnika. S. Gaber in L. Marjanovič Umek sta s sekundarnimi študijami rezultatov Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2006 ugotovila, da ima vključenost otrok v vrtec pozitivno povezano z dosežki pri omenjeni bralni pismenosti (Gaber in Marjanovič Umek, 2009: 136). Pozneje L. Marjanovič Umek zapiše, da novejši koncepti in modeli pismenosti ter izsledki velikega števila raziskav, v katerih so avtorji potrdili, da otroci z visoko govorno kompetentnostjo dosegajo visoke rezultate pri ocenjevanju kazalcev porajajoče se pismenosti (le-ta pa je dober napovednik pismenosti v šolskem obdobju), kažejo, da je strokovno utemeljeno, da se v slovenskih vrtcih bolj sistematično lotimo spodbujanja porajajoče se pismenosti (in govora), v osnovni šoli pa v prvem razredu vzpostavimo bolj diferencirano opismenjevanje otrok, to pa zahteva določitev začetnih standardov znanja branja in pisanja v prvem razredu ter ustrezne izpeljave v celotnem prvem triletju (Marjanovič Umek, 2010).

Za razmišljanje o načinih doseganja višjih ravni pismenosti slovenskih učencev in dijakov je pomembna tudi analiza, ki so jo o spolnih razlikah v dejavnikih bralne pismenosti oziroma bralnega razumevanja ob koncu osnovne šole izvedle S. Pečjak in sodelavke (2010). Avtorice ugotavljajo, da je v teh dejavnikih nekaj skupnih potez, kot sta spremenljivki besedišča in metakognitivnega zavedanja, obenem pa ugotavljajo, da so motivacijske spremenljivke pomembnejše za razumevanje prebranega pri fantih kot pri dekletih (ibid.: 94). Iz ugotovitev modelov bralne pismenosti nato avtorice izpeljejo pedagoške aplikacije v smeri povečevanja pripravljenosti fantov za branje. O razvijanju matematične pismenosti na razredni stopnji M. Cotič et al. ugotavljajo, da z ustreznim poučevanjem in učenjem razvijamo sposobnosti otrok za reševanje realističnih problemov in uporabe matematike v življenjskih situacijah (Cotič et al., 2010: 277), pozneje (ibid.: 278) pa tudi zapišejo, da je skoraj vsakdanje, da se matematika pri pouku naravoslovja,

zlasti fizike, razlikuje od matematike pri pouku matematike in da ju praviloma ne povezujejo ne učenci, ne dijaki, ne študenti in ne učitelji. V teh smereh bi morda lahko iskali odgovore na vprašanja, kako izboljševati ravni pismenosti slovenskih učencev in dijakov.

Literatura

- Bottani, N., Tuijnman, A. (1994). International education indicators: framework, development and interpretation. V: OECD, *Making education count: developing and using international indicators*. Pariz: OECD, 21–35.
- Cole, N. S. (1990). Conceptions of Educational Achievement. *Educational Researcher*, vol. 19, št. 3, 2–7.
- Cotič, M., Felda, D., Žakelj, A. (2010). Razvijanje matematične pismenosti na razredni stopnji. *Sodobna pedagogika*, vol. 61, št. 1, 264–282.
- Gogala, S. (1996). *Obča metodika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika*, vol. 61, št. 1, 16–27.
- Husén, T. (ur.). (1967). *International study of achievement in mathematics: a comparison of twelve countries* (Vols. I and II). New York: Wiley.
- Husén, T., Tuijnman, A. (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. V: Tuijnman, A. C., Postlethwaite, T. N. (ur.), *Monitoring the standards of education: papers in honor of John P. Keeves*. Oxford, UK: Pergamon Press, 1–21.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, vol. 106, št. 6, 1642–1690.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, vol. 61, št. 1, 28–45.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, vol. 16, št. 3, 27–48.
- Markelj, N. (2010). *Zasnovanost mednarodnih raziskav znanja z vidika teorij učenja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. (2000). Pariz: OECD Publishing.
- Medveš, Z. (2004). Kompetence – razmislek o razvoju koncepta splošne izobrazbe. V: *Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o splošni izobrazbi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 9–14.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., Arora, A., Erberber, E. (2005). *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A New Framework for Assessment*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2001a). *Education at a glance*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2001b). *The Well Being of Nations*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2007). *PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow's World. Vol 1: Analysis*. Pariz: OECD.
- OECD (2009a). *PISA 2006 Technical Report*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2009b). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2009c). *Top of the class. High performers in science in PISA 2006*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: What students know and can do. Vol 1*. Pariz: OECD Publishing.
- Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlesek, A., Pirc, T. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika*, vol. 61, št. 1, 86–102.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. V: Rychen, D. S., Tiana, A. (ur.). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*. Pariz: UNESCO, 5–34.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salganik, L. S. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge. V: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.). *Defining and selecting key competencies*. Bern: Hogrefe & Huber, 17–32.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje didaktične teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press, Ltd.

Yore, L. D., Pimm, D., Tuan, H.-L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 5, št. 4, 559–589.

Spletni viri

Chow, S., Rodgers, P. (2005). 'Applet For Drawing 3 Set' Area-Proportional Venn Diagrams. Extended Abstract: Constructing Area-Proportional Venn and Euler Diagrams with Three Circles. Euler Diagrams Workshop 2005, Paris. [Http://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/pjr/Euler-VennCircles/EulerVennApplet.html](http://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/pjr/Euler-VennCircles/EulerVennApplet.html) (pridobljeno 2. 7. 2011).

Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary (2005). [Http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf) (pridobljeno 25. 7. 2009).

Gaber, S., Marjanovič Umek, L. (2009). *Studije (primerjalne) neenakosti. Znanstveno poročilo Pedagoškega inštituta*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_studije\(primerjalne\)neenakosti.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/21_09_studije(primerjalne)neenakosti.pdf) (pridobljeno 20. 1. 2011).

Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of economic literature*, 46, št. 3, 607–668. [Http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Hanushek_Woessmann_2008_JEL_46.pdf](http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/Hanushek_Woessmann_2008_JEL_46.pdf) (pridobljeno 25. 1. 2011).

Ivelja, R. (2010). *Raziskava znanja PISA 2009: Na vrhu Sanghaj in Finska, Slovenci v sredini*. [Http://www.dnevnik.si/tiskane_izdaje/dnevnik/1042408681](http://www.dnevnik.si/tiskane_izdaje/dnevnik/1042408681) (pridobljeno 8. 12. 2010).

Kodelja, Z., Marjanovič Umek, L., Krek, J. (2006). *Knjiga mene briga. Christian Laval: Sola ni podjetje*. 5. oktober 2006. [Http://www.rtvsllo.si/odprtikop/knjiga_mene_briga/christian-laval-sola-ni-podjetje/](http://www.rtvsllo.si/odprtikop/knjiga_mene_briga/christian-laval-sola-ni-podjetje/) (pridobljeno 3. 12. 2009).

Lafontaine, D. (2004). From comprehension to literacy: Thirty years of reading assessment. V: Moskowitz, J. H., Stephens, M. (ur.). *Comparing learning outcomes: international assessment and education policy*. London: Routledge Falmer, 24–45. [Http://books.google.com/books?id=2W_UUzm3iggC&source=gbs_navlinks_s](http://books.google.com/books?id=2W_UUzm3iggC&source=gbs_navlinks_s) (pridobljeno 18. 6. 2009).

OECD (2010a). *PISA 2009 Database*. [Http://pisa2009.acer.edu.au](http://pisa2009.acer.edu.au) (pridobljeno 10. 12. 2010).

OECD (2010c). *The high cost of low educational performance*. Pariz: OECD Publishing. [Http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf) (pridobljeno 12. 5. 2010).

- OECD PISA 2009 Prvi rezultati.* (2010). [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf) (pridobljeno 8. 12. 2010).
- Peschar, J. L. (2004). Cross-curricular competencies: developments in a new area of education outcome indicators. V: Moskowitz, J. H., Stephens, M. (ur.). *Comparing learning outcomes: international assessment and education policy*. London: Routledge Falmer, 59–80. [Http://books.google.com/books?id=2W_UUzm3iggC&source=gbs_navlinks_s](http://books.google.com/books?id=2W_UUzm3iggC&source=gbs_navlinks_s) (pridobljeno 18. 6. 2009).
- Seznam javno veljavnih izobraževalnih programov za pridobitev srednješolske izobrazbe* (stanje v šolskem letu 2009/2010) (2009). [Http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/javno_veljavni_prg/seznam_javno_veljavnih_programov.htm](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/javno_veljavni_prg/seznam_javno_veljavnih_programov.htm) (pridobljeno 3. 12. 2009).
- Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States* (2010). [Http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en) (pridobljeno 20. 1. 2011).
- Žist, F. (2010). *Bodo učenci vedno manj bralno pismeni?* [Http://web01.vecer.com/portali/vecer/v1/default.asp?kaj=3&id=2010120805599518](http://web01.vecer.com/portali/vecer/v1/default.asp?kaj=3&id=2010120805599518) (pridobljeno 8. 12. 2010).
- Žolnir, N., Kramžar, B. (2010). *Bralna pismenost učencev vsako leto slabša.* [Http://www.delo.si/clanek/131820](http://www.delo.si/clanek/131820) (pridobljeno 8. 12. 2010).

Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenja učenja«

Sonja Pečjak

V pričujočem članku bomo povezali dve aktualni vsebini v slovenskem šolskem sistemu. Prva se nanaša na rezultate PISA 2009 o bralni pismenosti slovenskih 15-letnikov, primerjalno z njihovimi vrstniki v državah OECD in širše, druga pa na udejanjanje kurikularne preнове v srednji in osnovni šoli v smeri razvoja ključnih kompetenc učencev, med njimi tudi kompetence učenje učenja. V članku bomo poskušali analizirati dosežene rezultate slovenskih učencev z vidika razvitosti posameznih elementov, ki tvorijo kompetenco »učenje učenja«, saj so jo raziskovalci PISE ugotavljali med podatki, zbranimi s strani učencev. Zato bomo naprej predstavili, kateri so temeljni strukturni elementi te kompetence, v nadaljevanju pa, kako so se povezovali z dosežki učencev na področju bralne pismenosti.

Kompetenca »učenje učenja« – psihološki pogled na kompetenco

Kompetenca »učenje učenja« je predstavljena v dokumentu Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, 2007) kot ena od osmih ključnih kompetenc, k razvijanju katerih naj bi bilo usmerjeno formalno izobraževanje. V tem dokumentu je opredeljena kot *»sposobnost za učenje, potrebna za organiziranje in usmerjanje lastnega učenja; za učinkovito upravljanje s časom in informacijami pri učenju, tako individualno kot skupinsko. Ta kompetenca vključuje zavedanje lastnih potreb in procesa učenja, sposobnost prepoznavanja danih priložnosti in premagovanja ovir za bolj uspešno učenje. Hkrati označuje sposobnost pridobivanja, procesiranja in asimilacije novega znanja ter spretnosti kot tudi iskanje in uporabo pomoči. Pri tem kompetenca spodbuja učenca k uporabi znanja in spretnosti v raz-*

ličnih kontekstih: doma, na delovnem mestu, v izobraževanju in urjenju, pri čemer imata ključno vlogo motivacija in zaupanje posameznika.« (Ibid.: 8.)

Iz same opredelitve lahko izpostavimo (psihične) dejavnosti, kot so organiziranje, usmerjanje lastnega učnega procesa, upravljanje s časom, zavedanje učnega procesa, procesiranje ..., kar vse nakazuje na aktivno držo učenca pri učenju. Iz opredelitve izhaja, da je učenec tisti, ki aktivno usmerja lasten proces učenja in se hkrati zaveda te svoje vloge. Teoretsko podlago tovrstnemu pojmovanju vloge učenca v procesu učenja najdemo v kognitivno-konstruktivističnih teorijah učenja (s predstavniki, kot so Piaget, Bruner, Ausubel, tudi Vigotski), ki pojmujejo učenje kot aktivno vgrajevanje (asimilacijo) novih informacij v obstoječo strukturo znanja posameznika, učenca pa kot aktivnega procesorja, torej kot nekoga, ki izbira, organizira in integrira nove informacije v obstoječo shemo predznanja.

Tako aktivno vlogo učenca v procesu učenja (torej aktivno učenje) pa omogočajo razvite samoregulacijske spretnosti učenja. Lahko rečemo, da razvite samoregulacijske zmožnosti učenca predstavljajo dejansko to, čemur pravimo kompetenca učenje učenja. Za proces učenja, v katerem prevladujejo samoregulacijske spretnosti, se nekako od sredine 80-ih let preteklega stoletja dalje uporablja izraz samoregulacijsko učenje (kratko: SRU). Samoregulacijsko učenje je torej oblika učenja, ki vodi h kompetenci učenja učenja.

Zimmerman (1989) je zapisal, da SRU vključuje regulacijo treh splošnih vidikov učenja (v Garcia in Pintrich, 1994):

- *samoregulacijo vedenja*, ki vključuje aktivno kontrolo različnih virov, ki jih ima učenec na voljo, kot npr. uravnavanje časa, okolja (npr. prostora, kjer se bo učil) in socialnih virov pomoči (vrstnikov, staršev), ki mu bodo pomagali;
- *samoregulacijo motivacije in emocij*, ki vključuje kontrolo in spremembo motivacijskih prepričanj, kot npr. samoučinkovitosti, ciljne orientacije, s čimer se lahko učenec prilagodi zahtevam pouka/naloga. Hkrati pa se učenec lahko nauči kontrolirati lastne emocije (npr. bojazen) z namenom izboljšanja svojega učenja;
- *samoregulacijo kognicije*, ki vključuje kontrolo različnih kognitivnih strategij učenja, npr. strategij globljega procesiranja, ki rezultirajo v boljšem učnem dosežku učenca.

V PISI 2009 se merjenje samoregulacijskih zmožnosti učenca odvija skozi raziskovanje dejavnikov, ki določajo bralno usposobljenost učenca. V uvodu k predstavitvi rezultatov PISE 2009 (OECD, 2010) postavljajo raziskovalci bralno učinkovitost v dva teoretska koncepta – v koncept 1) bralne zavzetosti (reading engagement) in 2) pristopa k učenju/branju (learning/reading approach), saj kot visoko bralno učinkovite označujejo tiste učence, ki so zavzeti za učenje/branje in obvladajo različne pristope k učenju/branju.

Koncept bralne angažiranosti je koncept, ki sta ga v okviru psihologije branja uveljavila Guthrie in Wigfield (1997, 2000), preučevanje pristopov/strategij k branju pa je predmet preučevanja kognitivno usmerjenih psihologov že od 80-ih let preteklega stoletja dalje.

V PISI 2009 (OECD, 2010) je bralna zavzetost opredeljena kot bralna navada, ki vključuje interes/uživanje ob branju, se kaže skozi čas, porabljen za branje, kjer učenec bere raznoliko bralno gradivo in je vključen v različne bralne dejavnosti. Pristop k učenju pa opredeljujejo skozi nabor različnih učnih strategij, ki jih učenec uporablja z namenom pomnjenja in razumevanja prebranega učnega gradiva.

Zato v nadaljevanju prikazujemo ključne kognitivne in metakognitivne elemente samoregulacijskega učenja, ki so jih vključili tudi v PISO 2009 z namenom pojasniti doseženo raven bralne pismenosti učencev. Iz sklopa motivacijskih dejavnikov pa na kratko opisujemo samo interes za branje, ki je zajet v raziskavi PISA 2009. Pri tem bomo sproti »prevajali« sicer uveljavljeno psihološko terminologijo v izraze, uporabljene v zadnji raziskavi PISE.

Kognitivni, metakognitivni in motivacijski elementi kompetence »učenja učenja«

Med kognitivnimi elementi SRU izpostavljajo številni avtorji kot ključnega *učne strategije*. Učne strategije so kognitivni načrt, usmerjen k doseganju učnega cilja (Pressley, 1995), oz. zaporedje miselnih korakov pri predelavi učne snovi (Pečjak in Gradišar, 2002).

Kognitivne učne strategije zajemajo:

– *Strategije ponavljanja*, ki služijo primarno zapomnitvi učnega gradiva. Te pomagajo najprej zadržati učno informacijo v kratkoročnem spominu, omogočajo pa tudi prenos informacij iz kratkoročnega v dolgoročni spomin. Strategije ponavljanja pri miselno manj zahtevnih nalogah vključujejo naslednje: glasno obnavljanje ključnih besed ali povedi, ponovno prebiranje gradiva, ponovno zapisovanje gradiva v obliki obnov in uporabljanje mnemotehnik. S temi dejavnostmi želi učenec največkrat ohraniti učno snov v takšni obliki, kot jo je sprejel, torej dobesedno. Pri bolj zahtevnih/kompleksnih nalogah, kot sta npr. učenje določenega poglavja iz učbenika ali izdelava zapiskov v razredu, pa te strategije pomagajo učencu usmerjati pozornost na ključne dele zapisanega ali poslušanega besedila z namenom, da si zapomni te informacije, npr. s pomočjo glasnega ponavljanja bistvenih informacij, oblikovanja zapiskov, podčrtovanja pomembnih informacij, označevanja delov besedila ipd. V PISI 2009 sodijo v ta sklop *strategije pomnjenja (memorization)*.

– *Elaboracijske strategije*, katerih namen je doseči globlje razumevanje učne snovi s pomočjo povezave nove snovi s predznanjem. Uporaba elaboracijskih strategij predpostavlja aktivno interakcijo učenca z učnim gradivom, kar s psihološkega vidika pomeni povečano stopnjo njegove pozornosti, koncentracije in interesa za gradivo. Te strategije se kažejo v aktivnostih, kot so npr. parafraziranje, postavljanje vprašanj o učnem gradivu in odgovarjanje nanje, poučevanje drugih o gradivu, iskanje podobnosti in razlik v gradivu, analiziranje odnosov med informacijami ali deli besedila ipd. Te strategije so enako poimenovane tudi v PISI 2009 (*elaboration*).

– *Organizacijske strategije*: njihov namen je dobro razumevanje nove učne snovi, kar dosežejo s tem, da učenec nove informacije organizira, uredi na smiseln način. Schunk (1996) poudarja, da pri bolj kompleksnih učnih nalogah organizacijske strategije ne le zmanjšujejo breme kratkoročnemu spominu, pač pa pomagajo učencu osmisliti informacije in jih vgraditi v spomin tako, da jih lahko uporablja tudi v prihodnje. Organizacijski strategiji sta npr. združevanje podatkov v širše pojmovne kategorije (nadpomenke) in grafično prikazovanje ključnih besed z odnosi med njimi, npr. v obliki diagrama, tabele ali sheme.

Med *metakognitivne strategije* raziskovalci najpogosteje uvrščajo (Schunk in Zimmerman, 2003):

– *strategije načrtovanja*, ki vključujejo izbiranje ciljev (spraševanje, kako doseči učni cilj, delitev cilja v delne cilje) in prelet učnega gradiva za lažje nadaljnje načrtovanje učenja, npr. izbiro ustrezne strategije;

– *strategije usmerjanja in spremljanja*, ki temeljijo na zavestnem osredotočanju pozornosti na učno gradivo ter na spremljanju razumevanja učnega gradiva med procesom učenja in preverjanju tega, ali gre učenec v smeri učnega cilja (samotestiranje). To pomeni, da se učenec sam usmerja npr. s samopoučevanjem ali tako, da prilagodi hitrost branja zahtevnosti učnega gradiva, da ponovno prebere dele, ki jih ni dobro razumel, da ponovno pregleda določene dele besedila ipd.;

– *strategije evalviranja*, katerih namen je postaviti določene standarde in evalvirati tako učni dosežek glede na standarde, ki si jih je postavil učenec sam ali so bili postavljeni od zunaj kot tudi učni proces.

Predstavljene tri skupine strategij dejansko predstavljajo aktivno kontrolo učenca nad kognitivnimi procesi (strategijami) v procesu učenja; v re-

zultatih PISE 2009 so zajete pod skupnim nazivom *kontrolne strategije* (*control strategies*). Hkrati pa h metakognitivnim strategijam lahko prištevamo tudi strategije, ki kažejo na zavedanje učencev o učinkovitosti *strategij razumevanja in pomnjenja*, saj vključujejo vedenje učenca o tem, kaj naj naredi pred, med in po branju besedila, ki se ga želi naučiti, ter *strategije povzemanja* (*summarizing*), ki vključujejo vedenje o tem, kaj vse je potrebno narediti za izdelavo dobrega povzetka (npr. večkrat prebrati besedilo, oceniti pomembnost posameznih idej iz besedila, identificirati ključne misli in jih povezati v koherentno celoto, tj. povzetek).

Bralni interes je po navedbah različnih avtorjev pozitivno povezan z bralnim razumevanjem oz. s pismenostjo (Deci, 1998; Hidi, 2006). Pri tem nekateri raziskovalci ločujejo med osebnim in situacijskim interesom (npr. Hidi, 2001; Schiefele, 1999). Osební interes je opredeljen kot specifična motivacijska značilnost, ki jo določajo čustvena in vrednostna prepričanja v zvezi s področjem branja. Tak posameznik uživa ob branju določenih vsebin, branje mu je všeč, prebrano pa mu je osebno pomembno. Situacijski interes za branje pa sprožijo določeni pogoji v okolju, ki usmerijo pozornost učenca za določen, ponavadi krajši čas na to aktivnost. Tak dejavnik je npr. zanimiva izvedba bralne naloge ali besedilo z vsebino, ki učenca zanima. Raziskave v devetdesetih letih so pokazale, da tako situacijski kot osebni interes izboljšujeta bralno razumevanje, vendar slednji bolj. Za učence z osebnim interesom sta značilna globlji pristop k učenju in pogostejša uporaba elaboracijskih strategij (Guthrie, Wigfield, Barbosa, Perencevich, Taboda et al., 2004; Schiefele, 1999). Raziskave tudi kažejo, da dekleta nasploh kažejo višji interes za branje kot fantje (Pečjak in Bucik, 2004), da pa interes pri dekletih učinkuje na njihovo bralno razumevanje v manjši meri kot pri fantih (Oakhill in Petrides, 2007).

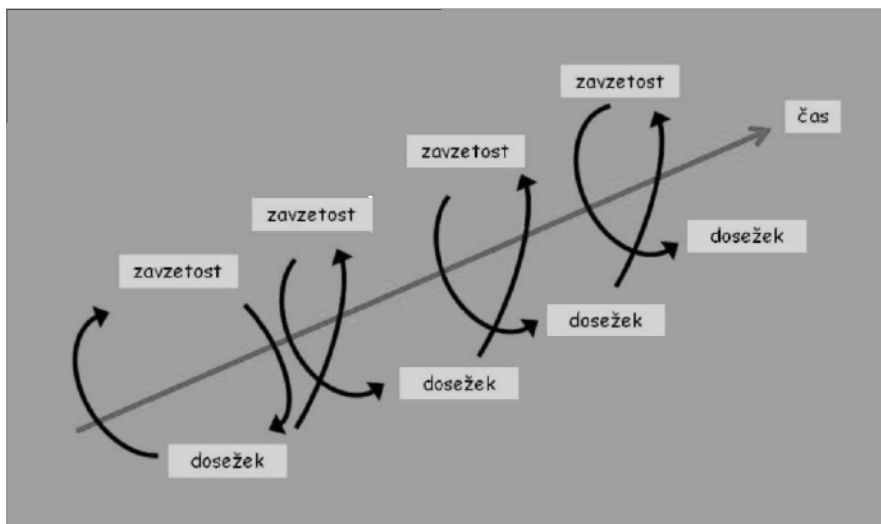
Bralna zavzetost in pristop k branju vs. bralnemu dosežku

Med raziskovalci tega odnosa obstaja veliko soglasje, da je bralna učinkovitost (pismenost) rezultanta delovanja »multiplih kumulativnih ciklov«, kot jih imenuje Aunola s sodelavci (2002).

Raziskave o povezavi med branjem, motivacijo, bralno zavzetostjo, bralnim pristopom in učinkovitostjo kažejo na vzajemno ojačevanje. To ojačevanje deluje na dveh ravneh. Prva raven izhaja iz predpostavke, da sedanjí (in prihodnji) bralni dosežki izhajajo iz predhodne zavzetosti in pristopa k branju ter da so pretekli dosežki dober napovedovalec bralnih dosežkov v prihodnje (Fredericks, Blumenfeld in Paris, 2004; Stanovich, 2004). To z drugimi besedami pomeni, da učenčeve predhodne bralne aktivnosti (njegova zavzetost za branje in uporabljene bralne strategije) vplivajo na njegov

bralni dosežek v prihodnje. Druga raven pa nakazuje na cikličnost tega delovanja (Nurmi et al., 2003, v OECD, 2010). To pomeni, da so zavzetost za branje, uporaba učinkovitih bralnih strategij in bralni dosežek vzajemno odvisni: če učenec bere več, postaja boljši bralec; ko dobro bere, si postavi višji cilj glede branja oz. pričakuje boljši bralni dosežek, se nagiba k temu, da bere več in uživa v branju, s čimer postaja vedno boljši bralec (Slika 1).

Slika 1: Odnos med bralno zavzetostjo in dosežkom pri branju (OECD, 2010; PISA 2009).



Da obstaja pozitivna povezava med bralno zavzetostjo/angažiranostjo in bralnimi dosežki učencev, pričajo tudi nekatere domače študije. Tako sta npr. Pečjak in Bucik (2004) pri učencih 7. in 8. razreda osemletke pokazali, da imajo bralno bolj uspešni učenci višje izražene vse motivacijske dimenzije – interes za branje (ki se kaže skozi branje za uživanje), kompetentnost za branje in prepričanje o pomembnosti branja. Rezultati raziskave so potrdili dobljene rezultate tako pri fantih kot pri dekletih. Pečjak in Košir (2008) sta pri učencih 7. in 8. razreda osnovne šole dokazali, da sta meri bralnega vedenja – pogostost in dolžina branja – dobra pokazatelja motiviranosti oz. zavzetosti za branje, saj se pomembno povezujeta z vsemi motivacijskimi dimenzijami. Ugotovili sta, da je imela skupina učencev, ki so brali bolj pogosto in daljši čas, bolj izrazito notranjo motivacijo, večjo kompetentnost za branje kot skupina učencev, ki je brala redkeje in krajši čas oz. sploh ni brala. Pečjak, Podlessek in Pirc (v Pečjak, 2009) so pri učencih 5. in 9. razreda osnovne šole z uporabo multiple regresijske analize (analize poti) pokazale, kateri (meta)kognitivni in motivacijski dejavniki vplivajo na bralno razumevanje/učinkovitost. Pri mlajših osnovnošolcih so ugotovile, da sta poleg

besedišča pomembna tudi strategija povzemanja in metakognitivno zavedanje o branju (poznavanje procesa branja, bralnih strategij in načinov uravnavanja tega procesa); za motivacijske spremenljivke pa se je pokazalo, da na bralno učinkovitost učencev ne vplivajo neposredno, pač pa delujejo na posamezne kognitivne spremenljivke. Pri učencih ob koncu osnovne šole se je pokazalo, da na njihov bralni dosežek med motivacijskimi spremenljivkami neposredno vpliva prepričanje o kompetentnosti, druge motivacijske spremenljivke (interes, zatopljenost) pa delujejo preko kognitivnih spremenljivk. Pri kognitivnih spremenljivkah se je kot pomemben napovednik bralnega dosežka učencev pokazalo njihovo metakognitivno znanje o branju.

Čeprav primarni namen študij PISA ni kazati na vzročno-posledične učinke med posameznimi spremenljivkami – npr. med zavzetim branjem in bralnimi dosežki –, pa so zadnji zbrani podatki v PISI 2009 močno povedni. Kažejo namreč na povezanost bralnih navad, povezanih zlasti z notranjo motivacijo za branje raznolikega bralnega gradiva ter z zavedanjem in uporabo različnih kognitivnih in kontrolnih (metakognitivnih) bralnih strategij z bralno učinkovitostjo 15-letnih učencev. V našem prispevku se bomo osredotočili na prikaz dveh skupin rezultatov, ki tvorita ključne elemente kompetence učenja učenja v odnosu do bralnih dosežkov. Ta sta:

- 1) odnos med zavzetostjo za branje/motivacijo in bralnimi dosežki ter
- 2) odnos med zavedanjem o pomenu uporabe bralnih strategij in bralnimi dosežki pri slovenskih 15-letnikih.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi PISA 2009 je sodelovalo okrog 470.000 učencev iz 65 držav, od tega 7764 slovenskih učencev iz 357 srednjih in osnovnih šol. Struktura slovenskega vzorca je bila naslednja: 3 % učencev je obiskovalo 9. razred osnovne šole, 90,7 % učencev 1. letnik in 6,3 % učencev 2. letnik srednje šole. Starost učencev v raziskavi se je gibala med 15,3 in 16,2 leti, povprečna starost učencev iz držav OECD-ja je bila 15,9 let.

Instrumenti

Za merjenje pismenosti učencev je bil uporabljen preizkus s pisnimi nalogami s področja branja, matematike in naravoslovja, ki so bile združene v posamezne sklope. S posameznimi sklopi so raziskovalci ugotavljali stopnjo bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Za potrebe tega članka se bomo osredotočili le na sklop nalog za ugotavljanje bralne pismenosti. Izhodiščno gradivo tega sklopa je vedno predstavljalo neko besedilo ali grafični prikaz, ki so ga morali učenci prebrati, nato pa odgovoriti na zastavljena vprašanja oz. rešiti dane naloge.

Vprašalnik za dijakinje in dijake, na katerega so ti odgovarjali približno 30 minut, je zajemal vprašanja o pogojih, v katerih se učijo, o njihovih učnih navadah oz. pristopih k učenju, o uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), njihovem odnosu do branja ter o njihovi zavzetosti oz. motivaciji za branje.

Zavzetost učencev za branje so ugotavljali z enajstimi postavkami, ki kažejo učenčev interes za branje in zaznano bralno kompetentnost učenca, kot npr. »Berem le, če moram«, »Branje je eden izmed mojih najljubših konjičk-ov«, »Ne morem sedeti pri miru in brati več kot nekaj minut«, »Knjige s težavo preberem do konca«. Učenci so odgovarjali na štiristopenjski lestvici, koliko se strinjajo s posameznimi postavkami (1 – sploh se ne strinjam, 4 – popolnoma se strinjam). Vse negativne postavke so bile vrednotene obratno, tako da višji indeks uživanja ob branju kaže večjo zavzetost za branje in obratno.

S pristop k branju/učenju so s pomočjo trinajstih postavk ugotavljali, kako pogosto učenci v procesu učenja uporabljajo posamezne strategije – pomnjenja, elaboracije in kontrole. Indeks pomnjenja je bil izpeljan iz pogostosti uporabe naslednjih dejavnosti pri učenju: »Poskušam si zapomniti vse, kar je v napisano v besedilu«, »Poskušam si zapomniti čim več podrobnosti«, »Besedilo preberem tolikokrat, da ga znam zrecitirati«, »Besedilo berem znova in znova«, »Ko se učim, poskrbim, da si zapomnim najpomembnejše točke v besedilu«.

Indeks elaboracije je bil izpeljan iz tega, kako pogosto učenec pri učenju dela naslednje: »Pri učenju poskušam povezati nove informacije z znanjem, ki sem ga predhodno pridobil iz drugih predmetov«, »Poskušam ugotoviti, kako bi bile informacije lahko koristne zunaj šole«, »Učno vsebino poskušam bolje razumeti tako, da jo povežem s svojimi izkušnjami«, »Ko se učim, ugotavljam, kako se informacije iz besedila ujemajo s tem, kar se dogaja v resničnem življenjem«.

Indeks kontrolnih strategij pa je bil izpeljan iz tega, kako pogosto ve-lja v procesu učenja za učenca naslednje: »Ko se učim, najprej ugotovim, kaj je tisto, kar se moram naučiti«, »Ko se učim, preverim, ali razumem, kar sem prebral«, »Ko se učim, poskušam ugotoviti, katerih pojmov še vedno ne razumem«, »Ko se učim in nečesa ne razumem, poiščem dodatne informacije, s katerimi si to razjasnim«.

V vprašalniku so učenci odgovarjali tudi, koliko se zavedajo učinkovitosti strategij v procesu učenja. Pri tem so učenci presojali uporabnost strategij za boljše razumevanje in pomnjenje ter strategij povzemanja pri dveh učnih nalogah tako, da so ocenili uporabnost strategije z ocenami od 1 do 6 (1 – sploh ni uporabna, 6 – zelo je uporabna). Primeri strategij za razumevanje in pomnjenje so bili npr.: »Osredotočim se na dele besedila, ki jih z lahko-

to razumem«, »*Pomembne dele besedila podčrtam*«, primeri strategij povzemanja pa npr.: »*Po branju besedila podčrtam najpomembnejše stavke. Nato jih napišem s svojimi besedami kot povzetek*«, »*Preden napišem povzetek, čim večkrat preberem besedilo*«. Pri tem so učinkovitost posameznih strategij določili eksperti; učenčevo zavedanje uporabnosti teh strategij je bilo izpeljano iz primerjave ocene učenca z oceno ekspertov.

Višji indeksi kažejo na bolj učinkovit pristop učenca k učenju, kar pomeni, da se taki učenci bolj zavedajo uporabnih učnih strategij in da jih tudi pogosteje uporabljajo v procesu učenja.

Postopek

Za namen tega članka smo uporabili rezultate, zbrane za namen preverjanja bralne pismenosti v študiji PISA 2009, ki so objavljeni v istoimenski publikaciji (OECD, 2010).

Rezultati z interpretacijo

Najprej prikazujemo odnos med zavzetostjo/motivacijo za branje in bralnimi dosežki učencev. O povezavi med obema konstruktoma, tj. bralno zavzetostjo in dosežki, smo več pisali v uvodu. Tu velja izpostaviti, da se bralna zavzetost na latentni ravni kaže kot interes učenca za branje, na vedenjski ravni pa se kaže kot preživljanje prostega časa ob branju krajši ali daljši čas, kar je ugotavljal tudi vprašalnik za učence.

Interes za branje (uživanje ob branju)

Tabela 1: Prikaz bralne zavzetosti glede na spol in bralni dosežek SLO dijakov.

Interes za branje (uživanje ob branju)	NE UŽIVAJO		UŽIVAJO	
	% (S. E.)	Razlika F-D, p	% (S.E.)	Razlika F-D, p
SLO – vsi učenci	39.8 (0.7)		60.2 (0.7)	
fantje	53.9	29,8 (1.5)*	46.1 (1.2)	- 28.8 (1.5), *
dekleta	24.1		74.9 (0.8)	
OECD – vsi učenci	37.4		62.6	
Bralni dosežki/ bralna pismenost	M (S.E.)			
SLO učenci	445.7 (1.7)		509 (1.7)	
fantje	432.9 (2.2)	-41.1 (4.3), *	485.9 (2.5)	- 38.5 (3.0), *
dekleta	474.0 (3.5)		524.3 (1.5)	
OECD učenci	460.0 (0.6)		517.0 (0.5)	

Interes za branje (uživanje ob branju)	NE UŽIVAJO		UŽIVAJO	
	% (S. E.)	Razlika F-D, p	% (S.E.)	Razlika F-D, p
fantje	450.0 (0.7)	-27.0 (0.9),*	500.0 (0.7)	- 28.0 (07),*
dekleta	477.0 (0.6)		528.0 (0.6)	

Legenda: % – odstotek učencev; M – povprečni dosežek pri bralni pismenosti; S. E. – standardna napaka ocene; *p – pomembno na ravni 0.05; razlika F-D: negativna razlika kaže na višji bralni dosežek deklet.

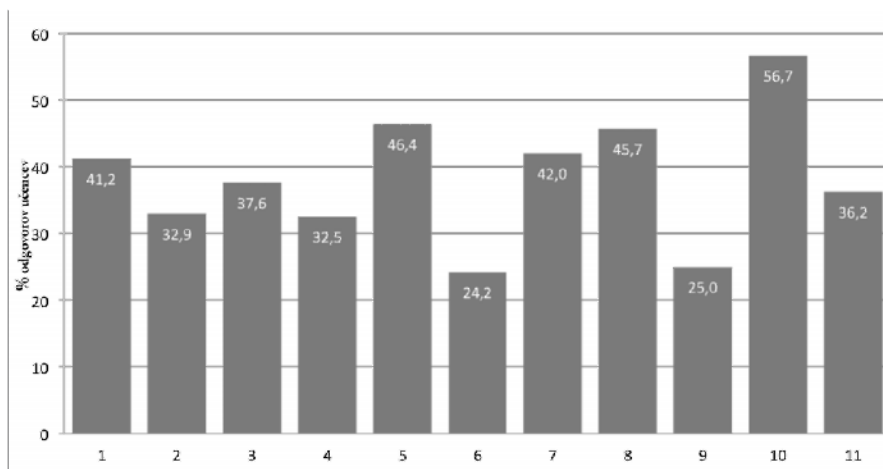
Interes za branje, kot ga je ugotavljal vprašalnik v raziskavi PISA 2009, je vključeval učenčev notranji ali osebni interes za branje, socialno motivacijo za branje (branje kot eden od možnih načinov komunikacije z vrstniki in drugimi) ter delno tudi učenčevo občutje kompetentnosti za branje. Izrazit interes za branje se kaže kot uživanje posameznika ob branju v prostem času, zato bomo ta dva izraza v nadaljevanju uporabljali kot sinonima. Podatke o bralni zavzetosti oz. interesu za branje pri slovenskih dijakih glede na spol in njihove bralne dosežke prikazuje Tabela 1. Pri tem so raziskovalci učence razdelili glede na to, ali v prostem času berejo ali ne. K skupini »ne uživajo« so uvrstili tiste, ki v prostem času sploh ne berejo, k skupini »uživajo« pa tiste, ki prosti čas preživljajo tudi ob branju, ne glede na to, koliko časa dnevno v povprečju preživijo ob branju.

Iz Tabele 1 je razvidno, da približno štirideset odstotkov slovenskih učencev ne kaže interesa oz. ne uživa ob branju, dobrih šestdeset odstotkov pa ob branju uživa. Dobljeni podatki so primerljivi s povprečjem učencev iz držav OECD-ja in se od njih ne razlikujejo pomembno. Pomembne razlike pa obstajajo med spoloma, saj pomembno višji delež deklet kot fantov kaže interes za branje oz. ob branju uživa (75 % deklet vs. 46 % fantov).

S strani učencev izražen užitek ob branju pa se kaže tudi v bralnem dosežku učencev. Splošni zaključek, izpeljan iz Tabele 1, bi bil, da imajo učenci, ki preživljajo prosti čas ob branju oz. pri branju uživajo, pomembno višji bralni dosežek kot učenci, ki ob branju ne uživajo. Ta ugotovitev velja tako za slovenske učence kot za učence iz držav OECD-ja, velja tako za fante kot za dekleta. Statistično pomembne razlike med spoloma v prid deklet obstajajo tako pri slovenskih učencih kot tudi učencih iz držav OECD-ja, pri čemer pa so razlike med spoloma pri slovenskih učencih pomembno višje kot pri učencih iz držav OECD-ja. Slovenija je glede na razlike med spoloma med vsemi 65 državami, sodelujočimi v PISA 2009, med sedmimi državami z največjimi razlikami. Še zlasti velike razlike med slovenskimi fanti in dekleti so pri skupini učencev, ki ob branju ne uživajo, kjer fantje zaostajajo za dekleti za 41 točk, kar pomeni približno eno leto zaostanka v šolanju.

Mnogoštevilne študije, ki vse kažejo na enoznačno povezavo bralni interes – dosežek, izpostavljajo, da interes na bralno učinkovitost deluje posredno (Hidi, 2001; Artlet, Schiefele in Schneider, 2001; Pečjak, 2009). Višji bralni interes pomeni višjo koncentracijo pri branju in uporabo strategij za globlje procesiranje informacij, kar posledično vodi k boljšemu razumevanju. V študiji PISA 2009 je bila ugotovljena srednja velikost učinka bralne zavzetosti oz. interesa pri branju na splošni bralni dosežek učencev – 0,71 (OECD, 2010).

Slika 2: Distribuiranost učencev v zvezi z bralnimi dejavnostmi (vir: OECD PISA 2009, baza podatkov). Legenda: 1. Berem le, če moram; 2. Branje je eden od mojih najbolj priljubljenih hobijev; 3. Rad se z drugimi pogovarjam o knjigah; 4. Težko preberem celo knjigo; 5. Vesel sem, če dobim knjigo za darilo; 6. Zame je branje izguba časa; 7. Uživam, če grem v knjigarno ali knjižnico; 8. Berem samo zato, da pridem do informacij, ki jih potrebujem; 9. Ne morem sedeti pri miru in brati več kot nekaj minut; 10. Rad povem svoje mnenje o knjigah, ki sem jih prebral; 11. S prijatelji si rad izmenjavam knjige.



Z vidika zagotavljanja enakih možnosti učencem v izobraževalnem sistemu se države OECD in države EU strinjajo, da je potrebno v modernih demokratičnih družbah zmanjšati veliko vrzel med spoloma (Lafontaine in Monseur, 2009). Zmanjševanje tega razkoraka med fanti in dekleti pa se lahko prične z delom učitelja v razredu, s tem, da poskuša:

- v večji meri upoštevati specifične bralne interese fantov, ki se ločijo od interesov deklet pri izbiri bralnega gradiva. Kot kažejo rezultati PISE 2009 (OECD, 2010), se učenci glede bralnega gradiva, ki ga pogosto izbirajo za branje v prostem času, ločijo: fantje pogosteje kot dekleta berejo časopise (66 % vs. 60 %), dekleta pa pogosteje revije (64 % vs. 51 %) in leposlovje (40 % vs. 21 %).

– oblikovati učne situacije na način, ki bo pritegnil tudi fantje – tj. vzpodbujati situacijski interes za branje. To lahko učitelj doseže na različne načine: bodisi s prosto izbiro bralnega gradiva, izbirnostjo vrste bralnih nalog, ki jih morajo fantje (dekleta) opraviti, ipd. Pri oblikovanju učnih situacij, ki pritegnejo učence, je lahko v pomoč tudi poznavanje aktivnosti, v katerih učenci najbolj uživajo (PISA 2009, Slika 2).

Kot najbolj atraktivna aktivnost za uživanje ob branju knjige se je izkazalo, da lahko o prebranem izrazijo/povedo svoje mnenje (56,7 %). Temu v 46,4 % sledi, da učenci izražajo zadovoljstvo, če dobijo za darilo knjigo, 42 % pa jih poroča o tem, da uživajo ob obisku knjigarne oz. knjižnice. Z vidika kurikula je pomemben zlasti prvi najpogostejši odgovor, pri čemer se ve-lja vprašati, koliko učitelji pri pouku spodbujajo motivacijo dijakov za branje skozi možnost izmenjave njihovih lastnih mnenj. Po drugi strani pa je visok odstotek tistih učencev, ki berejo le zato, da pridejo do potrebnih informacij (45,7 odstotka), in le, če morajo (41,2 odstotka). To kaže na učence, ki ne berejo za užitek oz. le takrat, kadar morajo nekaj prebrati – ponavadi za šolo.

Razvijanje situacijskega interesa lahko namreč postopno vodi k osebnemu interesu za branje pri učencu, ko učenec ne potrebuje več zunanjih spodbud za branje.

Bralno vedenje učencev in bralna učinkovitost

Uživanje ob branju oz. bralni interes se kaže skozi pogostost in dolžino branja, ki jo tej aktivnosti posveti učenec. Zato nas je zanimalo, koliko se dolžina branja odraža v bralnem dosežku učencev. Zbrane rezultate slovenskih učencev prikazuje Tabela 2.

Tabela 2: Dolžina branja in bralni dosežki pri učencih v Sloveniji.

Dolžina branja	Bralni dosežek – PISA 2009
	M (S.E.)
- Ne bere za uživanje	445.7 (1.72)
- Bere do 30 minut	498.5 (2.38)
- Bere od 30 min do 1 ure	526.4 (3.05)
- Bere 1 do 2 uri	519.7 (5.29)
- Bere več kot 2 uri	521.0 (10.76)

Legenda: M – povprečni dosežek pri bralni pismenosti; S. E. – standardna napaka ocene.

Pokazalo se je, da obstajajo statistično pomembne razlike med skupinami učencev, ki berejo dnevno daljši oz. krajši čas. Dolžina branja za uživanje kaže namreč učencev interes za branje. Vse skupine učencev, ki berejo za uživanje, imajo pomembno višji bralni dosežek kot tisti, ki ne preživljajo prostega časa v tej aktivnosti, ki torej ne berejo za uživanje. Iz Tabele 2 je razvidno, da so imeli najvišji bralni dosežek dijaki, ki dnevno berejo med pol ure in eno uro. Očitno je to čas, ki zadošča, da učenec v tem času razširja oz. obogati svoje besedišče, razvije različne bralne strategije, kar mu posledično omogoča boljše bralno razumevanje oz. ga vodi k boljši pismenosti.

Na povezavo med dolžino branja in bralnim razumevanjem so med drugim pokazali že Baker in Wigfield (1999), Guthrie, Wigfield, Metsala in Cox (1999) ter Ciepilewski in Stanovich (1992). Stanovich (1986) je opisal vzajemno povezavo med bralno aktivnostjo in bralnim dosežkom s t. i. Matejevim učinkom, ki pravi, da so boljši bralci bolj motivirani za branje, težijo k več branju, kar posledično izboljšuje njihovo besedišče in sposobnosti razumevanja. Obstojevega učinka sta na skupini učencev 4. in 8. razreda osnovne šole dokazali tudi Pečjak in Bucik (2004), ki sta pokazali, da se ta učinek vzpostavlja in ohranja preko razvoja zaznane kompetentnosti za branje. To pomeni, da boljši bralni dosežek vodi k razvoju kompetentnosti za branje, ta povečuje bralni interes učenca, zaradi česar učenec pogosteje in dalj časa bere, kar pa izboljšuje njegov bralni dosežek, kar nazorno kaže tudi Slika 1 v uvodu.

Poznavanje in uporaba učnih strategij

Tabela 3: Uporaba in poznavanje učnih strategij glede na spol pri slovenskih učencih.

Uporaba	Skupni rezultat – indeks (S.E.)	Fantje	Dekleta	Razlika F – D, p
... strategij pomnjenja	0.06 (0.01)	0.02 (0.02)	0.11 (0.02)	- 0.09 (0.03), *
... elaboracijskih strategij	0.20 (0.02)	0.27 (0.02)	0.14 (0.02)	0.13 (0.02), *
... kontrolnih strategij	0.15 (0.01)	0.00 (0.02)	0.31 (0.03)	-0.31 (0.03),*
Zavedanje:				
... strategij razumevanja in pomnjenja	-0.07 (0.01)	-0.25 (0.02)	0.12 (0.03)	-0.37 (0.03),*
... strategij povzemanja	-0.19 (0.02)	-0.40 (0.02)	0.01 (0.02)	-0.41 (0.03),*

Legenda: S. E. – standardna napaka ocene; *p – pomembno na ravni 0.05; razlika F-D: negativna razlika kaže na višji bralni dosežek deklet.

Vprašalnik za dijakinje in dijake je učence spraševal tudi o tem, koliko se zavedajo uporabnosti posameznih učnih strategij v določenih učnih situacijah in koliko različne strategije uporabljajo pri učenju. Dobljene rezultate

smo povezali z njihovimi bralnimi dosežki. V Tabeli 3 prikazujemo, kakšna sta uporaba in zavedanje posameznih učnih strategij z bralnim dosežkom pri slovenskih učencih glede na spol in primerjalno s povprečnim dosežkom učencev iz držav OECD-ja. Rezultati te povezave so prikazani v obliki indeksa. Indeks kaže bralni dosežek slovenskih učencev v primerjavi z dosežki njihovih vrstnikov iz držav OECD-ja. Velikost indeksa se giblje med 0 in 1 oz. -1. Pozitivni indeks kaže, da učenec pozna in uporablja učne strategije pogosteje kot povprečni učenec iz držav OECD, negativni indeks pa, da pozna in uporablja te strategije redkeje kot v povprečju učenci iz držav OECD.

Tabela 3 nam kaže, da slovenski učenci praktično enako pogosto kot njihovi vrstniki iz držav OECD uporabljajo strategije pomnjenja, nekoliko pogosteje pa elaboracijske in kontrolne strategije. Enako pogosto kot njihovi vrstniki iz držav OECD poznajo uporabnost strategij razumevanja in pomnjenja, manj pa uporabnost strategij povzemanja, kar predstavlja eno od šibkejših točk naših učencev v zvezi z učnimi strategijami.

Primerjava slovenskih učencev z njihovimi vrstniki v državah OECD pri fantih pokaže naslednje: slovenski fantje približno enako pogosto kot njihovi sovrstniki iz drugih držav uporabljajo strategije pomnjenja in kontrolne strategije, pomembno pogosteje elaboracijske strategije, pomembno redkeje kot njihovi sovrstniki pa poznajo učinkovite strategije razumevanja in pomnjenja ter še zlasti strategije povzemanja. Slovenska dekleta po rezultatih ne odstopajo pomembno od svojih sovrstnic iz držav OECD v uporabi in zavedanju učnih strategij, razen v uporabi kontrolnih strategij, ki jih slovenska dekleta uporabljajo pomembno več kot njihove sovrstnice iz držav OECD. To kaže, da si slovenske dijakinje pri učenju pogosteje postavijo cilj (najprej si pojasnijo, kaj točno se morajo naučiti), spremljajo svoje razumevanje in pomnjenje med procesom učenja – se sprašujejo, ali razumejo, kar se učijo, ali so si zapomnile najpomembnejše dele učne snovi in če česa ne razumejo, poiščejo dodatne informacije.

Med slovenskimi fanti in dekleti obstaja pomembna razlika v vseh učnih strategijah: dekleta jih nasploh uporabljajo pogosteje kot fantje in se bolj zavedajo, katere so uporabne v posameznih učnih situacijah. Edina izjema so elaboracijske strategije, ki jih pogosteje uporabljajo fantje. Fantje poskušajo pri učenju osmisliti novo znanje s tem, kar že vedo, se sprašujejo, kako bi jim te informacije koristile izven šole in ali se ujemajo s tem, kar se dogaja v resničnem življenju. Kaže se, da fantje dejansko za novo učenje bolj kot dekleta potrebujejo občutek, da bo novo znanje koristno in uporabno. Učitelj bi lahko učence, skozi proces učenja, v katerem bi jim pokazal koristnost učenja in možen transfer naučenega v realno življenje, spodbujal k uporabi elaboracijskih strategij in s tem posredno povečeval njihovo zavzetost za učenje.

V Tabeli 4 pa prikazujemo kvartile slovenskih učencev v povezavi z njihovimi bralnimi dosežki. Pri tem prvi kvartil označuje spodnjo skupino 25

% učencev z najslabšimi bralnimi dosežki; drugi kvartil skupino učencev, katerih rezultat sodi v kategorijo dosežkov, ki jih je doseglo med 26 in 50 % vseh učencev; tretji kvartil skupino učencev, katerih rezultat sodi med 51 do 75 % zgornjih dosežkov, četrti kvartil pa predstavlja skupino zgornjih 25 % učencev z najvišjimi dosežki. Razlika (Δ) bralnega dosežka glede na indeks kaže prediktivno moč strategije za bralni dosežek in pove, za koliko bi se spremenil bralni dosežek učencev ob spremembi uporabe strategije za 1 standardno enoto. Odstotek pojasnjene variance pove, koliko k celotnemu bralnemu dosežku učencev prispeva uporaba oz. zavedanje uporabnosti posamezne učne strategije.

Tabela 4: Uporaba in zavedanje učnih strategij ter povezava z bralnim dosežkom pri slovenskih učencih.

Učne strategije	Bralni dosežek (S.E.)				Δ bral. dosežka glede na indeks p	% pojasnjene variance
	Q1	Q2	Q3	Q4		
Uporaba:	(S.E.)	(S.E.)	(S.E.)	(S.E.)		
... strategij pomnjenja	501 (2.7)	492 (2.7)	485 (3.0)	462 (3.4)	- 15.9 (1.75)	2.8 (0.61)
... elaboracijskih strategij	482 (2.4)	477 (3.3)	489 (2.8)	494 (3.3)	4.4 (1.59)	0.2 (0.17)
... kontrolnih strategij	449 (2.4)	482 (2.7)	494 (2.8)	515 (3.2)	24.0 (1.7) *	2.0 (0.11)
Zavedanje:						
... strategij razumevanja in pomnjenja	441 (2.5)	476 (2.7)	501 (2.7)	533 (2.6)	36.0 (1.21) *	16.9 (1.17)
... strategij povzemanja	432 (2.5)	473 (3.4)	511 (3.3)	535 (3.4)	39.7 (1.27) *	21.3 (1.35)

Legenda: S. E. – standardna napaka ocene; Q1 – prvi kvartil, Q2 – drugi kvartil, Q3 – tretji kvartil, Q4 – četrti kvartil; * p – pomembno na ravni 0.05 % – odstotek.

Pri uporabi strategij pomnjenja se je pokazalo, da se z večjo uporabo le-teh zmanjšuje bralni dosežek učencev. Učenci četrtega kvartila, ki največ uporabljajo te strategije, imajo najslabši bralni dosežek; potem pa ta dosežek linearno narašča z manjšo uporabo strategij pomnjenja. To kaže, da strategije pomnjenja dejansko predstavljajo površinski pristop k učenju, saj je njihov primarni cilj zapomniti si informacije, in še to ponavadi v obliki, kot so bile posredovane, in ne razumeti učno gradivo. Rezultati kažejo na negativno povezavo med uporabo teh strategij in bralnim dosežkom, saj je razlika bralnega dosežka glede na indeks negativna (-15,9). Pri tem pa rezultati drugih študij o tej povezanosti niso enoznačni. Nekatere študije kažejo na po-

zitivno povezanost (Pintrich in Garcia, 1991; Zimmerman in Pons, 1986), druge pa ne kažejo povezanosti med obema spremenljivkama (Pintrich et al., 1993; Fisher in Ford, 1998). V splošnem uporaba strategij pomnjenja le malo prispeva k celotnemu bralnemu dosežku učenca, saj pojasnjuje le 2,8 % celotne variance v dosežku učenca

Pri elaboracijskih strategijah, ki kažejo na povezavo novega znanja s predznanjem, izkušnjami posameznika in razmislekom o uporabnosti teh informacij izven šolskega konteksta in v resničnem življenju, je dobljen bolj uravnotežen profil, ki kaže, da uporaba teh strategij pri naših učencih ni imela pomembnega učinka na bralni dosežek učencev. Razlika med bralnimi dosežki učencev iz prvega kvartila, ki najmanj uporabljajo te strategije, in učenci četrtega kvartila, ki najbolj uporabljajo te strategije, je le 12 točk (482 točk vs. 494 točk). O tem priča tudi napovedna moč te strategije za bralni dosežek, izražena skozi razliko bralnega dosežka glede na indeks, ki ni pomembna, in praktično ničelni odstotek pojasnjene variance. Glede na to, da nekatere študije kažejo pozitivne povezave te strategije z bralnimi dosežki (Pintrich et al., 1993; Fisher in Ford, 1998), bi bila morda smiselna nadaljnja analiza celotnega preizkusa bralne pismenosti z vidika potrebe po uporabi teh strategij za uspešno rešitev nalog.

Uporaba kontrolnih strategij se je pokazala kot dejavnik, ki pomembno vpliva na bralne dosežke tudi slovenskih učencev. Razlika v bralnem dosežku med obema skrajnima skupinama učencev glede na uporabo kontrolnih strategij (Q1 in Q4) znaša kar 66 točk. Sicer pa je uporaba kontrolnih strategij pomemben napovednik bralnega dosežka učencev. Učenci, ki si postavljajo cilje, ki spremljajo svoje razumevanje v procesu učenja, imajo boljši dosežek kot učenci, ki teh strategij ne uporabljajo. Kljub temu pa kontrolne strategije ne pojasnijo veliko v bralnem dosežku učenca, na kar so opozorile tudi druge, sicer precej redke študije (Zimmerman in Martines-Pons, 1990). Pri tem Winne (1997) razlaga, da ima uporaba kontrolnih strategij svojo psihološko ceno, ker predstavlja napor in moti učno aktivnost učenca. To še posebej velja za manj sposobne učence, ki morajo svojo mentalno pozornost deliti med spremljanje svojega razumevanja in hkratno predelovanje učne snovi, kar je zanje ponavadi prenaporno.

Zavedanje učinkovitih strategij pomnjenja in razumevanja ter povzemanja pa ima močno napovedno vrednost za bralni dosežek pri slovenskih učencih. Učenci, ki vedo, da so učinkovite učne strategije, ki jih vodijo k boljšemu razumevanju in pomnjenju te, da se npr. o prebrani vsebini pogovorijo z drugimi, da podčrtujejo pomembne dele besedila, da pomembne dele nato s svojimi besedami povzamejo, ipd., dosegajo bistveno boljše bralne rezultate kot učenci, ki uporabnosti tovrstnih strategij ne poznajo. S porastom poznavanja teh strategij se skoraj linearно povečuje tudi bralna uspe-

šnost učencev, kar je razvidno tudi iz Tabele 4. Sprememba bralnega dosežka ob spremembi zavedanja učinkovitosti teh strategij je visoka in pomembna, hkrati pa poznavanje učinkovitih strategij razumevanja in pomnjenja pojasnjuje 17 odstotkov razlik v bralni uspešnosti učencev, medtem ko poznavanje učinkovitega povzemanja kar 21 odstotkov razlik v bralni uspešnosti učencev.

Na koncu lahko prikazane rezultate o nekaterih značilnostih slovenskih učencev v povezavi z bralno pismenostjo v PISI 2009 strnemo v nekaj ključnih točk:

- pokazali smo na pozitivno povezanost med zavzetostjo za branje, operacionalizirano skozi interes in dolžino branja v prostem času, in bralnim dosežkom učencev, saj so dosežki učencev, ki uživajo v branju, pomembno višji kot dosežki učencev, ki v prostem času ne berejo. Slednji zaostajajo za prvo skupino kar za 64 točk, slednje pa predstavlja zaostanek na ravni enega leta in treh mesecev;
- pokazali smo na pozitivne učinke uporabe vseh učnih strategij za bralni dosežek učenca (razen strategije enostavnega pomnjenja – memoriranja). Kot pomembne so se pokazale zlasti kontrolne strategije (načrtovanja, spremljanja in reflektiranja procesa učenja). Za učinkovito rabo teh strategij pa je ključno, da učenec prepozna, katera strategija je v specifični učni situaciji najboljša, ali drugače – da zna fleksibilno izbirati posamezne strategije glede na značilnosti učne situacije.

Ker vse zgoraj navedene zmožnosti razvija kompetenca »učenja učenja«, se zdi sistematični razvoj te kompetence, ki v okviru projekta Kurikularna prenova v osnovni in srednji šoli (2010–2012) poteka v okviru Zavoda RS za šolstvo, prava pot za izboljšanje trenutne bralne zmožnosti slovenskih pismenosti učencev, ki v bralni pismenosti zaostajajo za svojimi vrstniki iz držav OECD-ja.

Viri in literatura

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 14/3, 363–383.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J.-E. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343–363.
- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477.

- Ciepilewski, J., Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54/1, 74–89.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs – The self-determination theory viewpoint. V: Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K. A., J. Baumert (ur.). *Interest and learning*. Kiel: Institute for Science Education, University of Kiel, 146–162.
- Fisher, S., Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51/2, 397–420.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 72/1, 59–109.
- Garcia, T., Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. V: Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (ur.). *Self-regulation of learning and performance: issues and applications*. Hillsdale, NJ: LEA, 127–155.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (1997). Reading engagement: a rationale for theory and teaching. V: Guthrie, J. T., Wigfield, A. (ur.). *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction*. Newark: IRA, 1–2.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3/3, 231–256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 92/2, 331–341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational research review*, 1, 69–82.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review*, 13/3, 191–209.
- Lafontaine, D., Monseur, C. (2009). Gender Gap in Comparative Studies of Reading Comprehension: to what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8/1, 69–79.
- Oakhill, J. V., Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98, 223–235.

- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student engagement, strategies and practices* (Volume III). [Http://dc.doi.org/10.1787/9789264083943-en](http://dc.doi.org/10.1787/9789264083943-en).
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). [Http://dc.doi.org/10.1787/9789264091450-en](http://dc.doi.org/10.1787/9789264091450-en).
- Pečjak, S. (2009). Prispevek psihologije k razumevanju bralne pismenosti v izobraževanju. V: *Podobe psihologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani, 97–117.
- Pečjak, S., Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13/4, 33–54.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teacher's activities in classroom. *Studia psychologica*, 50/2, 147–168.
- Pečjak, S., Podlessek, A., Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for primary school students. *Studia psychologica*, 53/1, 53–67.
- Pintrich, P. R., Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. V: Maehr, M. L., Pintrich, P. R. (ur.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press, 371–402.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53/3, 801–813.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 207–212.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257–279.
- Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. V: Reynolds, W. M., Miller, G. E. (ur.). *Handbook of psychology*. Vol. 7. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 59–78.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1–14.

- Zimmerman, B. J., Martines-Pons, M. (1990). Students differences in the self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.
- Zimmerman, J. J., Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–629.

Nekateri individualni in socialni napovedniki bralnih dosežkov slovenskih dijakov v raziskavi PISA 2009

Anja Podlesek in Melita Puklek Levpušček

Bralna pismenost je v raziskavi PISA 2009 opredeljena kot »zmožnost razumevanja, uporabe in razmišljanja o napisanem besedilu ter zavzetost za branje z namenom doseganja zastavljenih ciljev, razvijanja lastnega znanja in potencialov ter sodelovanja v družbi« (OECD, 2010a: 37). Bralna pismenost vključuje različne kompetence na spoznavnem (osnovno dekodiranje besed, poznavanje besed, slovnice, jezikovnih in besedilnih struktur ter znanje o svetu) in na metakognitivnem področju (zavedanje o pomenu različnih strategij pri obdelavi besedila ter zmožnost njihove uporabe). Raven bralne pismenosti je v raziskavi PISA 2009 (OECD, 2010a) opredeljena glede na posameznikovo obvladovanje: 1) oblike besedila (kontinuirano besedilo ali proza, predstavljena v stavkih in odstavkih, ter nekontinuirano besedilo, ki vsebuje npr. sezname, grafe ali diagrame; tipi besedil glede na retorični namen besedila – npr. opis, pripoved, navodilo, argumentacija, transakcija); 2) bralnega procesa (sposobnost pridobivanja informacij, oblikovanja splošnega razumevanja besedila, interpretacije besedila, uporabe informacij iz besedila, refleksije besedila ...); 3) bralnih situacij (uporaba različnih besedil, ki jih uporabljamo v zasebnih, javnih, poklicnih ali izobraževalnih situacijah).

Danes bralne pismenosti ne razumemo kot sposobnosti, ki jo pridobimo že v prvih letih izobraževanja, temveč kot vseskozi razvijajoč se skupek znanja, veščin in strategij branja, ki omogočajo posamezniku, da izpolnjuje svoje aspiracije, npr. pridobivanje izobrazbenih kvalifikacij, zaposlitve, osebne rasti ipd., in da se znajde v sodobni birokratski družbi ter njenih formalnih institucijah (OECD, 2003). Da bi znali ustvariti učno okolje, v katerem bo lahko posameznik optimalno razvil svoje potencialne na tem področju, moramo poznati dejavnike, ki bralno pismenost spodbujajo.

Raziskava PISA, v kateri je bil v letu 2009 poudarek na bralni pismenosti, je pri identifikaciji pomembnih dejavnikov zelo dobrodošla, saj nam daje kakovostne podatke o bralni pismenosti 15-letnikov, poleg tega pa raziskava v spremljajočem Vprašalniku za dijakinje in dijake (VDD; Nacionalni center za raziskave PISA 2009, 2009) meri tudi množico njihovih demografskih značilnosti ter spremenljivk njihovega učnega in domačega okolja.

V prispevku predstavlja model napovedovanja t. i. skupnega bralnega dosežka slovenskih dijakov v raziskavi PISA 2009. Skupni bralni dosežek odraža raven splošne bralne pismenosti dijakov (raziskava sicer meri tudi bralno pismenost na petih podpodročjih bralne pismenosti). V model sva vključili tiste individualne značilnosti slovenskih dijakov prvih letnikov ter nekatere značilnosti njihovega družinskega in učnega okolja, za katere je bilo v dosedanjih analizah (OECD, 2010b, c; Pedagoški inštitut, 2010) ugotovljeno, da prispevajo k pojasnjevanju razlik med dijaki v bralni pismenosti. Namen pričujoče študije je bil ugotoviti, kakšen je pri pojasnjevanju dosežka na PISA 2009 samostojen doprinos vsakega od njih.

Metoda

Baza podatkov

Sekundarno sva analizirali bazo podatkov PISA 2009, in sicer samo podatke slovenskih dijakov. Izvorna baza podatkov slovenskih 15-letnikov, ki se šolajo, obsega podatke 6155 oseb, ki so ustrezale osnovnemu kriteriju raziskave (starost 15 let), tj. učencev in dijakov, ki so bili rojeni v koledarskem letu 1993. Večina 15-letnikov v Sloveniji obiskuje prvi letnik srednje šole, zato so bili v vzorec raziskave zajeti večinoma dijaki prvih letnikov (94,07 %), le malo pa je bilo takšnih, ki obiskujejo osnovno šolo (0,76 %) ali drugi letnik srednje šole (5,17 %).

Vzorec

V napovedni model sva vključili le dijake prvih letnikov, saj enako število let šolanja v večji meri zagotavlja primerljivost med posamezniki na področju spoznavnih in izobraževalnih dosežkov kot enaka kronološka starost (Zupančič in Podlessek, 2009a). Poleg tega je bilo število osnovnošolcev, starih 15 let, ki so bili vključeni v raziskavo PISA 2009, zelo majhno ($n = 30$), kar bi lahko vplivalo na veljavnost rezultatov večnivojskih analiz podatkov, ki sva jih uporabili v študiji. Prav tako sva zaradi tega iz vzorca izločili dijake 2. letnika ($n = 245$).

Ker sva se odločili za večnivojsko modeliranje podatkov, pri večnivojskih modeliranjih pa v primerih, ko je število oseb znotraj posameznih skupin (šol) nizko, lahko dobimo nestabilne ocene parametrov (Kreft, 1996, v: Garson, 2008), sva iz nadaljnje obdelave izključili vse šole, na katerih je bilo

v zbiranje podatkov vključenih manj kot 5 dijakov. Takih šol je bilo 12 in na njih skupno 33 preučevanih dijakov.

Tako so v podatkovni bazi, ki sva jo vključili v nadaljnje analize, ostali podatki, zbrani na 271 šolah. V analize sva vključili 4250 dijakov, ki so imeli veljavne vrednosti na vseh prediktorskih spremenljivkah. Od tega je bilo v vzorcu 2128 dijakinj (50,1 %). Povprečna starost dijakov in dijakinj je bila 15,71 leta ($SD = 0,27$). V program srednjega poklicnega izobraževanja jih je bilo vključenih 820 (19,3 %), v program tehničnega oz. strokovnega srednjega izobraževanja 1711 (40,3 %), v program strokovne gimnazije 559 (13,2 %) in v program klasične oz. splošne gimnazije 1160 (27,3 %).

Spremenljivke

Iz izvorne baze podatkov PISA 2009 sva v analize vključili spremenljivke, vezane na odgovore dijakov pri VDD, in spremenljivke, vezane na dosežek dijakov pri preizkusih znanja v okviru raziskave PISA 2009. Dosežki dijakov so v raziskavah PISA opisani z verjetnimi vrednostmi (angl. *plausible values*). To je pet naključno vzorčenih vrednosti iz verjetnostne porazdelitve dijakove sposobnosti, dobljene v mednarodni analizi z lestvičenjem po teoriji odgovora na postavko na podlagi odgovorov dijakov iz vseh vključenih držav. Z uporabo verjetnih vrednosti v statistični analizi pridobimo nepristranske ocene populacijskih parametrov na zvezni lestvici. Dosežke dijakov sva obravnavali kot kriterijske spremenljivke, mere, zbrane z VDD, pa kot prediktorske spremenljivke. Pri slednjih sva v analize vključili naslednje napovednike: izobraževalni program, spol dijaka, jezik, ki ga govori doma, branje za zabavo, socialno-ekonomski položaj dijaka, indeks uživanja v branju, indeks različnosti bralnega gradiva, indeks dejavnosti branja na spletu, indeks strategij za razumevanje in pomnjenje besedila, indeks strategij povzemanja besedila, indeks kontrolnih strategij, pogostost obiskovanja knjižnice, pogostost uporabe računalnika v šoli, pogostost uporabe računalnika doma za šolsko delo, indeks interpretacije literarnih besedil, indeks uporabe besedil z grafičnimi prikazi, indeks discipline v razredu, indeks zaznane učiteljeve spodbude pri bralnih aktivnostih in splošno stališče do šole. Sprva sva želeli v analizo vključiti tudi število ur pouka slovenščine na teden, vendar sva ugotovili, da so dijaki pri tem vprašanju, kljub temu da so obiskovali isti izobraževalni program, navajali zelo različno število ur. Nezanesljivost te mere bi lahko ogrožala veljavnost zaključkov, zato je nazadnje nisva vključili v model.

V nadaljevanju podrobneje predstavlja posamezne spremenljivke iz baze PISA 2009 oz. njihove pretvorjene vrednosti, kot so bile uporabljene v analizi.

Obdelali sva podatke dijakov štirih izobraževalnih programov. Spremenljivko ST02Q01 v podatkovni bazi sva pretvorili v tri dihotomne (angl.

dummy) spremenljivke, Program 1, Program 2 in Program 3, ki so skupaj predstavljale štiri izobraževalne programe. Vse tri spremenljivke so imele dve vrednosti – 0 ali 1. Pri spremenljivki Program 1 je vrednost 1 predstavljala, da dijak obiskuje klasično ali splošno gimnazijo, 0 pa, da obiskuje kateri drugi program. Pri spremenljivki Program 2 je vrednost 1 pomenila, da dijak obiskuje strokovno gimnazijo, 0 pa, da obiskuje kateri drugi program. Pri spremenljivki Program 3 pa je vrednost 1 pomenila, da dijak obiskuje program tehničnega oziroma strokovnega srednjega izobraževanja, 0 pa, da obiskuje kateri drugi program. Dijak, ki sva mu pripisali vrednosti 0 na vseh teh treh spremenljivkah, je torej obiskoval program srednjega poklicnega izobraževanja.

Spremenljivka ST04Q01 iz baze PISA 2009 predstavlja spol in ima dve ravni: 1 – ženske in 2 – moški.

Spremenljivka ST19Q01 v bazi PISA 2009 predstavlja jezik, ki ga dijak govori doma. Ima vrednost 1, če dijak doma govori slovenski jezik, oz. vrednost 2, če doma govori jezik, ki ni slovenski.

Spremenljivka ST23Q01 predstavlja branje za zabavo. Dijaki so lahko na vprašanje, koliko časa dnevno berejo za zabavo, odgovorili na naslednji lestvici: 1 = ne berem za zabavo, 2 = 30 minut ali manj na dan, 3 = več kot 30 minut in manj kot 60 minut na dan, 4 = od 1 do 2 uri na dan, 5 = več kot 2 uri na dan. V analizah sva to spremenljivko obravnavali kot intervalno.

V model sva vključili tudi psihosocialne dejavnike in individualne značilnosti dijakov, vezane na odnos do branja in bralno kompetentnost, ki jih je mednarodni center PISA opredelil preko lestvičnih ali WLE indeksov, tj. ocen obteženega verjetja za vrednosti merjenih konstrukтов.

WLE indeksi so v bazo podatkov PISA 2009 vključeni kot spremenljivke z že izračunanimi vrednostmi. Dobljeni so bili na osnovi obdelave odgovorov dijakov vseh v raziskavo vključenih držav z lestvičenjem po teoriji odgovora na postavko.¹ Vsak indeks predstavlja skupno mero odgovorov na več izbranih dihotomnih ali intervalnih postavkah (postavkah Likertovega tipa) z določeno vsebino. Vrednost 0 predstavlja povprečje držav OECD, standardni odklon pa je enak 1. Pozitivne vrednosti indeksov WLE pomenijo, da je dijak odgovoril bolj pozitivno, pritrdilno na postavke neke lestvice kot povprečni dijak držav OECD (OECD, 2010b).

Indeks ESCS predstavlja ekonomski, socialni in kulturni položaj dijakka. Sestavljen je iz naslednjih indeksov: najvišji poklicni položaj staršev, najvišja izobrazbena stopnja staršev (v letih izobraževanja), materialne dobrine doma, kulturne dobrine doma ter izobraževalne dobrine doma.

1 WLE indeksi so dobljeni z uporabo Raschevega, tj. enoparametričnega modela odgovorov na postavko tako, da so parametri postavk najprej ocenjeni iz enako velikih podvzorcev dijakov iz vseh držav OECD. Nato so izračunane ocene za vse dijake in vse šole z uporabo sidranja parametrov, dobljenih v prvem koraku. Indeksi so nato standardizirani (z enakim obteževanjem vseh držav) (OECD, 2009a).

Indeks uživanja v branju (v bazi podatkov predstavljen s spremenljivko JOYREAD) je narejen na osnovi odgovorov dijakov pri različnih trditvah o branju (npr. berem le, če moram; branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov; o knjigah se rad/-a pogovarjam z drugimi; branje se mi zdi izguba časa; uživam, kadar grem v knjigarno ali knjižnico). Višji indeks pomeni, da dijak bolj uživa v branju in ima pozitivnejši odnos do branja.

Dijaki so ocenili tudi, kako pogosto berejo različne vrste gradiv (revije, stripe, leposlovje, neleposlovne knjige, časopise), zato, ker to želijo. Na osnovi tega je bil oblikovan indeks različnosti bralnega gradiva (DIVREAD). Višja vrednost indeksa pomeni branje bolj raznovrstnega gradiva.

Indeks dejavnosti branja na spletu (ONLNREAD) je nastal na osnovi ocen dijakov, kako pogosto se ukvarjajo z aktivnostmi na svetovnem spletu (z branjem elektronske pošte, sodelovanjem v spletni klepetalnici, branjem spletnih novic, uporabo spletnega slovarja ali enciklopedije, iskanjem spletnih informacij o določenih vsebinah, sodelovanjem v skupinskih razpravah ali forumih na spletu, iskanjem uporabnih informacij na spletu, npr. receptov, urnikov). Višji indeks pomeni večjo stopnjo ukvarjanja s spletnimi dejavnostmi.

Indeks strategij za razumevanje in pomnjenje besedila (UNDREM) predstavlja dijakovo oceno uporabnosti različnih strategij branja in razumevanja besedil. Strategija A pomeni, da se dijak osredotoči na dele besedila, ki jih z lahkoto razume; strategija B, da dvakrat hitro prebere besedilo; strategija C, da se o vsebini pogovarja z drugimi; strategija D, da podčrta pomembne dele; strategija E, da povzame besedilo s svojimi besedami; strategija F, da besedilo na glas prebere nekemu drugemu. Strategije C, D in E so boljše od strategij A, B in F. Dijaki z višjim indeksom zaznavajo boljše strategije za razumevanje in pomnjenje besedil kot bolj uporabne od dijakov z nižjim indeksom.

Indeks strategij povzemanja besedila (METASUM) predstavlja dijakovo oceno uporabnosti različnih strategij povzemanja besedil. Strategija A pomeni, da dijak napiše povzetek, vanj vključi vse odstavke; strategija B, da prepíše stavke dobredno; strategija C, da preden napiše povzetek, večkrat prebere besedilo; strategija D, da preveri, ali so v povzetku predstavljena ključna dejstva; strategija E, da prebere besedilo, podčrta pomembnejše stavke, jih napiše s svojimi besedami. Pri računanju indeksa se upošteva, da sta strategiji D in E boljše od strategij A in C in ti boljše od strategije B. Dijaki z višjim indeksom zaznavajo boljše strategije za razumevanje in pomnjenje besedil kot bolj uporabne od dijakov z nižjim indeksom.

Indeks kontrolnih strategij (CSTRAT) predstavlja pogostost dijakove uporabe različnih kontrolnih strategij. Kontrolne strategije so: najprej poskuša ugotoviti, kaj se mora naučiti; preveri, ali je razumel prebrano; poskuša

ugotoviti, katerih pojmov še ne razume; poskrbi, da si zapomni najpomembnejše točke; poišče dodatna pojasnila. Višji indeks pomeni pogostejšo uporabo kontrolnih strategij.

Višji indeks pogostosti obiskovanja knjižnice (LIBUSE) pomeni, da dijak pogosteje obiskuje knjižnico iz različnih razlogov. Navedeni so naslednji možni razlogi: obisk knjižnice za izposojajo knjig za razvedrilo; za šolsko delo; da tam dijak naredi domačo nalogo; da bere revije ali časopise; da bere knjige za zabavo; da se uči o stvareh, ki niso povezane s poukom; da uporablja internet.

Indeks pogostosti uporabe računalnika v šoli (USESCH) predstavlja, kako pogosto dijak v šoli uporablja računalnik za različne namene. Navedeni nameni so: dijak klepeta prek spleta; uporablja elektronsko pošto; išče informacije za šolsko delo; pobira oz. nalaga gradiva s spletne strani šole ali brska po njej; svoje delo objavlja na spletni strani šole; uporablja računalniške simulacije; vadi in se izpopolnjuje v različnih predmetih; na računalniku samostojno dela domačo nalogo; uporablja ga za skupinsko delo in za stike z drugimi dijaki. Višji indeks pomeni več rabe računalnika v šoli.

Indeks pogostosti uporabe računalnika doma za šolsko delo (HOM-SCH) predstavlja, kako pogosto dijak doma uporablja računalnik v zvezi s šolo (na internetu išče informacije za šolsko delo; uporablja elektronsko pošto za dopisovanje z drugimi dijaki o šolskem delu; uporablja elektronsko pošto za stike s profesorji in oddajanje domačih nalog; pobira ali nalaga gradiva s spletne strani šole; na spletni strani pregleda šolska obvestila). Višji indeks pomeni več domače rabe računalnika za šolo.

Indeks interpretacije literarnih besedil (RFSINTRP) je indeks bralnih dejavnosti, ki jih dijak izvaja v učne namene. Dijak označi, kako pogosto je v zadnjem mesecu bral literarna dela, razlagal vzroke dogodkov v besedilu, način obnašanja oseb v besedilu in namen besedila. Višji indeks pomeni več bralnih dejavnosti v učne namene.

Indeks uporabe besedil z grafičnimi prikazi (RFSNCONT) predstavlja, kako pogosto je dijak v zadnjem mesecu uporabljal besedila, ki vključujejo diagrame ali zemljevide, tabele ali grafe, iskal podatke z grafa, diagrama ali iz tabele ter opisoval organizacijo podatkov v tabeli ali grafu. Višji indeks pomeni večjo uporabo besedil z grafičnimi prikazi.

Indeks discipline v razredu (DISCLIMA) odraža, kako pogosto prihaja pri pouku slovenščine do nediscipliniranosti dijakov, ki se izraža tako, da dijaki ne poslušajo profesorja; v učilnici sta hrup in nered; profesor mora dolgo čakati, da se umirijo; dijaki ne morejo dobro delati; ne začnejo delati še dolgo po začetku pouka. Višji indeks pomeni večjo zaznano disciplino v razredu.

Indeks zaznane učiteljeve spodbude pri bralnih aktivnostih (STIMREAD) predstavlja, kako pogosto učitelj pri pouku slovenščine spodbu-

ja dijake, npr. zahteva, da pojasnijo pomen besedila; z vprašanji spodbuja k boljšemu razumevanju besedila; jim da dovolj časa, da razmislijo; priporoči v branje kakšno knjigo; jih spodbuja, da izrazijo svoje mnenje o besedilu; jim pomaga povezati brane zgodbe z njihovim življenjem; pokaže, kako informacije iz besedil nadgrajujejo njihovo predhodno znanje. Višji indeks pomeni več zaznane spodbude pri bralnih aktivnostih s strani učitelja.

Splošno stališče do šole (ATSCHL) kaže strinjanje dijaka z naslednjimi trditvami o šoli: šola ga je dobro pripravila na življenje; je bila izguba časa; mu je pomagala pri pridobivanju samozavesti za sprejemanje odločitev; ga je naučila stvari, ki bi bile lahko koristne pri opravljanju poklica. Višji indeks pomeni pozitivnejše stališče do šole.

Obdelava podatkov

Posebnosti večstopenjskega vzorčenja, kakršno je značilno za raziskave PISA, lahko v analizah upoštevamo z uporabo večnivojskih modelov. Ti modeli upoštevajo, da so podatki različnih dijakov znotraj posameznih šol korelirani – dosežki dijakov, ki obiskujejo isto šolo (oz. natančneje, isti izobraževalni program znotraj šole), so si med seboj predvidoma bolj podobni, kot so si z dosežki dijakov iz drugih šol, saj si dijaki iz iste šole delijo določene izkušnje, način izvajanja pouka, socialno-ekonomsko okolje ipd. Prednost večnivojskih modelov je, da upoštevajo hierarhično (v našem primeru dvostopenjsko) strukturo podatkov, da izdelajo ustrezno oceno standardne napake obravnavanega populacijskega parametra in da lahko poleg splošne ocene učinkov posameznih prediktorskih spremenljivk na kriterijsko spremenljivko ocenjujejo tudi, kako se ti učinki razlikujejo med šolami.

Pri analizi povezav med napovedniki in dosežkom na PISA 2009 sva uporabili dvonivojske linearne modele (v programu HLM 6.02; Raudenbush, Bryk, Cheong in Congdon, 2005), pri čemer so raven 1 predstavljali dijaki, višjo raven, raven 2, pa so predstavljale šole, ki so jih dijaki obiskovali, oz. posamezni izobraževalni programi znotraj šol. V posamezni šoli kot stavbi se namreč lahko izvaja več izobraževalnih programov. Vsak tak program znotraj šole je predstavljal ločeno enoto na ravni 2, h kateri sva gnezdili podatke dijakov, ki jo obiskujejo.

Pri obdelavi podatkov nisva posebej obtežili, saj sva v preliminarnih analizah ugotovili, da z neobteženimi podatki dobimo praktično enake rezultate kot z uporabo normaliziranih uteži šol in dijakov, ki naj bi jih sicer uporabljali pri večnivojskem modeliranju (opis in rezultati teh analiz so dostopni v arhivu avtoric). Tudi E. Gebhardt (2009) na primeru nemških podatkov iz raziskave PISA 2006 ugotavlja zadovoljivo ustreznost uporabe enakih uteži pri vseh dijakih.

Najprej sva izdelali ničelni model (model 0) za pojasnjevanje dosežkov na preizkusu bralne pismenosti PISA 2009, tj. model, v katerega ni bil vklju-

čen noben napovednik. Z ničelnim modelom sva preverili, kolikšen del variance dosežkov na preizkusu bralne pismenosti je pripisljiv razlikam med šolami, kolikšen pa razlikam med dijaki znotraj šol.

Z ničelnim modelom sva nato primerjali dva modela: model z vključenimi napovedniki na ravni dijaka, tj. na ravni 1 (model 1), in model z vključenimi napovedniki na ravni dijaka in šole, tj. na ravni 1 in 2 (model 2). V analizah sva preverjali, kolikšen delež variance lahko pojasnimo s posameznimi napovedniki, kolikšen del variance pa po vključitvi napovednikov v model ostane nepojasnljiv in bi ga bilo treba pojasnjevati z drugimi dejavniki.

Da bi ugotovili, kolikšen del variance dosežkov na preizkusu bralne pismenosti PISA 2009 lahko pojasnimo z napovedniki na ravni dijaka, sva v model vnesli spremenljivke, navedene v podpoglavju *Spremenljivke* zgoraj. Ker so bili v ospredju najinega zanimanja odnosi med napovedniki in dosežki dijakov, sva po priporočilih Endersa in Tofighija (2007) pri vseh napovednikih na ravni dijaka uporabili centriranje vrednosti na aritmetično sredino posamezne šole. Analizirali sva le glavne učinke napovednikov, ki sva jih obravnavali kot fiksne – predvidevali sva, da se učinki posameznih napovednikov med šolami ne razlikujejo (modeli, v katerih sva ocenjevali tudi parametre za vsako šolo posebej, so rezultirali v nezanesljivih ocenah parametrov). Predvidevali sva tudi, da so variance dosežkov dijakov na različnih šolah enake.

V modelu 2 sva napovednikom na ravni 1 dodali napovednik na ravni šole, in sicer vrsto izobraževalnega programa, ki so ga predstavljale tri dihotomne spremenljivke. Te spremenljivke sva obravnavali necentrirane.

Kot odvisne spremenljivke sva v model vnesli vseh pet verjetnih ocen dosežkov dijakov pri preizkusu bralne pismenosti PISA 2009, program HLM pa združi ocene parametrov na osnovi vsake izmed njih v skupno oceno. Za oceno parametrov sva uporabili algoritem največjega verjetja. Kot statistično pomembne sva opredelili učinke, pri katerih je bila raven alfa napake nižja od 5 %.

Rezultati

Tabela 1 predstavlja nepojasnjeno varianco na ravni šole in dijaka v različnih modelih. V ničelnem modelu je varianca na ravni šole predstavljala 61,3 % celotne variance dosežkov dijakov na preizkusu bralne pismenosti (oz. 4529,00 / [4529,00 + 2854,11]), medtem ko je varianca na ravni dijaka predstavljala 38,7 % celotne variance. To pomeni, da so bile razlike med povprečnimi dosežki dijakov na različnih šolah zelo velike in predstavljajo velik delež razlik med dijaki. Take razlike med šolami so podobne tistim, ki smo jih v Sloveniji že v preteklosti odkrivali na različnih preizkusih pismenosti v raziskavah PISA (glej npr. Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlesek in Sočan, 2009; Zupančič in Podlesek, 2009a, b).

Tabela 1: Nepojasnjena varianca na ravni šole in dijaka v različnih modelih.

	Nepojasnjena varianca	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>
Ničelni model				
raven šole	4529,00	270	7066,98	< ,001
raven dijaka	2854,11			
Model 1				
raven šole	4579,25	270	8972,66	< ,001
raven dijaka	2250,82			
Model 2				
raven šole	717,46	267	1528,62	< ,001
raven dijaka	2255,41			

Potem ko sva v model 1 vključili napovednike na ravni 1, vezane na socialno-ekonomski položaj dijakov, ter značilnosti njihovih bralnih dejavnosti, se je celotna nepojasnjena varianca zmanjšala za okrog 8 % ($1 - [4579,25 + 2250,82] / [4529,00 + 2854,11]$). Individualni napovedniki so torej pojasnili 8 % variance dosežkov, kar po Cohenu (1988) predstavlja majhen učinek. V modelu 1 je bila nepojasnjena varianca na ravni dijaka za okrog 21 % nižja od tiste v ničelnem modelu ($1 - 2250,82 / 2854,11$). Po dodatni vključitvi izobraževalnega programa kot napovednika na ravni 2 pa se je celotna varianca, ki je ostala nepojasnjena po vključitvi napovednikov na ravni 1 v model 1, zmanjšala za 56 % ($1 - [717,46 + 2255,41] / [4579,25 + 2250,82]$), kar po Cohenu (1988) predstavlja velik učinek. Pri tem se nepojasnjena varianca na ravni dijaka ni znižala, se je pa močno znižala varianca na ravni šole – izobraževalni program je pojasnil približno 84 % variance razlik med prilagojenimi sredinami dosežkov na različnih šolah, tj. sredinami dosežkov, ki bi jih našli na različnih šolah pri dijakih s povprečnimi vrednostmi vseh napovednikov na ravni 1 ($1 - 717,46 / 4579,25$). Preostalih 16 % variance med šolami, ki je model 2 ni uspel pojasniti, oz. 10 % celotne variance dosežkov ($717,46 / [4529,00 + 2854,11]$), je posledica razlik v dosežkih dijakov različnih šol znotraj posameznih izobraževalnih programov. Skupno so napovedniki na ravni 1 in 2 pojasnili 60 % celotne variance dosežkov ($1 - [717,46 + 2255,41] / [4529,00 + 2854,11]$).

V Tabeli 2 so predstavljene ocene parametrov, ki odražajo glavne učinke posameznih napovednikov. Vrednost koeficienta v tabeli nam pove, za koliko točk bi se zvišal dosežek dijaka, če bi se zvišala vrednost napovednika

za eno enoto, pri čemer bi imeli vsi drugi napovedniki konstantno, za določeno šolo povprečno vrednost. Ocene parametrov napovednikov na ravni dijaka, izračunane v modelu 1, so enake ocenam v modelu 2, saj parametri napovednikov na ravni dijaka zaradi centriranja na sredino šole niso korelirani s parametri napovednikov na ravni 2 in zato vključitev slednjih v model nanje ne vpliva (Ender in Tofghi, 2007).

Tabela 2: Opisne statistike in ocene učinkov posameznih napovednikov dosežka na testu bralne pismenosti PISA 2009.

Parametri v modelih	M	SD	Ocena fiksnega učinka napovednika				
			Koef.	SE	t	df	p
Presečišče			460,64	4,20	109,80	270	< ,001
Napovedniki na ravni dijaka							
Spol			-15,33	2,21	-6,93	133	< ,001
Jezik doma			-13,16	3,86	-3,41	96	,001
ESCS	0,00	0,87	2,50	1,23	2,04	42	,048
Pogostost branja za zabavo	1,96	1,02	3,88	1,04	3,74	340	< ,001
Različnost bralnega gradiva	0,04	0,82	4,02	1,20	3,34	116	,001
Uživanje v branju	-0,22	0,95	11,31	1,23	9,23	278	< ,001
Pogostost obiskovanja knjižnice	0,38	0,80	-8,78	1,35	-6,52	37	< ,001
Strategije povzemanja besedila	-0,27	1,03	10,03	0,89	11,21	310	< ,001
Strategije za razumevanje in pomnjenje besedila	-0,12	1,01	4,53	1,04	4,34	36	< ,001
Kontrolne strategije	0,13	0,93	0,32	0,97	0,34	420	,737
Interpretacija literarnih besedil	-0,12	0,94	2,48	1,19	2,09	38	,044
Uporaba besedil z grafičnimi prikazi	-0,26	0,92	1,71	1,04	1,64	341	,102
Zaznana učiteljeva spodbuda pri bralnih aktivnostih	0,22	0,96	2,89	0,95	3,06	103	,003
Pogostost uporabe računalnika v šoli	0,01	1,11	-4,70	0,91	-5,20	67	< ,001

Parametri v modelih	Ocena fiksnega učinka napovednika						
	M	SD	Koef.	SE	τ	df.	p
Pogostost uporabe računalnika doma za šolsko delo	0,39	0,89	-9,42	1,10	-8,59	460	< ,001
Dejavnosti branja na spletu	0,27	0,94	4,98	0,98	5,09	244	< ,001
Splošno stališče do šole	-0,11	0,91	-0,28	0,97	-0,29	91	,769
Disciplina v razredu	-0,12	1,11	0,10	0,99	0,10	49	,919
Napovedniki na ravni šole							
Program 1			170,2	5,24	32,5	267	< ,001
Program 2			136,3	6,33	21,52	267	< ,001
Program 3			75,86	4,78	15,86	267	< ,001

Opombe: Koef. = regresijski koeficient, SE = robustna standardna napaka koeficienta. V vrstici Program 1 lahko vidimo, za koliko se povprečni dosežek dijakov, ki so obiskovali klasično ali splošno gimnazijo, ob kontroli učinka drugih napovednikov razlikuje od povprečnega dosežka dijakov, ki so obiskovali srednje poklicno izobraževanje. V vrstici Program 2 lahko vidimo razliko med dijaki strokovne gimnazije in dijaki srednjega poklicnega izobraževanja, v vrstici Program 3 pa razliko med dijaki tehničnega oz. strokovnega srednjega izobraževanja in dijaki srednjega poklicnega izobraževanja.

V Tabeli 2 vidimo, da je vrsta izobraževalnega programa napovednik, ki statistično pomembno pojasnjuje razlike v dosežkih dijakov pri preizkusu bralne pismenosti. Dosežki dijakov v programih 1 do 3 se statistično pomembno razlikujejo od dosežkov dijakov referenčnega programa, tj. srednjega poklicnega izobraževanja. Dijaki, ki obiskujejo različne izobraževalne programe, dosegajo zelo različne dosežke. Na osnovi Tabele 2 lahko zaključimo, da so dijaki klasičnih in splošnih gimnazij ob nadzoru napovednikov na ravni 1 v povprečju dosegali za 170 standardiziranih točk višje dosežke od dijakov srednjega poklicnega izobraževanja, 94 točk višje dosežke od dijakov tehničnega oz. strokovnega srednjega izobraževanja in 34 točk višje dosežke od dijakov strokovne gimnazije.

V analizah učinkov napovednikov na ravni 1 (glej Tabelo 2) se je izkazalo, da bi dijaki, če bi nadzorovali vrednosti vseh ostalih napovednikov na ravni 1, v povprečju dosegli za približno 15 točk nižji rezultat od dijakinj. Ta razlika je statistično pomembna.

Za bralno pismenost je pomemben tudi jezik, ki ga dijak govori doma. Dijaki, ki doma ne govorijo slovensko, bi ob nadzoru drugih napovednikov

dosegli v raziskavi PISA 2009 okvirno 13 točk manj kot dijaki, ki doma govorijo slovensko.

Socialno-ekonomsko-kulturni položaj dijaka je naslednji dejavnik, ki se statistično pomembno povezuje z dosežkom na preizkusu bralne pismenosti. Dijaki z višjim indeksom ESCS imajo višje dosežke. Tisti, ki so na tem indeksu za eno enoto nad povprečjem svoje šole, na preizkusu bralne pismenosti dosežejo za 2,5 točke višji dosežek od dijakov z ravnjo indeksa ESCS, enako povprečju šole. Dijak s socialno-ekonomsko-kulturnim položajem, ki je za eno standardno deviacijo, tj. za 0,87 enote indeksa (glej Tabela 2, stolpec *SD*), nad slovenskim povprečjem, pa doseže na preizkusu bralne pismenosti okvirno 2,18 točke višji rezultat od dijaka s povprečnim položajem.

Dejavniki, vezani na odnos do branja in pogostost različnih bralnih aktivnosti, se vsi statistično pomembno povezujejo z dosežkom na preizkusu bralne pismenosti. Ob nadzoru drugih napovednikov imajo posamezni napovedniki naslednje učinke: 1) Pogostejše branje za zabavo je pozitivno povezano z dosežkom. Dijaki, ki so odgovorili z za eno enoto višjo kategorijo na lestvici pogostosti branja za zabavo, imajo okvirno 3,9 točke višji dosežek na preizkusu bralne pismenosti. 2) Z višjim dosežkom se povezuje tudi indeks različnosti bralnega gradiva. Različnejše gradivo, kot berejo dijaki, višji je njihov dosežek na preizkusu bralne pismenosti. 3) Bolj, kot dijaki uživajo v branju, višji je njihov dosežek na preizkusu bralne pismenosti. Dvig indeksa za eno enoto pomeni izboljšanje dosežka za kar 11,3 točke. 4) Pogostejše, kot je obiskovanje knjižnice, slabši je dosežek na preizkusu bralne pismenosti. 5) Z dosežkom je pozitivno povezano tudi zaznavanje strategij za razumevanje in pomnjenje ter strategij povzemanja kot uporabnih, medtem ko uporaba kontrolnih strategij pri učenju ni povezana z dosežkom na preizkusu bralne pismenosti. 6) Branje za šolo z namenom interpretacije literarnih besedil je statistično pomembno in pozitivno povezano z dosežkom na preizkusu bralne pismenosti, medtem ko povezanost uporabe besedil z grafičnimi prikazi z dosežkom na preizkusu ne dosega statistične pomembnosti. 7) Dosežek na preizkusu je povezan tudi z zaznavo učiteljeve spodbude pri bralnih aktivnostih. Dijaki, ki se jim zdi, da jih učitelj slovenščine spodbuja, imajo višje dosežke.

Zanimivo je, da se pogostost uporabe računalnika povezuje z dosežkom na preizkusu bralne pismenosti, vendar negativno. Dijaki, ki pogosteje uporabljajo računalnik v šoli, imajo nižje dosežke na preizkusu, prav tako dijaki, ki pogosteje delajo za šolo z računalnikom doma. Vendar pa je po drugi strani pogostost različnih dejavnosti branja na spletu pozitivno povezana z dosežkom na preizkusu bralne pismenosti: dijaki, ki se bolj pogosto ukvarjajo z branjem na spletu, imajo višje dosežke od tistih, ki se s tem ukvarjajo manj pogosto.

Splošno stališče do šole in disciplina v razredu se v tej raziskavi nista izkazala kot pomembna napovednika dosežka na preizkusu bralne pismenosti.

Razprava

Z izbranimi napovedniki pojasnimo okrog 60 % celotne variance dosežkov dijakov. Večino pojasnenih razlik lahko pripišemo vrsti srednješolskega izobraževalnega programa. Med izbranimi napovedniki na individualni ravni pa se jih z bralnimi dosežki PISA 2009 povezuje večina.

V povprečju najvišje rezultate pri preizkusih bralne pismenosti dosegajo dijaki, ki obiskujejo splošne gimnazije, najnižje pa dijaki v srednjih poklicnih šolah. Razlike med dijaki različnih izobraževalnih programov so velike. Pojavljajo se lahko zaradi samega učinka izobraževalnega programa, ki se v obsegu in spoznavni zahtevnosti razlikuje med poklicnimi šolami, tehničnimi srednjimi programi, strokovnimi gimnazijami in splošnimi gimnazijami. Poleg tega v statističnih analizah ugotovljeni učinek izobraževalnega programa ne vključuje le morebitnega dejanskega učinka programa, temveč tudi selekcijo udeležencev izobraževanja (npr. Pind, Gunnarsdottir in Johansson, 2003) glede na njihove predhodne učne dosežke. V splošne gimnazije se vpisujejo posamezniki, ki so bili ob koncu osnovnega izobraževanja v povprečju najbolj učno uspešni, v poklicne šole pa posamezniki z bistveno nižjimi preteklimi učnimi dosežki (glej tudi Gaber idr., 2009). Predvidevamo lahko, da večji del razlik med dosežki dijakov različnih srednješolskih izobraževalnih programov lahko pojasnimo s tem, da dijaki z različnimi ravnmi bralne kompetentnosti izbirajo različne programe.

V dvonivojskih modelih, s katerimi sva preverjali učinke posameznih napovednikov, vezanih na dijake in na vrsto izobraževalnega programa, se je pokazalo, da po vključitvi napovednikov v model 40 % variance dosežkov dijakov ostane nepojasnenih. Od tega lahko razmeroma majhen delež razlik (tj. 10 % celotne variance dosežkov) v dosežkih dijakov na področju bralne pismenosti pri PISA 2009, ki pa praktično nikakor ni zanemarljiv, pripišemo razlikam med šolami znotraj posameznih srednješolskih izobraževalnih programov. Razlike v povprečnih dosežkih dijakov med šolami bi se lahko pojavljale zaradi razlik med značilnostmi posameznih šol znotraj istih programov, npr. v težnjah šol, da bi za vpis pridobile čim več dijakov, v ravni pritiska staršev na šolo, da postavlja visoka učna merila dijakom, v ravni avtonomnosti šole pri njenem upravljanju, številu dijakov na učitelja pri ustreznem predmetu, v ravni usposobljenosti in obremenjenosti učiteljev (OECD, 2007) in njihovem prevladujočem načinu poučevanja (npr. Middleton in Midgley, 2002; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) ter v razlikah med šolami pri izbiri učbenikov (Justin in Zupančič, 2005). Večji del nepojasnjene variance kot z razlikami med šolami znotraj istih izobraževal-

nih programov pa bi lahko pojasnili z razlikami na ravni dijakov v tistih socialnih in psiholoških spremenljivkah, ki jih v naš model nismo vključili.

Dijakinje v povprečju dosegajo nekoliko višje rezultate pri preizkusu bralne pismenosti v primerjavi z dijaki. Dekleta so pri večini predmetov uspešnejša od fantov (npr. Deary, Strand, Smith in Fernandes, 2007; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Do razlik v učnih dosežkih med spoloma naj bi prihajalo predvsem zaradi različnega vedenja fantov in deklet v razredu (Fergusson in Horwood, 1997) ter zaradi razlik v izraznosti specifičnih spoznavnih sposobnosti. Za dekleta je značilna večja sposobnost pisnega izražanja pri maternem jeziku, poleg tega naj bi imela prednost pred fanti glede besedne fluentnosti, spomina za besedno posredovane podatke in spretnosti pisanja (Deary idr., 2007).

Z višjimi dosežki se v povprečju povezuje še slovenščina kot pogovorni jezik dijakov doma. Dijaki, ki živijo v slovensko govorečem družinskem okolju, imajo verjetno bolj razvite govorne kompetence v tem jeziku kot dijaki, ki doma govorijo tuj jezik, kar prispeva k nekoliko višjim dosežkom pri bralni pismenosti prvih v primerjavi z drugimi. Govorna kompetentnost (npr. ustnega in pisnega razumevanja ter izražanja) je namreč pomemben dejavnik učne uspešnosti pri različnih šolskih predmetih, ne glede na metodo ocenjevanja uspešnosti (npr. Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006, 2007).

Pomembno pozitivno povezanost indeksa ESCS z dosežki na preizkusu bralne pismenosti lahko povežemo s spoznanji drugih raziskovalcev, da dosegajo otroci staršev, ki imajo doma več knjig, na splošno višje učne rezultate kot tisti, ki imajo doma manj knjig (npr. Mullis idr., 2004). Navedena zveza se verjetno pojavlja zato, ker se število knjig doma pozitivno povezuje z izobrazbo in spoznavnimi sposobnostmi staršev ter s kakovostjo in količino spoznavno spodbudnih dejavnosti, v katere starši vključujejo svoje otroke (tudi med navedenimi v povprečju obstaja zmerna povezanost; v Zupančič in Podlessek, 2009b). Te značilnosti staršev in starševstva pomembno prispevajo k sposobnostim in učni uspešnosti njihovih otrok ter mladostnikov (glej npr. Yeung, Linver in Brooks-Gunn, 2002). Povečanje dosežka za 2,5 točke ob spremembi ESCS posameznega dijaka za eno enoto predstavlja majhno spremembo s praktičnega vidika. V primarnih analizah dejavnikov bralnih dosežkov v raziskavi PISA 2009, v katerih je socialno-ekonomski položaj družine (ESCS) nastopal kot edini napovednik bralnih dosežkov slovenskih dijakov, so bile za eno enoto višje vrednosti na ESCS povezane z 39 točk višjimi dosežki na lestvici bralnih dosežkov (Pedagoški inštitut, 2010). To je precej več, kot znaša rezultat v najini raziskavi, kar nakazuje, da se samostojni doprinos socialno-ekonomskega položaja družine pri pojasnjevanju bralne pismenosti 15-letnikov močno zniža, kadar v pojasnjevalni model dosežkov vključimo tudi ostale napovednike, kot so izobraževalni program, spol ter motivacijski in učni dejavniki.

Motivacija za branje, ki je v raziskavi PISA 2009 opredeljena z indeksi branja za zabavo, uživanja ob branju in različnosti bralnega gradiva, je pomemben individualni napovednik bralnih dosežkov ob nadzoru ostalih pomembnih napovednikov, kot so izobraževalni program, šola, spol, SES itd. Raziskave o povezanosti med motivacijo za branje, bralnim pristopom in učinkovitostjo kažejo na vzajemno ojačevanje. Prihodnji bralni dosežki so odvisni od preteklih dosežkov ter zavzetosti in pristopa k branju v preteklosti (Nurmi idr., 2003, v: OECD, 2010c). Hkrati pa s pogostejšim branjem učenec postaja boljši bralec in tudi njegova pričakovanja glede bralnih dosežkov se zvišujejo. Tako še pogosteje bere, uživa v branju tudi zaradi boljših bralnih dosežkov in postaja še boljši bralec. Tudi pretekle študije kažejo, da se količina časa, ki ga učenec posveti branju za zabavo, povezuje z boljšim razumevanjem prebranega in z večjim besednim zakladom bralca (Baker in Wigfield, 1999). Zanimiv je rezultat v raziskavi PISA 2009, ki kaže na to, da bralni dosežki ne naraščajo premosorazmerno s količino časa, ki je namenjena branju. Indeks branja za zabavo v Sloveniji sicer pojasni pomemben delež variance v bralnih dosežkih (17,4 %), vendar pomembna razlika nastopa predvsem med dijaki, ki vsaj nekaj minut na dan posvetijo branju za zabavo, in dijaki, ki nikoli ne berejo za zabavo (OECD, 2010c). Motivacija za branje se izraža tudi v pozitivnih občutjih v situacijah, ki so povezane z branjem in knjigami. Učenci, ki uživajo pri branju, imajo večjo bralno kompetentnost ter kažejo bolj poglobljeno razumevanje prebranega (Schiefele, 2009). Dijaki, ki berejo zaradi užitka in jim branje pomeni pomemben del preživljanja prostega časa, lahko v bralni pismenosti tudi za dve šolski leti in več prehitijo svoje vrstnike, ki ne marajo branja oz. se ga lotijo le, ko morajo (OECD, 2010c). Motivacija za branje se izraža tudi v pogostnosti branja različnih vrst bralnega gradiva. V raziskavi PISA 2009 je ugotovljeno, da so dijaki, ki so bralci raznovrstnega bralnega gradiva in se torej pri branju srečujejo z različnimi slogi pisanja, bralno bolj kompetentni kot njihovi vrstniki, ki so v večji meri omejeni v svojih bralnih navadah (OECD, 2010c).

Izbrane metakognitivne strategije (strategije povzemanja besedila, strategije za razumevanje in pomnjenje besedila) so pomemben individualni napovednik bralnih dosežkov ob nadzoru ostalih napovednikov, medtem ko se kontrolne učne strategije (načrtovanje, spremljanje in reflektiranje procesa učenja) niso izkazale kot pomemben neodvisni napovednik bralnih dosežkov. Učne strategije in njihova učinkovita uporaba so pomemben del učnega procesa, ki so skupaj z drugimi kognitivnimi procesi (npr. vedenjem in prepričanjem o učenju), metakognitivnimi, motivacijskimi in čustvenimi procesi ter z interakcijo med njimi pogoj za razvoj t. i. učne samoregulacije. Tudi v raziskavi PISA 2009, kjer je bila poudarjena bralna pismenost, so se zavedanje koristnosti učnih strategij ter njihova pogosta ter raznolika uporaba v

različnih učnih situacijah izkazali kot pomembni napovedniki bralnih dosežkov (OECD, 2009c).

Dijaki, ki se pogosteje ukvarjajo z branjem na spletu, imajo boljše bralne dosežke. Angažiranost pri branju se v sodobnem svetu med drugim kaže v različnosti gradiva, ki ga mladostniki berejo na spletu, in preko časa, ki ga porabijo za te dejavnosti. V povprečju so dijaki, ki so v večji meri udeleženi pri dejavnostih, kot so branje elektronske pošte, udeležba v spletnih klepetalnicah, branje novic po spletu, uporaba slovarjev in enciklopedij na spletu, udeležba v skupinskih diskusijah na spletu in iskanje informacij po spletu, bolj kompetentni bralci kot vrstniki, ki se v tovrstnih aktivnostih le malo ali sploh ne angažirajo (OECD, 2010c).

Presenetljivo je, da so bralni dosežki negativno povezani s pogostostjo uporabe računalnika v šoli in doma v učne namene ter s pogostostjo obiskovanja knjižnice. Pa vendar lahko morda te povezave razložimo tako, da dijaki v splošnem ne uporabljajo pogosto računalnika v učne namene, izjema so spletne strani, s pomočjo katerih iščejo informacije npr. za pripravo seminarskih nalog in esejev. Štiri od petih postavk indeksa pogostosti uporabe računalnika doma za šolsko delo se nanaša na elektronsko komunikacijo med dijakom in sošolci ter učiteljem o šolskem delu, nalaganje gradiv s spletnih strani šole ter pregledovanje obvestil spletnih strani šole. Na eni strani morda tovrstne postavke niso najboljši pokazatelj, kako slovenski dijaki uporabljajo računalnik v učne namene, na drugi strani pa so očitno manj uspešni dijaki bolj pogosto označevali te postavke. Morda tudi ni nujno, da učno manj uspešni dijaki za dejavnosti z računalnikom v učne namene dejansko porabijo več časa, lahko se jim tako le zdi, saj so te dejavnosti zanje zahtevnejše ali jih ne marajo opravljati. Prav tako običajno dijaki uporabljajo računalnik doma (npr. uporabljajo spletne klepetalnice, elektronsko pošto, delajo vaje v tujih jezikih in matematiki, pišejo domače naloge) in ne toliko v šoli. Sklepava tudi, da več učno manj kot bolj uspešnih učencev prihaja iz socialno manj privilegiranih okolij, nimajo računalnika doma in zato bolj pogosto uporabljajo računalnik v šoli. Morda iz podobnega razloga tudi v večji meri obiskujejo knjižnice kot njihovi učno bolj uspešni vrstniki, saj lahko tam uporabljajo internet, delajo domače naloge, berejo revije ali časopise, do katerih doma nimajo dostopa. Vse omenjene domneve je treba v nadaljnjih analizah podatkov PISA 2009 preveriti.

Dijaki, ki v večji meri zaznavajo, da jih učitelj pri pouku slovenščine spodbuja (zahteva, da pojasnijo pomen besedila; spodbuja k boljšemu razumevanju besedila; jim da dovolj časa, da razmislijo; priporoči v branje kakšno knjigo; jih spodbuja, da izrazijo svoje mnenje o besedilu), imajo višje bralne dosežke. Rezultati raziskave PISA 2009 na mednarodni ravni (OECD, 2010c) kažejo, da dijaki, ki obiskujejo šole, kjer so vzpostavljeni bolj pozitiv-

ni odnosi med učitelji in dijaki, kjer učitelji bolj spodbujajo dijake k aktivnemu sodelovanju pri pouku materinščine in kjer je tudi boljša disciplina, dosegajo boljše dosežke na preizkusu bralne pismenosti. Treba pa je omeniti, da se v najinem dvonivojskem modelu pojasnjevanja bralnih dosežkov zaznana disciplina v razredu ni izkazala kot pomemben samostojni napovednik bralnih dosežkov.

Sklenemo lahko, da z napovedniki, ki sva jih preučevali, pojasnimo 60 % variance v bralnih dosežkih slovenskih dijakov. Vrsta izobraževalnega programa se je izkazala kot tisti napovednik, s katerim pojasnimo največ razlik med dijaki v bralni pismenosti. Med individualnimi napovedniki nominalne narave sta se spol in jezik, ki ga dijaki govorijo doma, izkazala kot primerljivo pomembna. Med intervalnimi napovedniki velja omeniti kot pomembnejše uživanje v branju in uporabo metakognitivnih strategij povzemanja besedila ter pogostost obiskovanja knjižnice in rabe računalnika doma za šolsko delo. Slednja napovednika se z bralnimi dosežki povezuje ta v negativni smeri. Ostali napovedniki, ki dosegajo pomembnost, vendar so njihovi učinki na rezultate bralne pismenosti manjši, so: dejavnosti branja na spletu, manj pogosta uporaba računalnika v šoli, strategije za razumevanje in pomnenje besedila, različnost bralnega gradiva, ESCS, interpretacija bralnih tekstov in zaznana spodbuda pri bralnih aktivnostih. Napovedniki, ki se v modelu niso izkazali kot pomembni dejavniki bralne pismenosti, so: kontrolne strategije pri učenju, uporaba tekstov z grafičnimi prikazi, splošno stališče do šole in disciplina v razredu.

Prednosti, omejitve in nadaljnje analize

Prednosti opravljenega dela so predvsem v tem, da rezultati temeljijo na podatkih, pridobljenih pri velikem in reprezentativnem vzorcu slovenskih srednješolcev prvih letnikov, z izbrano metodo statistične analize pa sva lahko ocenili neodvisne učinke različnih napovednikov in pregledali, kolikšen del variabilnosti dosežkov lahko pripišemo posamezni ravni analize (šoli, dijaku).

Pomembna omejitev predstavljene sekundarne analize je zlasti ta, da vsi podatki temeljijo na poročilih dijakov. Te ocene, kot je npr. ocena časa pogostosti uporabe računalnika za domačo nalogo, so lahko subjektivno pristranske (npr. zaradi težnje k dajanju ekstremnih odgovorov). Na možno nezanesljivost poročil dijakov kaže tudi dejstvo, da so dijaki, ki so sicer vključeni v isti izobraževalni program, poročali o različnem številu ur pouka slovenščine v šoli.

Problem uporabe večnivojskih modelov v statistični analizi je, da ti modeli obravnavajo vzorec šol kot naključni vzorec in ne upoštevajo komplementarnih informacij o načrtu vzorčenja v raziskavi PISA (informacij o

stratificiranem vzorčenju šol), ki pa sicer nekoliko reducira varianco vzorčenja. Ocene standardnih napak so v večnivojskih modelih zato vedno višje od tistih, ki jih dobimo z uporabo drugih vrst metod analize podatkov, npr. z uporabo replikatov uteži dijakov, kot je Fayeve modifikacija balansirane ponovljenega repliciranja (OECD, 2009a: 74). Vendar to za naše rezultate pomeni, da so zaradi morebitnih previsokih ocen standardnih napak rezultati statističnih testov kvečjemu prenizki in bi prišli ob drugačnem izračunu standardnih napak do statistično še pomembnejših učinkov posameznih napovednikov.

Rezultatov si ne smemo razlagati le v smislu enosmernih učinkov oz. enosmernih povezav od napovednih h kriterijski spremenljivki. Ugotovitve torej ne izključujejo zvez med spremenljivkami v nasprotni smeri ali obstoja posrednih odnosov med spremenljivkami. Tako se lahko dijaki z višjo ravno bralne pismenosti bolj zanimajo za branje knjig in imajo zaradi tega boljše odnos do branja.

V nadaljnjih analizah bi bilo, poleg že prej omenjenega negativnega vpliva dela z računalnikom za šolo na bralne dosežke, smiselno preveriti tudi, kje so izvori razlik v bralni pismenosti dijakov med šolami znotraj istih izobraževalnih programov, torej zakaj se npr. pojavljajo pomembne razlike v dosežkih dijakov med posameznimi splošnimi gimnazijami v Sloveniji.

Viri in literatura

- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- Enders, C. K., Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12/2, 121–138.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J. (1997). Gender differences in educational achievement in a New Zealand birthcohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32, 83–96.
- Gaber, S., Tašner, V., Marjanovič Umek, L., Podlesek, A., Sočan, G. (2009). Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in sekundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šolsko polje*, 20/1–2, 83–125.
- Garson, G. D. (2008). *Linear mixed models: Random effects, hierarchical linear, multilevel, random coefficients, and repeated measures models*.

- [Http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/multilevel.htm](http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/multilevel.htm) (15. 4. 2008).
- Gebhardt, E. (september 2009). *Multiple regression and multilevel modeling*. Workshop PISA research conference, Kiel.
- Justin, J., Zupančič, M. (2005). TIMSS in trendi v stališčih do vloge učbenikov. *Šolsko polje*, 16/3–4, 79–104.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 57(2), 108-129.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16/3, 27–48.
- Middleton, M. J., Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373–391.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J., Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 international mathematics report*. Chestnut Hills, MA: TIMSS & Pirls International Study Center.
- Nacionalni center za raziskave PISA 2009 (2009). *Vprašalnik za dijakinje in dijake*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD. [Http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf).
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World – Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD (2009a). *PISA data analysis manual (SPSS 2nd Ed.)*. Paris: OECD. [Http://www.sourceoecd.org/education/9789264056268](http://www.sourceoecd.org/education/9789264056268).
- OECD (2009b). *PISA 2006 technical report*. Paris: OECD. [Http://www.sourceoecd.org/education/9789264048089](http://www.sourceoecd.org/education/9789264048089).
- OECD (2009c). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- OECD (2010a). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Paris: OECD. [Http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en).
- OECD (2010b). *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD (2010c). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- Pedagoški inštitut (2010). *OECD PISA 2009: Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pind, J., Gunnarsdottir, E. K., Johansson, H. S. (2003). Raven's standard progressive matrices: New school age norms and a study of test validity. *Personality and Individual Differences*, 34, 375–386.

- Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. (2008). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29, 541–570.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. (2005). *Hierarchical linear and nonlinear modeling, Version 6.02: Users' Guide and Software Program*. Chicago: Scientific Software International.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. V: Wentzel, K. R., Wigfield, A. (ur.), *Handbook of motivation in school*. New York: Taylor Francis, 197–223.
- Yeung, W., Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investments and family processes. *Child Development*, 73, 1861–1879.
- Zupančič, M., Podlesek, A. (2009a). Povezanost individualnih značilnosti in dejavnikov konteksta z naravoslovnimi dosežki slovenskih dijakov na PISI 2006. *Šolsko polje*, 20/1–2, 145–174.
- Zupančič, M., Podlesek, A. (2009b). Povezanost nekaterih individualnih in socialnih značilnosti slovenskih dijakov z njihovimi dosežki na PISI 2006: matematična in bralna pismenost. *Solsko polje*, 20/1–2, 127–143.

Enakost šolskega sistema in delež variance dosežkov med šolami – pogled raziskave PISA 2009

Gašper Cankar

PISA (Programme for International Student Assessment) je ciklični projekt, ki vsake tri leta v državah udeleženkah preveri znanja in spretnosti na področjih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Leta 2009 je v raziskavi sodelovalo preko 470.000 učenk in učencev iz 65 držav, ki so bili v času preverjanja stari med 15 let in 3 mesece ter 16 let in dva meseca. Slovenija je leta 2009 sodelovala drugič, v raziskavi je sodelovalo 7764 dijakinj in dijakov, poudarek pa je bil tokrat na bralni pismenosti (Pedagoški inštitut, 2010).

V nasprotju z rezultati raziskave PISA 2006, ko je Slovenija orala ledino in se z dosežki svojih 15-letnikov v formalnem izobraževanju prvič umestila med ostale države, je bil tokrat velik poudarek namenjen trendom sprememb glede na 2006. Če lahko rečemo, da se dosežek pri matematični pismenosti v treh letih ni bistveno spremenil (PI, 2010), je pri naravoslovni pismenosti dosežek nekoliko nižji, razočaranje pa je bil dosežek pri bralni pismenosti, kjer je Slovenija dosegla v povprečju 483 točk in s tem končala pod povprečjem EU (489 točk) ter pod povprečjem OECD (494 točk), obenem pa za lastnim dosežkom iz leta 2006 zaostala za 11 točk (Štraus, Repež in Štigl, 2007).

Članek obravnava vprašanje variabilnosti dosežkov med šolami. S tem se deloma nanaša na analize variance dosežkov med šolami iz raziskave PISA 2006 (Cankar, 2009), kjer je bilo nakazano, da se v postopkih ocenjevanja deležev variance med šolami in znotraj njih na mednarodni ravni ne upošteva specifičnosti slovenskega šolskega sistema, kjer se tik pred raziskavo PISA zgodi prehod v srednje šole, ki so razdeljene v izobraževalne programe. Dejstvo, da so v slovenskem šolskem sistemu dijaki v času izvajanja raziskave PISA skoraj vedno v prvem letniku srednje šole, nas jasno opozarja, da delitev na te šole ni najprimernejša, če želimo rezultate interpretirati kot kumulativne učinke šolskega sistema na va-

riabilnost dosežkov med šolami in znotraj njih, kar je tipična interpretacija omenjenih deležev variance v mednarodnih poročilih OECD.

Eden najpomembnejših indikatorjev raziskave PISA je kazalec pravičnosti, ki kaže, v kolikšni meri so šolski sistemi v posamezni državi naravnani k enakosti in odličnosti. Temeljna ideja dobrega šolskega sistema je, da starš pri odločanju o osnovnem šolanju svojega otroka ne razmišlja o tem, v katero šolo bo otroka vpisal, saj so vse odlične. Če je kakovost dela na vseh šolah enaka, bo otrok povsod deležen enako kakovostnega izobraževanja. Posledično so razlike v povprečnih dosežkih med šolami majhne in zanemarljive v primerjavi z variabilnostjo dosežkov učencev znotraj šol. Seveda je neodvisno od enakosti dosežkov na nivoju šol pomembno tudi, da je splošni nivo dosežkov v šolskem sistemu na visoki kakovostni ravni. Ni posebej vzpodbudno, če so dosežki učencev sicer primerljivi od šole do šole, a na splošno nizki. Zlato pravilo so vsekakor visoki dosežki brez izrazitih razlik med šolami. V raziskavi PISA so tako razlike v dosežkih med šolami neposredno razumljene kot mera razzslojenosti in neenakosti šolskega sistema (OECD, 2005). PISA celotno variabilnost dosežkov razdeli na del, ki odpade na razlike med šolami (variabilnost povprečnih dosežkov šol), in na variabilnost dosežkov učencev znotraj šol. Če je delež, ki ga zajema variabilnost povprečnih dosežkov šol, velik v primerjavi z variabilnostjo dosežkov učencev, so med šolami razlike relativno velike in so znak, da šole niso enako kakovostne. Tovrstne primerjave rezultatov med šolskimi sistemi v različnih državah izhajajo iz implicitne predpostavke, da so učenci v različnih šolah po svojih sposobnostih in značilnostih okolja med sabo primerljivi in posledično razlike v povprečnih dosežkih šol izhajajo iz različne kakovosti dela na šoli. Mednarodne primerjave rezultatov poleg tega ne uspejo upoštevati specifičnosti posameznih šolskih sistemov. Pavšalne interpretacije razlik v rezultatih med državami brez poznavanja podrobnosti šolskih sistemov lahko zato pripeljejo do napačnih razlag.

V mednarodnih poročilih OECD za raziskavo PISA 2009 so analize variance dosežkov med šolami dobile celo večjo vlogo kot v poročilih o raziskavi iz leta 2006. Tako jih lahko najdemo že pri analizah preseganja omejitev socialnega okolja (OECD, 2010a: 84), kjer se delež variance dosežkov med šolami interpretira kot mera vertikalne ali akademske inkluzije. V konceptu vertikalne inkluzije je velik delež variance dosežkov med šolami razumljen kot odraz šolskega sistema, v katerem so učenci močno segregirani v šole, med katerimi so izrazite razlike v dosežkih oziroma implicitno v kakovosti dela na šoli. Varianca dosežkov med šolami je deležna tudi velike pozornosti v četrtem delu poročila o raziskavi iz leta 2009, ki ponuja vpogled v razloge za različno uspešnost šol in v katerem se skuša variabilnost dosežkov med šolami razlagati z različnimi dejavniki, povezanimi z bralno pismeno-

stjo (OECD, 2010b). Čeprav poročilo v opombah navaja običajno opozorilo, da korelacij med dosežki šol in drugimi dejavniki na nivoju šole ne gre razumeti vzročno (OECD, 2010b: 59), pa vendar večina besedila govori prav o vplivu navedenih dejavnikov na dosežke učencev. V primeru slovenskih podatkov so tovrstne interpretacije sporne, saj so novopečeni dijaki ob preverjanju PISA v srednjih šolah večinoma šele 7 mesecev. Ker je večina učencev pred tem osem do devet let hodila v osnovno šolo, je veliko bolj verjetno, da dejavniki, ki so skozi šolanje vplivali na dosežke učencev, izraziteje izvirajo iz osnovnošolskega izobraževanja.

Doslej je Slovenija sodelovala v dveh ciklih raziskave PISA in posledično lahko spremljamo rezultate mednarodnega indikatorja (ne)enakosti na obeh. PISA 2006 je pokazala za Slovenijo zelo neugoden rezultat. Kar 73 % vseh razlik v dosežkih bralne pismenosti je izviralo iz razlik med šolami in le 27 % razlik v dosežkih učencev je odpadlo na razlike med učenci znotraj šol (Cankar, 2009). Vsekakor so bile med šolami opažene izrazite razlike in površna interpretacija bi bila, da je slovenski šolski sistem tudi v primerjavi z drugimi državami, sodelujočimi v raziskavi, izrazito razslojen in učencem ne omogoča enakih možnosti izobraževanja.

Že takrat so sekundarne analize raznih avtorjev (Cankar, 2009; Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlessek in Sočan, 2009) pokazale na problematičnost tovrstne interpretacije. V slovenskem šolskem sistemu so učenci pri petnajstih letih, ko sodelujejo v raziskavi PISA, večinoma v prvem letniku srednje šole. Pri računanju indikatorja tako mednarodno poročilo za primer Slovenije upošteva srednje šole oz. posamezne izobraževalne programe na šolah kot enote, med katerimi primerja variabilnost dosežkov, čeprav so učenci v njih šele dobrega pol leta in bi težko rekli, da te šole opazneje prispevajo k njihovemu dosežku. To se je pokazalo tudi ob dodatnih analizah, v katerih je bilo raziskano, kakšen delež variance v dosežkih učencev lahko pripisemo razlikam med različnimi srednješolskimi izobraževalnimi programi. Rezultati (Cankar, 2009) so pokazali, da je večina variabilnosti med šolami pravzaprav izkazovala različnost izobraževalnih programov, znotraj katerih so bile srednje šole relativno homogene.

Raziskava PISA (OECD, 2007) npr. ob rezultatih držav, ki imajo najmanjše deleže razlik v dosežkih med šolami (npr. Finska, Irska, Estonija), zapiše, da se lahko starši v teh državah zanesejo na konsistentne standarde dosežkov v vseh šolah in jim zato ni potrebno tako skrbeti, v kateri šoli bo njihov otrok. Ker se je Slovenija leta 2006 na isti lestvici po svojih rezultatih znašla med tremi državami z največjim deležem razlik v dosežkih med šolami, se upravičeno postavlja vprašanje, ali bi morale starše v Sloveniji skrbeti, v katero šolo vpišejo svojega otroka, vso strokovno in širšo javnost pa seveda zanima, ali je šolski sistem izrazito nepravilčen in učencem ne omogoča kon-

sistentnih možnosti za razvoj njihovih potencialov, kar se posledično kaže v neenakih povprečjih šol.

Pred vstopom v srednje šole so učenci devet let obiskovali osnovno šolo, v kateri so pridobili večino znanja, ki ga izkazujejo na raziskavi PISA. Ko se sprašujemo o interpretaciji učinkov šolskega sistema, se zdi tako delitev glede na srednje šole manj primerna in smiselna.

Po podatkih raziskave PISA 2009 (OECD, 2010a) tudi tri leta kasneje v Sloveniji velik delež razlik med dosežki učencev še vedno izvira iz razlik med (srednjimi) šolami.

Kje lahko najdemo argumente, da je interpretacija indikatorja v raziskavi PISA za primer Slovenije vsaj zavajajoča, če že ne napačna? Ustrezne podatke, ki so vsebinsko in glede na starost populacije najbližje raziskavi PISA, ponuja nacionalno preverjanje znanja v devetem razredu osnovne šole. Preverjanje, ki se zgodi konec zadnjega razreda osnovne šole, ima z raziskavo PISA nekaj vzporednic:

- Preverja področje matematike in slovenščine, kar sicer ni isto kot matematična in bralna pismenost, vendar omogoča sklepanje o vplivu šolskega sistema na dosežke učencev.
- Obe testiranji za učenca nimata odločilnih posledic. Tako je vsa populacija enako (de)motivirana, da na testiranju pokaže svoje znanje, in je možnost za sistematično razliko med obema testiranjema manjša. V nasprotnem primeru bi lahko prišlo do diferencialnih učinkov, ko bi se npr. skupina učencev, ki bi točke preverjanja potrebovala za vpis, na preverjanju bistveno bolj potrudila kot ostali del populacije, na drugem testiranju pa teh razlik med skupinama v motivaciji ne bi bilo.
- Obe testiranji omogočata sklepanje o dosežkih celotne populacije. PISA to doseže z natančnim in rigoroznim stratificiranim vzorčenjem ter posledično uteževanjem dosežkov, kar zagotavlja zanesljivost in veljavnost zaključkov, nacionalno preverjanje znanja pa dejansko obsega celotno populacijo učencev konec devetega razreda in vzorčenje ni potrebno.

Analiza dosežkov NPZ pri posameznih predmetih v letih 2006 in 2007 (Cankar, 2009) je pokazala, da se deleži variance, ki zajemajo razlike med šolami, gibljejo med 10 in 20 %. To je precej manj od rezultatov raziskave PISA 2006 in ker dosežkov nacionalnega preverjanja ter mednarodne raziskave ne moremo preprosto izenačiti, se postavlja vprašanje: Ali opažene razlike izvirajo iz konceptualnih razlik v konstruktih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti raziskave PISA na eni ter učnih načrtov šolskih predmetov na nacionalnem preverjanju znanja na drugi strani, ali lahko tako različne rezultate pripišemo razliki med delitvijo na srednje šole in izo-

braževalne programe znotraj šol, na kateri temeljijo rezultati analiz raziskave PISA, in na osnovne šole, na katerih temeljijo rezultati analiz NPZ. Na to vprašanje lahko odgovorimo s pomočjo podatkov raziskave PISA 2009, kjer so prvič v vprašalniku dijake povprašali tudi o osnovni šoli, na kateri so zaključili svoje osnovnošolsko izobraževanje. Tako je prvič možno iste podatke (dosežke v raziskavi PISA 2009) grupirati enkrat glede na srednje šole in drugič glede na osnovne šole. Če bodo rezultati podobni, potem način grupiranja nima izrazitega vpliva na rezultate analize deležev variance dosežkov in rezultati raziskave PISA veljajo tudi za osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji. Če obe analizi pokažeta različno sliko, potem rezultati glede na osnovne šole veljavneje kažejo enakost standardov dosežkov učencev med šolami, rezultati raziskave PISA pa odražajo tudi učinke posameznikove izbire srednješolske izobraževalne poti.

Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja, ki jih želimo preveriti, so:

- 1) Kakšen delež varianc dosežkov učencev v raziskavi PISA 2009 izvira iz delitve na srednješolske izobraževalne programe? Sekundarne analize raziskave PISA 2006 na slovenskih podatkih so pokazale, da lahko večino razlik med srednjimi šolami razložimo z razlikami med pripadajočimi izobraževalnimi programi.
- 2) Kakšni so deleži varianc dosežkov učencev v raziskavi PISA 2009 med šolami in znotraj šol, upošteva enkrat delitev na srednje šole in drugič glede na osnovne šole?
- 3) V kakšni meri so analize odvisne tudi od uporabljenih programskih orodij in algoritmov? Ker ne predstavlja glavne teme prispevka, je to vprašanje navedeno zadnje, vendar bo pri analizah obravnavano prvo, saj je od ustreznih ugotovitev odvisna kakovost ostalih analiz.

Metoda

Vzorec

Preizkušanci, katerih podatki so izhodišče za predstavljene analize, predstavljajo končni vzorec 6.132 posameznikov, ki so bili v Sloveniji po predpisanem postopku vzorčenja izbrani v vzorec in so sodelovali v mednarodni raziskavi PISA 2009. Podatki za ta vzorec preizkušancev so na voljo tudi v mednarodni bazi podatkov PISA 2009.

Merski instrumenti in spremenljivke

Raziskava PISA na nivoju učencev obsega tako teste bralne, matematične in naravoslovne pismenosti, kot spremljajoči vprašalnik. Verjetni dosežki posameznikov iz testov znanja, medtem ko ostale spremenljivke izvi-

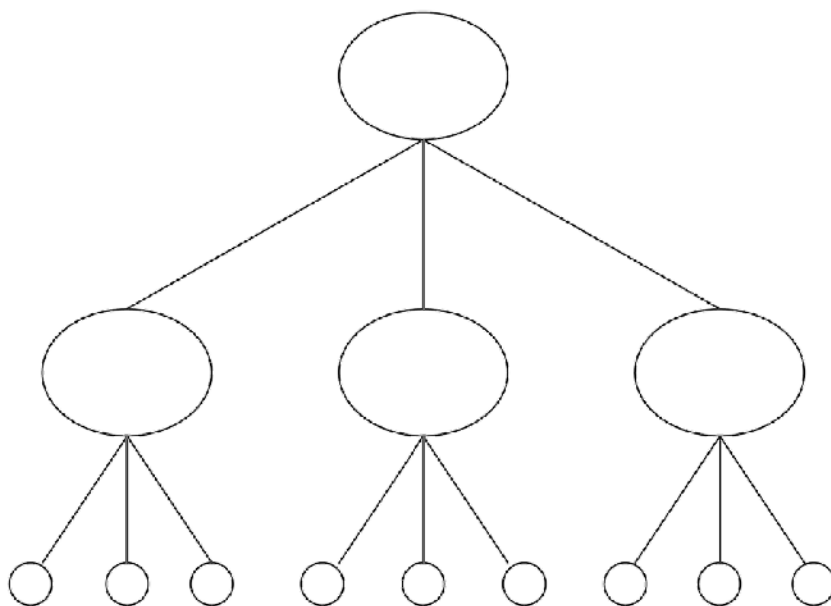
rajo iz vprašalnika. V analizah bodo uporabljene naslednje spremenljivke iz baze podatkov raziskave PISA 2009:

- verjetni dosežki posameznikov (PV) pri naravoslovju (PVSCIE), branju (PVREAD) in matematiki (PVMATH),
- indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega kapitala (ESCS),
- ustrezne populacijske uteži na nivoju posameznikov (FSTUWT),
- oznaka srednje šole (SOLA),
- oznaka izobraževalnega programa (splošne gimnazije, strokovne gimnazije, srednje strokovne šole, srednje poklicno izobraževanje, nižje poklicno izobraževanje – STRATUM),
- oznaka osnovne šole (OSSOLA).

Manjkajoče vrednosti najdemo pri spremenljivkah ESCS (1 %) in OS-SOLA (5 %), zaradi česar so v analizi uporabljeni podatki 5818 (95 %) od skupno 6132 posameznikov v mednarodni bazi podatkov raziskave PISA 2009.

Analiza in večnivojski modeli

Slika 1: Učenci so vgnézdeni v šolah, te pa se združujejo v izobraževalne programe (Model 2 in Model 2a).



Najpomembnejši del analize, ki izhaja iz prvih dveh raziskovalnih vprašanj, temelji na ocenjevanju deležev variance dosežkov posameznikov,

ki se povezujejo z različnimi nivoji grupiranja. Ocenjevanje deležev variance v izhodišču poteka na »praznem« (ang. unconditional) hierarhičnem modelu. Prvi od modelov (Model 1) bo dvonivojski in predvideva, da se posamezniki združujejo v šole. Drugi model (Model 1a) bo izhajal iz prvega in bo vseboval ESCS kot prediktor, s čimer lahko ocenimo, kakšen del variabilnosti med šolami in znotraj šol lahko razložimo z indikatorjem ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa.

Tretji model je trinivojski hierarhični model (Model 2), ki predvideva, da se posamezniki združujejo v šole, le-te pa v izobraževalne programe (Slika 1). Tudi na podlagi tega modela v nadaljevanju preizkusimo še varianto (Model 2a), kjer nastopa ESCS kot prediktor. Zadnja dva modela (Model 3 in Model 3a) sta identična prvima dvema, le da namesto delitve na srednje šole oziroma izobraževalne programe v primerih, ko na isti šoli izvajajo več izobraževalnih programov, upoštevamo delitev na osnovne šole.

Model lahko zapišemo kot enačbo. Prazen model za dosežke bralne pismenosti lahko ponazorimo kot $PVREAD \sim 1,1|SOLA/STRATUM$, kjer PVREAD predstavlja verjetne dosežke (ang. plausible values) posameznikov pri bralni pismenosti, SOLA in STRATUM pa sta oznaki srednjih šol oziroma srednješolskih izobraževalnih programov. Seveda je bil vsak model uporabljen trikrat – za vsako vrsto dosežkov posebej. Vsi uporabljeni modeli so v obliki enačb predstavljeni v Preglednici 1, pri čemer je kot odvisna spremenljivka vedno naveden dosežek pri bralni pismenosti (PVREAD), dejansko pa so bili enaki modeli pripravljene tudi za matematično in naravoslovno pismenost.

Preglednica 1: Uporabljeni modeli.

Model	Enačba
Model1	$PVREAD \sim 1,1 SOLA$
Model1a	$PVREAD \sim ESCS,1 SOLA$
Model2	$PVREAD \sim 1,1 SOLA/STRATUM$
Model2a	$PVREAD \sim ESCS,1 SOLA/STRATUM$
Model3	$PVREAD \sim 1,1 OSSOLA$
Model3a	$PVREAD \sim ESCS,1 OSSOLA$

Rezultati in diskusija

Uporaba različnih programskih orodij in algoritmov

Ocenjevanje deležev variance dosežkov je do neke mere odvisno od izbire statističnega programa in algoritmov za analizo. V tem prispevku se bomo omejili na primerjavo programskih orodij SPSS (17.1), HLM (6.02), R (2.12) in na primerjavo algoritmov največjega verjetja (ang. full maximum

likelihood – ML) ter največjega verjetja z omejitvami (ang. restricted full maximum likelihood – REML). Razlike med različnimi algoritmi se pojavijo v primeru, ko je na zgornjem nivoju zelo malo enot, ki jih spremljamo. Ker je kot najvišji nivo v modelu opredeljen izobraževalni program, ki ima le pet kategorij, je ocenjevanje deleža variance po metodi največjega verjetja (ang. maximum likelihood – ML) pristransko, na kar opozarjata že Raudenbusch in Bryk (2001). V tem primeru da boljšo oceno metoda z dodatnimi omejitvami (ang. restricted maximum likelihood – REML), ki da nepristransko oceno. Pristranost je podobna kot pri uporabi stopenj prostosti vzorčnih in populacijskih enačb v izračunih statističnih parametrov (N v primerjavi z $N-I$). V primeru srednješolskih izobraževalnih programov kot nivoja klasifikacije da tako metoda ML za približno petino manjšo oceno deleža variance, kot bi bila sicer po metodi REML.

Od statističnih programov (HLM 6.02, SPSS 17 in okolje R 2.12), ki so bili na voljo za obdelave, tako SPSS kot R pri trinivojskih modelih podpirata metodo REML, vendar le HLM ponuja uporabo vzorčnih uteži in upošteva za vsakega posameznika večje število verjetnih vrednosti za končne dosežke (ang. plausible values), kar je način poročanja dosežkov, ki ga uporablja raziskava PISA.

Preglednica 2: Primerjava ocen varianc med različnimi statističnimi programi (HLM, SPSS in R) in metodami (ML – maximum likelihood in REML – restricted maximum likelihood).

Model 2: PV1MATH ~ 1,1|SOLA/STRATUM:

	Varianca (STRATUM)	Varianca (SOLA)	Ostanek (Residual)
R (ML)	4401,51	932,81	3805,44
R (REML)	5287,26	932,75	3805,46
SPSS (ML)	4449,99	926,91	3837,64
SPSS (REML)	5345,10	926,85	3837,65
HLM (ML)	4429,01	916,67	3822,60

Kot je bilo pričakovano, je razlika v metodah ML in REML opazna in sistematična na nivoju izobraževalnih programov, kjer zaradi majhnega števila enot ML daje pristranske (premajhne) ocene variance povprečnih dosežkov. Sicer med programskimi orodji ni večjih razlik, vendar v analizi niso bile uporabljene populacijske uteži, ki odražajo specifičnosti slovenskega vzorca v raziskavi PISA 2009, niti v analizi ni upoštevano več najverjetnejših vrednosti, ampak le prva. Enostavno uporabo obojega od naštetih programskih orodij omogoča le HLM, ki je zato uporabljen pri analizah v nadaljevanju, pri čemer so rezultati ocene varianc za nivo izobraževalnih programov korigirani, kot je opisano v nadaljevanju.

Kadar sam postopek vzorčenja ne vsebuje pomembnih informacij za sklepanje o parametrih v analizi, je uteževanje z utežmi vzorca po mnenju nekaterih avtorjev nepotrebno (Pfeffermann, Skinner, Holmes, Goldstein, in Rasbash, 1998) in zato mogoče uteževanje niti ni problematično pri analizi. Ker pa tega ne vemo zagotovo, saj je izobraževalni program spremenljivka v analizi, obenem pa je bil uporabljen tudi kot nivo vzorčenja, lahko primerjamo rezultate analize brez uteži in z njimi ter pogledamo, v kolikšni meri se rezultati spremenijo.

Preglednica 3: Vpliv uporabe vzorčnih uteži (WT) in več najverjetnejših vrednosti (PV). Model je enak kot v Preglednici 2.

	Varianca (STRATUM)	Varianca (SOLA)	Ostane (Residual)
HLM(ML)	4429,01	916,67	3822,60
HLM(ML)+PV	4398,08	924,55	3818,33
HLM(ML)+WT	5049,46	1233,79	3405,84
HLM(ML)+PV+WT	5035,11	1287,94	3402,04

Podatki v Preglednici 3 kažejo, da imata uporaba vzorčnih uteži in več najverjetnejših vrednosti opazen vpliv, ki ga predvsem zaradi pomena uteževanja ne smemo zanemariti, zato je za končne analize uporabljen program HLM. Ker pa vemo, da je ocena deleža variance za nivo izobraževalnih programov v primeru metode ML, ki jo uporablja program HLM, pri trinivojskih modelih podcenjena, jo bomo pri interpretaciji ustrezno povečali. Faktor povečanja izvira iz števila izobraževalnih programov v analizi ($N = 5$) in znaša $N/(N-1) = 1,2$. Da dobimo nepristransko oceno, moramo tako oceno variance po metodi ML za ta nivo povečati za 20 %, kar lahko opazimo tudi iz primerjav ocen variance v Preglednici 2 ($5287/4401 = 1,20$ in $5345/4450 = 1,20$).

V nadaljevanju je raziskovalni prispevek naravnano tako, da se metodološko ponovi izračune deleža variance med šolami raziskave PISA 2009, nato pa se rezultate nadgradi skladno z raziskovalnimi vprašanji.

Vpliv izobraževalnega programa na ocene deležev variance

V raziskavi PISA indikator pravičnosti in enakosti temelji na dvonivojskem hierarhičnem modelu, ki ima na osnovnem nivoju učence, ki se združujejo v šole (Model 1). Prazni (unconditional) model brez prediktorjev tako pokaže deleže variabilnosti dosežkov, ki odpadejo na razlike med srednjimi šolami. Rezultati za osnovni model (Model 1) so predstavljeni v Preglednici 4.

Preglednica 4: Deleži variance za dosežke slovenskih učencev raziskave PISA 2009 (Model 1).

Področje	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	64,3	35,7
Matematična pismenost	56,4	43,6
Naravoslovna pismenost	58,3	41,7

To je enaka analiza kot tista, uporabljena za oceno indikatorja pravičnosti in enakosti v raziskavi PISA. Pri slovenskih rezultatih lahko opazimo velik del variabilnosti, ki ga lahko pojasnijo že samo razlike med srednjimi šolami.

V nadaljevanju se v raziskavi PISA v analizo doda prediktor ESCS kot mera socialnega, kulturnega in ekonomskega statusa. Če v model dodamo ESCS kot prediktor, se absolutne vrednosti varianc zmanjšajo, deleži pa zanihajo odvisno od tega, kateri del variance (med šolami, znotraj šol) ESCS pojasni. Rezultati za tako popravljeni model (Model 1a) so v Preglednici 5, Preglednica 6 pa prikazuje odstotke, ki jih tako vključeni prediktor pojasni glede na izhodiščni model.

Preglednica 5: Deleži variance za dosežke slovenskih učencev raziskave PISA 2009, kjer je ESCS prediktor (Model 1a).

Področje	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	63,4	36,6
Matematična pismenost	54,4	45,6
Naravoslovna pismenost	57,0	43,0

Vključitev prediktorja ESCS v model je statistično pomembna in prispeva k zmanjšanju variance. Deloma to kažejo tudi spremenjena razmerja deležev variance med šolami in znotraj šol v Preglednici 5. Kakšen pa je dejansko učinek vključitve prediktorja v model – kolikšen del variance, ki je na voljo, pojasnimo z vključitvijo, pa lahko vidimo v Preglednici 6.

Preglednica 6: Odstotki variance, ki jih indikator ESCS pojasni glede na izhodiščni model (v Preglednici 4).

Področje	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	3,8	0
Matematična pismenost	8,3	0,3
Naravoslovna pismenost	5,4	0

Vidimo, da ESCS pojasni skromen del variabilnosti med šolami in nikakršne variance znotraj šol.

Sekundarne analize podatkov raziskave PISA 2006 (Cankar, 2009; Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlessek in Sočan, 2009) so pokazale, da lahko večino opaženih razlik med srednjimi šolami pripišemo že različnim izobraževalnim programom. To lahko znova preverimo tako, da analize ponovimo in namesto dvonivojskega modela uporabimo trinivojskega, kjer najvišji nivo predstavljajo izobraževalni programi, v katere se združujejo posamezne šole. Rezultati so predstavljeni v preglednicah 7–9.

Preglednica 7: Deleži variance za dosežke slovenskih učencev raziskave PISA 2009 (Model 2).

Področje	% variance med iz. programi*	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	69,0	8,8	22,3
Matematična pismenost	56,3	12,0	31,7
Naravoslovna pismenost	63,1	9,9	27,0

*Predpreračunom deležev je bila ocena variance popravljena s faktorjem 1,2.

Preglednica 8: Deleži variance za dosežke slovenskih učencev raziskave PISA 2009, kjer je ESCS prediktor (Model 2a).

Področje	% variance med iz. programi*	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	68,9	8,7	22,3
Matematična pismenost	56,3	12,0	31,7
Naravoslovna pismenost	63,1	9,8	27,1

*Predpreračunom deležev je bila ocena variance popravljena s faktorjem 1,2.

Preglednica 9: Odstotki variance, ki jih ESCS pojasni glede na izhodiščni model (v Preglednici 7).

Področje	% variance med iz. programi*	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	0,6	0,9	0,3
Matematična pismenost	0,2	0,2	0
Naravoslovna pismenost	0,5	0,8	0,2

*Predpreračunom deležev je bila ocena variance popravljena s faktorjem 1,2.

Skladno z navedbami predhodnih študij (Cankar, 2009; Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlessek in Sočan, 2009) z vključitvijo izobraževalnega programa v model večina variabilnosti med šolami odpade na sam izobraževalni program, znotraj posameznih izobraževalnih programov pa so šole veliko bolj homogene.

Primerjava z rezultati grupiranja po osnovnih šolah posameznikov v vzorcu

Ker je bila problematika uporabe srednjih šol kot načina grupiranja znana že iz sekundarnih analiz raziskave PISA 2006 (Cankar, 2009; Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlessek in Sočan, 2009), so bili dijaki v raziskavi PISA 2009 vprašani po osnovni šoli, ki so jo obiskovali. Za večino dijakov v vzorcu (94,8 %) je na voljo veljaven odgovor, kar nam omogoča analizo istih podatkov, vendar tokrat grupiranih glede na osnovno šolo, v kateri so dijaki preživeli svoje osnovnošolske dni. Rezultati so predstavljeni v preglednicah 10–12.

Preglednica 10: Deleži variance za dosežke slovenskih učencev raziskave PISA 2009 glede na osnovne šole (Model 3).

Področje	% variance med OŠ	% variance znotraj OŠ
Bralna pismenost	5,1	94,9
Matematična pismenost	5,5	94,5
Naravoslovna pismenost	4,9	95,1

Preglednica 11: Deleži variance za dosežke slovenskih učencev raziskave PISA 2009 glede na osnovne šole, kjer je ESCS prediktor (Model 3a).

Področje	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	2,3	97,7
Matematična pismenost	3,5	96,5
Naravoslovna pismenost	2,8	97,2

Preglednica 12: Odstotki variance, ki ji prediktor ESCS pojasni glede na izhodiščni model (v Preglednici 10).

Področje	% variance med šolami	% variance znotraj šol
Bralna pismenost	61,6	10,7
Matematična pismenost	44,9	12,1
Naravoslovna pismenost	49,5	10,6

Deleži variance v Preglednici 12, ki jih pojasni ESCS kot prediktor, so videti zelo visoki, vendar nas podatki v Preglednici 11 opozarjajo, da gre za zelo majhno prvotno variabilnost – npr. razlikam med šolami pri matematični pismenosti pripišemo 5,5 % celotne variabilnosti v dosežkih. Čeprav ESCS pojasni polovico ali, v primeru bralne pismenosti, skoraj dve tretjini variabilnosti med šolami, je to manj kot 4 % celotne variabilnosti dosežkov učencev.

Zaključek

Analiza rezultatov raziskave PISA 2009 glede na osnovne šole kaže, da so razlike med slovenskimi osnovnimi šolami v primerjavi z razlikami v do-

sežkih učencev znotraj teh šol relativno majhne. Ker gre za analize, dobljene na istem vzorcu dijakov kakor rezultati raziskave PISA, spremenjen pa je način grupiranja učencev (glede na osnovno šolo, iz katere prihajajo, namesto glede na srednjo šolo, v kateri trenutno so), rezultati jasno kažejo vpliv izbire srednje šole. Ker je bolj smiselno, da se kumulativni učinki šolskega sistema kažejo na nivoju osnovnih šol, v katerih so 15-letni dijaki preživeli osem do devet let šolanja, kakor na nivoju srednjih šol, v katerih niso še niti eno šolsko leto, so analize na nivoju osnovnih šol za interpretacijo enakih možnosti izobraznega sistema bolj relevantne. Zelo nizek delež variance razlik med osnovnimi šolami kaže, da so razlike med povprečnimi dosežki osnovnih šol relativno majhne v primerjavi z razlikami med dosežki učencev znotraj šol. To je načeloma dobra novica, saj jo lahko razumemo kot mero enakosti, po drugi strani pa se moramo zavedati, da mora enakost spremljati tudi odličnost, saj se sicer lahko zgodi, da so razlike med dosežki šol na splošno majhne, vendar so tudi dosežki na splošno nizki.

Bolj kot za samo šolsko prakso so rezultati pomembni za šolsko politiko. Rezultati raziskave PISA ob vsakokratni objavi doživijo precejšnje medijsko odmevnost in so na splošno prepoznani kot pomembni kazalci, na osnovi katerih se lahko snujejo spremembe šolskih sistemov. Neustrezna interpretacija deležev varianc dosežkov raziskave PISA, ki ne bi upoštevala doslej pripravljenih sekundarnih analiz, bi bila lahko osnova za napačne usmeritve v šolskem sistemu, kar bi bistveno zmanjšalo pričakovane pozitivne učinke.

Literatura

- Cankar, G. (2009). Varianca dosežkov slovenskih učencev med šolami in znotraj šol na lestvicah dosežkov iz matematike, branja in naravoslovja raziskave PISA 2006. *Šolsko polje*, 20/1–2, 43–55.
- OECD (2005). *School Factors Related to Quality and Equity*, Paris: OECD.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for Tomorrow's World, Vol. 1: Analysis*, Paris: OECD.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, Paris: OECD.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, Paris: OECD.
- Raudenbusch, S. W., Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* [second edition], London: Sage.
- Sherman, J. D., Poirier, J. M. (2007). *Educational equity and public policy: comparing results from 16 countries. UIS Working Paper No. 6*, Montreal: Unesco Institute for Statistics.
- Gaber, S., Tašner, V., Marjanovič Umek, L., Podlesek, A., Sočan, G. (2009). Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in se-

- kundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šolsko polje*, 20/1–2, 83–126.
- Pfeffermann, D., Skinner, C. J., Holmes, D. J., Goldstein, H., Rasbash, J. (1998). Weighting for unequal selection probabilities in multilevel models. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B, Methodological*, 60, 23–40 (Disc: 41–56).
- Štraus, M., Repež, M., Štigl, S. (2007). *Nacionalno poročilo PISA 2006: Navoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pedagoški inštitut (2010). *OECD PISA 2009: prvi rezultati*, Ljubljana: Pedagoški inštitut.

PISA 2009 in Austria: Results, Changes and the Difficulty in Explaining Change

Claudia Schreiner

Modern educational policy needs data-based inventories as a basis for rational decision making, it asks for the analyses of strengths and weaknesses as a basis for a systematic development of quality. It assesses progress through the use of benchmarks and comparisons between different models of schooling. System monitoring, continuous surveillance of constraints and prerequisites, processes and results in the school system through education research, produce such data – and PISA has, in the past decade, turned out to be a major component of such an evidence-based strategy in Austria.

PISA, OECD's world-encompassing Programme for International Student Assessment, surveys and compares the reading, mathematical and scientific literacy of 15-year olds every three years. By doing so, it measures the cumulative education yield of the different educational systems. It uses competency-based tests, which assess how well students can use their knowledge and skills in order to solve true-to-life problems; the isolated knowledge of simple facts plays only a secondary role. 65 countries and economies took part in PISA 2009; together they represent about 90% of the world economy (OECD, 2010: 18).

PISA 2009 is the starting point of the second 9-year cycle focusing again on reading literacy – as in PISA 2000, which was followed by PISA 2003 with a focus on mathematical and scientific literacy being the major domain in 2006. Therefore, in addition to reporting and comparing achievement between different countries, PISA 2009 provides the opportunity for analysing longer-term development trends in reading.

In PISA 2009, the Austrian students achieved a mean score of 470 in reading literacy, thereby scoring significantly below the OECD average of 493. Within the 34 OECD countries this resulted in the ranks of 29 to 32 (OECD, 2010: 56). Whereas Austria's reading mean (with scores of 492, 491 and 490, respective-

ly) was stable and similar to the OECD average throughout the first nine-year cycle, PISA 2009 does not only show a relative decrease of achievement compared to the other OECD countries but a considerable decline within Austria.

These changes in the PISA results are even more striking as there is no empirical evidence for notable changes in the Austrian school system concerning the structure, its context, input or processes from the beginning of the new millennium. In the light of a significant change in the Austrian results particularly in reading, with no matching changes in the conditions, this article looks for possible explanations for this change on the empirical basis of the PISA data by analysing the changes in achievement in the whole population as well as in subgroups, by exploring structural shifts in the population and by looking for changes in relevant background variables that go hand in hand with the changes in the achievement data.

Methods

Study Design

Two-hour booklets containing reading, mathematics and science items are at the heart of the PISA study. The domains are defined in advance of item development and review. Context data are collected through a 30-minute student questionnaire taken immediately after the test and a school questionnaire, which is to be completed by the school principal based on a questionnaire framework. Both the framework for the achievement tests as well as the one for the collection of background data have been published meanwhile in the Assessment Framework (OECD, 2009). These major design issues have been used in a similar way throughout the different PISA cycles from 2000 on.

Population

The target population of PISA 2009 are students who are in educational institutions in a country who are between the ages of 15 years and three completed months and 16 years and two completed months at the beginning of the testing period and who are in grade 7 or higher. With a testing window between March and May 2009 in Austria, students born in 1993 define the target population on the student level. The school sampling frame contains all schools with students in the target population. It comprises around 3200 schools with approx. 95.000 students in total (The exact numbers for PISA 2009 are 3208 schools with 94,550, respectively).

Sample

The Austrian PISA school sample is a stratified proportional to size random sample. The number of 15-/16-year old students based on the data from the official school statistics of the school year 2007/08 was used as the measu-

re of size for PISA 2009. Explicit stratification was done on the basis of school types (for PISA 2009 this had to be completed for two provinces that were oversampled for the combination of province and school type). Implicit stratification was based on the school district (which includes a stratification by province in all the strata that contain schools from different provinces), school size and for PISA 2009 also the proportion of boys/girls. In each school a random sample of a maximum of 35 students of the target age was drawn. The resulting sample for PISA 2009 for Austria creates the data of 6590 students born in 1993 from 282 schools (for detailed information on exclusions and response rates see Pointinger & Schwantner, 2010, for PISA 2009, technical documentation for Austria can be found in Schreiner & Haider for PISA 2006, Reiter, Lang & Haider for PISA 2003 and Haider for PISA 2000).

Data

All data underlying the analyses presented in this article come from the PISA international data sets for PISA 2000 to 2009. The full PISA data set for the use of the scientific community as well as tools to make automated data requests for a wider audience are available online (see e.g. <http://pisa2009.acer.edu.au/> for PISA 2009).

Documentation

Detailed information on the design of the tests and questionnaires, the sampling and weighting, the data processing and scaling as well as a documentation of the outcomes of these procedures on an international level will be published in the international Technical Reports which are available on the OECD website (<http://www.oecd.org>). The national technical documentation for Austria is also available on the Internet (<https://www.bifie.at>).

Variables

The variables used for the analyses of PISA data underlying the tables and figures in this article are used as seen in the OECD databases and documented in OECD (2010) with one exception: the parents' highest education level for PISA 2000 was reconstructed according to PISA 2003 to 2009 from the data included in the PISA 2000 database which only include the highest completed education for mothers and fathers separately.

The sources of information on the student population taken from official school statistics are documented in the text below.

Analyses

All analyses for this article were conducted using the Austrian data from the international OECD database for PISA 2000 to 2009, using we-

ights according to the PISA data analyses manual (OECD, 2005). T-tests (comparing performance results from PISA 2000 to PISA 2009 and comparing contextual data), regression analyses (estimation of effects) and Chi²-tests (comparing dichotomous contextual data) were computed using the SPSS Replicates Add On Version 7.21¹.

Results

Comparing performance results from PISA 2000 to PISA 2009

Figure 1: Mean scores in reading, Mathematics and Science since PISA 2000 for Austria.

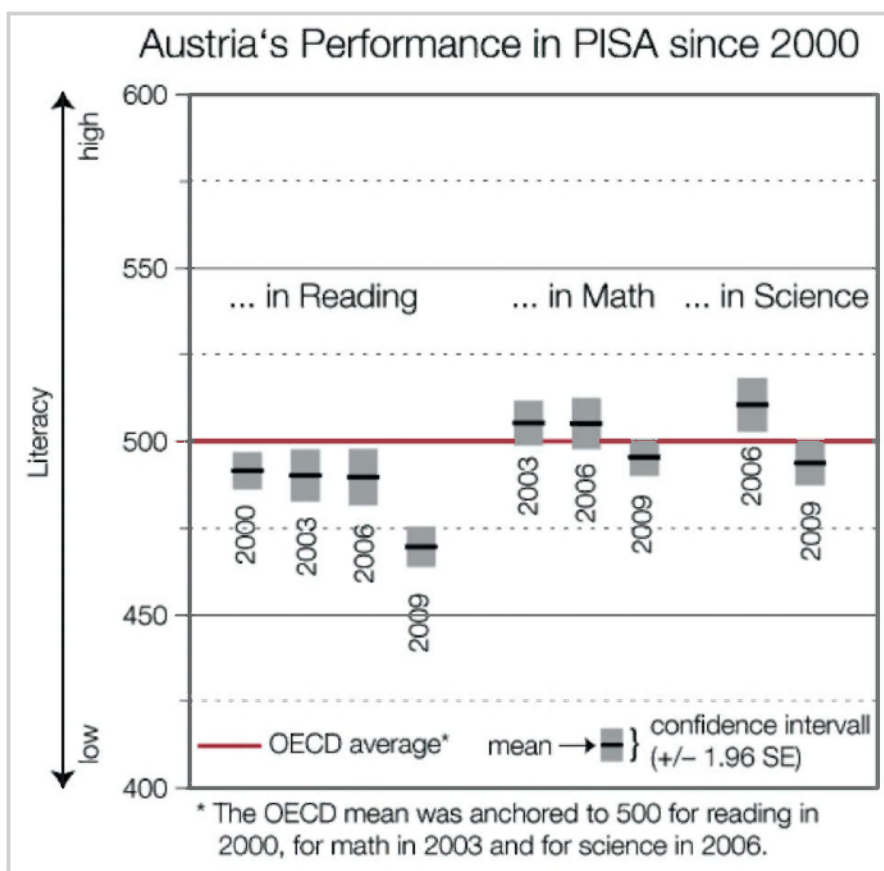


Figure 1 shows the mean scores for Austria for all three PISA domains since the last anchoring of the OECD mean at 500², Table 1 contains

- 1 https://mypisa.acer.edu.au/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=468.
- 2 The mathematics framework was revised in preparation of PISA 2003, when Mathematics was the major domain and the OECD mean was newly anchored at 500. As a result, the PISA

the corresponding numbers. They show that Austria's results in reading were very stable for the first three PISA studies which were followed by a noticeable decrease of 20 score points between 2006 and 2009 ($t=5.59$; $p<.001$). A similar picture can be seen for Mathematics, where three measurement points can be compared, but with a much less pronounced change between 2006 and 2009 (the decrease by 10 score points is statistically significant, but of a small magnitude; $t=2.95$; $p<.01$). For the science results, only two measurement points can be directly compared. The PISA 2009 mean score for Austria is lower by 17 score points as it was in 2006 ($t=4.95$; $p<.001$). Taking Austria's former science results and the according position within the OECD countries into account, this is less striking than in reading, as the science results in Austria tended to change quite significantly between the different PISA studies from the beginning.

Table 1: Mean scores and standard errors in reading, Mathematics and Science since PISA 2000 for Austria.

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	2009-2000	2009-2006
	mean (se)	mean (se)	mean (se)	mean (se)	diff*	diff*
Reading	492 (2.69)	491 (3.76)	490 (4.08)	470 (2.95)	-22	-20
Math	--	506 (3.27)	505 (3.74)	496 (2.66)	--	-10
Science	--	--	511 (3.92)	494 (3.24)	--	-17

** Statistically significant differences are printed in bold type ($p < .05$).*

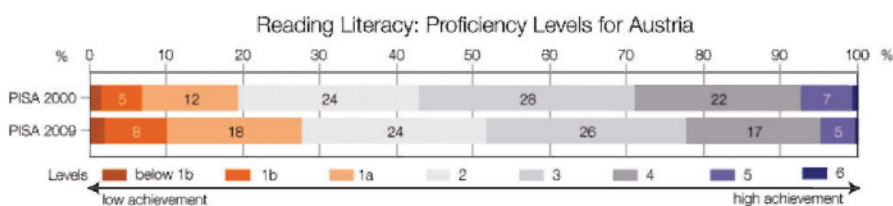
One noticeable finding is the very different magnitude of change between the three domains. In any case, the changes in the Austrian students' reading performance require closer inspection and the rest of the article will mostly focus on reading, the changes in reading and possible differences in the context of reading results and reading instruction. For this purpose, the interpretation will focus on the comparison of data from PISA 2000 and PISA 2009, using results from PISA studies with reading as a major domain. Most tables include data from PISA 2003 and 2006; although reading was a minor domain then, in some cases the trend line that arises out of the four data points gives a clearer picture.

Firstly, figure 2 allows a closer look at the changes of the performance on the overall reading scale by showing changes of the percentages at each level of proficiency. PISA 2009 defines 7 levels of proficiency for reading from the lowest level 1b to the highest level 6. PISA 2000 originally only used 5 levels (1 to 5). The PISA 2000 results were recalculated using the level cut scores from PISA 2009 for comparing the performance. Students who do not routinely show the competencies required for the tasks at the lowest level 1b,

mathematics results from 2000 are not directly comparable with all successive PISA studies. A similar approach was used for Science in preparation and then scaling of PISA 2006, when Science was the major domain for the first time.

are said to be below level 1b. Their proficiency cannot be exactly measured by the PISA test. Figure 2 shows a strong increase of students with low proficiency: Whereas in PISA 2000 below 20 % of the Austrian students scored below level 2, 28 % of the Austrian students reached at the most level 1a in 2009. Shifts in the highest scoring students are less pronounced: 5 % in PISA 2009 versus 8 % in 2000 scored at level 5 or higher.

Figure 2: The distribution of Austrian students on the PISA reading proficiency levels in PISA 2000 and 2009 (for the definition of the levels and descriptions of what students at each level can do see OECD, 2010).



Secondly, the comparison of performance on the reading subscales can give a little bit more insight into the changes. Table 2 shows that the mean scores are significantly lower in 2009 in all three reading subscales ($t > 3.4$; $p < .05$). Nevertheless, the changes are of a different magnitude in the three subscales. While the decrease in retrieving information is small and only just significant, the changes on the interpreting and especially the reflecting scale are larger.

Table 2: Mean scores and standard errors in the reading subscales for Austria in PISA 2000 and 2009.

	PISA 2000	PISA 2009	2009-2000
Reading Subscales	mean (se)	mean (se)	diff*
Retrieving information	487 (2.64)	477 (3.24)	-10
Interpreting	494 (2.66)	471 (2.89)	-22
Reflecting	496 (3.01)	463 (3.37)	-33

* Statistically significant differences are printed in bold type ($p < .05$).

A second very important quality aspect of a school system is how a system can compensate for the different backgrounds of students and give all students a similar chance to learn and achieve as high an education level as possible – what educational research describes as “equity”. A look at the equity measures shows no consistent picture of change. Using the highest index of socio-economic status of each student’s parents from the OECD database as an indicator for social status, the proportion of performance variance explained by the socio-economic status of the family has changed slightly

over time in Austria, but it does not show a consistent trend line. A change from 11.1% explained variance of reading performance in PISA 2006 to 14.2 % in PISA 2009 is statistically significant. Nevertheless, PISA 2000 showed 12.6 % explained variance (similar to PISA 2006) and PISA 2003 14.6% (similar to PISA 2009). Only by comparing the two points of measurement where reading was the major domain, does it indicate a tendency rather towards decreasing equity. Whether this holds true and really predicts future development remains to be seen.

Monitoring performance changes in subgroups

Girls outperformed boys in reading in PISA 2000 by 33 score points. Girls as well as boys show lower mean reading scores in PISA 2009. As the boys' performance changed more strongly (by 26 score points) than the girls' (19 score points), the gap widened and in PISA 2009, girls score on average 41 points higher than boys (see table 3). However, this change has taken place before PISA 2006 (namely between 2000 and 2003). The mean score differences between 2006 and 2009 are of approximately the same magnitude for boys and girls in all three domains.

Table 3: Mean scores and standard errors for Austrian girls and boys in reading, Mathematics and Science from PISA 2000 to PISA 2009.

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	2009-2000	2009-2006
	mean (se)	mean (se)	mean (se)	mean (se)	diff*	diff*
READING						
girls	509 (3.95)	514 (4.21)	513 (5.52)	490 (3.95)	-19	-22
boys	476 (3.62)	467 (4.54)	468 (4.87)	449 (3.76)	-26	-19
gender diff*	33	47	45	41		
MATH						
girls	--	502 (3.96)	494 (4.15)	486 (4.02)	--	-7
boys	--	509 (3.95)	517 (4.42)	506 (3.36)	--	-11
gender diff*	--	-8	-23	-19	--	
SCIENCE						
girls	--	--	507 (4.95)	490 (4.43)	--	-17
boys	--	--	515 (4.23)	498 (4.17)	--	-16
gender diff*	--	--	-8	-8	--	

* Statistically significant differences are printed in bold type ($p < .05$).

A considerable proportion of 15-year old students in Austrian schools have a migration background. 15% of the Austrian PISA 2009 population are migrant students of which 10% have foreign born parents, but were themselves born in Austria (second generation) and 5% are foreign born themselves (first generation). Since PISA 2000 it has been documented that these students are disadvantaged in school, those who have another language such as German as a first language and/or come from a different cultural background have, on average, lower performance results than native students (e.g Schwantner & Schreiner, 2010; Breit, 2009, Schreiner & Breit, 2006; Reiter, 2002).

Table 4 shows the average performance of native and immigrant students in Austria in reading and compares the results from four PISA studies. The reading performance of native students has been very stable throughout the first three PISA studies and then shows a significant drop between 2006 and 2009. The second generation's mean reading scores have been significantly lower than the natives' and had not changed noticeably at all from PISA 2000 until 2009. The performance of the first generation students varied over time being lowest of all three groups in PISA 2000 and 2009, which is similar to the second generation in PISA 2003 and between natives and second generation in PISA 2006. The composition of this group depends very much on the political situation and has changed over the past decade. Whereas this group was mostly comprised of refugees from the war in former Yugoslavia in the 1990s making up large proportions of the 15-/16-year old first generation students of PISA 2000 to 2006, the first generation students in PISA 2009 are a much more heterogeneous group. In any case, the school system has lesser means of influencing the performance of the first generation than second generation students who not only spent most their whole life in the country but in the majority of cases have a completely Austrian school career.

Summing up, the immigrant students have some influence on the performance development in Austria. This is not the result of changes in their performance, but much more a result of the increase of the immigrant population in the Austrian school system (see below in the section "documenting changes in the shift of the student population" and figure 3). This, combined with significantly lower reading mean scores, has had an effect on the Austrian average performance, but only to a moderate extent of about 3 score points (see below).

Table 4: Mean scores and standard errors for natives, second and first generation students in reading in Austria for PISA 2000 to PISA 2009.

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	2009-2000	2009-2006
	mean (se)	mean (se)	mean (se)	mean (se)	diff*	diff*
native students	502 (2.84)	501 (3.81)	499 (3.45)	482 (2.95)	-20	-17
second generation	429 (10.58)	428 (13.54)	420 (18.76)	427 (6.04)	-2	8
first generation	398 (8.90)	425 (8.03)	451 (12.58)	384 (10.35)	-14	-66

* Statistically significant differences are printed in bold type ($p < .05$).

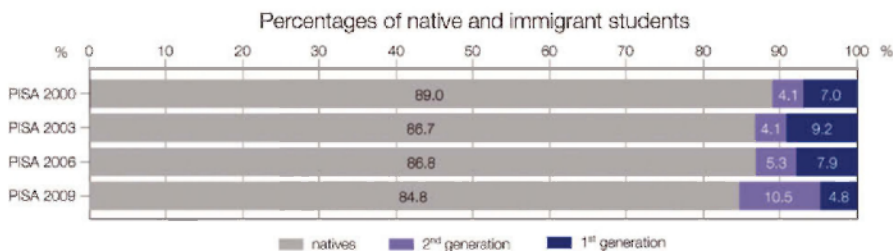
Documenting shifts in the student population

This section analyses shifts in the student population between 2000 and 2009 with regard to central characteristics that might have an influence on achievement and therefore on the changes in achievement.

There have been no changes in the composition of the student population with regard to gender. Both in the school years 1999/2000 and 2008/09 about 49% of the students³ were female.

For the composition of the PISA population concerning migration background, we have to refer to the PISA data themselves for two reasons: Firstly, the definition of immigrant students in the official statistics differs from the one used in PISA and secondly, the fact that statistics are only published by school type but not by age groups as the official statistics are not specific enough. Figure 3 therefore shows what percentage of the PISA population was made up of migrant students for PISA 2000 to PISA 2009 and distinguishes between first and second generation students. The percentage of immigrant students has continually increased amongst 15-year olds in Austria, from around 11% in PISA 2000 up to just over 15% in PISA 2009. Regression analyses show that a part of the achievement difference between PISA 2000 and PISA 2009 can be explained by the increase in the immigrant student population. Nevertheless, this accounts only for a very small part of the changes in reading; given the achievement gap in PISA 2009, the mean reading score would be approximately 3 score points higher hypothetically postulating an immigrant population for PISA 2009 similar to the one seen in PISA 2000.

Figure 3: Percentages of natives and migrant students in the Austrian population covered by PISA 2000 to PISA 2009.



Regarding the school types attended by 15-year olds, there have been small shifts between 2000 and 2009. A slight tendency towards the schools at ISCED-level 3A can be seen in the population as well as in the weighted PISA sample. This seems insufficient as an explanation for lower achievement results.

The Austrian school system offers two tracks for lower secondary education, lower secondary schools (Hauptschule) and the lower level of academic secondary schools (Gymnasium) – in addition to schools for students with special needs. There has been a long-term shift towards academic secon-

3 There is no data by year of birth in the official statistics. Therefore, as a proxy, students in lower secondary education were used in both cases. For 1999/2000 see BMBWK, 2000a, for 2008/09 see BMUKK, 2009.

dary schools. While the proportion of students in grades 5 to 8 was just above 20% in the beginning of the 1980's, (BMBWK, 2000a) nowadays more than a third of the population attend academic schools in lower secondary education (BMUKK, 2010). This development was also seen in the relevant period between the end of the 1990s (when the PISA 2000 students were in lower secondary education) and 2008, when the PISA 2009 students finished the lower secondary level. The proportion of students in academic secondary schools (lower level) increased from 28% in 98/99 to 32% in the school year 2007/08 (see BMBWK, 2000b for the school year 98/99 and BMUKK, 2008 for the school year 2007/08).

Comparing the PISA students over time with regard to their parents' education shows that the education level has slightly changed⁴. The percentage of students whose parents have at most completed ISCED 2 has slightly decreased (from 7% in 2003 to 5% in 2006 and 2009). On the other hand, PISA 2009 students have more frequently at least one parent with a qualification on the tertiary level (48% in 2009 and 47% in 2006 compared to 43% in 2003). The changes observed are small but consistent throughout the three comparable PISA studies. In any case, given the nature of the changes, they do not have any potential in explaining lower achievement in PISA 2009.

Searching for changes in contextual data

Achievement is more or less strongly correlated with other characteristics, attitudes, motivation and the learning environment. While the nature of these correlations is not always clearly definable and in some cases the relationships are most likely not linear but rather circular, changes in achievement would be expected to go along with other changes in other areas, such as the learning environment or, for example, motivational factors. The PISA database gives limited opportunities to explore changes in background variables taking into account that the background questionnaires have undergone quite significant developments since PISA 2000. This section tries to explore changes in those variables that have been used in comparable ways in PISA 2000 and 2009 and could be of some relevance to the decrease in achievement in Austria.

Students' reading enjoyment is in Austria slightly below the OECD average (with a mean score of -0.13 in 2000 and 2009, z-standardised on the OECD level). No changes can be observed between 2000 and 2003.

Austrian students' reading diversity is similar to the OECD mean as well. It has slightly increased – from -0.08 in PISA 2000 to 0.01 in PISA

4 Due to the restructuring of the regarding items in the student questionnaire the data are only fully comparable from PISA 2003 onwards.

2009 ($t=4.41$; $p<.001$). Boys have changed similar to girls, only on a somewhat lower level.

Many Austrian students are non-readers and this group has increased since 2000. While 43% of the students said in PISA 2000 that they were never reading for enjoyment, half of the students in PISA 2009 were declared as non-readers ($\text{Chi}^2>7.08$; $p<.001$). This seems to be the only change in variables that capture attitudes and habits with regard to reading that consistently goes along with the changes in reading achievement. Whether in 2009 students have lower reading ability and therefore read less or the other way round cannot be concluded on the bases of the data, as PISA includes no real longitudinal data.

The learning environment that can be observed in PISA looks at mostly higher secondary schools that are attended by 15-year olds. As PISA in the first place measures the cumulative yield of the education system so far and most of the students change schools at the age of 14 in Austria, the present school environment cannot be used to explain student achievement. Two factors shall be mentioned below nevertheless assuming that changes in the school climate might be similar at lower and higher secondary level.

The perceived teacher-student relations (in the PISA schools) have improved slightly (from $-.03$ in 2000 to $.11$ in 2009; $t=4.66$; $p<.001$) whereas the disciplinary problems have been perceived a little bit more frequently (changes in the indicator on disciplinary climate from -0.21 in 2000 to 0.00 in 2009, indicating an increase of disciplinary problems; $t=6.00$; $p<.001$).

Discussion/conclusion

PISA 2009 uses a standardised two-hour paper-and-pencil test to assess reading, mathematical and scientific literacy in a representative sample of students born in 1993. The results of this test comprise of the aggregated impact of teaching, the school and the school system and reflect, in addition, all the cumulative effects of the family, the society, the media and the peer-group. The results interpreted as “output” not only represent what students have learned, it also states that the situation in the sampled schools at and in advance of the time of the PISA test, students’ individual achievement motivation as well as a more positive or negative atmosphere amongst students can also play a role.

A country’s PISA score is an indicator for the cumulative yield of the combined efforts of education, instruction and schooling, the quality of these efforts as well as how much students have made use of those opportunities. PISA therefore allows for sound comparisons of the collective success of an (in the widest sense) educational system in the form of resulting competencies between different countries and over time. Although it is much more difficult to identify the factors of success.

Particularly when evaluating the “true” competencies over time (e.g. comparing the results between PISA 2000 and PISA 2009) changes in the instructional conditions or a change in achievement motivation because of poor future prospects in the labour market can also play a significant role in addition to aspects such as shifts in the composition of student population.

Events such as on-going teacher strikes including student demonstrations against the Minister of Education, such as the ones that took place just before the PISA tests 2009, can have an impact on the willingness to exert oneself for the test. If this is true the strength of the impact cannot be judged exactly. That is why contextual as well as longitudinal studies will be necessary to evaluate possible effects.

When interpreting achievement results and achievement differences between different points in time, changing conditions and contexts of learning and testing have to be taken into account as well as statistical measurement errors and sampling errors. Differences between countries or measurement times can potentially be influenced by higher or lower willingness for exertion or achievement motivation. However, motivation is also an important output of educational and instructional processes and is therefore rightly included in a country’s cumulative PISA score. How plausible an assumption it is that the Austrian PISA 2009 results are considerably influenced by the conditions of teacher strikes and student demonstrations will be discussed below.

In conclusion, Austria’s PISA 2009 results were somewhat surprising, showing partly considerable changes in the mean performance scores. Reading, in particular saw a decrease of 20 score points in its mean score between 2006 and 2009. These changes cannot be easily explained by documented changes in the Austrian school system. They do not go hand in hand with significant shifts in the target population. Some subgroups such as native students are more affected by the changes in achievement as others. Girls and boys are affected in similar ways. Changes in reading literacy cannot be fully explained by changes in contextual data, as there are only marginal changes in attitudes, motivation and habits from PISA 2000 to PISA 2009. Only reading for enjoyment had a significant increase of the proportion of non-readers among 15-year olds recorded.

It is difficult to judge how much of an effect if any at all did the political situation immediately preceding the PISA tests in 2009, which was characterised by conflicts between the teacher unions and the minister of education resulting in teacher strikes and student demonstrations, have on the PISA test. The data does not point towards a major influence on the test results as will be summarized and argued below.

The very different magnitude of change between the three domains, especially the hardly noticeable change in Mathematics, can be taken as in-

dication against the hypothesis that all of the changes (or at least a major part of them) have been caused by the negative influence of the situation of teacher strikes and student demonstrations preceding the PISA tests – mostly, because there is no plausible explanation why this should have had a huge impact on the reading and science results, but no impact on the students' mathematics performance. A similar reasoning applies for the differing large changes in the three reading subscales. Why should a difficult political situation influence the results reflected, but only slightly when retrieving information is concerned?

Due to the structure and organisation, the student unions tend to have a larger effect on students in higher schools and therefore on students from families with higher social status. The same applies for the political situation. Assuming a major influence on the test results, one would expect the correlation between social status and achievement to decrease, whereas in reality the contrary was the case, namely more achievement variance explained by the social status of the students' families.

Thus, the events in the education policy that preceded the PISA tests in 2009 are an unlikely explanation for the achievement results. Sociological attempts to explain the changes are founded on the assumption that parents have continuously changed e.g. in their attitudes towards reading and this now begins to become manifest in the children's attitudes and mostly performance results. This cannot be undermined by solid data at the moment and would imply a continuous decrease in reading ability, which cannot be observed, yet. Future PISA results will show whether this is a short- or medium-term problem or a chronic crisis.

Literature

- BMBKW (2000b). *Kenndaten des österreichischen Schulwesens. Ausgabe 1999*. Wien: BMBWK.
- BMBWK (2000a). *Grunddaten des österreichischen Schulwesens. Schuljahr 1999/2000*. Wien: BMBWK.
- BMUKK (2008). *Statistical Guide 2008. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*. Wien: BMUKK.
- BMUKK (2009). *Statistical Guide 2009. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*. Wien: BMUKK.
- BMUKK (2010). *Statistical Guide 2010. Key facts and figures about schools and adult education in Austria*. Wien: BMUKK.
- Breit, S., Schreiner, C. (2006). Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G., Schreiner, C. (eds.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 179–192.

- Breit, S. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Schreiner, C., Schwantner, U. (eds.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam, 146–158.
- Haider, G. (ed.) (2001). *PISA 2000: Technischer Bericht*. Innsbruck: Studienverlag.
- OECD (2005). *PISA 2003. Data Analysis Manual. SPSS Users*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, Mathematics and Science*. [Http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-assessment-framework/questionnaire-framework_9789264062658-6-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-assessment-framework/questionnaire-framework_9789264062658-6-en). Download: 2011-08-19.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD.
- Pointinger, M., Schwantner, U. (2010). Die Stichprobe. In: Schwantner, U., Schreiner, C. (eds.), *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*. [Https://www.bifie.at/buch/1293](https://www.bifie.at/buch/1293). Download: 2011-08-31.
- Reiter, C. (2002). Wenn die Testsprache nicht der Muttersprache entspricht ... In: Reiter, C., Haider, G. (eds.), *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. Innsbruck: StudienVerlag, 61–68.
- Reiter, C., Lang, B., Haider, G. (eds.) (2004). *PISA 2003: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*. [Https://www.bifie.at/node/267](https://www.bifie.at/node/267).
- Schreiner, C., Haider, G. (eds.) (2007). *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*. [Https://www.bifie.at/node/274](https://www.bifie.at/node/274).
- Schwantner, U., Schreiner, C. (eds.) (2010). *PISA 2009. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Schwantner, U., Schreiner, C. (eds.) (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*. [Https://www.bifie.at/buch/1293](https://www.bifie.at/buch/1293). Download 2011-08-19.

III ICCS

Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državlanske vzgoje

Marjan Simenc

Slovenija je sodelovala v obeh mednarodnih raziskavah državlanske vzgoje, ki sta potekali pod okriljem IEA: leta 1999 v raziskavi CIVED (Civic Education Study) in leta 2009 v raziskavi ICCS (International Civic and Citizenship Education Study).

V raziskavi leta 1999 (Torney - Purta et al., 2003) je bila vednost slovenskih učencev nekoliko nad mednarodnim povprečjem, kritične točke pa so se pokazale drugod: pri odnosu do priseljencev, zaupanju v institucije, povezane z oblastjo, in v odprtosti šolske klime za diskusijo. Na teh področjih so odgovori slovenskih učencev izrazito odstopali od stališč in percepcij učencev v drugih državah. To večinoma ni pomenilo, da bi lahko stališča slovenskih učencev vrednotili negativno. Absolutno gledano tako učenci niso izrazili nizke stopnje podpore pravic priseljencev. Odnos do pravic priseljencev je bil pozitiven, vendar so mednarodno primerjalno slovenski učenci izkazali manj pozitiven odnos do priseljencev kot učenci v vseh drugih v raziskavi sodelujočih državah z izjemo Nemčije. V Nemčiji so učenci povprečno izkazali še nekoliko manj pozitiven odnos. Edina pomembna razlika je bila zaupanje v z oblastjo povezane institucije, kjer so tudi absolutno gledano slovenski učenci izkazovali zelo majhno stopnjo zaupanja. To ni veljalo le za 8. razred osnovne šole, temveč tudi za štiri leta starejše učence na koncu srednje šole, ki so leta 1999 tudi sodelovali v raziskavi, tako da lahko sklepamo, da rezultati niso bili omejeni le na eno generacijo učencev.

Raziskava v Sloveniji ni bila deležna velike pozornosti v splošni javnosti, zlasti, če jo primerjamo z drugimi mednarodnimi primerjalnimi raziskavami, denimo s PISA ali TIMSS. Se je pa v obdobju med obema študijama spremenil učni načrt za državljansko vzgojo. Spremenila se ni samo vsebina, temveč tudi naslov predmeta. Že pred spremembo je bilo poimenovanje predmeta izjema.

Običajno se predmeti imenujejo matematika, fizika, biologija, pri poimenovanju se torej sledi določeni ekonomiji v izražanju. Državljski vzgoji je v slovenskem šolskem sistemu v 7. in 8. razredu namenjena ena ura tedensko, gre torej za v primerjavi z večino drugih osnovnošolskih predmetov majhen predmet, imel pa je dolgo ime: *Državljska vzgoja in etika*. Po spremembi je ime postalo še daljše: predmet se je preimenoval v *Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Razlog za to spremembo je nov poudarek na domoljubju, ljubezni do lastnega doma, kot se v slovenščino tudi lahko prevede izraz *patriotism*. Takratni minister za šolstvo je celo napisal članek z naslovom *Da ne bi bili tujci v lastni kulturi* (Zver 2006), v katerem je utemeljeval potrebo po večjem poudarku na patriotizmu v slovenski šoli. Strokovnjaki so na osnovi raziskave CIVED poudarjali, da je odnos do lastne države pri slovenskih učencih primerljiv z odnosom učencev drugod po svetu, tako da dostopni empirični podatki niso kazali na nizko mero patriotizma. Kazali pa so na primerjalno slabši odnos do priseljencev, ki bi ga lahko poudarjanje domoljubja še poslabšalo. Vendar strokovni argument ni pomagal in kurikularne spremembe so se zgodile. Res pa je, da je bila največja sprememba v imenu predmeta, v vsebini predmeta pa se poudarek, ki ga je uvedlo preimenovanje, pravzaprav ni poznal. In res je tudi, da so strokovni argumenti vplivali na to, da se pouk ni začel izvajati po novem učnem načrtu, temveč je bil novi učni načrt naknadno deležen popravkov, podaljšano ime pa je ostalo.

Rezultati iz leta 2009

V raziskavi v letu 2009 so bili za strokovnjake najbolj zanimivi rezultati kritičnih točk iz leta 1999. Dosežki na kognitivnem delu so bili primerljivi z dosežki iz leta 1999, torej nekoliko nad mednarodnim povprečjem: povprečni dosežek je bil leta 2009 na primerjalni lestvici določen kot 500, slovenski učenci so na tej lestvici dosegli 516 točk, kar je statistično pomembno nad mednarodnimi povprečjem (Schulz et al., 2010: 81). Tudi pri kognitivnem delu evropskega modula, ki je posebnost raziskave v letu 2009, se je Slovenija po vednosti uvrstila v mednarodno povprečje: povprečni dosežek je bil na mednarodni ravni določen s 524 točkami, slovenski učenci pa so dosegli 516 točk (Kerr, 2010: 48). Slovenija pa je bila edina država, kjer se je pokazal statistično pomemben napredek glede na raziskavo v letu 1999. Pri vprašanih iz leta 1999, ki so se ponovila v raziskavi leta 2009, so slovenski učenci izkazali nekoliko višje znanje (Schulz et al., 2010: 83). Dodamo naj, da so bili slovenski učenci nekoliko mlajši od drugih učencev (povprečna starost slovenskih učencev je bila 13,7 let, povprečna starost učencev v vsaki izmed devetih najvišje uvrščenih držav pa je presegala 14,2 leti). Ker so bili za potrebe primerjave z letom 1999 v raziskavo vključeni tudi leto starejši učenci, lahko primerjamo, kako bi se odrezali, če bi bili po starosti med seboj primerljivi.

vi: leto starejši učenci bi se uvrstili tik za štirimi najbolj uspešnimi državami, kar je primerjalno nedvomno dober dosežek.

Kritične točke, ki so se pokazale v raziskavi iz leta 1999, so bile torej vse izboljšane, tako primerjalno kot absolutno. Odnos slovenskih učencev do pravic priseljencev je bil enak odnosu učencev v drugih državah (na lestvici z mednarodnim povprečjem 50 je bil dosežek slovenskih učencev 50), zaupanje slovenskih učencev v institucije, povezane z oblastjo, je bilo nekoliko nižje od mednarodnega povprečja, a bistveno višje kot leta 1999 (mednarodno povprečje je bilo 50, dosežek slovenskih učencev 48), zaznave učencev o odprtosti diskusij v razredu se ne razlikujejo od mednarodnega povprečja. Tudi absolutno učenci leta 2009 v primerjavi z učenci, vključenimi v raziskavo leta 1999, izpričujejo večjo podporo pravicam priseljencev, bolj zaupajo institucijam in klimo v razredu zaznavajo kot bolj odprto za diskusijo.

Zaradi zapletov z učnim načrtom državljanske vzgoje je bil po objavi mednarodno primerjalnih rezultatov za Slovenijo posebej zanimiv sklop odnosa do lastnega naroda. Kakšen je torej odnos učencev do lastne države, kot se kaže v raziskavi iz leta 2009?

Poglejmo najprej konkretne odgovore učencev. V raziskavi so morali učenci ob nizu trditev, ki so bile vpeljane z vprašanjem »Koliko se strinjaš oziroma se ne strinjaš z naslednjimi trditvami o Sloveniji?« označiti, koliko se strinjajo z vsako. Na voljo so imeli štiri možnosti: zelo se strinjam; strinjam se; ne strinjam se; nikakor se ne strinjam.

Tabela 1: Stališča učencev do njihove lastne države.

	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam
Slovenska zastava je zame pomembna.	48	40	9	3
Slovenski politični sistem dobro deluje.	9	52	31	8
Do Slovenije čutim veliko spoštovanje.	42	46	10	3
V Sloveniji bi morali biti ponosni na to, kar smo dosegli.	50	41	6	3
Raje bi stalno živel/-a v drugi državi.	9	12	35	43
Ponosen/-na sem, da živim v Sloveniji.	54	36	8	3
Slovenija kaže veliko spoštovanja do okolja.	22	49	23	6
V splošnem je v Sloveniji bolje živeti kot v večini drugih držav.	35	41	18	6

* Odgovori so podani v odstotkih in ustrezno zaokroženi na cela števila.

Vidimo, da odgovori učencev izpričujejo veliko mero strinjanja s trditvami, ki so povezane s pozitivnim odnosom do Slovenije. Mogoča je tudi omejena primerjava med raziskavo v letu 1999 in 2009, saj se je nekaj vprašanj iz raziskave leta 1999 brez večjih sprememb v formulaciji ponovilo leta

2009.¹ S trditvijo »Slovenska zastava je zame pomembna« se je leta 1999 strinjalo 85 % učencev, leta 2009 pa 88 % učencev.² S trditvijo »Do Slovenije čutim veliko spoštovanje« se je leta 1999 strinjalo 85 % učencev, leta 2009 pa 88 % učencev. S trditvijo »V Sloveniji bi morali biti ponosni na to, kar smo dosegli« se je leta 1999 strinjalo 89 % učencev, leta 2009 pa 91 % učencev. S trditvijo »Raje bi stalno živel/-a v drugi državi« se je leta 1999 strinjalo 21 % učencev, leta 2009 pa prav tako 21 % učencev. Vidimo, da primerjalno učenci v letu 2009 izražajo nekoliko višjo mero strinjanja s trditvami, ki izražajo pozitiven odnos do Slovenije.

Toda ali to pomeni, da je odnos do lastne države dovolj pozitiven? Ali lahko iz odgovorov sklepamo, da odnos ni pozitiven samo empirično, se pravi, da se učenci strinjajo s trditvami, temveč da učenci izpričujejo odnos, ki je tudi normativno pozitiven. Da bi odgovorili na to normativno vprašanje, je treba podrobneje razdelati ozadje vprašanja, ki se nanaša na odnos do lastne države. Zato bomo vprašanja umestili v teoretsko osnovo raziskave, nato predstavili obravnavo odnosa do lastne države in identitete v sodobni misli, nazadnje pa odnos do lastne države umestili še v razmerje do nekaterih drugih odnosov, ki so pomembni za njegovo razumevanje.

Mesto identitete v mednarodni raziskavi državljanske vzgoje

Vprašanje identitete je imelo pomembno mesto v teoretski zasnovi Mednarodne raziskave državljanske vzgoje (ICCS). Le-ta področja državljanske vzgoje razčleni na tri razsežnosti: vsebinsko, afektivno-vedenjsko in kognitivno. Vsebinska razsežnost raziskave se nadalje deli na štiri področja: družba in njeni sistemi; državljanska načela; državljanska participacija; državljanske identitete. Identiteta (natančneje identitete, saj je kot eden sedmih temeljnih pojmov na področju državljanskih identitet poudarjena prav množičnost oziroma raznoterost) je tako četrto od štirih vsebinskih področij raziskave.

Delitev v področja ni brez preostanka, saj se področja med seboj deloma prekrivajo. Drugo vsebinsko področje državljanska načela (*civic principles*) je razdeljeno na tri načela: na *pravičnost (equity)*, *svobodo* in *družbeno kohezijo*. Družbena kohezija je opredeljena kot načelo, ki »*se osredotoča na pripadnost, povezanost*« (Schulz, 2008: 19). Občutek pripadnosti neki družbeni skupini pa je neposredno povezan z družbeno identiteto.

Področje državljanske identitete je opredeljeno tako, da državljanske identitete povezuje z družbenimi vlogami in posameznikovim zaznavanjem

1 Format vprašanj je bil leta 1999 nekoliko drugačen, saj so imeli učenci na voljo tudi možnost ne vem, ki pa jo je izbiralo malo učencev (v povprečju okoli 5 %), nekaj razlik pa je bilo tudi pri formulaciji oblik strinjanja (zelo se ne strinjam, zelo se strinjam).

2 Gre za učence, ki so odgovorili, da se strinjajo oziroma močno strinjajo s trditvijo.

teh vlog ter jih poveže z nizom osebnih in državljskih odnosov. Opredelev pa ni zgolj topos, temveč vsebuje tudi normativno razsežnost: »Ta teoretski okvir zatrjuje in predpostavlja, da ima posameznik multiple artikulirane identitete in ne ene same (*a single-faceted*) državljske identitete.« (Ibid.: 21.) Iz opisov se nakazuje *etika identitete*, ki je povezana s pripoznanjem in sprejemanjem pluralnosti identitet ter tega, da identiteta ni fiksna, da ena identiteta ne povzame posameznika v celoti. Ta normativna razsežnost se kaže tudi v razlikovanju med patriotizmom in nacionalizmom. Patriotizem je opredeljen kot »ljubezen do svoje države (ali držav), ki lahko vodi do pripravljenosti za delovanje v podporo svoji državi (ali državam)« (ibid.: 22). Nacionalizem pa je opredeljen kot »politizacija partiotizma v načela ali programe, ki temeljijo na predpostavki, da ima nacionalna identiteta prednost pred drugimi družbenimi in političnimi načeli« (ibid.: 22).

Ti dve definiciji jasno povežeta državljske identitete z vprašanjem identitete nasploh, razlikovanje med patriotizmom in nacionalizmom pa lahko v povezavi s ključnim pojmom raznoterosti (*multiplicity*) razumemo kot jasno naznačitev vrednostne razsežnosti obravnave identitet. Ne gre za identiteto, temveč za identitete, tako da je vsaka identiteta, tudi nacionalna, le ena od identitet.

Identiteta ima tudi afektivno-vedenjsko razsežnost. Ta razsežnost se deli na več področij, in eno od njih so stališča (*attitudes*). Ta se spet delijo na več sklopov, in tretji sklop stališč so stališča do institucij, ki vključujejo tudi stališča do lastnega naroda/države (ibid.: 25). V empiričnem delu raziskave se je v stališčnem vprašalniku na odnos učencev do lastnega naroda nanašal sklop osmih vprašanj. V evropskem modulu se je na odnos učencev do Evrope in evropske identitete prav tako nanašal sklop osmih vprašanj. Oba sklopa bosta podrobneje predstavljena v nadaljevanju.

Identiteta – teoretski kontekst

Identiteta je v 20. stoletju postala tako priljubljen koncept, da je Stuart Hall leta 1996 pisal o »diskurzivni eksploziji v zadnjih letih v navezavi na koncept ‚identitete‘« (Hall, 1996: 1). Ta diskurzivni uspeh je povezan s spremembo pomenskega okvirja, v katerega se uvršča pojem identiteta. Kwame A. Appiah tako ugotavlja:

»Sodobna raba ‚identitete‘ za nanašanje na lastnosti ljudi, kot so rase, etničnost, nacionalnost, spol, religija ali seksualnost, se je prvič uveljavila v socialni psihologiji 1950 ... Ta raba izraza odraža prepričanje, da je identiteta vsake osebe – v starem pomenu tega, kar on ali ona v resnici je – pod močnim vplivom teh družbenih značilnosti.« (Appiah, 2005: 65.)³

3 Marcel Gauchet opozarja na spremenjeni pomen identitete. Nekoč je doseči identiteto pomenilo preseči svoje partikularne opredelitve in se dvigniti na raven univerzalnega. Pravi jaz z

Ta sprememba v teoriji ustreza procesom, ki so značilni za pozno moderno in jih Giddens povezuje s spremenjenim statusom jaza. Po Giddensu jaz v posttradicionalnem svetu postane za posameznika projekt, katerega bistvo je »ohranjanje koherentne, toda nenehno revidirane biografske naracije« (Giddens, 1991: 5).

Identiteta tako ni povezana zgolj s skupino, močno je povezana s posameznikom. Ko identiteta postane osebni projekt vsakega posameznika, je tudi projekt, ki ga je zaradi notranjih napetosti sodobnega sveta vedno težje uresničiti. Sodobni svet je odprti prostor, ki posamezniku ponuja nešteto priložnosti, pri tem pa življenje posameznika izpostavlja vplivom od blizu in daleč ter ga vključuje v številne družbene vloge. Soočen s kompleksnim poljem družbenih sil, posameznik le s težavo ohranja poenoteni jaz.

Drugi problem je splošni proces komodifikacije v sodobni kapitalistični družbi, ki vpliva tudi na projekt »konstitucije samoidentitete«. Potrošnja novih dobrin postane nadomestek za pravi razvoj jaza, še pomembneje pa je, da je »samouresničitev zapakirana in distribuirana v skladu s tržnimi kriteriji« (ibid.: 198).

Isti problem iz nekolike drugačne perspektive opisuje Richard Sennett. V obdobju fleksibilnega kapitalizma in fragmentirane sedanjosti je za posameznika vse težje ohranjati identiteto v daljših časovnih obdobjih. Fleksibilnost kot univerzalno načelo posamezniku ne nudi nobene opore v zagotavljanju kontinuitete v njegovem življenju in pri oblikovanju njegove identitete (Sennett, 1998). Fleksibilna identiteta, ki odgovarja na zahteve hitro spreminjajočega se sveta, in življenje v negotovosti v resnici nista toliko povezana z identiteto kot s kolažem heterogenih elementov, ki jih zelo lepo opisuje pisatelj Salman Rushdie: »Krhka stavba, zgrajena iz odpadkov, dogem, otroških prizadetosti, časopisnih člankov, naključnih pripomb, starih filmov, majhnih zmag, ljudi, ki smo jih sovražili, ljudi, ki smo jih ljubili.« (Rushdie, 1991: 12.) V sodobnem svetu tako identiteta ne postane samo projekt vsakega posameznika, temveč tudi njegov problem. Učenci imajo potrebo pripadati različnim skupinam. To jim pomaga pri iskanju samega sebe in oblikovanju lastne identitete. Vendar lahko skupina posreduje identiteto, ki je že izgotovljena, tako da ima posameznik majhen vpliv nanjo. Skupina lahko zaslepi ranljivega posameznika, ki je ranljiv natanko zato, ker še ne ve, kdo je. In prav to samoiskanje jih dela izpostavljene/ranljive za skupinsko identifikacijo. Prav ta dinamika iskanja identitete odpira vrata za manipulacijo.

identiteto preseže svoje partikularne in kontingentne opredelitve ter se dvigne do univerzalno veljavne javne sfere. Svojo pravo individualnost dosežem, ko se osvobodim posameznih naključnih stvari, ki so me določale. Danes se od posameznika pričakuje samo, da je on sam, kar vzpostavi nov odnos posameznika do izhodiščnih danosti. Posameznik si mora notranje prisvojiti svoje zunanje danosti. Naključne pripadnosti in partikularne opredelitve tako niso več nekaj, kar je treba preseči, temveč so postale za posameznika konstitutivne (Gauchet, 2011).

To je pomembno, ker skupinska identifikacija lahko odpira pot do jasne povezave med članstvom v eni skupini in nasiljem do druge, kot opozarja Amartyja Sen v svoji študiji *Identiteta in nasilje*. Za posameznika je lahko občutek identitete vir ponosa in samozaupanja, lahko pa je tudi smrtonosen. Močan občutek pripadnosti poveča kohezivnost skupine, lahko pa tudi okrepi občutek oddaljenosti in tujosti do drugih skupin. Poleg tega članstvo v skupini ne vsebuje samo potenciala za agresijo do drugih skupin, lahko je tudi samo agresivno vsiljeno članom skupine kot njihova edina prava identiteta. To nihanje med identiteto kot virom vitalnosti in identiteto kot grožnjo Sen zajame v dveh zmotah, povezanih z identiteto. Ena je neupoštevanje identitete, ki spregleda velikanski vpliv, ki ga ima identifikacija z drugimi na naše vrednote in vedenje. Druga vrsta redukcionizma je »singularna pripadnost«, ki skuša pripadnika zvesti na njegovo pripadnost eni skupnosti (Sen, 2009: 17–18).

Prva zмотa spregleda, kako močan vir vrednot in načinov ravnanja je identifikacija z drugimi. Druga pa poudarja pomen ene same omejene in omejujoče identitete ter zabriše vse bogastvo različnih identitet, ki jih vsak nosi s sabo, in s tem pluralno pripadnost, ki je značilna za naše življenje. Singularna pripadnost, plemensko pojmovanje identitete, ki identiteto zvede na eno samo pripadnost, pa lahko prispeva k napetostim med skupinami in nasilju. To nihanje med dvema skrajnostma, med zanemarjanjem identitete, ki zabriše pomen pluralnih identifikacij, in singularno identiteto, ki množstvo identitet zvede na eno samo, ni slučajno. Zdi se, da je identiteti inherentno, vendar je težava predvsem v tem, kot opozarja Amin Maalouf v svoji knjigi *O identiteti*, da je »težko določiti, kje se legitimna afirmacija identitete konča in kje se začne poseganje v pravice drugih ... Začne se z odražanjem popolnoma dopustne aspiracije, a še preden se prav zavemo, postane instrument vojne.« (Maalouf, 2000: 28.)

Z identiteto, posebno z nacionalno identiteto je torej povezano tveganje. Lahko sicer rečemo, da je to tveganje nekaj zunanjega, da ni del same koncepcije identitete in da gre za njeno zlorabo, a tveganje ostane. Vendar to ne pomeni, da to tveganje postavlja identiteto kot tako pod vprašaj. Identiteta namreč ne pomeni preprosto zavezanosti partikularnosti, temveč je zgodovinsko povezana z uveljavljanjem univerzalnih vrednot.

Omenjena napetost v konceptu identitete je povezana z napetostjo v sodobnem konceptu demokracije. Chantal Mouffe v *The Democratic Paradox* opozarja na dva nasprotujoča si elementa sodobne demokracije. Liberalni element človekovih pravic, svobode posameznika, delitve oblasti in pravne države na eni strani ter demokratični element suverenosti ljudstva. To nasprotje je vir »dinamike, ki je konstitutivna za specifičnost liberalne demokracije kot nove politične oblike družbe« (Mouffe, 2005: 44). Chantal

Mouffe napetost povezuje z nefiksno, nezaključeno identiteto ljudstva: vladavina ljudstva je »neločljiva od boja za definicijo ljudstva, od boja za konstitucijo njegove identitete« (ibid.: 56). Vsaka konkretna opredelitev ljudstva vzpostavlja notranjo ločnico, tako da izključeni drugi ostaja notranji drugi in s tem del pluralnosti sil, ki si prizadevajo določiti skupno dobro. Posredno je vsaka identifikacija ljudstva vselej le začasna. Povedano drugače: nacionalna identiteta, če izpeljemo posledice tega sklepanja, nima stalne vsebine, temveč se določa vselej znova. Poudarek ni na drugem nacionalne identitete, temveč na sami dinamiki v državi, ki postavlja nove in nove opredelitve vsebine nacionalne identitete. In tudi tega, kakšno vlogo ta identiteta sploh ima.

Seyla Benhabib prav tako govori o paradoksu demokracije, vendar ga povezuje s paradoksom demokratične legitimnosti. Čeprav demokracija meri na univerzalne vrednote, ki so realizirane v nacionalni državi, univerzalno potrebuje partikularni kontekst za svojo realizacijo. Še več: »Napetost med univerzalnimi človekovimi pravicami in partikularnostmi, kulturnimi in nacionalnimi identitetami je konstitutivna za demokratično legitimnost.« (Benhabib, 2008: 32.)

Konstitutivna je zato, ker partikularna skupnost oblikuje demokratično politično telo, ker ljudstvo postane demos tako, da deluje v imenu univerzalnega. Le če se opira na univerzalne vrednote, skupnost dobi demokratično legitimnost. V dejanju samokonstitucije skupnost vzpostavi tudi svoje meje, se pravi meje, do katerih sega njena zakonodajna moč. V tem smislu demokracija zahteva meje in je teritorialno vezana. Vendar nacionalne države danes niso edina politična realnost. Seyla Benhabib opozarja na širitev kozmopolitskih norm, ki presegajo omejenost demokratskih skupnosti, kar terja vzpostavljanje novih razmerij med omejenostjo demokratičnih skupnosti in mednarodno vzpostavljenimi pravicami, ki niso povezane le z državljanstvom.

Will Kymlicka svoj komentar k predavanjem Seyle Benhabib začne z izrisom širšega konteksta. Opredelitve državljanstva so danes v politični filozofiji povezane z vrsto pravic in dolžnosti posameznega državljana, ki so opredeljene z navezavo na liberalne vrednote. Meje državljanstva so definirane s politično skupnostjo, ki je nacionalna politična skupnost, se pravi nacionalna država, ki je mesto politične participacije. Ta liberalno-demokratični model državljanstva je izpodrinil skorajda vse predhodne politične sisteme. Nacionalna država, ki je mesto politične participacije, je tudi proces »difuzije skupne nacionalne identitete kulture in jezika na teritoriju države« (Kymlicka, 2008: 129). Gradnja liberalnih demokracij na nacionalnih temeljih je bila izredno uspešna, saj je izrinila vse druge oblike vladavine, zagotovila demokracijo, pravice posameznika, mir in ekonomski napredek vse

več ljudem, vendar ta proces ni bil brez senčne plati. Oblikovanje nacije je bilo zgodovinsko povezano s številnimi krivicami do tistih, ki niso bili dojeti kot njeni polnopravni člani. »Žrtve liberalne nacionalnosti vključujejo 1) priseljence, ki so bili tipično soočeni z izključitvijo ali asimilacijo s strani nacionalne države; 2) zgodovinske podskupine, kot so prvotni prebivalci ali regionalne manjšine, katerih posebna nacionalna identiteta in aspiracije za nacionalno avtonomijo so nacionalne države običajno zatirale; 3) sosednje nacionalne države, ker so nacionalne identitete pogosto definirane prav preko antagonizma do sosednjih nacij in tako ustvarjajo potencial za meddržavno rivalstvo in sovražnost.« (Ibid.: 130.)

To senčno stran sicer lahko jemljemo kot odklon od liberalne nacionalnosti, a je po Kymlicki nedvomno tveganje, ki ji je inherentno. Če se mu hočemo izogniti, si moramo prizadevati za poseben tip liberalne nacionalnosti, ki zmanjšuje tveganje. Ta prizadevanja, ki jim Kymlicka pravi strategije »ukrotitve liberalnega nacionalizma« (ibid.: 130), imajo lahko različne oblike: multikulturni model nacionalnosti naredi mesto za priseljence; večnacionalna koncepcija države omogoči delno avtonomijo podskupinam; meddržavni sporazumi pa manjšajo možnost trenja med državami.

David Miller ob tej tematizaciji liberalnega pristopa k nacionalnosti opozarja, da boj za pravice skupin, ki jih liberalno pojmovanje nacionalnosti ogroža, ne nasprotuje nacionalni identiteti, temveč jo predpostavlja in krepi. Ne gre samo za to, da manjšine ne krepijo svoje identitete na račun skupne nacionalne identitete, da bi se izognili očitkom, da niso lojalni državljani (Miller, 2000: 77). Če bi bil boj skupin, ki se bojujejo za pripoznanje lastne posebne identitete in večjo družbeno pravičnost, usmerjen proti nacionalni identiteti, bi si s tem same spodkopavale možnost doseči večjo mero pravičnosti. Nacionalna identiteta je prav tisto ozadje, ki omogoča artikulacijo razlik in boj za družbeno pravičnost. Skupna identiteta namreč da tisto skupno osnovo, ki je temelj za skupne standarde pravičnosti: »Če poskušamo spodbujati raznolikost skupin in hkrati podpiramo demokratične politike, ki merijo na družbeno pravičnost, potem ne gre razprševati nacionalnih identitet, temveč jih raje poskušajmo konsolidirati.« (Miller, 2000: 77.) K temu bi lahko dodali opozorilo Chantal Mouffe, da vsebina skupne nacionalne identitete ni dana vnaprej, vselej namreč poteka boj za interpretacijo njene vsebine. Če je nacionalna identiteta opredeljena izključevalno, če vnaprej izključuje skupine, ki si prizadevajo za pripoznanje svojih razlik, potem nacionalna identiteta ne more biti osnova v njihovih prizadevanjih. Ločiti je treba torej formo nacionalne identitete, ki je skupno mesto, ki združuje vse, ter konkretno vsebino nacionalne identitete, ki pa lahko ne deluje združevalno, temveč ločevalno in razdiralno. Tega se zaveda tudi Miller, ki poglavje s kritiko poudarjanja singularne identitete posamezne skupine na račun nacio-

nalne identitete vendarle konča s priznanjem, da so »nacionalne identitete vedno bile spremenljive, tako da je danes izziv v tem, kako jih preobraziti na način, ki bo bolj gostoljuben do žensk, etničnih manjšin in drugih skupin, ne da bi jih izpraznili vsake vsebine in uničili podlage demokratičnih politik« (Miller, 2000: 80).

Raziskovalci, ki se ukvarjajo s kvantitativnimi raziskavami, se z odprtostjo koncepta patriotizma srečujejo na posreden način. Najprej se srečajo z njo pri sami opredelitvi nacionalne identitete. Carolyn Barber v študiji odnosa adolescentov do pravic imigrantov tako razlikuje nacionalizem, ki ga opredeli kot »izključevalni oziroma šovinistični občutek nacionalne superiornosti«, in patriotizem, ki ga opredeli kot »izražanje pozitivnih občutkov do lastne države« (Barber et al., 2010: 2). Nato v okviru osnovnega konceptualnega razmisleka glede izhodišč raziskave navede še konstruktivni patriotizem, ki dopušča kritičnost, ki vodi do pozitivnih sprememb. Vendar se v izpeljavi, ki poskuša odkriti, kateri faktorji vplivajo na odnos adolescentov do priseljencev, porajajo nove opredelitve osnovnih konceptualnih izhodišč oziroma se koncept identitete notranje razčlenjuje. Velika stopnja nacionalizma je povezana z zaščitniškimi občutki do svoje nacije/naroda. Ta vidik nacionalizma lahko poimenujemo zaščitniški nacionalizem. To vpelje vprašanje ogroženosti posamezne nacije in vidik zaznavane ogroženosti. Ni važno, ali je grožnja realna ali samo domnevna, pomembno je, ali subjekti nacijo/narod zaznavajo kot ogroženo in potrebno posebne zaščite. S tem je v vsebino pojma, ki se zdi fiksen, vpeljana diskurzivna določenost: subjekti svoj narod/nacijo dojemajo kot ogroženo, če je narod v simbolnem univerzumu dane kulture dojet kot ogrožen.

Ta vidik je eksplicitno vpeljan z empiričnimi dognanji, da je odnos med domačini in priseljenci naddoločen z zaznavanimi razlikami – večja, kot je zaznavana razlika, več je možnosti za nastanek težav v odnosih.

Vendar ni enoznačnih interpretacij posameznih izrazov. Pričakovanja raziskovalcev, da je negativni odnos do imigrantov povezan z zaščitniškim nacionalizmom, se niso potrdila v vseh državah. V nekaterih, denimo v Bolgariji, so ugotovili pozitivno povezavo med zaščitniškim nacionalizmom in podporo pravicam priseljencev. Izkaže se, da je odnos povezan z religiozno raznolikostjo in z deležem adolescentov, ki so bili rojeni v tujini. Če je več kot 8 % populacije rojene v tujini, je zaščitniški nacionalizem pomembno povezan z negativnim odnosom do pravic imigrantov.

V raziskavi se ta vsebinska poddoločenost konceptov, ki dobijo vsebino šele v konkretnih kulturnih kontekstih, ki so v veliki meri simboli, se pravi diskurzivno artikulirani konteksti, še bolj kaže pri terminih imigrant, na kar v raziskavi posebej opozorijo: »Termin ‚imigrant‘ obsega raznolike skupine iz celega sveta z različnimi etničnimi in kulturnimi vezmi z domačo po-

pulacijo. Zato ni presenetljivo, da v državah, vključenih v raziskavo, obstajajo velike razlike med pomenom nacionalizma in njegovim odnosom do stališč, povezanih z imigranti.« (Barber et al., 2010: 15.)

Če ta poudarek zaostriamo, se zdi, da postane vprašljiva sama možnost primerjave med državami: če ima v različnih državah isti izraz, uporabljen v vprašalnikih, različne pomene, potem odgovorov ne moremo primerjati, saj ne govorijo o isti stvari. Pomen posameznega termina je določen šele, ko ga umestimo v pomenski prostor posamezne države. Vendar ta zaostritev ne kaže, da primerjave niso mogoče. Ne zgolj zato, ker so osnovne strukture, ki naddoločajo pomen posameznih pojmov, med seboj primerljive, tako, da se pomeni izrazov med seboj vendarle radikalno ne razlikujejo. Temveč predvsem zato, ker bi morala biti vsaka primerjava pravzaprav izhodišče za iskanje razlik in za kontekstualizacijo rezultatov v posamezni državi. Če ne bi bilo razlik, potem ne bi bilo potrebe po primerjalnih mednarodnih raziskavah, temveč bi zadoščala evropska ali pa svetovna raziskava.

Odnos do lastnega naroda v kontekstu odnosov do drugega

Nacionalna identiteta je tako bistveno določena s svojim odnosom do notranjih in zunanjih razlik. Učenci so v raziskavi odgovarjali na sklope vprašanj, med njimi na vprašanja o odnosu do lastne države in na vprašanja o odnosu do pravic priseljencev. Vsakič je bila s pomočjo teorije pojasnjevanja odgovorov (IRT) oblikovana enotna lestvica z mednarodnim povprečjem 50 točk.

Učence smo glede na njihov skupni dosežek v odnosu do lastne države razdelili na tri skupine: 1. skupina dosega na lestvici manj kot 43,9 točk; 2. skupina dosega med 43,9 in 51,3 točke; 3. skupina pa več kot 51,3 točke.⁴

Tabela 2: Odnos do lastne države v povezavi z drugimi odnosi, vednostjo, zaupanjem in zaznavanjem šolske klime.⁵

Odnos do lastne države	Priseljenci	Druge nacionalnosti	Pravice žensk	Evropska identiteta	Vednost	Zaupanje	Šolska klima
Nižje	49,2	47,7	50,6	49,4	512	43,5	48,
Srednje	50,	48,5	51,3	51,5	510,7	48,5	49,7
Višje	50,0	50,7	52,7	56,8	522,5	50,8	50,8

4 Meje so določene tako, da je v vsaki od treh skupin približno tretjina učencev. Vse statistične izračune je opravila Ana Mlekuž.

5 Odnos do priseljencev: le razlika med najmanj naklonjenimi in najbolj naklonjenimi je statistično značilna; odnos do pravic žensk: le razlika med najmanj naklonjenimi in sredinskimi ni statistično značilna; odnos do priseljencev: le razlika med najmanj naklonjenimi in sredinskimi ni statistično značilna; vednost: le razlika med sredinskimi in najbolj naklonjenimi je statistično značilna; ostale razlike so statistično značilne.

Če primerjamo razlike teh treh skupin v odnosu do priseljencev, vidimo, da je skupina, ki je manj naklonjena lastni državi, tudi manj naklonjena pravicam priseljencev. Skupina, ki se po svojem odnosu do lastne države umešča v sredino, ima tudi sredinski odnos do priseljencev, in skupina, ki je najbolj naklonjena lastni državi, izpričuje tudi najbolj naklonjen odnos do priseljencev. Seveda oznake najmanj, najbolj in sredinsko označujejo samo relativno moč stališč, saj je velika večina dijakov izrazila veliko mero naklonjenosti pravicam priseljencem.

Podobno sliko dobimo tudi pri odnosu do drugih nacionalnosti in pri odnosu do pravic žensk: večje, ko je strinjanje s postavkami, ki se nanašajo na pozitivni odnos do lastnega naroda, večje je strinjanje s postavkami, ki izražajo pozitivni odnos do pravic žensk in pozitivni odnos do drugih nacionalnosti. Iz tega sledi, da je odnos do lastne države, ki ga izpričujejo učenci, pozitivno povezan z odnosom do pravic priseljencev, drugih nacionalnosti in do pravic žensk. Nacionalna identiteta torej ne nasprotuje drugemu, temveč je pozitivni odnos do Slovenije povezan s pozitivnim odnosom do različnih podob tistega, kar lahko deluje kot različno, drugačno, drugo.

Podobno velja za odnos med nacionalno in širšo, evropsko identiteto, se pravi za odnos do zunanjega drugega. Učenci so odgovarjali tudi na vprašanja, ki so se nanašala na podobo, ki jo imajo o sebi. Vprašani so bili, koliko se strinjajo z spodnjim nizom trditev.

Tabela 3: Stališča učencev do evropske identitete.

	<i>Zelo se strinjam</i>	<i>Strinjam se</i>	<i>Ne strinjam se</i>	<i>Nikakor se ne strinjam</i>
Sebe imam za Evropejca/-ko.	66	30	3	1
Ponosen/-na sem, da živim v Evropi.	45	49	5	1
Počutim se kot del Evrope.	32	49	15	4
Sebe imam najprej za državljana/-ko Evrope, potem pa za državljana/-ko sveta.	35	42	17	6
Več imam skupnega z mladimi iz evropskih držav, kot s tistimi iz držav izven Evrope.	29	43	21	7

* Odgovori so podani v odstotkih in ustrezno zaokroženi na celo število.

Slovenski učenci so izkazali sorazmerno veliko mero evropske identitete. Na primerjalni lestvici držav z mednarodnim povprečjem 50 so slovenski učenci dosegli vrednost 53. Močnejši občutek evropske identitete so izkazali le učenci iz Italije, in sicer vrednost 54 (Kerr et al., 2010: 66).

Podatki torej kažejo, da pozitivni odnos do lastnega naroda ni povezan z negativnim odnosom do identifikacij s širšimi skupinami, ki vključujejo Slovenijo. Če na ravni posameznika potreba po identifikaciji s skupino

vodi do sovražnih reakcij do drugih nacij, učenci v raziskavi ne izpričujejo takšne reakcije do identifikacije z Evropo. Res pa je, da je to verjetno tudi odraz tega, da se je slovenska nacionalna identiteta v zadnjih dveh desetletjih izrazito interpretirala kot del evropske identitete, tako da je nacionalna identifikacija bržkone sama močan vir identifikacije z Evropo. Če bi se v diskurzivnem vesolju, v katerem živijo učenci, interpretacija odnosa med Slovenijo in Evropo spremenila, če bi denimo prišlo do trenj med Evropsko unijo in Slovenijo, bi to verjetno vneslo nekaj antagonizma med obe identifikaciji, ki ga sedaj ni zaslediti. Zato predstava, da je patriotizem pozitivno povezan z evropsko identiteto, nacionalizem pa negativno, ne tematizira dejstva, da je vsebina patriotizma v posamezni državi vselej rezultat boja za interpretacijo tega, kaj patriotizem je. Gledano od zunaj lahko rečemo, da je patriotizem odprtost do drugega, nacionalizem pa zaprtost, toda tak pogled predpostavlja, da je ta drugi, s katerim se meri odnos do lastne države, nesprijemljiva konstanta, ki nima lastnih interesov. V primeru, da ima vlogo drugega denimo Evropska unija, lahko ta v različnih kontekstih deluje na različne načine in zasleduje različne politike. Tako da je treba pri interpretaciji tudi pomen izrazov patriotizem in nacionalizem umestiti v konkretni kontekst odnosov. Bolj kot zunanji drugi, ki se lahko izrazito spreminja – ki nikakor ni nujno nevtralen v odnosu do posamezne države, saj je odnos med posameznimi državami močno naddoločen s kompleksnimi strukturami sodobnega globaliziranega sveta –, je za razlikovanje med patriotizmom in nacionalizmom pomemben odnos do drugega, ki je sam realno nemočen. To ne pomeni, da ne morejo v kolektivnih predstavah dobiti tisti, ki so po kaki potezi (spolu, spolni orientaciji, barvi kože ...) dojeti kot različni – pravim po kaki potezi, ker se seveda vsi ljudje razlikujemo med seboj, v nekem trenutku pa lahko ena iz mnoštva razlik dobi diskurzivni pomen ključne razlike –, neznansko moč in status grožnje za nacionalno telo, ki se kot sklenjena celota vzpostavlja prav z razlikovanjem od tega domnevnega sovražnika.

Vendar pa velika podpora pravicam priseljencev, pozitivna povezanost nacionalne identifikacije in odprtost do drugega ne pomenijo, da na tem področju niso mogoče pozitivne spremembe.

Nenaklonjena manjšina

V raziskavi leta 2009 so bila zastavljena vprašanja o priseljenicah. Slovenski učenci so v svojih odgovorih izkazali pozitiven odnos do pravic priseljencev.

Vendar je za stanje v posamezni državi pomembno tudi, ali obstajajo skupine učencev s skrajnimi pogledi, predvsem s skrajno odklonilnimi pogledi. Vera Husfeldt je za raziskavo *CIVED* iz leta 1999 naredila dodatne analize odnosa do priseljencev. Čeprav so učenci v povprečju v vseh državah

izkazovali zelo naklonjen odnos do priseljencev, jo je zanimalo, ali obstajajo učenci, ki izkazujejo ekstremno negativen odnos do njih. Natančneje, zanimala so jo države, v katerih je več kot 10 % učencev, ki so na vsa vprašanja o priseljencih odgovorili tako, da so kazali negativen odnos do njih. Ker so bili v vseh državah v povprečju zelo naklonjeni pravicam priseljencev, se je zdelo, da takih držav sploh ni, pa vendar je bilo pet držav takih, da so izpolnjevale te pogoje.

Tabela 4: Stališča učencev do pravic priseljencev.

	Zelo se strinjam	Strinjam se	Ne strinjam se	Nikakor se ne strinjam
Priseljenci bi morali imeti možnost, da še naprej govorijo svoj jezik.	25	46	20	9
Otroci priseljencev bi morali imeti enake možnosti za izobraževanje kot drugi otroci v državi	54	38	6	2
Priseljenci, ki živijo v državi več let, bi morali imeti možnost, da volijo na volitvah	34	46	17	3
Priseljenci bi morali imeti možnost, da ohranijo svoje navade in način življenja.	33	48	13	6
Priseljenci bi morali imeti enake pravice kot vsi drugi v tej državi.	46	42	9	3
Kadar ni dovolj prostih delovnih mest, bi morali priseljevanje omejiti.	19	38	30	13

* Odgovori so podani v odstotkih in ustrezno zaokroženi na cela števila.

Zato smo v naši raziskavi pogledali, koliko učencev je pri vseh vprašanjih glede odnosa do priseljencev in glede odnosa do lastnega naroda na vsa vprašanja odgovorilo bodisi pritrdilno bodisi odklonilno. Rezultati so sledeči:

- 6,5 % vseh učencev je na vsa vprašanja sklopa o priseljencih (odnos do priseljencev) odgovorilo odklonilno in le 0,2 % vselej pozitivno;
- 33,1 % vseh učencev je na vsa vprašanja sklopa o Sloveniji (odnos do lastne države) odgovorilo pozitivno in le 0,8 % vselej odklonilno;
- takih učencev, ki imajo vselej pozitiven odnos do Slovenije in vselej pozitiven odnos do priseljencev, je samo 0,03 %;
- takih učencev, ki imajo vselej pozitiven odnos do Slovenije in vselej negativen odnos do priseljencev, je 2,5 %.

Kaj je značilno za skupino učencev, ki ima zelo negativen odnos do priseljencev? Kaj to populacijo učencev ločuje od drugih učencev?

Vera Husfeldt opozori na faktorje, ki so lahko povezani z odnosom do priseljencev: spol; zaupanje v institucije, povezane z oblastjo; vednost s po-

dročja državljsanske vzgoje; odnos do pravic žensk; odnos do lastnega naroda; zaznava o odprtosti razredne klime za diskusijo.

Nekatere študije (Miller et al., 1996) so ugotovile, da imajo učenci z bolj negativnim odnosom do pravic žensk tudi bolj negativen odnos do pravic priseljencev. Običajna razlaga je, da živijo ti učenci bolj tradicionalno življenje in imajo ožje poglede na družinsko ter družbeno življenje. V Sloveniji ni zaznani te povezave, saj skupina z negativnim odnosom do pravic priseljencev nima takih stališč do pravic žensk, ki bi se statistično pomembno razlikovala od stališč drugih učencev. Tudi stališča do pravic drugih nacionalnosti se pri teh učencih ne razlikujejo od stališč drugih učencev.

Zaupanje v institucije, povezane z oblastjo, naj bi po izsledkih nekaterih avtorjev (Knigge, 1998; Watts, 1996) delovalo preventivno in preprečevalo negativen odnos do priseljencev. V Sloveniji ima skupina z negativnim odnosom do priseljencev enako mero zaupanja do institucij, povezanih z oblastjo, kot ostali učenci.

Nekateri avtorji (Billiet et al., 1995: 2001) poročajo o povezavi med podporo skrajnim stališčem in nižjo ravno izobrazbe. Tako da je nižja stopnja vednosti lahko povezana z odklonilnim odnosom do priseljencev. Vendar skupina z negativnim odnosom do priseljencev ne izpričuje nižje stopnje vednosti s področja državljsanske vzgoje kot drugi učenci.

Tabela 5: Značilnosti skupine učencev z negativnim odnosom do pravic priseljencev, v primerjavi z drugimi učenci.

	Vednost	Zaupanje	Pravice žensk	Druge nacionalnosti	Evropska identiteta	Šolska klima
Ostali	515,1	48,5	51,8	49,3	53,5	49,8
Nenaklonjeni	527,3	48,6	51,4	49,4	53,5	50

Nobena od razlik med obema skupinama ni statistično pomembna.

V Tabeli 5 so primerjave med učenci, ki imajo pozitiven odnos do lastne države in zelo negativen odnos do priseljencev. Iz tabele je razvidno, da ni bistvenih razlik med obravnavanimi učenci in preostalo populacijo oziroma nobena razlika ni statistično pomembna.

Tabela 6: Druge značilnosti skupine učencev z negativnim odnosom do priseljencev, v primerjavi z drugimi učenci.

	Pričakovana volilna udeležba*	Sodelovanje v politiki kot odrasel*	Udeležba nelegalni protesti	Udeležba legalni protesti	Strankarske preference*	Spol – moški*
Ostali	49,4	48,3	49,6	49,4	39 %	49 %
Nenaklonjeni	52,4	49,9	48,8	48,4	44 %	59 %

Pri zvezdico označenih postavkah je razlika statistično pomembna.

Vendar se pokaže nepričakovana razlika. Kot kaže Tabela 6, je ta skupina bolj angažirana skupina. Učenci, ki imajo manj naklonjen odnos do pravic priseljencev, so se bolj pripravljene udeleževati volitev, izkazujejo večjo pripravljenost za sodelovanje v politiki, ko bodo odrasli, in imajo že sedaj v večjem deležu izražene strankarske preference.⁶ Če drugi učenci v 39 % pravijo, da jim je kaka stranka bližje, je takih med učenci z negativnim odnosom do pravic priseljencev 44 %. Značilno je tudi, da je v tej skupini skoraj 60 % fantov. Če bi poskušali tem podatkom dati večjo stopnjo splošnosti, bi lahko rekli, da gre za bolj aktivno, bolj politično angažirano fantovsko skupino. Vendar ima ta poudarek jasne meje. Ko gre za pripravljenost za prihodnje delovanje v protestnih aktivnostih, pa naj bodo legalne ali ilegalne, ni statistično pomembne razlike med obema skupinama.

Sklep

Iz zgoraj razvitega je očitno, da imajo slovenski učenci pozitiven odnos do lastne države, tako primerjalno kot absolutno pozitivno. In njihov odnos ni samo pozitiven v smislu strinjanja in ne oporekanja afirmativnim trditvam o Sloveniji, temveč je povezan z drugimi lastnostmi, ki jih lahko opredelimo kot pozitivne, denimo vednost, podpora pravicam žensk, podpora pravicam priseljencev in zaupanje v institucije, povezane z oblastjo.

Vendar pa obstaja manjšina učencev, ki ima močno negativen odnos do pravic priseljencev, se pravi manjšina, kjer se afirmacija lastne države povezuje z izključevanjem tistih, ki se v to državo priselijo. Ta manjšina nima običajnih lastnosti, povezanih z nestrpnostjo: nizka stopnja vednosti, nizka podpora pravicam žensk, nizka podpora drugim nacionalnostim. Vendar pa je povezana z večjo pripravljenostjo za delovanje v sferi političnega. Odklonilen odnos do pravic priseljencev je tako povezan z večjo pripravljenostjo za angažma v nekaterih vidikih političnega življenja in lahko patriotizem, ki je sedaj značilen za Slovenijo, se pravi neizključevalni, konstruktivni patriotizem, potiska v smer ekskluzivističnega, izključevalnega, nestrpnega nacionalizma.

Ker manjšina lahko vpliva na dogajanje, je to skupina, ki je ne gre zanemariti, saj zelo izstopa. Zato je ob poudarjanju patriotizma in domoljubja pomembno, da imamo v mislih, da se lahko to poudarjanje razume zelo različno. Ena interpretacija, ki jo je identificirala raziskava v letu 2009, je pozitiven odnos do lastne države, ki pa je povezan z izrazitim negativnim odnosom do pravic priseljencev. Pri tem ne gre za populacijo učencev, ki bi vedeli malo in bi bili brez zanimanja za problematiko, temveč za zainteresirano skupino učencev, ki je lahko pomembna za odnose v državi.

6 Učence so vprašali: »V Sloveniji obstajajo različne stranke. Ali si kaki stranki bolj naklonjen/-a kot drugim?« Med učenci, ki imajo izrazito nenaklonjen odnos do pravic priseljencev, je bilo 5 % več takih, ki že imajo izraženo strankarsko preferenco.

Literatura

- Appiah, K. A. (2005). *The Ethics of Identity*, Princeton: Princeton University Press.
- Barber, C., Torney - Purta, J., Fennelly, K. (2010). *Adolescents' Attitudes toward Immigrants' Rights and Nationalism in 25 Countries. 4th IEA International Research Conference (IRC.2010)*. [Http://www.iea-irc.org/index.php?id=irc2010_conference_papers](http://www.iea-irc.org/index.php?id=irc2010_conference_papers) (23. 9. 2011).
- Benhabib, S. (2008). Another Cosmopolitanism. V: Post, R. (ur.). *Another Cosmopolitanism*, Oxford: Oxford University Press, 13–81.
- Billiet, J., De Witte, H. (1995). Attitudinal dispositions to vote for a 'new' extreme right –wing party: The case of 'Vlaams Blok', *European Journal of Political Research* 27, 181–202.
- Gauchet, M., Blaise, M. C., Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*, Ljubljana: Krtina.
- Hall, S. (1996). Who needs 'identity'? V: Hall, S. (ur.). *Questions of Cultural Identity*, London: Sage, 1–15.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self –Identity*, Stanford: Stanford University Press.
- Husfeldt, V. (2004). Negative attitudes towards immigrants: Explaining factors in Germany, Switzerland, England, and Denmark. V: Papanastasiou, C. (ur.). *Conference Proceedings of the 1st IEA International Research Conference*. Nikosia: IEA, 57–68.
- Husfeldt, V. (2006). Extreme Negative Attitudes Towards Immigrants: An Analysis of Factors in Five Countries. *Prospects*, 2006/3, 355–374.
- Knigge, P. (1998). The ecological correlates of right-wing extremism in Western Europe. *European Journal of Political Research*, 34, 249–279.
- Kymlicka, W. (2008). Liberal Nationalism and Cosmopolitan Justice. V: Post, R. (ur.). *Another Cosmopolitanism*, Oxford: Oxford University Press, 128–145.
- Maalouf, A. (2000). *On Identity*, London: The Harvill Press.
- Miller, W. L., Timpson, A., Lessnoff, M. (1996). *Political Culture in contemporary Britain: People and politicians, principles and practice*, Oxford: Clarendon Press.
- Miller, D. (2000). *Citizenship and National Identity*, Cambridge: Polity Press.
- Mouffe, C. (2009). *The Democratic Paradox*, London: Verso.
- Rushdie, S. (1991). *Imaginary Homelands*, London: Granta Books.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study, Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.

- Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon J.; Kerr, D.; Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower –secondary school students in 38 countries*, Amsterdam: IEA.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 24 European countries*, Amsterdam: IEA.
- Sen, A. (2009). *Identiteta in nasilje*, Ljubljana: Sophia.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character*, New York: W.W. Norton & Company.
- Torney - Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., Schulz, W. (2003). *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Watts, M. (1996). Political xenophobia in the transition from socialism: threat, racism, and ideology among East German youth. *Political Psychology*, 17/1, 97–126.
- Zver, M. (2006). Da ne bi bili tujci v lastni kulturi. V: Barle Lakota, A. (ur.). *Državlјanska in domovinska vzgoja*, Slovenska Bistrica: Beja, 18 –21.

Državljske kompetence osmošolcev v Sloveniji – izsledki Mednarodne raziskave državljanske vzgoje ICCS 2009

Alenka Gril

Državljska vzgoja se (po opredelitvi Eurydice 2005: 18) nanaša na razvoj politične pismenosti, na oblikovanje stališč in vrednot ter na aktivno participacijo učencev in dijakov v življenju šole in skupnosti. Cilji državljanske vzgoje se nanašajo na usvajanje znanja in razumevanje človekovih pravic in demokracije, delovanja političnih in družbenih institucij ter kulturne, jezikovne in zgodovinske raznolikosti. V okviru državljanske vzgoje se mladi pripravljajo na aktivno državljanstvo v odraslosti: da bodo kompetentni in odgovorni državljani, ki se bodo lahko informirano in premišljeno vključevali v družbeno življenje skupnosti, se politično udeleževali ter imeli moralne in državljanske vrline.

Učenci v osnovnih šolah v Sloveniji formalno znanje o družbi pridobijo v okviru posebnih predmetov, kot sta družba in državljanska vzgoja, ter v okviru medpredmetnih vsebin tudi pri drugih predmetih, kot so zgodovina, slovenski jezik, geografija in tuji jeziki. Na oblikovanje stališč in vrednot učencev pomembno vplivajo norme vedenja v medosebnih odnosih na šoli in v širši družbi, posebej v tistih socialnih interakcijah, v katerih mladi kontinuirano aktivno sodelujejo (npr. mladinske organizacije, športna in kulturno-umetniška društva, prostovoljske organizacije, družina, neformalne vrstniške skupine mladih). Izkušnje sodelovanja mladih v skupinskih dejavnostih (pri pouku in interesnih dejavnostih na šoli in v organizacijah v lokalni skupnosti) so pomemben dejavnik pridobivanja spretnosti družbenega udeleževanja kot tudi oblikovanja stališč, vrednot in razširjanja njihove družbene vednosti. Vse tri komponente državljanske vzgoje – družbenopolitična znanja, stališča in praktične spretnosti participacije, so vključene v formalno državljansko vzgojo in izobraževanje (Bela knjiga o VIZ, šolska zakonodaja, učni načrti; analiza teh dokumentov je predstavljena v Gril, Klemenčič in Autor, 2009).

Učinkovitost formalnega državljskega izobraževanja v različnih državah je predmet mednarodne raziskave državljskega izobraževanja, ki je bila tudi v Sloveniji izvedena že dvakrat: CIVED 1999 in ICCS 2009 (IEA International Civic and Citizenship Education Study). Osrednji del raziskave je preverjanje državljskega znanja štirinajstletnikov v različnih državah po svetu. Poleg znanja pa se preučuje še socialne in individualne dejavnike, ki so povezani z usvajanjem državljskega znanja: šolski kurikulum – formalni (učni načrti in poučevanje) in neformalni (npr. značilnosti medosebnih odnosov med učenci in učitelji na šoli, možnosti odprtih diskusij pri pouku, stališča učiteljev do državljske vzgoje); stališča učencev do demokracije in družbenih odnosov (med spoloma in narodnostnimi skupinami); zaupanje učencev v družbeno-politične institucije; izkušnje učencev z družbeno-političnim udejstvovanjem izven šole; njihovi politični interesi in zaznane družbeno-politične kompetence ter pripravljenost za družbeno-politično udejstvovanje (v bližnji prihodnosti ter odraslosti). Tako raziskava meri vse tri sestavine državljske vzgoje (znanje, stališča in praktične izkušnje) ter dejavnike konteksta (šola in družbene organizacije) in posameznika (družbeno-politična učinkovitost, politični interesi, zaupanje v institucije ter pripravljenost za participacijo).

V pričujočem prispevku predstavljamo rezultate analize podatkov, zbranih med slovenskimi osmošolci, ki so sodelovali v zadnji mednarodni raziskavi ICCS 2009. Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji, in sicer, 1) kakšne učinke imajo na državljsko znanje učenceva družbeno-politična stališča, interesi in izkušnje participacije (v šoli in izven nje) ter 2) kako državljske kompetence učencev (definirane kot sklop državljskih znanj, stališč in spretnosti participacije) prispevajo k družbeno-političnemu udejstvanju mladih.

Oblikovanje državljskih kompetenc v šoli

Državljske kompetence se nanašajo na posameznikovo zmožnost za učinkovito delovanje v demokratični družbi in so sestavljene iz ustreznega družbenega znanja, stališč in spretnosti (Rychen in Salganik, 2003). Za učinkovito delovanje v sodobni družbi posameznik potrebuje a) znanja, ki mu omogočijo vpogled v funkcioniranje demokratične družbe (npr. znanje o vladi, ustavi, državljskih pravicah); b) ustrezna stališča, kot so spoštovanje, strpnost, odgovornost, družbeno vključevanje in razumevanje družbenih razlik med ljudmi; c) spretnosti, ki se nanašajo na zmožnost zavzemanja perspektive drugega, in komunikacijske spretnosti; d) sposobnost refleksije, da bi lahko s kritičnim premislekom prispeval k družbi (ten Dam, Geijsel, Reuerman in Ledoux, 2011).

Šola razvija državljske kompetence mladostnikov z neposrednim poučevanjem družbenih vsebin, aktivnimi metodami poučevanja, pa tudi

z vzpostavljanjem razredne klime zaupanja in medsebojne povezanosti ter z vključevanjem učencev v odločanje o izobraževalnem procesu (Hahn, 1998). Pomembno pa je tudi sodelovanje šole z družbenimi organizacijami in institucijami v lokalni skupnosti, kjer mladostniki lahko preizkusijo naučeno družbeno znanje, ga osmislijo in si pridobijo ustrezne sodelovalne veščine ter razširijo spekter možnosti za družbeno udejstvovanje (Billig, 2006; Picke-ral, 2006).

Priprava mladih na dejavno vključevanje v družbo je v slovenskem šolskem sistemu opredeljena tako zakonsko kot v kurikularnih načrtih, ne le kot vsebina posameznih predmetov, temveč tudi v okviru sodelovanja učencev pri pouku, oblikovanju razredne in šolske skupnosti ter načrtovanju in izvajanju skupnih dejavnosti v šoli (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). Učitelji predmetov, ki vsebujejo elemente državljske vzgoje, na ljubljanskih osnovnih in srednjih šolah so kot pomembnejše cilje šole pri usposabljanju mladih za aktivno državljanstvo opredelili razvijanje kritičnega mišljenja in usvajanje družbenopolitične vednosti kot pa pridobivanje praktičnih spretnosti participacije (Gril et al., 2009; Gril, 2010). Kljub temu so učenci v šoli deležni tudi praktičnega usposabljanja participacije tako, da so občasno vključeni v odločanje o izvajanju pouka (pri obravnavi snovi, izbiri metod in oblik pouka, ocenjevanju znanja), postavljanje razrednih pravil in načrtovanje skupnih dejavnosti v šoli ter v sodelovanju šol z lokalno skupnostjo (obiski kulturnih in političnih ustanov, skupni projekti šole z drugimi šolami, društvi in ustanovami), v okviru dnevov dejavnosti šole, ekskurzij ter interesnih dejavnosti (ibid.).

K oblikovanju državljskih kompetenc mladih v šoli lahko pomembno prispeva neformalni kurikulum, kajti značilnosti medosebnih odnosov med učitelji in učenci na šoli predstavljajo normativni okvir socialnega vedenja, na podlagi katerega si mladostniki izoblikujejo svoja stališča, vrednote in standarde vedenja. Regulacija socialnega vedenja v šoli je predvsem naloga učiteljev, kajti že s svojimi stališči in ravnanjem lahko učencem postanejo normativni model za razvoj prosocialnega vedenja (Roth in Brooks-Gunn, 2006), obenem pa imajo ključno vlogo pri izobraževanju otrok o demokratičnih principih ter pri oblikovanju zaupanja v demokratične procese odločanja (Flanagan et al., 2010). V primerno strukturiranih učnih interakcijah, ki omogočajo izmenjavo različnih mnenj, enakovredno sodelovanje pri reševanju problemov in soodločanje, v medsebojno naklonjenih in spoštljivih odnosih učiteljev z učenci in med učenci samimi, se učenci učijo strpnosti (Torney-Purta et al., 2001), prevzemanja odgovornosti za skupne cilje (Flanagan et al., 1998; Torney-Purta, 2009), solidarnosti (Flanagan, Cumsille, Gill in Gallay, 2007), zaupanja v soljudi (Flanagan et al., 2010; Battistich, Solomon, Watson in Schaps, 1997) ter razvijejo pripadnost šolski skupnosti (Vieno, Perkins, Smith, Santinello, 2005).

Participacija v življenju šole kreira temelje, na katerih mladi zgradijo čustvene vezi s širšo družbo, se naučijo prakticirati svoje pravice in odgovornosti kot državljani (Flanagan, 2003; Flanagan et al., 2007; Torney-Purta et al., 2001). Solidarnost in občutek povezanosti s šolsko skupnostjo sta povezana z družbenim udejstvovanjem v Vzhodni in Zahodni Evropi (Flanagan et al., 1998; Torney-Purta, 2009) in zaupanjem šoli ter političnim institucijam (Torney-Purta, Barber in Richardson, 2004). V srednji šoli občutek povezanosti s šolo napoveduje različne oblike družbenega in političnega udejstvovanja v mlajšem odraslem obdobju (Duke, Skay, Pettingell in Borowsky, 2008; Smith, 1999).

Izkušnje skupinskega odločanja so pomembne za razvoj občutka družbene samoučinkovitosti pri mladih in njihove pripravljenosti za dejavno družbeno vključevanje. Prejšnja mednarodna raziskava državljankega izobraževanja (IEA CIVED 1999) je pokazala, da učenci iz razredov, za katere so značilne vljudnost, strpnost in spoštovanje prostega izražanja mnenja, ki pogosto sodelujejo v razpravah o aktualnih političnih vprašanjih, izražajo več političnega interesa, politične strpnosti, zaznavajo večjo politično samoučinkovitost in pripravljenost za politično participacijo in družbeno udejstvovanje (Torney-Purta et al., 2001). Tudi raziskava med mladostniki z ljubljanskih osnovnih in srednjih šol je pokazala, da so izkušnje soodločanja v šoli in izmenjavanje mnenj z mentorji pri interesnih dejavnostih najmočnejši napovedniki družbeno-političnega udejstvovanja učencev in dijakov, poleg njihove družbene samoučinkovitosti in neposrednih izkušenj sodelovanja v družbenih organizacijah (Gril, 2009, 2011).

Družbeno-politično udejstvovanje

Družbeno udejstvovanje se nanaša na vključevanje posameznikov v družbene procese in sodelovanje v dejavnostih družbenih organizacij, institucij ali neformalnih skupin z namenom vplivanja na dogajanje v družbi in spreminjanja položaja posameznih skupin ali družbenih odnosov v lokalni skupnosti ali širši družbi (Adler in Goggin, 2005). Družbeno udejstvovanje vključuje sodelovanje v družbenopolitičnih dejavnostih, kot so prostovoljne dejavnosti, kolektivne družbenopolitične akcije ali sodelovanje v političnih institucijah in političnih procesih, prav tako pa tudi različne individualne ali kolektivne oblike izražanja, ki naslavljajo vprašanja javnega pomena. Polje političnega delovanja mladih sega od konvencionalnih dejavnosti strank in volitev k nekonvencionalnim oblikam, kot so npr. civilnodružbena in protestna gibanja, prostovoljstvo ter spletne izmenjave stališč in organiziranje političnega delovanja (Gril, 2009; Haste, 2010).

Metaanaliza različnih študij prostovoljnega dela in aktivizma med mladimi je pokazala, da se za sodelovanje v kolektivnih akcijah odločajo tis-

ti, ki so občutljivi za družbene probleme in ustrezno motivirani za družbeno delovanje; slednje je odvisno od tega, ali menijo, da so sposobni reševati družbene probleme, in ali so bile predhodne skupinske akcije, ki so se jih udeležili, učinkovite; pomembna pa je tudi podpora drugih (vrstnikov, staršev) za določeno družbeno akcijo (Snyder in Omoto, 2006). Analiza dejavnikov za vključevanje v prostovoljno delo in politične dejavnosti med mladimi v Ljubljani je pokazala, da so pomembni tako socialni motivi, kot tudi motivi učenja spretnosti in znanj, njihova prepričanja o lastni družbeni učinkovitosti, izkušnje sodelovanja pri odločanju v šoli, udeležba v izvenšolskih družbenih dejavnostih ter izmenjava mnenj z mentorji (Gril, 2009, 2011).

Participacija v kolektivnih dejavnostih v skupnosti mladostnikom omogoča pridobiti neposredne izkušnje družbenih odnosov in procesov, na podlagi katerih si oblikujejo spoznanja o družbenih razmerjih, vrednotnih preferencah, procesih in mehanizmih javnega delovanja. Mladi, ki se družbeno udeležujejo, imajo kompleksnejše socialno razumevanje, ki se kaže v zaznavanju družbenih problemov in potreb ljudi iz različnih družbenih skupin, razumevanju vplivov okolja na posameznikovo vedenje, sposobnosti prevzemanja perspektive drugih oseb, družbenih skupin in skupnosti kot celote (Kirshner, 2007). Mladostniki v Ljubljani, ki se udeležujejo v prostovoljnem delu ali političnih dejavnostih, zaznavajo več družbenih problemov, so bolj informirani o aktualnem družbenopolitičnem dogajanju in imajo pozitivnejša stališča do družbenega udeleževanja, obenem pa zaznavajo več družbenih kot individualnih ovir za družbeno udeleževanje (Gril in Autor, 2010).

Politična stališča se oblikujejo skozi mladostnikovo razmišljanje o družbi in njegovi vlogi v njej ter v izmenjavi stališč, svetovnih nazorov in vrednot s pomembnimi odraslimi v njegovem življenju (Flanagan in Tucker, 1999). Družbeno udeleževanje pri mladih spodbuja razvoj temeljnih socialnih usmeritev, ki sta potrebni za obstoj demokracije; to sta etika politične participacije (s stališči in vrednotami, ki jo promovirajo) ter strpnost do drugačnih stališč od lastnih (in spoštovanje pravic vseh) (Sullivan in Transue, 1999, v Flanagan, 2004). Etika družbenega udeleževanja vključuje posameznikovo zavezanost, predanost in identifikacijo z javnim dobrim, ki se krepi ob spoznanju, da so mladi sprejeti v družbi, in ob zavedanju, da so njihovi interesi realizirani v skupnih interesih (Flanagan, 2004). Participacija temelji na zaupanju v družbeni sistem, ki se na podlagi vzajemnega spoštovanja razvija v odnosih med mladimi in vodji dejavnosti v družbenih organizacijah. Družbeno udeleževanje omogoča mladim heterogene stike z različnimi ljudmi ali skupinami ljudi; tako se soočajo z različnimi perspektivami na dogajanje. To spodbuja strpnost mladih do drugačnih stališč od lastnih, obenem pa spoznavajo, da je politika kontroverzna, da je pomemb-

no imeti stališče in da je dobro biti skeptičen do dejanske družbene situacije, kar pomembno prispeva k razvoju demokratične etike pri mladih (Flanagan, 2004). Možnost izražanja lastnega mnenja mladim omogoča izkušnjo državljske pravice do samoopredelitve. V skupnih dejavnostih mladi raziskujejo, kaj pomeni biti član »javnosti«, in spoznavajo recipročnost pravic in dolžnosti, ki so temelj državljanstva (Flanagan in Feison, 2001).

Mladostniki, ki so vključeni v različne interesne dejavnosti v organizacijah, imajo pozitivnejša stališča do avtoritete in bolj sprejemajo družbene norme kot mladostniki, ki se družijo le v okviru neformalnih vrstniških skupin (Rubini in Palmonari, 2008). Sodelovanje v mladinskih organizacijah, s specifično organizacijsko kulturo, pomembneje opredeljuje mladostnikova politična prepričanja in njegovo razumevanje družbenih odnosov kot razvojna stopnja njegovih sociokognitivnih sposobnosti (Gril, 2007). Participacija v izvenšolskih dejavnostih pa je povezana tudi z boljšim medskupinskim razumevanjem – npr. s pozitivnimi rasnimi stališči (Holland in Andre, 1987; v Flanagan in Feison, 2001). Po drugi strani pa se mladostnikova družbenopolitična stališča povezujejo z ustreznim družbenim vedenjem (Gril in Autor, 2010; Wilkenfeld, 2009).

Izkušnje skupinskega družbenega delovanja prispevajo k razvijanju družbene odgovornosti mladih in krepijo njihovo družbeno-politično učinkovitost (Wood, Larson in Brown, 2009). Če je skupinsko delovanje v realnih življenjskih situacijah v skupnosti učinkovito, mladostniki spoznajo, da so se sposobni učinkovito spopadati z izzivi na različnih področjih življenja, kar spodbuja razvoj samozaupanja v lastne sposobnosti oz. samoučinkovitost. Bandura (1986) je samoučinkovitost opredelil kot zaupanje posameznika v lastne sposobnosti, da nadzira in izvaja dejanja v trenutnih in prihodnjih situacijah. Samoučinkovitost je kognitivno-motivacijsko prepričanje, ki temelji na zaznavanju lastnih sposobnosti za izvajanje dejanj v smeri zaželenih izidov in preprečevanju neželenih izidov. Politična učinkovitost pa je prepričanje in zaupanje posameznika, da izvede politična dejanja za doseg želenih ciljev (Bandura, 1997). Politična učinkovitost se nanaša na notranjo politično učinkovitost, tj. na posameznikovo zaznavanje sposobnosti, da vpliva na politične odločitve, ter na zunanjo politično učinkovitost, tj. zaznavanje odzivov vlade na posameznikove napore. Za razvoj politične učinkovitosti so pomembne mladostnikove zaznave lastne učinkovitosti, da vpliva na vedenje odraslih v institucijah, v katere je vključen (šola, centri v skupnosti, religiozne institucije idr.). Če mladostnik meni, da lahko vpliva na dejanja odraslih v družbenih institucijah, lahko generalizira ta občutek na učinkovitost za politiko in meni, da lahko vpliva tudi na vlado. Zaznana družbeno-politična učinkovitost pa je pomemben dejavnik prihodnjega družbenega udejstvovanja in politične participacije (Pasek,

Feldman, Romer in Jamieson, 2008; Gril, 2009, 2011; Diener et al., 2011; Šerek et al., 2011).

Opredeleitev problema in hipotez

V pričujoči študiji smo želeli preveriti učinkovitost državljanske vzgoje v Sloveniji, kot se kaže iz podatkov mednarodne raziskave državljankega izobraževanja ICCS 2009. Osredotočili smo se na oblikovanje državljanških kompetenc v šoli, v povezavi z družbeno-političnimi izkušnjami mladostnikov, ki si jih pridobijo izven šole, v družini, med prijatelji in s sodelovanjem v družbenih organizacijah. Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji: kakšne državljanske kompetence si mladostniki oblikujejo v slovenski šoli in kako jih le-ta usposablja za prihodnje aktivno državljanstvo.

Pri iskanju odgovora na prvo raziskovalno vprašanje smo izhajali iz trokomponentne sestave državljanških kompetenc – znanje, stališča in spretnosti – in treh področij državljanske vzgoje – znanje, kritično vrednotenje in praksa participacije. Predpostavili smo, da si mladostniki oblikujejo družbeno znanje v povezavi z družbeno-političnimi stališči in izkušnjami participacije, ki so jih deležni v šoli in izven nje. Na tej predpostavki smo postavili prvo hipotezo: učenčeva stališča do demokracije, politični interesi, družbena/politična učinkovitost in izkušnje participacije v šoli in izven nje bodo pojasnili pomemben delež razlik v državljanškem znanju.

Pri iskanju odgovora na drugo raziskovalno vprašanje pa smo izhajali iz temeljnega cilja državljanske vzgoje, ki se nanaša na usposabljanje mladih za samostojno in odgovorno vključevanje v družbo. Predpostavili smo, da bodo pridobljene državljanske kompetence mladostnikov spodbudile njihovo pripravljenost za družbeno-politično udejstvovanje. Za preverjanje te predpostavke smo postavili drugo hipotezo: državljansko znanje, stališča do demokracije, politični interesi, družbena/politična učinkovitost in izkušnje participacije v šoli ter izven nje bodo prispevali k večji pripravljenosti mladostnikov za bodoče družbeno-politično udejstvovanje.

Metoda

Vzorec

Vzorec za pričujočo študijo so sestavljali učenci in učenke osmih razredov osnovne šole v Sloveniji, ki so sodelovali v mednarodni študiji ICCS 2009. V vsaki državi so bili vzorčeni (po metodi dvostopenjskega stratificiranega vzorčenja klastrov) celotni oddelki na razredni stopnji, ki jih obiskujejo 14-letni mladostniki in mladostnice, iz najmanj 150 osnovnih šol. V Sloveniji je bilo v vzorec vključenih 17.295 osmošolcev (50 %) in osmošolk (49,2 %) iz 163 osnovnih šol. Povprečna starost učenk in učenk v vzorcu je bila 13,7 let ($SD = 0,33$).

Merski instrumenti

Za preverjanje zastavljenih hipotez smo v analizo vključili odgovore slovenskih osmošolcev na izbrana vprašanja iz *Vprašalnika za učence in učenke*, ki so ga reševali vsi sodelujoči učenci v mednarodni raziskavi ICCS 2009. Izbrana vprašanja so se nanašala na pet področij, ki so bila predmet preučevanja v pričujoči študiji: a) izkušnje participacije izven šole, b) izkušnje participacije v šoli, c) družbeno-politična stališča, d) družbeno-politične kompetence, e) pripravljenost za družbeno-politično udejstvovanje. Poleg tega smo vključili v analizo tudi dosežke slovenskih osmošolcev na preizkusu državljankega znanja (f) v raziskavi ICCS 2009. V nadaljevanju predstavljamo vse vključene indikatorje učenčevih družbeno-političnih stališč in izkušenj v šoli in izven nje ter dosežkov. Merske značilnosti uporabljenih lestvic smo preverili na vzorcu slovenskih osmošolcev, ki so sodelovali v raziskavi.

a) Izkušnje participacije izven šole

Dejavnosti izven šole, povezane s političnimi interesi. Učenci in učenke so odgovarjali na vprašanje, kako pogosto se izven šole pogovarjajo o družbeno-političnih vprašanjih s starši in prijatelji ter spremljajo novice s tega področja v domovini in tujini v časopisih, na televiziji in svetovnem spletu. Osem različnih dejavnosti so ocenili na štiristopenjski lestvici: 1 – nikoli, 2 – vsak mesec (vsaj enkrat na mesec), 3 – vsak teden (vsaj enkrat na teden), 4 – vsak dan ali skoraj vsak dan. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovariranje sedmih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,55; 0,68]$; delež pojasnjene skupne variance je 38,7 %). Ena postavka, ki označuje sodelovanje v mladinski skupini, se s to komponento le šibko povezuje ($h^2 = 0,30$), zato smo jo izključili iz nadaljnjih analiz. Lestvica ima srednje visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,72$). Glede na to smo oblikovali sestavljeno spremenljivko iz povprečja odgovorov na sedem postavk in jo poimenovali »*družbeno-politično informiranje*«. Višja vrednost na lestvici izraža pogostejše družbeno-politično informiranje.

Sodelovanje v družbenih in političnih organizacijah. Učenci in učenke so odgovarjali na vprašanje, kako pogosto sodelujejo pri dejavnostih osmih različnih družbenih ali političnih organizacij, klubov oziroma skupin. O svojem sodelovanju so poročali na tristopenjski lestvici: 1 – da, sodeloval/-a sem v zadnjih dvanajstih mesecih, 2 – da, sodeloval/-a sem, toda pred več kot letom dni, 3 – ne, nikdar nisem sodeloval/-a. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne rešitve, ki pojasni 50,6 % skupne variance osmih postavk.

S prvo komponento se povezujejo štiri postavke, ki se nanašajo na sodelovanje v organizacijah za varstvo človekovih pravic in varstvo okolja, kul-

turnih društvih, ki temeljijo na nacionalni pripadnosti, in podmladkih političnih strank (njihova nasičenost: $h^2 = [0,38; 0,83]$; delež pojasnjene skupne variance je 26,4 %). Lestvica ima nizko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,67$). Iz povprečja odgovorov na štiri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*dejavnosti v kolektivnem interesu*«. Organizacije in društva, ki se združujejo v tej komponenti, namreč izvajajo dejavnosti, ki so namenjene reševanju družbeno-političnih vprašanj širše družbene skupnosti. Nižja vrednost na lestvici izraža pogostejše sodelovanje v organizacijah in društvih, ki delujejo v kolektivnem interesu.

Z drugo komponento se povezujejo štiri postavke, ki se nanašajo na sodelovanje v verskih skupinah, organizacijah, ki zbirajo denar za dobrodelni namen, mladinskih aktivističnih skupinah in prostovoljskih skupinah (njihova nasičenost: $h^2 = [0,59; 0,70]$; delež pojasnjene skupne variance je 24,2 %). Lestvica ima nizko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,61$). Iz povprečja odgovorov na štiri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*dejavnosti v individualnem interesu*«. Organizacije in društva, ki se združujejo v tej komponenti, namreč izvajajo dejavnosti, ki so namenjene uresničevanju osebnih interesov (npr. verske organizacije ali skupine mladih, ki se za nekaj zavzemajo) ali interesov drugih ljudi, ki se zadovoljujejo na ravni medosebnih odnosov. Nižja vrednost na lestvici izraža pogostejše sodelovanje v organizacijah in neformalnih skupinah, ki delujejo v individualnem interesu.

b) Izkušnje participacije v šoli

Participacija na šoli. Učenci in učenke so bili vprašani, ali so na šoli kdaj sodelovali v kateri od šestih navedenih dejavnosti, ki se nanašajo na obšolske interesne dejavnosti, razpravljanje, odločanje in volitve predstavnikov razreda. Svoje odgovore so podali na tristopenjski lestvici: 1 – da, sodeloval/-a sem v zadnjih dvanajstih mesecih, 2 – da, sodeloval/-a sem, toda pred več kot letom dni, 3 – ne, nikdar nisem sodeloval/-a. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovarianjanje šestih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,54; 0,75]$; delež pojasnjene skupne variance je 40,6 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,70$). Glede na to smo oblikovali sestavljeno spremenljivko iz povprečja odgovorov na šest postavk in jo poimenovali »*participacija na šoli*«. Nižja vrednost na lestvici izraža pogostejšo participacijo na šoli.

Razprave pri pouku. Učenci in učenke so bili vprašani, kako pogosto med rednim poukom, ko razpravljajo o političnih in družbenih vprašanjih, soočajo različna stališča in jih k izražanju lastnega mnenja spodbujajo tudi učitelji. Svoje odgovore na sedem postavk so podali na štiristopenjski lestvici: 1 – nikoli, 2 – redko, 3 – včasih, 4 – pogosto. Analiza glavnih komponent je

pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovariranje sedmih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,47; 0,74]$; delež pojasnjene skupne variance je 44,4 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,79$). Glede na to smo oblikovali sestavljeno spremenljivko iz povprečja odgovorov na sedem postavk in jo poimenovali »razpravljanje pri pouku«. Višja vrednost na lestvici izraža pogostejšo participacijo učencev pri pouku.

Upoštevanje mnenja učencev na šoli. Učenci in učenke so ocenili, koliko se na šoli upošteva njihovo mnenje, ko se odloča o vsebinah in metodah dela pri pouku ter o učnih gradivih, urnikih, razrednih in šolskih pravilih ter obšolskih dejavnostih. Svoje ocene upoštevanja mnenja učencev pri sedmih dejavnostih so podali na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo, 2 – srednje, 3 – malo, 4 – sploh ne. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovariranje sedmih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,38; 0,82]$; delež pojasnjene skupne variance je 52,8 %). Lestvica ima visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,84$). Glede na to smo oblikovali sestavljeno spremenljivko iz povprečja odgovorov na sedem postavk in jo poimenovali »upoštevanje mnenja učencev na šoli«. Nižja vrednost na lestvici izraža pogostejše upoštevanje mnenja učencev na šoli.

Solska klima. Učenci in učenke so ocenjevali značilnosti odnosov med učenci in učitelji ter svoje počutje na šoli. Ocene sedmih postavk so izrazili na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo se strinjam, 2 – strinjam se, 3 – ne strinjam se, 4 – nikakor se ne strinjam. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne rešitve, ki pojasni 56,7 % skupne variance sedmih postavk.

S prvo komponento se povezuje pet postavk, ki se nanašajo na pravičnost, naklonjenost in razumevanje učiteljev do učencev (njihova nasičenost: $h^2 = [0,67; 0,75]$; delež pojasnjene skupne variance je 36,9 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,76$). Iz povprečja odgovorov na pet postavk, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »podpora učiteljev«. Nižja vrednost na lestvici izraža večje strinjanje oz. višjo stopnjo podpore učiteljev na šoli, po mnenju učencev.

Z drugo komponento se povezujeta dve postavki, ki se nanašata na učenčevo počutje na šoli glede odtujenosti in strahu pred trpinčenjem (njuna nasičenost: $h^2 = [0,79; 0,83]$; delež pojasnjene skupne variance je 19,8 %). Lestvica ima zelo nizko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,52$). Iz povprečja odgovorov na obe postavki, ki jo sestavljata, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »varno šolsko okolje«. Nižja vrednost na lestvici izraža večje strinjanje z občutkom ogroženosti oz. zaznano nižjo stopnjo varnosti šolskega okolja.

c) Družbeno-politična stališča

Stališča do participacije na šoli. Učenci in učenke so izrazili svoje strinjanje s participacijo učencev v šolskih dejavnostih in njenimi učinki. Pet postavk so ocenili na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo se strinjam, 2 – strinjam se, 3 – ne strinjam se, 4 – nikakor se ne strinjam. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovarianjanje petih postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,66; 0,80]$; delež pojasnjene skupne variance je 51,2 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,75$). Iz povprečja odgovorov na pet postavk, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*stališča do participacije učencev na šoli*«. Nižja vrednost na lestvici izraža večje strinjanje oz. pozitivnejša stališča do participacije učencev na šoli.

Stališča do demokracije. Učenci in učenke so izrazili svoje mnenje o dvanajstih trditvah o demokraciji na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo se strinjam, 2 – strinjam se, 3 – ne strinjam se, 4 – nikakor se ne strinjam. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne rešitve, ki pojasni 38,7 % skupne variance desetih postavk (dve smo izpustili zaradi nizke nasičenosti z obema komponentama).

S prvo komponento se povezuje šest postavk, ki izražajo stališča do pravic državljanov v demokraciji (spoštovanje političnih in socialnih pravic vseh ljudi, pravice do svobode govora, volitev in protestov), stališča do socialno-ekonomske enakosti ter stališča do državnega nadzora medijev (njihova nasičenost: $b^2 = [0,43; 0,71]$; delež pojasnjene skupne variance je 22,0 %). Lestvica ima nizko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,63$). Iz povprečja odgovorov na šest postavk, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*stališča do državljanskih pravic*«. Nižja vrednost na lestvici izraža večje strinjanje oz. pozitivnejša stališča do demokratičnih svoboščin.

Z drugo komponento se povezujejo štiri postavke, ki izražajo stališča do javne kritike oblasti in protestov proti krivičnim zakonom, stališča do nepotizma in lastništva medijev (njihova nasičenost: $b^2 = [0,49; 0,71]$; delež pojasnjene skupne variance je 16,7 %). Lestvica ima zelo nizko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,48$). Iz povprečja odgovorov na štiri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*stališča do svoboščin*«. Nižja vrednost na lestvici izraža večje strinjanje oz. pozitivnejša stališča do demokratičnega nadzora oblasti.

Razumevanje državljanstva. Učenci in učenke so odgovarjali na vprašanje, kako pomembna so različna ravnanja za dobrega državljana. Svoje ocene pomembnosti dvanajstih družbeno-političnih vedenj so podali na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo pomembno, 2 – precej pomembno, 3 – ni zelo pomembno, 4 – sploh ni pomembno. Analiza glavnih komponent je poka-

zala ustreznost trikomponentne rešitve, ki pojasni 52,6 % skupne variance dvanajstih postavk.

S prvo komponento se povezujejo štiri postavke, ki opredeljujejo dobrega državljana po vključenosti v politično stranko, udeleževanju volitev, spremljanju in razpravljanju o političnih vprašanjih (njihova nasičenost: $h^2 = [0,55; 0,79]$; delež pojasnjene skupne variance je 18,7 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,71$). Iz povprečja odgovorov na štiri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »državljanstvo kot politična participacija«. Nižja vrednost na lestvici izraža večjo pomembnost politične participacije državljanov.

Z drugo komponento se povezujejo štiri postavke, ki opredeljujejo dobrega državljana po družbenem udejstvovanju na področju človekovih pravic, varovanja okolja, socialne pravičnosti ter humanitarnosti (njihova nasičenost: $h^2 = [0,63; 0,77]$; delež pojasnjene skupne variance je 17,7 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,71$). Iz povprečja odgovorov na štiri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »državljanstvo kot družbeno udejstvovanje«. Nižja vrednost na lestvici izraža večjo pomembnost družbenega udejstvovanja državljanov.

S tretjo komponento se povezujejo štiri postavke, ki opredeljujejo dobrega državljana po spoštovanju zakonov, predstavnikov oblasti, poznavanju narodne zgodovine ter trdem delu (njihova nasičenost: $h^2 = [0,44; 0,76]$; delež pojasnjene skupne variance je 16,2 %). Lestvica ima zelo nizko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,54$). Iz povprečja odgovorov na štiri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »individualna odgovornost državljanov«. Nižja vrednost na lestvici izraža večjo pomembnost etične države državljanov.

d) Družbeno-politične kompetence

Interes za družbeno-politična vprašanja. Učenci in učenke so ocenili, koliko se zanimajo za družbena in politična vprašanja v lokalni skupnosti, v lastni in drugih državah. Svoje interese za vprašanja, opisana v sedmih postavkah, so izrazili na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo, 2 – precej, 3 – ne zelo, 4 – sploh ne. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovarianje sedmih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,63; 0,86]$; delež pojasnjene skupne variance je 62,6 %). Lestvica ima izjemno visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,90$). Iz povprečja odgovorov na sedem postavk smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »politični interes«. Nižja vrednost na lestvici izraža višjo stopnjo zainteresiranosti za družbenopolitična vprašanja.

Zaznavanje lastnih političnih kompetenc. Učenci in učenke so ocenili svoje kompetence za politične dejavnosti (poznavanje in razumevanje po-

litike, artikuliranost političnih stališč, razpravljanje o politiki in sposobnost za politično participacijo v odraslosti). Svoje kompetence, opisane v šestih postavkah, so ocenili na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo se strinjam, 2 – strinjam se, 3 – ne strinjam se, 4 – nikakor se ne strinjam. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovariiranje šestih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,71; 0,80]$; delež pojasnjene skupne variance je 59,0 %). Lestvica ima zelo visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,86$). Iz povprečja odgovorov na šest postavk smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*politična učinkovitost*«. Nižja vrednost na lestvici izraža višjo stopnjo strinjanja oz. zaznavanje večje lastne politične učinkovitosti.

Zaznavanje lastnih kompetenc za družbeno udejstvovanje. Učenci in učenke so ocenili svoje kompetence za družbeno udejstvovanje (razpravljanje o časopisnem članku, govorjenje pred razredom ali zagovarjanje lastnega mnenja o družbeno-političnem vprašanju, kandidiranje na šolskih volitvah, pisanje pisma v časopis, organiziranje skupine učencev za spremembe na šoli). Svoje kompetence, opisane v sedmih postavkah, so ocenili na štiristopenjski lestvici: 1 – zelo dobro, 2 – precej dobro, 3 – ne preveč dobro, 4 – sploh mi ne bi šlo. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovariiranje šestih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,66; 0,73]$; delež pojasnjene skupne variance je 50,0 %). Lestvica ima zelo visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,83$). Iz povprečja odgovorov na šest postavk smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*družbena učinkovitost*«. Nižja vrednost na lestvici izraža zaznavanje višje stopnje lastne družbene učinkovitosti.

e) Pripravljenost za družbeno-politično udejstvovanje

Pripravljenost za proteste. Učenci in učenke so izražali svojo pripravljenost za udeležbo v devetih različnih oblikah protestov na štiristopenjski lestvici: 1 – to bi zagotovo naredil/-a, 2 – to bi verjetno naredil/-a, 3 – tega verjetno ne bi naredil/-a, 4 – tega zagotovo ne bi naredil/-a. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne rešitve, ki pojasni 57,2 % skupne variance devetih postavk.

S prvo komponento se povezuje šest postavk, ki se nanašajo na proteste, kot so: zbiranje podpisov za peticijo, udeležba na zborovanjih, nošenje priponk in majic s sporočilom, kontaktiranje izvoljenih predstavnikov, pisanje pisem v časopis, bojkot izdelkov (njihova nasičenost: $h^2 = [0,57; 0,74]$; delež pojasnjene skupne variance je 31,8 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,78$). Iz povprečja odgovorov na šest postavk, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*pripravljenost za legalne proteste*«. Nižja vrednost na lestvici izraža večjo pripravljenost za udeležbo v legalnih oblikah protestov v prihodnosti.

Z drugo komponento se povezujejo tri postavke, ki se nanašajo na proteste, kot so zaustavljanje prometa, zasedba javnih zgradb in pisanje grafitov (njihova nasičenost: $h^2 = [0,82; 0,89]$; delež pojasnjene skupne variance je 25,2 %). Lestvica ima zelo visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,84$). Iz povprečja odgovorov na tri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*pripravljenost za nelegalne proteste*«. Nižja vrednost na lestvici izraža večjo pripravljenost za udeležbo v ilegalnih oblikah protestov v prihodnosti.

Pripravljenost za politično participacijo v odraslosti. Učenci in učenke so izražali svojo pripravljenost za udeležbo v osmih različnih oblikah politične participacije na štiristopenjski lestvici: 1 – to bom zagotovo naredil/-a, 2 – to bom verjetno naredil/-a, 3 – tega verjetno ne bom naredil/-a, 4 – tega zagotovo ne bom naredil/-a. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne rešitve, ki pojasni 62,6 % skupne variance osmih postavk.

S prvo komponento se povezuje pet postavk, ki se nanašajo na članstvo v političnih strankah, sindikatih, na kandidaturo na lokalnih volitvah, sodelovanje v volilni kampanji in volitvah za Evropski parlament (njihova nasičenost: $h^2 = [0,53; 0,86]$; delež pojasnjene skupne variance je 33,1 %). Lestvica ima srednje visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,77$). Iz povprečja odgovorov na pet postavk, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*aktivna politična participacija v odraslosti*«. Nižja vrednost na lestvici izraža večjo pripravljenost za aktivno udeležbo v političnih institucijah v odraslosti.

Z drugo komponento se povezujejo tri postavke, ki se nanašajo na udeležbo na državnoborskih in lokalnih volitvah ter na informiranje o kandidatih (njihova nasičenost: $h^2 = [0,76; 0,90]$; delež pojasnjene skupne variance je 29,5 %). Lestvica ima zelo visoko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,83$). Iz povprečja odgovorov na tri postavke, ki jo sestavljajo, smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*udejanjanje državljskih pravic in dolžnosti*«. Nižja vrednost na lestvici izraža večjo pripravljenost za izražanje politične podpore preko konvencionalnih oblik participacije, kot so volitve.

Pripravljenost za družbeno-politično udejstvovanje v bližnji prihodnosti. Učenci in učenke so ocenili svojo pripravljenost za bližnje družbeno udejstvovanje, kot je pisanje časopisu, razpravljanje na forumih, javno izražanje svojih družbeno-političnih stališč, sodelovanje v družbenih ali političnih organizacijah. Svoje kompetence, opisane v petih postavkah, so ocenili na štiristopenjski lestvici: 1 – to bom zagotovo naredil/-a, 2 – to bom verjetno naredil/-a, 3 – tega verjetno ne bom naredil/-a, 4 – tega zagotovo ne bom naredil/-a. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovariranje petih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,60; 0,77]$; delež pojasnjene skupne variance je 51,7

%). Lestvica ima srednje visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,76$). Iz povprečja odgovorov na pet postavk smo oblikovali sestavljeno spremenljivko in jo poimenovali »*pripravljenost za bližnje družbeno udejstvovanje*«. Nižja vrednost na lestvici izraža zaznavanje višje stopnje pripravljenosti za družbeno udejstvovanje v bližnji prihodnosti.

f) Državljsko znanje

Učenci in učenke so reševali preizkus znanja z devetinsedemdesetimi nalogami iz državljskih in političnih vsebin (73 nalog je izbirnega tipa, 6 nalog pa odprtega tipa vprašanj). Naloge so se nanašale na štiri področja: civilna družba in sistem (40 %), državljska načela (30 %), družbena participacija (20 %) in državljska identiteta (10 %). Naloge so preverjale znanje na dveh kognitivnih ravneh: poznavanje (25 %); sklepanje in analiza (75 %). Naloge so bile razvrščene po težavnosti in kognitivni ravni, kar omogoča prepoznavanje učenčevega obvladovanja državljskega znanja na treh ravneh kompleksnosti – od enostavnega do kompleksnejšega (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr in Losito, 2010). Iz nabora vseh nalog je bilo oblikovanih sedem skupin nalog (po 10–11 nalog) tako, da so bile v vsaki skupini naloge vseh težavnosti, kognitivnih ravni in vsebinskih področij. V vsak testni zvezek so bile vključene tri skupine nalog, skupaj je bilo v raziskavi ICCS sedem testnih zvezkov (vsaka skupina nalog je bila vključena v tri testne zvezke). Vsak učenec je reševal en testni zvezek. Rezultati o dosežkih učencev so poročani v obliki petih verjetnostnih vrednosti. Dosežki sodelujočih učencev in učenk iz vseh držav so bili normirani na lestvici z aritmetično sredino 500 in s standardnim odklonom 100. Povprečni dosežek slovenskih osmošolcev znaša 516 točk (standardna napaka $SE = 2,7$).

Postopek

Najprej smo preverili strukturo odgovorov slovenskih osmošolcev na izbrana vprašanja z analizo glavnih komponent, pri kateri smo ekstrahirali komponente z lastnimi vrednostmi nad 1 in jih pravokotno rotirali (Varimax rotacija). Preverili smo nasičenost komponent s posameznimi postavkami in tiste z vrednostmi b^2 , manjšimi od 0,30, izključili iz nadaljnjih analiz. Za vsako komponento smo preverili zanesljivost lestvice postavk, ki jo sestavljajo, s Crombachovim koeficientom notranje konsistentnosti α . Za lestvice postavk z zadovoljivo notranjo konsistentnostjo smo oblikovali sestavljene spremenljivke; te smo izračunali kot aritmetično sredino vrednosti odgovorov na vse postavke, ki sestavljajo določeno lestvico.

Med vsemi sestavljenimi spremenljivkami, ki predstavljajo indikatorje družbeno-političnih izkušenj in stališč ter zaznanih lastnih kompetenc, in dosežki oz. državljskim znanjem smo izračunali korelacije (Pearsonov

koeficient korelacije r). Tiste indikatorje družbeno-političnih stališč, izkušenj in kompetenc, ki so z dosežki korelirali vsaj 0,20 (spodnja meja nizke intenzitete korelacije), smo vključili v regresijski model, s katerim smo pojasnili varianco dosežkov osmošolcev oz. razlike v njihovem državljskem znanju. Sestavljene spremenljivke stališč, izkušenj in kompetenc smo vključili v multiplo linearno regresijsko analizo (metoda: »enter«) kot neodvisne spremenljivke, dosežek pa kot odvisno spremenljivko. Navedene analize smo opravili s programom IDB Analyzer, ki omogoča izračun korelacij različnih spremenljivk z dosežki tako, da sočasno upošteva vseh pet verjetnostnih vrednosti dosežka.

Med izbranimi indikatorji družbeno-političnih izkušenj, stališč in zaznanih lastnih kompetenc ter dosežki v državljskem znanju in spolom učencev smo z multiplo regresijsko analizo preučevali, kateri učinkovito pojasnijo pripravljenost učencev na prihodnje družbeno-politično udejstvovanje. Vse sestavljene spremenljivke stališč, izkušenj in kompetenc ter dosežek in spol smo vključili v multiplo linearno regresijsko analizo (metoda: »step-wise«) kot neodvisne spremenljivke, kot odvisno spremenljivko pa smo vsakokrat izbrali drugi indikator pripravljenosti za družbeno-politično udejstvovanje (legalni in nelegalni protesti, aktivna politična participacija v odraslosti in udejanjanje državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti ter pripravljenost na bližnje družbeno udejstvovanje). Tako smo izvedli pet multiplih linearnih regresijskih analiz po metodi »step-wise«. Za te analize smo uporabili statistični program SPSS 19.0, spremenljivko dosežka pa je v teh primerih predstavljala prva verjetnostna vrednost dosežka. Za določitev ustreznega modela, ki bi zadovoljivo pojasnil pripravljenost za prihodnje družbeno udejstvovanje, smo uporabili naslednji kriterij: vsak novo dodani napovednik v modelu naj dodatno pojasni vsaj 1 % skupne variance (ΔR^2). Tako smo v model zajeli vse napovednike, ki lahko pojasnijo pomemben delež variance, ne le da so statistično značilni.

Rezultati

Korelacije državljskega znanja z drugimi elementi državljskih kompetenc

Korelacije vseh indikatorjev družbeno-političnih stališč, izkušenj in zaznanih lastnih kompetenc z dosežki oz. državljskim znanjem so statistično značilne (prikazane so v Tabeli 1). Spodnjo mejo, ki označuje nizko korelacijo med spremenljivkama ($r = 0,20$), pa presega devet indikatorjev. Ostali indikatorji z dosežki zelo nizko korelirajo, čeprav statistično značilno. Vendar zaradi nizke stopnje povezanosti ne moremo sklepati, da korelacija ni slučajna, zato bomo te korelacije izločili iz obravnave.

Tabela 1: Korelacije družbeno-političnih izkušenj in stališč ter lastnih kompetenc z državljskim znanjem.

IZKUŠNJE PARTICIPACIJE IZVEN ŠOLE	<i>r</i>	<i>SE (r)</i>	<i>t-test*</i>
<i>družbeno-politično informiranje</i>	0,214*	0,021	10,10
<i>dejavnosti v kolektivnem interesu</i>	0,126*	0,026	4,93
<i>dejavnosti v individualnem interesu</i>	-0,041	0,023	-1,75
IZKUŠNJE PARTICIPACIJE V ŠOLI			
<i>participacija na šoli</i>	-0,291*	0,025	-11,58
<i>razpravljanje pri pouku</i>	0,259*	0,022	11,71
<i>upoštevanje mnenja učencev na šoli</i>	0,266*	0,020	13,12
<i>podpora učiteljev</i>	-0,095*	0,023	-4,20
<i>varno šolsko okolje</i>	0,185*	0,024	7,68
DRUŽBENO-POLITIČNA STALIŠČA			
<i>stališča do participacije učencev na šoli</i>	-0,290*	0,020	-14,17
<i>državljanstvo kot politična participacija</i>	0,061*	0,022	2,74
<i>državljanstvo kot družbeno udejstvovanje</i>	-0,134*	0,021	-6,33
<i>individualna odgovornost državljanov</i>	-0,133*	0,021	-6,35
<i>stališča do državljskih pravic</i>	-0,332*	0,023	-14,33
<i>stališča do svoboščin</i>	-0,122*	0,021	-5,96
DRUŽBENO-POLITIČNE KOMPETENCE			
<i>politični interes</i>	-0,116*	0,025	-4,65
<i>politična učinkovitost</i>	-0,208*	0,025	-8,33
<i>družbena učinkovitost</i>	-0,183*	0,023	-8,05
PRIPRAVLJENOST ZA DRUŽBENO-POLITIČNO UDEJSTVOVANJE			
<i>priljubljenost za legalne proteste</i>	-0,152*	0,022	-6,82
<i>priljubljenost za nelegalne proteste</i>	0,236*	0,022	10,81
<i>aktivna politična participacija v odraslosti</i>	0,047	0,024	1,92
<i>udeleževanje državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti</i>	-0,336*	0,021	-16,36
<i>priljubljenost za bližnje družbeno udejstvovanje</i>	-0,065*	0,021	-3,08

* Korelacija je statistično značilna na ravni 0,05 tveganja, če je $t > 1,96$.

Izmed indikatorjev učenčevih izkušenj s participacijo le družbeno-politično informiranje nizko pozitivno korelira z dosežkom. Osmošolci, ki se izven šole pogosteje informirajo o družbeno-političnih vprašanjih, imajo več državljskega znanja. Izmed indikatorjev izkušenj s participacijo v šoli

z dosežkom nizko negativno korelira participacija na šoli, nizko pozitivno pa korelirata razpravljanje pri pouku in upoštevanje mnenja učencev na šoli. Več državljskega znanja imajo osmošolci, ki na šoli pogosteje participirajo, tisti, ki pogosteje razpravljajo pri pouku, in tudi tisti učenci, ki na svojih šolah zaznavajo, da so njihova mnenja redkeje upoštevana.

Izmed indikatorjev družbeno-političnih stališč z dosežki nizko negativno korelirajo le stališča do participacije učencev na šoli in stališča do državljskih pravic. Več državljskega znanja imajo osmošolci, ki imajo pozitivnejša stališča do participacije učencev na šoli, in tisti, ki imajo pozitivnejša stališča do državljskih pravic. Izmed indikatorjev družbeno-političnih kompetenc z dosežki nizko negativno korelira lastna politična učinkovitost. Osmošolci, ki sebe zaznavajo kot bolj politično učinkovite, imajo več državljskega znanja.

Izmed indikatorjev pripravljenosti za družbeno-politično udejstvovanje z dosežki nizko pozitivno korelira pripravljenost za nelegalne proteste, nizko negativno pa korelira pripravljenost za udejanjanje državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti. Osmošolci z več državljskega znanja so bolj pripravljeni v odraslosti udejanjati državljske pravice in dolžnosti ter manj pripravljeni za udeležbo v nelegalnih protestih.

Regresijski model dosežkov v državljskem znanju

Linearna multipla regresijska analiza je pokazala, da državljsko znanje osmošolcev napovedujejo družbeno-politične izkušnje v šoli in izven nje, stališča do participacije v šoli in do državljskih pravic ter zaznana lastna politična učinkovitost (model je prikazan v Tabeli 2). Sedem napovednikov skupaj pojasni 29,6 % variance v državljskem znanju, kar predstavlja visoko napovedno moč. Vsi napovedniki statistično značilno pojasnijo varianco v dosežkih osmošolcev.

Dosežke v državljskem znanju napovedujejo stališča do državljskih pravic. Osmošolci, ki imajo za eno enoto pozitivnejša stališča do državljskih pravic, dosegajo za 41,3 točk višji rezultat na testu državljskega znanja. Naslednji napovednik dosežkov je upoštevanje mnenja učencev na šoli. Osmošolci, ki zaznavajo, da so njihova mnenja na šoli upoštevana za eno enoto pogosteje, dosegajo za 35,3 točk nižji rezultat na testu državljskega znanja. Tretji napovednik dosežkov je participacija na šoli. Osmošolci, ki za eno enoto pogosteje participirajo v dejavnostih šole, dosegajo za 26,4 točk višji rezultat na testu državljskega znanja. Četrty napovednik dosežkov je razpravljanje pri pouku. Osmošolci, ki za eno enoto pogosteje razpravljajo pri pouku, dosegajo za 21,2 točke višji rezultat na testu državljskega znanja. Ostali trije napovedniki (stališča do participacije učencev na šoli,

družbeno-politično informiranje in politična učinkovitost) pojasnijo razlike v dosežkih za manj kot 20 točk, če se njihova vrednost poveča za eno enoto.

Tabela 2: Regresijski model dosežkov v državljanskem znanju iz družbeno-političnih izkušenj in stališč ter kompetenc osmošolcev.

Regresijski model državlanskega znanja	b	SE (b)	t
konstanta	523,84	21,76	
<i>družbeno-politično informiranje</i>	12,80	3,11	4,11
<i>participacija na šoli</i>	-26,43	4,12	-6,41
<i>razpravljanje pri pouku</i>	21,20	3,54	5,98
<i>upoštevanje mnenja učencev na šoli</i>	35,29	2,52	13,98
<i>stališča do participacije učencev na šoli</i>	-17,78	4,12	-4,31
<i>politična učinkovitost</i>	-10,80	3,05	-3,54
<i>stališča do državljskih pravic</i>	-41,34	5,62	-7,35
R²	0,2963		

Regresijski model pripravljenosti za udeležbo v protestih

Regresijska analiza družbeno-političnih stališč, izkušenj in lastne kompetentnosti ter državljanskega znanja na pripravljenost za udeležbo v protestih je bila izvedena ločeno za legalne oblike in nelegalne oblike protestov.

Tabela 3: Regresijski model pripravljenosti za udeležbo v legalnih protestih.

Model udeležbe v legalnih protestih	R²	Δ R²	napovednik	Standard β (za model 3)
1 a	,183	,183*	a) <i>družbena učinkovitost</i>	,322*
2 a + b	,209	,026*	b) <i>državljanstvo kot družbeno udejstvovanje</i>	,157*
3 a + b + c	,221	,012*	c) <i>politična učinkovitost</i>	,129*

* p < 0,000

Pripravljenost za udeležbo v legalnih protestih ustrezno pojasnjuje model treh napovednikov: zaznana lastna družbena učinkovitost, razumevanje državljanstva kot družbenega udejstvovanja ter zaznana lastna politična učinkovitost. Skupaj pojasnijo 22,1 % skupne variance v pripravljenosti za udeležbo v legalnih protestih, kar predstavlja srednjo napovedno moč (model je prikazan v Tabeli 3). Osmošolci, ki sebe zaznavajo kot bolj družbeno in politično učinkovite in kot pomembnejše ravnanje državljanov razumejo družbeno udejstvovanje, so se bolj pripravljeni udeležiti legalnih protestov. Najmočnejši napovednik je zaznana lastna družbena učinkovitost, ki samo-

stojno pojasni 8,6 % delež variance v pripravljenosti za udeležbo v legalnih protestih.

Pripravljenost za udeležbo v nelegalnih protestih ustrezno pojasnjuje model sedmih napovednikov: spol, državljansko znanje, podpora učiteljev na šoli, lastna družbena učinkovitost, varno šolsko okolje, stališča do svoboščin in stališča do državljanskih pravic. Skupaj pojasnijo 15,9 % delež variance v pripravljenosti za udeležbo v nelegalnih protestih, kar predstavlja srednje veliko napovedno moč (model je prikazan v Tabeli 4). Nelegalnih protestov so se bolj pripravljeni udeleževati fantje, osmošolci z manj državljanskega znanja in tisti, ki zaznavajo nižjo podporo učiteljev na šoli ter nižjo stopnjo varnosti šolskega okolja, tisti, ki sebe zaznavajo kot bolj družbeno učinkovite, in tisti s pozitivnejšimi stališči do svoboščin ter z bolj negativnimi stališči do državljanskih pravic.

Tabela 4: Regresijski model pripravljenosti za udeležbo v nelegalnih protestih.

	Model udeležbe v nelegalnih protestih	R ²	Δ R ²	napovednik	Standard β (za model 7)
1	a	,057	,057*	a) <i>spol</i>	,165*
2	a + b	,097	,041*	b) <i>državljsko znanje</i>	,187*
3	a + b + c	,119	,021*	c) <i>podpora učiteljev</i>	-,118*
4	a + b + c + d	,131	,012*	d) <i>družbena učinkovitost</i>	,113*
5	a + b + c + d + e	,140	,010*	e) <i>varno šolsko okolje</i>	,089*
6	a + b + c + d + e + f	,150	,009*	f) <i>stališča do svoboščin</i>	,127*
7	a + b + c + d + e + f + g	,159	,010*	g) <i>stališča do državljanskih pravic</i>	-,115*

* $p < 0,000$

Regresijski model pripravljenosti za družbeno udejstvovanje v bližnji prihodnosti

Pripravljenost za družbeno udejstvovanje v bližnji prihodnosti dobro pojasnjuje model petih napovednikov: lastna družbena in politična učinkovitost, sodelovanje v organiziranih dejavnostih v individualnem interesu, razumevanje državljanstva kot politične participacije in politični interes. Vseh pet napovednikov skupaj pojasni 32,2 % variance v pripravljenosti za družbeno udejstvovanje v bližnji prihodnosti, kar predstavlja veliko napovedno moč (model je prikazan v Tabeli 5). Osmošolci, ki sebe zaznavajo kot bolj družbeno in politično učinkovite, tisti, ki imajo več izkušenj z organiziranimi dejavnostmi v individualnem interesu in kot pomembnejše ravnanje državljanov razumejo politično participacijo ter so bolj zainteresirani za po-

litiko, so bolj pripravljeni za družbeno udejstvovanje v bližnji prihodnosti. Najmočnejši napovednik med njimi je zaznana družbena učinkovitost, ki samostojno pojasni 7,7 % delež variance v pripravljenosti za družbeno udejstvovanje v bližnji prihodnosti.

Tabela 5: Model napovedi bližnjega družbenega udejstvovanja.

Model bližnjega družbenega udejstvovanja		R ²	Δ R ²	napovednik	Standard β (za model 5)
1	a	,227	,227*	a) družbena učinkovitost	,282*
2	a + b	,279	,052*	b) politična učinkovitost	,160*
3	a + b + c	,298	,019*	c) dejavnosti v individualnem interesu	,137*
4	a + b + c + d	,313	,015*	d) državljanstvo kot politična participacija	,108*
5	a + b + c + d + e	,322	,009*	e) politični interesi	,122*

* p < 0,000

Regresijski model pripravljenosti za politično participacijo v odraslosti

Regresijska analiza družbeno-političnih stališč, izkušenj in lastne kompetentnosti ter državljanškega znanja na pripravljenost za politično participacijo v odraslosti je bila izvedena ločeno za obe obliki, za aktivno participacijo in za udeleževanje državljanških pravic.

Tabela 6: Model napovedi aktivne politične participacije v odraslosti.

Model aktivne politične participacije v odraslosti		R ²	Δ R ²	napovednik	Standard β (za model 4)
1	a	,188	,188*	a) politična učinkovitost	,295*
2	a + b	,229	,042*	b) državljanstvo kot politična participacija	,170*
3	a + b + c	,259	,029*	c) družbena učinkovitost	,220*
4	a + b + c + d	,279	,021*	d) državljanstvo kot znanje	,150*

* p < 0,000

Pripravljenost za aktivno politično participacijo v odraslosti dobro pojasnjuje model štirih napovednikov: lastna politična in družbena učinkovitost, razumevanje državljanstva kot politične participacije in državljanstvo kot znanje. Vsi napovedniki skupaj pojasnijo 27,9 % variance v pripravljenosti za aktivno politično participacijo v odraslosti, kar predstavlja visoko napovedno moč (model je prikazan v Tabeli 6). Osmošolci, ki se zaznavajo kot politično in družbeno bolj učinkovite, tisti, ki kot pomembnejše ravnanje državljanov razumejo politično participacijo in imajo manj državljanškega

znanja, so tudi bolj pripravljeni za aktivno politično participacijo v odraslosti. Najmočnejši napovednik je zaznana lastna politična učinkovitost, ki samostojno pojasni 7,5 % variance v pripravljenosti za aktivno politično participacijo v odraslosti.

Tudi pripravljenost za udejanjanje državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti ustrezno pojasnjuje model istih štirih napovednikov: lastna družbena in politična učinkovitost, državljsko znanje in razumevanje državljanstva kot politične participacije. Vsi napovedniki skupaj pojasnijo 23,8 % variance v pripravljenosti za podporno politično participacijo v odraslosti, kar predstavlja srednje visoko napovedno moč (model je prikazan v Tabeli 7). Osmošolci, ki se zaznavajo kot družbeno in politično bolj učinkovite, tisti, ki imajo več državljskega znanja in kot pomembnejše ravnanje državljanov razumejo politično participacijo, so tudi bolj pripravljeni za udejanjanje državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti. Najmočnejši napovednik je državljsko znanje, ki samostojno pojasni 8,4 % variance v pripravljenosti za podporno politično participacijo v odraslosti.

Tabela 7: Model napovedi udejanjanja državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti.

Model udejanjanja državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti		R ²	Δ R ²	napovednik	Standard β (za model 4)
1	a	,120	,120*	a) družbena učinkovitost	,179*
2	a + b	,192	,073*	b) državljsko znanje	-,276*
3	a + b + c	,226	,034*	c) državljanstvo kot politična participacija	,161*
4	a + b + c + d	,238	,012*	d) politična učinkovitost	,134*

* $p < 0,000$

Diskusija

Rezultati multiple regresijske analize državljskega znanja kažejo, da ga v veliki meri pojasnjujejo izkušnje participacije mladostnikov v šoli in stališča do nje, stališča do državljskih pravic, družbeno-politična informiranost ter zaznana lastna politična učinkovitost. Ta rezultat podpira zastavljeno hipotezo o večkomponentnem oblikovanju državljskih kompetenc. Državljskega znanja si mladi ne pridobivajo le v okviru formalnega pouka, temveč tudi neformalno, v različnih interakcijah pri pouku, v šoli in izven nje, pri čemer se državljska spoznanja, ki izhajajo iz lastnih izkušenj participacije, prepletajo z mladostnikovimi družbeno-političnimi stališči in spretnostmi, potrebnimi za učinkovito javno delovanje.

K državljskemu znanju učencev prispevajo raznolike izkušnje participacije v šoli: razpravljanje pri pouku, sodelovanje v dejavnostih na šoli ter

soodločanje o pouku in obšolskih dejavnostih. Več državljskega znanja so pokazali učenci, ki so pogosteje deležni izmenjave mnenj pri pouku in sodelovanja v šolskih demokratičnih praksah (razprave, volitve predstavnikov, odločanje o šolskih dejavnostih), ter tisti, ki menijo, da se mnenja učencev na šoli redkeje upošteva. Ti rezultati kažejo, da je šola prostor učenja demokratičnih procesov, ki so pomemben vir državljskega znanja učencev. Obenem pa negativna zveza med znanjem in upoštevanjem mnenj učencev kaže na strukturne ovire šole pri vključevanju učencev kot enakovrednih partnerjev pri soodločanju o procesih učenja in pouka (učne vsebine, učna gradiva, urnik, šolska pravila ipd. so vnaprej določena, vgrajena v strukturo pouka, ki je nedostopna za spremembe po volji učencev). Kljub temu pa izkušnje neenakosti pri soodločanju o pouku ne ovirajo pridobivanja državljskega znanja, temveč učence senzibilizirajo za zaznavanje medosebnih odnosov in vplivov različnih vlog, ki določajo izide v procesih odločanja, kar prispeva k njihovemu kompleksnejšemu znanju o družbeno-političnih procesih. Ti rezultati torej pritrjujejo pomembnosti učenja demokratičnih principov skozi neposredno izmenjavo stališč, odločanje in sodelovanje v skupinskih dejavnostih, ki ga predpostavljajo teoretski premisleki državljske vzgoje (npr. Putnam, 2000; Flanagan, 2004) in na katerega kažejo tudi izsledki nekaterih raziskav (npr. Flanagan et al., 2007; Torney-Purta et al., 2001; Gril, 2009, 2011). Prepoznavna vloga praktičnega preizkušanja demokratičnih procesov (npr. razpravljanja, odločanja, enakopravnega sodelovanja) v pridobivanju družbeno-političnega znanja, na katero kažejo rezultati te študije, ima tudi praktične implikacije za državljsko izobraževanje mladih v šolah. Pri tem gre opozoriti predvsem na vlogo učiteljev, ki lahko z demokratičnimi metodami poučevanja in vzpodbujanjem vključevanja učencev v delovanje šole ter s spoštovanjem in sprejemanjem učencev kot enakovrednih partnerjev spodbujajo razumevanje temeljnih načel demokratičnega ravnanja.

Učenceva stališča do državljskih pravic tudi prispevajo pomemben delež k državljskemu znanju. Naklonjenost oz. podpora državljskim pravicam se vzajemno povezuje z boljšim razumevanjem demokratičnih procesov in institucij. Ta rezultat je skladen z ugotovitvami nekaterih drugih študij (npr. Diener et al., 2011; Gril in Autor, 2010; Torney-Purta, 2009; Wilkenfeld, 2009), obenem pa kaže na prepletenost državljskega znanja s stališči do družbeno-političnih vprašanj.

K državljskemu znanju prispevata še učenceva zaznava lastne politične učinkovitosti in njegova družbeno-politična informiranost. Oboje si mladi krepijo predvsem z udeleževanjem v družbeno-političnih dejavnostih izven šole, pri čemer si oblikujejo tudi spoznanja o principih družbenega delovanja. Kot kaže pričujoča analiza, so izvenšolske dejavnosti pomemben vir pridobljenega družbenega znanja, kar so pokazale tudi druge študije učin-

kov družbenega udejstvovanja (npr. Flanagan et al., 1998; Gril, 2007; Gril in Autor, 2010; Yates in Younis, 1998). Pomemben vir samozaupanja v lastno politično učinkovitost so lahko tudi demokratične šolske prakse, ki mladim omogočajo izražanje lastnih stališč in soočanje z različnimi stališči drugih, ter izkušnje soodločanja (npr. Flanagan et al., 2010). Slednje je tudi v pričujoči študiji pokazalo pozitivne učinke na državljansko znanje, skupaj z večjo stopnjo lastne politične učinkovitosti.

Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vlogo državljskih kompetenc štirinajstletnikov za družbeno-politično udejstvovanje oz. preverjanje učinkovitosti pridobljenega znanja, stališč in praktičnih izkušenj za prihodnje javno delovanje. Slednje je raziskava ICCS preverjala na primerih udeležbe v protestih, bližnjega družbenega udejstvovanja in politične participacije v odraslosti. Za najmočnejši napovednik bližnjega družbenega udejstvovanja se je pokazala učenčeva zaznava lastne družbene učinkovitosti, ki je prav tako najmočnejše napovedovala pripravljenost za udeležbo v legalnih protestih in udejanjanje državljskih pravic ter dolžnosti v odraslosti, šibkeje pa tudi udeležbo v nelegalnih protestih. Za razliko od teh oblik javnega delovanja pa je pripravljenost za aktivno politično participacijo v odraslosti najmočnejše napovedovala učenčeva zaznava lastne politične učinkovitosti. Sicer se z vsemi oblikami prihodnjega družbeno-političnega udejstvovanja povezujeta obe vrsti zaznane samoučinkovitosti, politična oz. družbena, razen z udeležbo v nelegalnih protestih (kjer se je kot pomemben napovednik pokazala le zaznana družbena učinkovitost). To kaže na prepletенost posameznikovih političnih in družbenih kompetenc, obenem pa vzpostavlja razlikovanje med njima glede na ustreznost za določeno vrsto javnega delovanja. Rezultati podpirajo ugotovitve različnih študij družbeno-političnega udejstvovanja, ki kažejo, da je zaznana lastna učinkovitost na ustreznem področju, političnem oz. družbenem, eden ključnih dejavnikov posameznikove odločitve za javno delovanje (npr. Diener et al., 2011; Gril, 2009, 2011; Snyder in Omoto, 2006; Šerek et al., 2011; Torney-Purta, 2009).

Primerjava rezultatov regresijskih analiz pripravljenosti za državljansko udejstvovanje na različnih področjih kaže, da je poleg zaznane družbene oz. politične učinkovitosti pomemben napovednik vseh oblik udejstvovanja tudi učenčevo razumevanje državljanstva kot politične participacije. Napoveduje tako bližnje družbeno udejstvovanje kot obe obliki participacije v odraslosti, pa tudi udeležbo v legalnih protestih. Glede na to bi lahko sklepali, da posameznikova prepričanja o lastni družbeni in politični učinkovitosti ter vlogi državljanov predstavljajo najpomembnejše komponente državljanskih kompetenc. Razlike med učenci, ki so se pokazale v teh dveh vrstah političnih prepričanj (o sebi in vlogi državljanov), so namreč dosledno in znatno pojasnile razlike med njimi v pripravljenosti za vse vrste družbenega oz.

političnega udejstvovanja. Državljsko znanje in praktične spretnosti participacije, ki predstavljata drugi dve sestavini državljskih kompetenc, poleg družbeno-političnih stališč in prepričanj (ten Dam et al., 2011), pa v pričujoči študiji nista pojasnili dosledno vseh oblik udejstvovanja, vsaj ne vseh neposredno. Nemara pa sta učinka državljskega znanja in spretnosti na družbeno-politično udejstvovanje tudi posredna in učinkujeta preko posameznikovih prepričanj, npr. učinkujeta na zaznano lastno družbeno oz. politično učinkovitost, ki značilno napoveduje prihodnje družbeno udejstvovanje. Vendar pa posrednih učinkov posameznih komponent državljskih kompetenc na pripravljenost za družbeno-politično udejstvovanje v pričujoči študiji nismo preverjali. Vsekakor bi bilo to domnevo potrebno preveriti v prihodnjih analizah.

V pričujoči analizi se je državljsko znanje pokazalo kot pomemben napovednik obeh oblik politične participacije v odraslosti ter pripravljenosti za udeležbo v nelegalnih protestih (ni pa napovedalo udeležbe v legalnih protestih ali v bližnjem družbenem udejstvovanju). Višji dosežek oz. kompleksnejše državljsko znanje so pokazali učenci, ki so izrazili večjo pripravljenost za udeležbo v državljskih pravic in dolžnosti v odraslosti. Učenci, ki so pokazali manj državljskega znanja, pa so izrazili večjo pripravljenost za aktivno politično participacijo v odraslosti ter za udeležbo v nelegalnih oblikah protestov. Ti rezultati deloma nasprotujejo pričakovanjem, da se bo kompleksnejše državljsko znanje, ki vključuje poznavanje principov in procesov družbeno-političnega organiziranja in vplivanja ter kontrolnih mehanizmov (zakonov in institucij), točno presojanje učinkov institucionalnih politik in državljskih akcij ter vrednotenje politik, zakonov in ukrepov na podlagi temeljnih principov, izkazalo kot pomemben spodbudni dejavnik vseh oblik javnega delovanja. Rezultati analize pa so pokazali, da je tovrstno znanje značilno za mladostnike, ki so pripravljeni v odraslosti prevzeti zgolj pasivno politično vlogo (kot je npr. udeležba na volitvah), medtem ko za aktivno politično participacijo v odraslosti in nelegalne proteste niso pripravljeni oz. so manj pripravljeni. Za slednje oblike aktivnega javnega delovanja zadoščajo že osnovnejša državljska znanja, kot so poznavanje demokratičnih načel, zaznavanje kršenja pravic v vsakdanjih situacijah in poznavanje osnovnih dolžnosti in pravic državljanov. Ti rezultati razkrivajo svojstven paradoks državljske vzgoje: boljše poznavanje delovanja družbeno-političnega sistema mladostnike, prihodnje državljske odvrača od prevzemanja aktivnejše politične vloge. Vsekakor ta rezultat zahteva premislek o vsebinah, ciljih in strategijah oblikovanja državljskega znanja mladostnikov v osnovni šoli, ki bo krepilo zavedanje pomembnosti aktivne vloge posameznika v družbi in v njih vzbujalo željo po aktivnejšem vključevanju v javno delovanje v skupnosti, v kateri živijo.

Drugi potencialni napovedniki so se v regresijskih analizah pokazali kot značilni dejavniki le ene od petih oblik družbeno-političnega udejstvovanja. Politični interes je pomembno napovedal le bližnje družbeno udejstvovanje, skupaj z izkušnjami udejstvovanja v dejavnostih v individualnem interesu. Ta rezultat ni presenetljiv, saj se zanimanje za družbeno-politična vprašanja v zgodnjem mladostništvu šele začneja vzbujati in se jasneje izoblikuje šele v poznem mladostništvu, ko si mladi opredeljujejo svojo politično identiteto (Flanagan, 2004). Tisti mladostniki pa, ki imajo že zgodaj izkušnje z organiziranimi dejavnostmi v svojem lokalnem okolju, npr. s prostovoljnim delom, se že bolj zgodaj zanimajo za politična vprašanja in se zaznavajo tudi kot bolj družbeno in politično učinkovite, kar skupaj z razumevanjem državljanstva kot politične participacije spodbudi nadaljnjo udeležbo v družbenih dejavnostih.

Državljska stališča, izražena z manjšo podporo državljskim pravicam in z večjim poudarjanjem svoboščin, so v zadovoljivi meri napovedala le udeležbo v nelegalnih protestih. Poleg stališč pa so pripravljenost za udeležbo v nelegalnih protestih pojasnile tudi izkušnje z manj podpornim šolskim okoljem in nižja raven državljskega znanja ter zaznana družbena učinkovitost, pa tudi moški spol. Ta rezultat kaže na pomen integrirane državljske vzgoje v šoli na vseh treh ravneh – znanja, stališč in demokratičnih šolskih praks, ki lahko, v kolikor so neusklajene ali neučinkovite, spodbudijo v mladih uporništvu. Nižja raven poznavanja demokratičnih principov in institucij lahko ob zaznavanju nesprejetosti in izključevanja v šoli, pa sicer jasnim zavedanju državljskih svoboščin, vodi do spoznanj o nespoštovanju demokratičnih pravic, kar lahko vzpodbudi uporniško držo mladih, ki uvidijo možnost udejanjanja političnih pravic na nelegalne načine. Vsi navedeni dejavniki so močnejše izraženi pri fantih kot dekletih. Zlasti umanjkanje podpore učiteljev in občutki ogroženosti v šoli med učenci, ki so bolj pripravljeni za nelegalne proteste, kažejo na pomen demokratične šolske klime in občutka pripadnosti pri vzgoji bodočih aktivnih državljanov. Ta rezultat je skladen z empirično podprtimi predpostavkami o ključni vlogi občutka pripadnosti skupnosti (tudi šolski) za razvoj državljskih kompetenc in aktivnega družbenega udejstvovanja, ki je usmerjeno v dobrobit širše družbene skupnosti (npr. Flanagan et al., 1998, 2010; Torney-Purta, 2009; Duke, Skay, Pettingell in Borowsky, 2008; Smith, 1999).

Zaključek

Pričujoča študija je pokazala, da se državljsko znanje osmošolcev oblikuje v soodvisnosti od učenčevih stališč do demokracije, informiranosti, zaznane lastne politične učinkovitosti in izkušenj s participacijo v šoli. Na podlagi tega lahko sklenemo, da učenje demokracije v šoli poteka v veli-

ki meri na podlagi izkušenj vključevanja učencev v razprave in dejavnosti na šoli ter na podlagi spoštljivih odnosov med učitelji in učenci, prav tako pa učenje usmerjajo izoblikovana stališča učencev in njihove izkušnje participacije izven šole, ki prispevajo k informiranosti o aktualnem dogajanju in razvoju politične samoučinkovitosti mladostnikov.

Družbena in politična učinkovitost mladostnikov, ki se oblikuje predvsem na podlagi izkušenj javnega delovanja, v največji meri vzpodbuja njihovo pripravljenost za prihodnje družbeno-politično udejstvovanje, skupaj z razumevanjem državljanstva kot politične participacije. Neugodne izkušnje vključevanja v šolsko skupnost, ob nizki ravni državljankega znanja, pa spodbujajo prizadevanja mladostnikov za uveljavljanje svoboščin na nelegalne načine. Kompleksnejše državljanstvo znanje vzpodbuja pripravljenost za udeležanje državljanstvih pravic in dolžnosti v odraslosti, medtem ko se osnovnejše državljanstvo znanje povezuje s pripravljenostjo mladostnikov za aktivno politično participacijo v odraslosti. Državljanstvo znanje pa ne pojasnjuje neposredno družbenega udejstvovanja v bližnji prihodnosti, niti udeležbe v legalnih oblikah protestov. Na podlagi tega lahko sklenemo, da je v šoli potrebno razvijati kompleksnejše državljanstvo znanje, ne le v obliki formalnega poučevanja, temveč tudi z demokratičnimi dejavnostmi pri pouku in na šoli, ki spodbujajo oblikovanje demokratičnih stališč učencev in prispevajo k njihovi politični ter družbeni samoučinkovitosti. Vse tri komponente državljanstvih kompetenc, tako znanje kot stališča in spretnosti participacije, so namreč povezane s pripravljenostjo mladostnikov za prevzemanje vloge aktivnih državljanov v prihodnosti.

Literatura

- Adler, R. P., Goggin, J. (2005). What do we mean by »civic engagement«? *Journal of transformative education*, 3/3, 236–253.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational psychologist*, 32, 137–151.
- Billig, S. (2006): *Service Learning*. V: Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kasimir, R., Syvertsen, A. K. (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 568–571.
- Diener, K., Noack, P., Gniewosz, B. (2011); Predictors of Students' Willingness to Participate in Politics in Adolescence and Young Adulthood. V: *SRCD 2011 Biennial Meeting Schedule: [SRDC biennial meeting »Becoming a Responsible Citizen: Perspectives on Adolescent Civic Development*

- ment*«, *Montreal, March 31 – April 2, 2011*]. Montreal: Society for Research in Child Development.
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L., Borowsky, I. W. (2008). From adolescent connections to social capital: Predictors of civic engagement in young adulthood. *Journal of adolescent health*, 44, 161–168.
- Eurydice (2005). *Državljska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Flanagan, C. A. (2003). Developmental roots of political engagement. *PS: Political science and politics*, 36, 257–261.
- Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. V: Lerner, R. M., Steinberg, L. D. (ur.), *Handbook of adolescent psychology*, 2nd edition. John Wiley & Sons, Inc., 721–745.
- Flanagan, C. A., Faison, N. (2001). Youth civic development: Implication of research for social policy and programs. *Social Policy Report, Vol. XV (1)*. Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Flanagan, C. A., Tucker, C. J. (1999). Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, 35, 5, 1198–1209.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. in Galloway, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of educational psychology*, 99, 421–431.
- Flanagan, C. A., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapo, B., Bowes, J., Macek, P. (1998). Adolescents and the »social contract«: Developmental roots of citizenship in seven countries. V: Yates, M., Youniss, J. (ur.), *International perspectives on community service and civic engagement in youth*. New York: Cambridge University Press, 135–155.
- Flanagan, C. A., Stoppa, T., Syvertsen, A. K., Stout, M. (2010). Schools and social trust. V: Sherrod, L. R., Torney-Purta, J., Flanagan, C. A. (ur.), *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 249–329.
- Gril, A. (2007). *Družbene predstave organizirane mladine*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, A. (2009). The changing role of preconditions for social participation through adolescence. V: *Proceedings of the XIVth European Conference on Developmental Psychology: ECDDP, Vilnius, Lithuania, August 18–22*. Pianoro: Medimond, 525–531.
- Gril, A. (2010). Does school support the adolescent participation in society?. V: Fretwell, N. (ur.), *Lifelong learning and active citizenship: proceedings of the twelfth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Barcelona 2010*. London: Children's

- Identity and Citizenship in Europe, CiCe: Institute for Policy Studies in Education, 319–327. [Http://cice.londonmet.ac.uk/publications/\\$-search-results.cfm?orderby=title&zconference=2010](http://cice.londonmet.ac.uk/publications/$-search-results.cfm?orderby=title&zconference=2010).
- Gril, A. (2011). Motivational, cognitive and experiential factors underlying adolescents' civic involvement. V: *SRCD 2011 Biennial Meeting Schedule: [SRDC biennial meeting »Becoming a Responsible Citizen: Perspectives on Adolescent Civic Development«, Montreal, March 31 - April 2, 2011]*. Montreal: Society for Research in Child Development.
- Gril, A., Autor, S. (2010). Adolescent understanding of social participation. V: Zukauskiene, R. (ur.), *Proceedings of the 12th Biennial conference of the European Association for Research on Adolescence: Vilnius, Lithuania, May 12-15, 2010*. Pianoro: Medimond, 105–110.
- Gril, A., Klemenčič, E., Autor, S. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: A Critical look at a contested field. V: Sherrod, L. R., Torney-Purta, J., Flanagan, C. A. (ur.), *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 161–188.
- Kirshner, B. (2007). Introduction: Youth activism as a context for learning and development. *American behavioral scientist*, 51/3, 367–379.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied developmental science*, 12/1, 26–37.
- Pickeral, T. (2006): Service Learning and Citizenship Education. V: Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 571–581.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Roth, J. L., Brooks-Gunn, J. (2003). What is a Youth Development Program? Identifying Defining Principles. V: Lerner, R. M., Jacobs, F., Wertlieb, D. (ur.), *Promoting Positive Child, Adolescent, and Family Development: A Handbook of Program and Policy Innovations, Vol. 2*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 197–224.
- Rubini, M., Palmonari, A. (2008). Adolescents' relationships to institutional order. V: Jackson, S., Goossens, L. (ur.), *Handbook of adolescent development*. Hove, New York: Psychology Press, 264–283.

- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *Key competences for a successful life and well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA International civic and citizenship education study*. Amsterdam: IEA.
- Snyder, M., Omoto, A. M. (2006). Social action. V: Kruglansky, A. W., Higgins, E. T. (ur.), *Social psychology, handbook of basic principles*. New York: Guilford Press, 940–962.
- Šerek, J., Macek, P. (2011). Development of young people's political efficacy during the election year: effect of political discussions and media consumption. V: *SRCD 2011 Biennial Meeting Schedule: [SRDC biennial meeting »Becoming a Responsible Citizen: Perspectives on Adolescent Civic Development«, Montreal, March 31 - April 2, 2011]*. Montreal: Society for Research in Child Development.
- ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European journal of education*, 46/3, 354–372.
- Torney-Purta, J., Barber, W. K., Richardson, C. H. (2004). Trust in Government-Related Institutions and Civic Engagement among Adolescents: Analysis of Five Countries from the IEA Civic Education Study (CIRCLE working paper 17). College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/W.P17TorneyPurta.pdf> (dostopno 3. 11. 2011).
- Torney-Purta, J. (2009). International psychological research that matters policy and practice. *American Psychologist*, 64, 822–837.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of community psychology*, 36, 3/4, 327–341.
- Yates, M., Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of social issues*, 54/3, 495–512.
- Wilkenfeld, B. (2009). *Does context matter? How the family, peer, school, and neighbourhood context relate to adolescents' civic engagement* (CIRCLE working paper No. 64). College Park, MD: CIRCLE (The center for information and research on civic learning and engagement).
- Wood, D., Larson, R. W., Brown, J. (2009). How adolescents come to see themselves as more responsible through participation in youth programs. *Child development*, 80/1, 295–309.

Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov

Eva Klemenčič, Urška Štremfel in Mojca Rožman

Globalizacija poleg ostalih vplivov močno vpliva tudi na sestavo razredov v šoli, ki postajajo vedno bolj heterogeni. Čeprav so manjšinske skupnosti posebej skoncentrirane na nekaterih območjih (državah in večjih mestih), so v današnjem svetu prisotne domala po vseh šolah v EU, vedno pogosteje tudi v Sloveniji (Eurydice, 2004). Medkulturno izobraževanje¹ bi zato moralo postati reden del izobraževanja 21. stoletja, in sicer iz treh poglobitvenih razlogov: zaradi družbene realnosti sodobne družbe, vpliva kulture in etničnosti na človekovo rast in razvoj ter zaradi spremenjenih pogojev za učinkovito poučevanje in učenje. Ti razlogi pojasnjujejo ne le potrebo po medkulturnem izobraževanju, temveč tudi njegove vsebinske poudarke in načine, po katerih naj bi bile medkulturne tematike poučevane. Vsak izmed razlogov ima pomembno in edinstveno vlogo pri upravičenosti, parametrih in smeri medkulturnega izobraževanja.

Čeprav so državljanske in medkulturne kompetence v primerjavi z ostalimi kompetencami, ki jih opredeljuje Evropski referenčni okvir ključnih kom-

1 Kljub nekaterim ameriškim tradicijam, pri katerih razlikovanja med pojmom multikulturnost in medkulturnost ni zaslediti, v evropskih dokumentih pojma označujeta dva različna pomena. Multikulturnost je razumljena kot širši pojem, ki pomeni sobivanje kultur brez večjih interakcij med njimi, pojem medkulturnosti pa je razumljen kot medkulturna interakcija med različnimi kulturami na nekem geografskem območju, ki označuje medkulturno komunikacijo med posamezniki, ki so pripadniki na različnih področjih družbenega življenja (politično, kulturno, izobraževalno). Na podlagi številnih razprav in različnega razumevanja pojma multikulturnost oz. medkulturnost smo se odločili, da ga konsistentno uporabljamo na naslednji način: kadar se pojem nanaša na družbo, ga uporabljamo kot multikulturna družba. Kadar se nanaša na izobraževanje, ga uporabljamo kot medkulturno izobraževanje. S tem želimo poudariti, da je cilj izobraževanja nedvomno čim večji doprinos k uspešni medkulturni komunikaciji in razvijanju medkulturnega dialoga tako znotraj šol kot v širši družbi. Ali smo ta cilj na podlagi medkulturnega izobraževanja v Sloveniji že dosegli, pa ne želimo predpostavljati, zato uporabljamo izraz multikulturna družba.

petenc (glej Evropski parlament in Svet Evropske unije, 2006), ne le težje osvojljive, temveč tudi težje merljive, analiza nekaterih podatkov Mednarodne raziskave o državljski vzgoji (ICCS, 2009)² omogoča globok vpogled v širok spekter dejavnikov, ki vplivajo na razvoj državljskih in medkulturnih kompetenc. Navedeni kompetenci (državljska in medkulturna) namreč nista osvojljivi zgolj s poučevanjem v razredu, temveč se oblikujeta v interakciji formalnega, neformalnega in izkustvenega učenja, ki se odvija v različnih kontekstih (šola, lokalna skupnost), z vključenostjo širokega kroga akterjev (učenci, učitelji, starši, vodstvo šole, civilna družba). Takšen pristop ni pomemben le na podlagi ugotovitev številnih teoretikov ter poudarkov v evropskih smernicah na tem področju, temveč je potrebo po integriranem in celostnem pristopu k izobraževanju v Strategiji vseživljenjskosti učenja izpostavila tudi Slovenija.

V članku najprej teoretsko osvetljujemo različne opredelitve medkulturnega izobraževanja/vzgoje ter cilje in učinke medkulturnega izobraževanja. Posebno pozornost namenjamo Banksovim (1996) dimenzijam medkulturnega izobraževanja, izobraževanja za/o/v multikulturni družbi, ter različnim kontekstom, ki imajo pomen v medkulturnem izobraževanju. Na podlagi lastnega raziskovalnega modela, v katerega smo vključili evropske države, ki so sodelovale v raziskavi ICCS 2009, in opravljenih sekundarnih analiz v nadaljevanju predstavljamo nekaj raziskovalnih rezultatov, in sicer povezanost različnih kontekstov multikulturnega izobraževanja z znanjem o multikulturnih tematikah ter zmanjševanjem predsodkov o multikulturnih tematikah.³ Teoretska izhodišča in interpretacijo navedenih rezultatov sklenemo s presojo zasnovanosti medkulturne vzgoje v slovenskem šolskem prostoru.

Medkulturno izobraževanje / vzgoja

Med teoretiki ni soglasja o tem, kaj je ali kaj bi medkulturna vzgoja morala biti. Ena od najpogostejših opredelitev izpostavlja, da ta vzgoja temelji na različnih formalnih in neformalnih programih, katerih cilj je promoviranje vzajemnega razumevanja in spoštovanja med člani različnih kulturnih skupin. Kljub temu pa nekateri avtorji (Sleeter, 1991; Perotti, 1994; Mitchell in

2 ICCS je kratica za *International Civic and Citizenship Education Study*, ki jo koordinira organizacija IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

3 Prvotni raziskovalni model smo oblikovali za predstavitev sekundarnih analiz rezultatov raziskave ICCS na mednarodni konferenci CIES (Comparative and International Education Society) aprila 2011 v Montrealu. V analizo smo vključili vse sodelujoče države v raziskavi ICCS. Rezultati so pokazali, da je znanje o multikulturnih tematikah pomembno povezano z zmanjševanjem predsodkov o multikulturnih tematikah (Klemenčič, Stremfel, Rožman, 2011). Za namen prikaza predstavitev rezultatov v pričujočem članku smo raziskovalni model nekoliko korigirali, zaradi prevelike kulturne, politične in družbene heterogenosti sodelujočih držav oziroma izobraževalnih sistemov pa v analizo vključili le evropske države.

Salzbury, 1996; Fennes in Hapgood, 1997) trdijo, da je medkulturna vzgoja bolj osredinjena na perspektivo kakor pa na kurikulum. Tudi v dokumentu Sveta Evrope je navedeno, da se v kontekstu izobraževanja za demokratično državljanstvo medkulturnost pojmuje kot eno od temeljnih načel vzgojno-izobraževalne dejavnosti v kulturno pluralni družbi. Medkulturnost izpostavlja pomen prispevka različnih kultur v izobraževalno okolje in bogatitev tega okolja, s čimer se povečuje ozaveščanje učencev o njihovem poreklu in identiteti. Medkulturnost krepi razvoj skupne šolske kulture, saj temelji na poznavanju in spoštovanju različnih načinov življenja, ki so prisotni v šoli (Dürr et al., 2005: 37–38).

Cilji in učinki medkulturnega izobraževanja

Večina teoretikov soglaša, da so cilji medkulturnega izobraževanja izredno pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Najosnovnejši, najširši cilj medkulturnega izobraževanja, glede katerega so si enotni domala vsi teoretiki tega področja, je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand, 1997: 351).

Čprav se pedagoški pristopi medkulturnega izobraževanja v državah razlikujejo glede na specifični nacionalni in družbeni kontekst, imajo le-ti določene skupne cilje (Nieke, v: Puzić, 2007): prepoznanje lastnega neizbežnega etnocentrizma, ravnanje z različnostjo, graditev tolerantnosti, sprejemanje etničnosti, pozornost do jezikov manjšin, problematizacija rasizma, poudarjanje skupnega, spodbujanje k solidarnosti, racionalno reševanje konfliktov med kulturami, osveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve, tematiziranje odnosa mi – oni, afirmacija univerzalne humanosti. Le Roux (2002) predpostavlja, da so cilji medkulturnega izobraževanja interkulturalno-komunikacijske kompetence, odprtost do drugih kultur, fleksibilnost, toleranca, preprečevanje konfliktov, samorefleksija ter kreativnost.

Banks (2007) meni, da sta glavna cilja vključevanja multikulturnih vsebin v izobraževalni sistem ustvarjanje enakih možnosti za učence različnih etničnih, jezikovnih in družbenih skupin ter doseganje povečane komunikacije ter razumevanja med kulturami, skupinami in narodi ter posamezniki. Poleg tega navede še ostale cilje (že predstavljene v okviru petih dimenzij), in sicer: pomoč posameznikom, da vidijo svojo kulturo iz perspektive drugih kultur; dati posameznikom alternative na področju izobraževanja (učenje o kulturah, etničnih skupinah in jezikih drugih kultur); zmanjševanje diskriminacije etničnih skupin in subkultur; vključevanje multikulturnih vsebin v šolski kurikulum in vsakodnevno življenje šole ter drugih institucij; odprava stereotipov; vse omenjeno vodi v razvoj medkulturnih kompetenc in s tem sodobne, demokratične multikulturne družbe.

Ekstrand (1997) cilje medkulturnega izobraževanja razdeli po posameznih kategorijah:

- vedenjski cilji (kulturna zavest, toleranca, spoštovanje kulturne identitete, izogibanje konfliktom, kulturno dovezetno vedenje);
- kognitivni cilji (učenje tujih jezikov, doseganje višje stopnje izobrazbe, znanje o posameznih kulturah, kompetenca analizirati in interpretirati kulturno pogojeno obnašanje, znanje o svoji lastni kulturi);
- vzgojni cilji (identifikacija in odprava stereotipov o etničnih skupinah v učbenikih, strategije o razumevanju pripadnikov drugih kultur, medkulturna komunikacija, razvoj evalvacijskih tehnik).

Skubic Ermenčeva (2006: 152) interkulturno pedagogiko opredeli kot »pedagoško didaktično načelo, ki načrtovanje, izvedbo in evalvacijo vzgoje in izobraževanja usmerja tako, da podpira spremembo obstoječih hierarhičnih odnosov med dominantno etnično/kulturno večino in podrejenimi manjšinskimi etničnimi kulturnimi skupinami v sistemu izobraževanja ter tako prispeva k enakosti dejanskih izobraževalnih možnosti, ohranjanju različnih identitet in k razvoju solidarnega odnosa do etničnih in kulturnih manjšin«. Ta v sebi združuje dva medsebojno povezana cilja:

- izpostaviti pogoje, ki omogočajo uresničitev enakih možnosti v izobraževanju za pripadnike manjšinskih kultur v dani družbi (socialna integracija);
- opredeliti pogoje, ki celotni šolski populaciji omogočajo usposobitev za življenje v multikulturni družbi na podlagi medkulturnega sprejemanja (socialna kohezija).

Da je potrebno na izobraževanje vedno gledati v širšem okviru socialne kohezije, opozarja tudi Evropska komisija. Vsak neuspeh pri celoviti integraciji migrantskih učencev v šolah se bo namreč verjetno pokazal kot širši neuspeh pri socialni vključenosti. Nizka dosežena izobrazba, nizka stopnja zaključka šolanja in visoka stopnja zgodnjega opuščanja šolanja bodo spodkopali možnosti mladih migrantskih učencev za uspešno vključenje v trg dela in kasneje v življenju. Prav tako lahko neuspeh pri integraciji izobraževalnih sistemov ovira razvoj pozitivnih socialnih vezi in interakcijo med različnimi družbenimi skupinami, potrebno za povezano družbo. Neustrezno izobraževanje otrok migrantov lahko vodi k večanju socialnih razlik, ki se prenašajo iz generacije v generacijo; vodi tudi v kulturno razlikovanje, izključenost skupnosti in medetnične spore (Evropska komisija, 2008: 3–8).

Poglobitev poznavanja svoje lastne kulture in kulture drugih bi lahko okrepila samozavest migrantskih učencev in pomenila vrednoto za vse učence. Nikakor ni potrebno, da bi taka medkulturna vzgoja oslabila osnov-

no usmerjenost v identiteto, vrednote in simbole države gostiteljice. V prvi vrsti vključuje oblikovanje vzajemnega spoštovanja, razvoj razumevanja negativnih učinkov predsodkov in stereotipov ter negovanje sposobnosti za upoštevanje različnih mnenj (Evropska komisija, 2008: 12). Pot medkulturne vzgoje je pot sporazumevanja med »našo« in »vašo« kulturo, saj na manjšinske kulture pogosto gledamo z vidika stereotipov in poenostavljenih shem, čemur pa medkulturni pristop nasprotuje. Namen medkulturnega izobraževanja je poiskati poti in načine, v katerih struktura in vsebina izobraževanja spoštuje ter upošteva različnost učencev. Toleranca oziroma strpnost potemtakem ni prvina uspešne medkulturne vzgoje, ampak smo medkulturno kompetenco dosegli, če nam ni treba drugih tolerirati, ampak jih preprosto sprejemamo in lahko v tej njihovi drugačnosti celo uživamo (Mujkanović, 2010: 206).

Medkulturne kompetence bi morale biti videne ne le kot pragmatična potreba v globalni soodvisnosti in medetničnem mešanju, ampak tudi kot resnična vrednota sama po sebi. Bogati namreč naše življenje s sposobnostjo imeti pozitivne kontakte s člani drugih kultur, razširja naša obzorja, zagotavlja nove perspektive in nas uči bolj kritičnega odziva na naše podedovane tradicije. Je pomemben del osebne rasti (Kymlicka, 2003: 158).

Dimenzije medkulturnega izobraževanja

Zaradi številnih različnih in prepletajočih se opredelitev medkulturnega izobraževanja smo se odločili, da jih sintetizirano predstavimo v okviru na področju medkulturnega izobraževanja najpogosteje citiranih dimenzij, in sicer v okviru Banksovih (1996) petih dimenzij medkulturnega izobraževanja: integracija vsebine, proces konstruiranja znanja, zmanjšanje predsodkov, pedagogika enakopravnosti ter krepitev šolske kulture in socialne strukture. Iz navedenih dimenzij lahko razberemo ne le različne vidike, temveč tudi različne cilje medkulturnega izobraževanja. Navedena klasifikacija nam bo koristila tudi pri interpretaciji dosežkov slovenskih učencev v Mednarodni raziskavi o državljski vzgoji (ICCS, 2009). V nadaljevanju se osredotočamo na pomen petih navedenih dimenzij:

Integracija vsebine

Pri integraciji vsebine je pomembno, da učitelji uporabljajo primere iz različnih kultur in skupin, ko predstavljajo glavne koncepte, principe, posplošitve in teorije predmeta, ki ga poučujejo. Gre predvsem za to, da se v kurikulum vključijo mnogovrstne perspektive, da bodo otroci zmožni kritično razmišljati o različnih dogodkih, o katerih se učijo. Cilj navedene dimenzije torej je, da se v šolski kurikulum vključita dve ali več kulturnih perspektiv ter učenje o različnih etničnih ali manjšinskih skupinah. Na ta način medkul-

turna vzgoja deluje na podlagi dejanske situacije sobivanja dveh ali več kultur ter stremi k prepoznavanju podobnosti/enakosti in razlik. Multikulturno izobraževanje vključuje priznavanje drugih in sodelovanje s posamezniki iz različnih kulturnih ozadij (tudi posebnih potreb in življenjskih stilov). Takšno izobraževanje deluje kot katalizator za učence, da pridobijo znanje o sebi in drugih, kot tudi razumevanje odnosa med posameznikom in družbo. Njegov cilj je omogočiti učencem odkrivati in interpretirati kulturne informacije, pridobiti kritično zavedanje kulturnega vedenja, relativizirati sami sebe in ovrednotiti odnose ter prepričanja drugih. Vse navedeno vključuje prenos načel, kot so empatija, solidarnost med kulturnimi skupinami, spoštovanje drugih in preseganje lastnega omejenega mišljenja, kar zahteva razvoj in izpopolnitev kompleksnih socialnih veščin.

Proces konstruiranja znanja

Proces konstruiranja znanja se nanaša na to, kako učitelji učencem pomagajo razumeti in preučevati implicitne kulturne predpostavke, referenčne okvire in perspektive, ki v okviru določenega predmeta vplivajo na konstruiranje znanja.⁴ Pri tem Banks proces konstruiranja znanja razdeli na osebno in kulturno znanje učencev (snovno znanje), popularno znanje (znanje, posredovano preko medijev), akademsko znanje (znanje, ki temelji na konceptih in razlagah znanstvenikov, oziroma objektivno znanje ter kritično razmišljanje o splošno sprejetih akademskih resnicah). V okviru procesa konstruiranja znanja učitelji pomagajo učencem razumeti, kako je znanje oblikovano pod vplivom rasnih, etničnih in socio-ekonomskih statusov posameznikov in skupin. Učencem je potrebno dati tudi priložnost, da znanje oblikujejo sami in identificirajo poti, po katerih je bilo to oblikovanje pogojeno in omejeno z njihovimi osebnimi predpostavkami, statusom in izkušnjami.

Zmanjševanje predsodkov

Dimenzija zmanjševanja predsodkov se nanaša na učne ure in dejavnosti, s katerimi učitelji pomagajo učencem razviti pozitiven odnos do različnih rasnih, etničnih in kulturnih skupin ter medosebne odnose v (različni) skupini. Pri tem je ključnega pomena, da so v učne materiale konsistentno vključene pozitivne podobe različnih skupin. Učencem je v tem pogledu treba prikazati, da sprejemanje drugih kultur ne pomeni zavračanja lastne identitete. Temelji na predpostavki, da je zmanjšanje rasnih in kulturnih predsodkov mogoče ter zaželeno.

4 Kot primer Banks (1996) navaja: Učenci preučujejo, kako je bil proces konstruiranja znanja v naravoslovju zaznamovan z rasizmom, ki so ga vnašale genetske teorije inteligentnosti, darvinizem in genetika. Zanimiv primer pa predstavlja tudi evropocentrični pogled na »odkritje« Amerike ali kritično razmišljanje o pojmovanju različnih družbenih slojev.

Medkulturno izobraževanje otrok in mladih naj bi se odvijalo v dveh smereh: po eni strani naj bi jim pomagalo prepoznavati neenakopravnost, krivico, rasizem, stereotipe in predsodke; po drugi strani pa jim posreduje znanje in moč, da se bodo znali postaviti po robu in da bodo vedeli, kako ukrepati, kadar se bodo v družbi soočili z omenjenimi pojavi (Gomes, 2006: 43).

Z medkulturnim izobraževanjem naj bi mlade naučili odkrivati vzroke in mehanizme rasizma, nestrpnosti, ksenofobije in antisemitizma. Osebnostno odkritje teh pojavov v družbi se lahko nadaljuje v skupinski dinamiki, naloga šole in učitelja pa je, da ta proces spodbudi in pospeši. Medkulturna vzgoja je usmerjena v poskus spreminjanja mišljenja posameznika v smeri podiranja predsodkov, fiksnih idej, usmerjenosti vase in v lastno kulturo, podiranja idealizacij in občudovanja le določenih kultur z namenom sprave med kulturami. Zahteva torej, da opustimo razvrščanje po vertikali glede na politično moč, bogastvo, raso in spol ter da začnemo vrednotiti na nov način, po horizontali, dopuščajoč enake možnosti za vse, hkrati pa pestrost in pisanost (Shaughnessy et al., v: Mujkanović, 2010: 197). Medkulturna vzgoja izpostavlja razvoj kulturne senzibilnosti in zavesti o sebi ter drugih, ustvarja odprtost do drugih kultur in medkulturnih večšin, vključno s komunikacijo in izpostavljanjem medpredmetnih izkušenj, predvsem pa edinstvenost in vrednost vsake kulture ter njen prispevek k človeštvu (Dürr et al., 2005: 37–38).

Banks (1996) opozarja, da čeprav programi medkulturnega izobraževanja izpostavljajo kot svoj cilj kulturni pluralizem, v praksi zelo malo učnih materialov dejansko vključuje načela kulturnega sodelovanja kot kulturne izmenjave, ki je prvi pogoj »večplastne akulturacije« državljanov. Programi so v glavnem še vedno zasnovani za učence večine in le malo jih vključuje ozaveščanje manjšinskih učencev in krepitev zavesti le-teh o prispevku njihovih kultur k večinski kulturi. Predstavljanje kulture manjšine je pogosto stereotipno in omejeno na manjše število kulturnih lastnosti, kot so na primer oblačila, hrana in narodna glasba, v katerih se domovina prikazuje izključno skozi tradicionalne kulturne oblike.

Pedagogika enakopravnosti

Pedagogika enakopravnosti predstavlja takšne pedagoške strategije, ki spodbujajo uspeh vseh učencev ne glede na njihovo barvo kože, etnično oz. socialno pripadnost ali spol. Etnično, rasno, socialno, kulturno in jezikovno ozadje ter spol učenca nista pojmovana kot ovira, temveč kot potreben katalizator učenja. Otroci potrebujejo priložnost videti, da šola in dom nista dihotomni entiteti.

Pedagogika enakopravnosti vključuje programe, osredinjene na učence (kompenzacijske in tranzicijske programe), ki nudijo kulturno ali jezikovno pomoč učencem, običajno iz manjšinskih skupin, kar jim omogoča pre-

hod na večinski kurikulum. Ti programi se najpogosteje izvajajo v kombinaciji z učenjem tujega ali s poukom maternega jezika. Banks (1996) meni, da je pedagoško enakopravnosti mogoče doseči tudi z različnimi učnimi slogi, ki jih imajo različne kulturne in etnične skupine. Predlaga tudi, da učitelji uporabljajo različne metode za preverjanje znanja, saj uporaba samo ene metode lahko depriviligira učence nekaterih družbenih razredov in etničnih skupin. Učitelji naj uporabijo tudi različne strategije ocenjevanja, ki vključuje opazovanje, ustno izpraševanje in standardizirano ocenjevanje. Ocenjevanje se ne sme omejiti samo na znanje, temveč mora vključevati kompleksne kognitivne veščine.

Dimenzija je torej osredotočena na zagotavljanje enakopravnih priložnosti za učenje za vse učence. Pri tem pa gre za spremembe v celotnem šolskem okolju, tudi in predvsem v skritem kurikulumu, ki je razviden iz učiteljevih pričakovanj glede različnih kulturnih in etničnih manjšin, razredne klime, šolske discipline ter v odnosu med šolo in širšo skupnostjo.

Krepitev šolske kulturne in socialne strukture

Ta dimenzija pojmuje šolo kot družbeni sistem, ki predstavlja več kot zgolj seštevek njegovih sestavnih delov, kot so kurikulum, materiali za poučevanje ter učiteljev odnos in percepcije. Šolska kultura namreč zahteva vključitev staršev, okolice in skupnosti v pedagoški proces. Gre za razširitev razreda oziroma šolskega okolja v širšo okolico oziroma zlitje šole in dogajanja v njej z okolico, kar privede do izboljšanja šolske klime. Sodelovanje šole z okolico in s krovnimi manjšinskimi organizacijami ter z njihovimi kulturnimi društvi na področju vključevanja manjšinske kulture v šolske in obšolske dejavnosti obogati program šole z novimi spoznanji in perspektivami ter prispeva k uspešni integraciji otrok, ki so pripadniki etničnih manjšin. Obenem se otroci, ki pripadajo večinskemu narodu, naučijo sprejemati tujo kulturo.

Pri tem imajo velik pomen družbeno osredinjeni programi, npr. programi socialne rekonstrukcije ali programi za medosebne odnose, ki so namenjeni krepitvi socialnih odnosov znotraj šole in v družbi skozi spodbujanje medkulturnega razumevanja, zmanjševanje rasizma in predsodkov kot tudi skozi preoblikovanje kurikula in politično-kulturnega konteksta šolanja. Ti programi so osredinjeni na sodelovalno učenje in družbene iniciative na ravni šole.

Naštete dimenzije se med seboj prepletajo, naloga šole in učitelja pa je, da vse navedene perspektive združi v šolsko znanje (Banks, 2007: 76). Znanje (naših) učencev o medkulturnih in državljskih tematikah bomo poleg ostalih učinkov medkulturnega izobraževanja glede na Banksovo klasifikacijo predstavili v nadaljevanju članka – v empiričnem delu le-tega. Sedaj pa se podrobneje posvetimo izobraževanju o/za/v multikulturno družbo.

Izobraževanje o/za/v multikulturno družbo

Ko govorimo o izobraževanju o/za/v multikulturno družbo, mislimo na tripartitni koncept. Izobraževanje o multikulturni družbi vključuje vsebino in znanje, izobraževanje za multikulturno družbo oskrbi mlade z določenimi veščinami (npr. kritičnost), izobraževanje v multikulturni družbi pa temelji na delovanju in izkušnjah.

Tabela 1: Pomen izobraževanja o/v/za državljanstvo v multikulturni družbi.

DIMENZIJE	POUDAREK	CILJ	VSEBINA
O multikulturni družbi	Vsebina in znanje Dejstva in razumevanje	Politična pismenost	Učenje o družbenih, političnih in državljanskih institucijah ter človekovih pravicah; študij okoliščin, v katerih je mogoče skladno sobivati; učenje o družbenih vprašanjih in aktualnih družbenih problemih; poučevanje mladih o državni ustavi (uveljavljanje pravic in odgovornosti); spodbujanje poznavanja in spoštovanja kulturne in zgodovinske dediščine ter kulturne in jezikovne raznolikosti družbe
V multikulturni družbi	Delovanje in izkušnje	Dejavno vključevanje učencev	Omogočiti vključevanje v skupnost (na šolski, lokalni, državni ali mednarodni ravni); praktična izkušnja demokracije v šoli; razvoj sposobnosti povezovanja z drugimi; spodbujanje k sodelovanju v organizacijah in projektih
ZA multikulturno družbo	Veščine (analiza in kritičnost)	Kritično mišljenje, stališča, vrednote	Pridobivanje spretnosti za dejavno vključevanje v družbo; razvoj prepoznavanja in spoštovanja sebe in drugih (doseganje večjega medsebojnega razumevanja); pridobivanje socialne in moralne odgovornosti in samozavesti ter učenja odgovornega ravnanja z drugimi; krepitev duha solidarnosti; izoblikovanje vrednot (poudarek na raznolikosti družbenih pogledov in stališč); učenje poslušanja in mirnega reševanja konfliktov; učenje načinov zagotavljanja varnega okolja; razvijanje učinkovitih strategij za boj proti rasizmu in ksenofobiji

Povzeto po: Stradling, 1987; Kerr, 1999; Fogelman, 2004; Eurydice, 2005.

Kot je razvidno iz preglednice, različne poudarke, vsebino in cilje izobraževanja za državljanstvo v multikulturni družbi na podlagi sinteze opredelitev številnih avtorjev strnemo v tri dimenzije takšnega izobraževanja – o multikulturni družbi, v multikulturni družbi in za multikulturno družbo. Kerr (1999) meni, da je veliko lažje dosežati izobraževanje o državljanstvu v multikulturni družbi kot pa izobraževanje za državljanstvo v multikulturni družbi. Temu mnenju se pridružujemo tudi avtorice tega članka, kajti učenec je zagotovo lažje naučiti nekaj o vsebini, kot pa »priučiti« jim večšine, stališča, vrednote ter jih spodbuditi k aktivnemu delovanju v družbi. Seveda pa je, kot želimo dokazati v članku, izobraževanje o multikulturni družbi (se pravi: učenje in poučevanje dejstev) eden od prvih pogojev za razvoj ostalih dveh, tj. za učenje v multikulturni družbi ter za učenje za multikulturno družbo, in sicer prav zaradi poudarkov in ciljev, ki jih ti dve dimenziji zahtevata.

Pa si v nadaljevanju nekoliko podrobneje pogledimo prvo dimenzijo, tj. dimenzijo o multikulturni družbi. Poudarek te dimenzije je na vsebini in znanju, dejstvih in razumevanju. Slednje bomo najprej opredelili s pomočjo različnih kontekstov multikulturenega izobraževanja oziroma medkulturne vzgoje.

Vloga in pomen različnih kontekstov

Kljub različnim smerem in vrenju teoretskih tokov na področju medkulturnega izobraževanja je enotnost pri tem, da mora biti medkulturno izobraževanje povezano z udeležbo vseh akterjev izobraževanja in širše skupnosti, tako rekoč popolna. V tem pogledu je nujno pospeševati mreženje in vzpostaviti učne skupnosti, v katerih je sodelovanje med izobraževalno politiko, raziskovalci, učenci, šolo, družinami in širšo skupnostjo ključnega pomena.

Čeprav je integralni pristop bistven za delovanje in uspeh medkulturnega izobraževanja, je prav, da pojasnimo tudi vlogo vsake izmed vključenih dimenzij in vlogo posameznih kontekstov/akterjev v njem. Vsak izmed njih ima namreč pomembno in nepogrešljivo vlogo v vzgoji mladih za življenje v multikulturni družbi. Teoretične predpostavke o njihovem pomenu nam lahko koristijo pri presoji uspešnosti medkulturnega izobraževanja v Sloveniji kot celote, kar bomo v pričujočem članku preverjali preko dosežkov slovenskih učencev v Mednarodni raziskavi državljske vzgoje (ICCS, 2009).

Nacionalni kontekst in kontekst skupnosti

Da bi v celoti razumeli medkulturno izobraževanje, ga je potrebno obravnavati v širšem družbeno-političnem kontekstu. V tem smislu Dragoš (2006) ugotavlja, da je vloga izobraževalnih ustanov pomembna, ne pa zadostna pri prizadevanjih za medkulturne spremembe, saj je poleg izobraže-

valnih institucij poglavitna vloga v pristojnosti področnih politik in splošne politike na državni ravni (Dragoš, 2006). Številne evropske študije poudarjajo vlogo izobraževalne politike pri pomenu, vlogi, statusu in definiciji medkulture vzgoje ter pri urejanju medkulture vzgoje v praksi. Izobraževalna politika ima pomembno vlogo tudi pri reformah in spreminjanju navedenih področij (Birzea et al., 2004; Froumin, 2004; Kerr, 2004; Losito, 2004; Mikkelsen, 2004; Pol, 2004; Eurydice, 2005).

V tem pogledu nacionalni kontekst in kontekst skupnosti obsega širši kontekst, v katerem delujejo šole in domače okolje. Dejavnike najdemo na lokalni, regionalni in nacionalni ravni. V sodobnem svetu je vedno bolj relevantna tudi supranacionalna raven (EU). Kontekst širše skupnosti obsega različne ravni. V Mednarodni raziskavi državljanske vzgoje (ICCS, 2009) je najbolj relevanten nacionalni in družbeni kontekst. Pri tem morajo biti pri interpretaciji rezultatov mednarodnih študij še posebej upoštevani zgodovinsko ozadje, politični sistem, struktura izobraževanja ter formalni kurikulum.⁵

Vloga kurikula

Pri oblikovanju kurikula je pomembno upoštevati kontekst (zgodovinsko tradicijo, geografski položaj, socio-polistrukturo, ekonomski sistem in globalne trende), saj je mogoče državljansko in medkulturno vzgojo interpretirati na številne načine (Kerr, 1999).

Priporočila Sveta Evrope o izobraževanju za demokracijo poudarjajo, da morajo vse ravni izobraževalnega sistema odigrati svojo vlogo pri implementaciji tega koncepta v kurikulum, bodisi kot posebnega šolskega predmeta bodisi kot medpredmetne teme. Priporočila pozivajo tudi k multidisciplinarnemu pristopu, s čimer bi se olajšalo pridobivanje znanj, stališč in spretnosti, ki so potrebna za uspešno življenje v demokratični in multikulturni družbi. Vključevanje medkulturnih vsebin v šolski kurikulum ne pomeni, da je potrebno v šole uvesti poseben predmet (medkulturna vzgoja), ampak da je potrebno medkulturne vsebine vključiti v predmetnike vseh predmetov, kar predstavlja korak k že omenjeni interdisciplinarnosti in odprtosti medkulturnega kurikula. Medkulturni kurikulum naj bi bil interdisciplinarno naravnane. Medkulturno izobraževanje mora prevzemati vse predmete – zgodovino, geografijo, državljansko vzgojo, umetnost, filozofijo, sociologijo, psihologijo. Učna gradiva naj vključujejo nove vsebine, upoštevajo glasove, ki so bili v preteklosti zanemarjeni, in kritični pregled vsebin, ki so še vedno preveč antropo-, evropo- in/ali moškocentrično naravnane. Pomembno se je za-

5 V okviru nacionalnega konteksta in ostalih skupnosti raziskava omogoča primerjalni vpogled v strukturo izobraževalnih sistemov, izobraževalnih politik, ki se nanašajo na državljansko vzgojo, šolske kurikule, pristope izobraževanja in kvalifikacije učiteljev, ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti državljanske vzgoje in reformne procese na tem področju (Kerr et al., 2010: 26).

vedati, da vsi predmeti z različnimi poudarki in načini prispevajo k razvoju medkulturnih kompetenc. Poleg deklarativnih in procesnih znanj (spretnosti) vsako od predmetnih področij prav tako uči stališča in vrednote. Medkulturni kurikulum spodbuja k stališčem in vrednotam, ki podpirajo etnični pluralizem, kulturno raznovrstnost, kot tudi nacionalno, lokalno, skupinsko in individualno identiteto. Kurikul bi moral izražati vse pomembne vidike razvoja učenčeve osebnosti in njegovega vrednostnega sistema. To seveda vključuje tudi razvoj znanja, vedenja in veščin, ki so potrebni za delovanje v multikulturni družbi (Asser et al., 2004: 40).

Vključevanje medkulturnih vsebin v kurikulum učencem omogoča, da spoznavajo koncepte, dogodke ter situacije iz različnih zornih kotov (Banks, 2007). Medkulturni kurikulum ne pomeni, da se običajnemu, tradicionalnemu kurikulumu ali celo samo učnim načrtom posameznih predmetov doda nekaj posebnosti socialnega in kulturnega okolja ter manjšin, ampak pomeni, da se te posebnosti vključujejo v vsa področja dela šole: v postavljanje temeljnih vrednot življenja med učenci in drugimi, v vsebine pouka in dejavnosti zunaj njega, v oblikovanje pravil vedenja in zaščito pripadnikov kulturnih manjšin (Resman, 2003).

Poleg formalnega je treba upoštevati tudi neformalni oz. skriti kurikulum, saj skupaj odsevata v dinamičnem medsebojnem razmerju učenja in poučevanja, vsebine in izkušenj znotraj in zunaj razreda. Skupaj vplivata na doživljanje izkušnje vseh učencev. Sočasno razvijata veščine, znanje, stališča in vrednote, potrebne za uspešno soočanje s priložnostmi in drugimi kulturami v vse bolj povezanem in globaliziranem svetu (Leask, 2009: 208). Skriti kurikulum se med drugim odraža v odnosu učiteljev do udeležencev izobraževanja. V središču spodbujanja medkulturnega učenja v okviru neformalnega (skritega) kurikula je pomen dinamike v razredu ter usposobljenost učiteljev, da uspešno zagotavljajo posameznikovo ugodje, zadovoljstvo in učinkovitost. Da so takšni pogoji zadovoljeni, je potrebno ustrezno razviti kompetence učiteljev na naslednjih področjih:⁶ medkulturna komunikacija; priprava učnih materialov, primernih za kulturno mešane razrede; dodatki ali preoblikovanje kurikula, ki vsebuje primere ali študije primera iz drugih kultur; uporaba jezika brez lokalnih metafor, slenga in podobno; skrb za jasno razlago takšnega jezika, kadar je to zaželeno; znanje o kulturah, ki so zastopane v razredu (Gabb, 2006: 362).

V tem pogledu je treba poleg formalnega ozavestiti in transformirati tudi skriti kurikulum, saj, kot meni Apple (v: Vrečer in Kucler, 2010: 5), predstavlja izobraževalni sistem ogledalo družbe, kar je razvidno zlasti v skritem kurikulumu. Apple meni, da kurikulum nikoli ni nevtralen nabor znanja, vedno

6 Medkulturne kompetence učiteljev lahko razvijemo bodisi v okviru njihovega formalnega univerzitetnega izobraževanja bodisi v okviru strokovnega spopolnjevanja.

je del selektivne tradicije in je del vizije določene skupine o tem, kaj je legitimno znanje (ibid.). Vendar medkulturnost ni osnovana zgolj na znanju, saj je pod močnim vplivom čustvenih odzivov, občutkov in vedenja. Čeprav se medkulturno izobraževanje pogosto zgodi preko t. i. skritega kurikula v družbenem in vizualnem svetu, v katerem živijo učenci, je prav tako pomembno medkulturne ideje neformalnega kurikula vključiti v poučevalni formalni kurikulum.

Šola in razred

Kontekst šole in razreda vsebuje dejavnike, povezane s poučevanjem, ki so ga deležni učenci, šolsko kulturo in splošnim šolskim okoljem. Zaradi preglednosti jih v nadaljevanju pojasnujemo ločeno kot kontekst šole in kontekst razreda, posebno pozornost pa namenjamo tudi vlogi učitelja. Navedeno nam bo omogočalo sistematično prikazati posamezne dejavnike, ki imajo vpliv na dosežke učencev v raziskavi ICCS 2009.

Šola

Mnogo avtorjev (Lukšič Hacin, 1999) izpostavlja šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi vzpostavitev novega multikulturnega diskurza nasploh. Šolstvo predstavlja tisto institucijo, ki prenaša in oblikuje, obenem pa lahko tudi spreminja obstoječe vrednote v družbi. V tem smislu lahko šolstvo razumemo predvsem kot institucijo, ki ima vlogo vzgoje družbenih vrednot, s tem pa prispeva k oblikovanju družbeno-kulturnih odnosov. Šola kot vzgojna institucija razvija posameznikove sposobnosti, njegove vloge kot subjekta in dela širše družbe, s tem pa vpliva na neposredno gradnjo družbenih odnosov. Šola je produkt družbe, vendar nanjo tudi vpliva ter predstavlja norme in stremljenja medkulturne šole ter pedagogike, saj ima prav šola možnost, da v praksi uresničuje koncepte multikulturalizma (Grobelšek, 2010: 154). Družbeni pogoji so meje pedagoških prizadevanj, saj bo medkulturno izobraževanje uspešneje funkcioniralo v družbi, ki sprejema in spoštuje kulturno, etnično, narodno raznovrstnost svojega prebivalstva, ki v tej raznovrstnosti vidi kakovost in osnovo za svoj razvoj, ki spodbuja integracijo različnih ljudi in njihovih kultur (Skubic Ermenc, 2004). Naraščajoča različnost v državah in šolah predstavlja resne izzive kot tudi priložnosti. Kulturna, etnična in jezikovna raznovrstnost daje državi in šolam bogate priložnosti vključiti različne perspektive in tematike, kar jih lahko okrepi (Banks, 2001). Pluralistično izobraževanje naj vsebuje neposredno učenje, izhajajoče iz globaliziranega kurikula, in posredno učenje, kot posledico idej in znanja, ki ga v razred prinesejo učenci iz različnih demografsko mešanih skupin. Šola ima kot posrednik v medkulturni vzgoji dvojno nalogo: predstavlja vez tako z manjšinskimi kot tudi z večinskimi skupinami in kulturami (Grobelšek, 2010: 158).

Multikulturalisti soglašajo, da je prvotni cilj medkulturnega izobraževanja preoblikovati izobraževalne institucije na način, da bodo učenci iz različnih rasnih, etničnih, spolnih in razrednih ozadij imeli priložnost enakih izobraževalnih možnosti in uspeha (Grant in Sleeter, 1986; Banks, 1996; Melnick in Zeichner, 1997). Šola naj bi bila ustanova z odprtim odnosom do drugačnosti, z zagotavljanjem primerne šolske in razredne klime, pravičnosti in participacije vseh. Šola je pojmovana kot družbeni sistem, ki je večji od njenih sestavnih delov, kot so kurikulum, materiali za poučevanje ter učiteljeva stališča in vrednote. Šole imajo potencial biti učinkoviti dejavniki družbenih sprememb. Z zagotavljanjem vzorčnega modela okolja, v katerem so demokratični ideali cenjeni in izvajani, učenci lahko vidijo konkretizacijo demokratičnih idealov, hkrati pa šole poskrbijo za ustvarjanje znanja, potrebnega za soočanje z družbeno neenakostjo (rasizem, seksizem, razredno, starostno, sposobnostno, jezikovno razlikovanje).

Šole so tudi idealni laboratoriji za razumevanje družbene in politične dinamike, ki povzročata zatiranje, predsodke in netolerantnost. Predsodki v šolah so še posebej problematični, saj so šole javni prostori, v katerih se učenci učijo razpravljati in graditi znanje o različnosti. Če so prepričanja, polna predsodkov v šoli spregledana, učenci nimajo priložnosti preoblikovati svojega znanja, temelječega na predsodkih (Camicia, 2007: 219). Stephan in Stephan (2001) zato predlagata, da šole prakticirajo vedenjske vzorce tolerance in spoštovanja. Posledično bodo jasna pravila preprečevala dejanja, polna predsodkov, šolska atmosfera bo potrjevala medkulturne vrednote, skladne s pozitivnimi stališči do enakosti in socialne pravičnosti. Če cilji šole vključujejo zavezanost k enakosti, socialni pravičnosti in zmanjševanju predsodkov, so učenci spodbujeni, da prenašajo takšne poglede tudi v kontekste izven šolskih vrat.⁷

Razred

Ne glede na to, kako dobro je prediskutirano in načrtovano medkulturno izobraževanje na nacionalni ali šolski ravni, je vsakdanja izvedba aktivnosti v razredu tista, ki določa uspeh vsakega učenca. Medkulturno izobraževanje bi se zato moralo osredotočiti na učenčeve izkušnje v razredu. Aktivnosti v razredu so namreč bolj praktične kot kurikuli in lahko delujejo na učenčeve potenciale po bolj realistični poti (Mushi, 2004: 183). Učenčeve izkušnje učenja, ki prispevajo k njegovemu domovinskemu, državljanskemu in medkulturnemu razumevanju, vključujejo organizacijo in vodenje razreda, razredne in kroskurikularne aktivnosti in projekte ter vire, materiale in

7 Seveda pa je neprimerno govoriti, da je edina funkcija šole vzgoja. Primarna funkcija šole na katerikoli stopnji je izobraževanje in poučevanje otrok ter mladostnikov predvsem o tem, kar velja za objektivno družbeno znanje. Naloga šole je izobraževanje, akulturacija in socializacija, vse te tri funkcije pa so medsebojno povezane (Novak - Lukanovič, 1995: 87).

tehnologije, uporabljene pri poučevanju in ocenjevanju. V kontekstu razreda je izredno pomemben vidik tudi odnos med učenci in učiteljem.

Izkušnje pravijo, da zgolj postaviti domače in tuje učence skupaj v razred še ne pomeni, da bodo razvili ustrezne interakcije ali koristne medkulturne komunikacijske veščine (Leask 2009: 206). Pri poučevanju multikulturnih tematik bi morali učitelji usvojiti veščine, potrebne za prevajanje svojega znanja v učinkovito poučevanje in bogatitev kurikula. Poučevanje bi moralo biti kulturno odzivno do učencev iz različnih rasnih, etničnih, kulturnih in jezikovnih skupin (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2000).

Učitelj

Naraščajoča družbena in etnična različnost sodobnega sveta predstavlja zahtevo po novih kompetencah učiteljev (Sandersröm Kjellin in Stier, 2008: 49). Tudi slednji se namreč v razredu srečujejo z etničnimi, verskimi, kulturnimi in drugimi razlikami, zato morajo znati upravljati kulturne razlike, torej tudi učitelji pri svojem delu in v življenju potrebujejo razvite medkulturne kompetence (Vrečer, 2009: 5). Pomembna sestavina učenja medkulturnih kompetenc učencev so kompetence učiteljev, ki se začno z njihovim razumevanjem medkulturnega izobraževanja in nadaljujejo s tem, kako učitelji prevajajo to razumevanje v praktične aktivnosti v razredu (Mushi, 2004: 186). Kot že prikazano, se bistvo medkulturnosti uresničuje v razredu med učenci, kjer ima veliko vlogo učitelj, ki predstavlja povezavo med učenci – med kulturo manjšine in kulturo večine. Prav od njegovega znanja, usposobljenosti in stališč bo zelo odvisno, kako bodo otroci razvili svoje duševne in telesne potenciale (Resman, 2003).

Učitelji naj se ne bi ustrašili drugačnosti, temveč naj bi jo sprejeli kot izziv in s tem posamezniku ali skupnosti omogočili, da se sooči s problemi nestrpnosti, s problemi, ki so povezani z drugačnostjo in diskriminacijo (Devjak, 2005). Pomembno je, da je učitelj, ki poučuje v multikulturnem okolju, fleksibilen, odprt za nova znanja, nekonflikten, imeti mora sposobnost samorefleksije, pozitivno mišljenje o drugih kulturah, biti mora tudi kreativen ter znati medkulturna znanja oz. kompetence pridobivati in nadgrajevati skozi celo življenje. Pri tem je pomembno, da učence opremi z medkulturnimi izkušnjami v vzpostavitvijo (ne)primerne okolja v razredu, (ne)spodbujanjem razprave, prav tako pa je on tisti, ki izbira (ne)zanimive teme ter didaktične pristope (Kerr, 1999). Pri medkulturnih vsebinah mora učitelj znati upravljati kulturne razlike, ki se kažejo tudi v razlikah v sposobnosti učencev, različnih učnih slogih, različnem znanju in kulturnih tradicijah. Da bi pripravili učence za zunanji kompleksni svet, morajo učitelji v procesu oblikovanja in razvoja znanja, veščin, vrednot in stališč pojmovati kulturno različnost (med drugimi dimenzijami različnosti) enakovredno. Učitel-

ji se morajo osredotočiti na prepad med večinskimi vrednotami razreda in različnimi kulturami, vrednotami, jeziki, ki so v njem še prisotne (Mushi, 2004: 180).

Medkulturne kompetence učiteljev torej pokrivajo (Bleszynska, 2008: 543):

- aktualno znanje (znanje o multikulturni družbi, znanje o različnih kulturah, medkulturno komunikacijo in pridobivanje medkulturnih kompetenc, znanje o izobraževanju v multikulturnih okoljih, znanje o problemih in potrebah posebnih skupin učencev);
- ustrezne metodične in didaktične (op. p.) pristope (poznavanje različnih stilov poučevanja, sposobnost uporabiti različne metodologije poučevanja, uporabo moderne tehnologije in tudi sposobnost pravilne in ustrezne uporabe didaktičnih materialov);
- visoke etične standarde (spoštovanje vseh kultur in ljudi, toleranco in odprtost do drugih, soočanje s psihološkimi ovirami in problemi razvoja medkulturnih kompetenc (etnocentrizem, ksenofobija, rasizem, etnični predsodki in podobno), sposobnost pomagati učencem, da se prično zavedati kulturnih razlik in da spodbujajo njihovo individualizacijo).

Faulks (2006) meni, da je enako, kot je nezadostno vpeljati državljansko in medkulturno vzgojo zgolj v nacionalni kurikulum, preveč optimistično predvidevati, da imajo učitelji primerno stopnjo znanja, interesa in zavezanosti k poučevanju državljanstva in medkulturnosti. Namesto tega je potrebno učitelje ustrezno usposobiti za delo z učenčevimi moralnimi okviri (Sandström Kjellin in Stier, 2008: 41). Tudi Svet Evrope (2009) poudarja pomembnost usposabljanja učiteljev, ki mora vključevati izobraževalne strategije in delovne metode, ki pripravijo učitelje, da znajo pravilno ravnati v novi situaciji različnosti, diskriminacije, rasizma, seksizma in marginalizacije in da znajo reševati konflikte po mirni poti tudi sami. Učitelji morajo poznati teorijo in biti sposobni sociološke analize, saj jim to pomaga pri razumevanju nekaterih specifičnosti učencev priseljencev in s tem pri upoštevanju njihovih specifičnih potreb.

Banks (1996) nas spomni, da so učitelji človeška bitja, ki s seboj v razred prinesejo tudi svoje poglede na kulturno različnost in določene vrednote. S seboj mnogokrat prinesejo tudi napačne predstave. Njihove vrednote in stališča pa vplivajo na način prenosa sporočil in vsebin, sprejetih s strani učencev. Zato je nadaljevalno izobraževanje učiteljev o različnosti še posebej pomembno iz naslednjih razlogov: odkrivanje in identifikacija osebnih stališč do različnih rasnih, etničnih, jezikovnih in kulturnih skupin; pridobivanje znanja o zgodovini in kulturi različnih rasnih, etničnih, kulturnih in

jezikovnih skupin znotraj države in znotraj šole, v kateri poučujejo; seznanjenost z različnimi pogledi, ki so prisotni znotraj različnih etničnih in kulturnih skupnosti; razumevanje načinov, po katerih je institucionalizirano znanje znotraj šol in množične kulture, saj le-to lahko ohranja stereotipe o rasnih in etničnih skupinah v družbi; pridobivanje znanja in veščin, ki so potrebni za oblikovanje in izvajanje medkulturnega izobraževanja.

Domače okolje

Teoretični okvir raziskave ICCS 2009 daje domačemu okolju velik pomen v smislu vplivanja na učenčevo znanje, kompetence, vedenje, stališča in vrednote. Domači kontekst vključuje vrstniške interakcije, vire za izobraževanje doma, dostop do različnih medijev, kulturo, vero, uporabo jezika v domačem okolju in odnos učencev s svojo družino. Vključuje tudi izobrazbo staršev, njihovo zaposlenost in prihodke, kvaliteto odnosov med domom in šolo ter širok spekter dejavnosti, ki se jih učenci lahko udeležujejo zunaj šolskega okolja. Domače okolje je prva skupnost učencev, v katerem pridobijo najpomembnejše izkušnje. Zato sta vloga staršev, širšega družinskega in lokalnega okolja izjemnega pomena. Iz navedenega razloga jih je potrebno v največji možni meri vključiti v spreminjanje miselnosti, zaznavanja, sprejemanja in odnosa do drugih ter drugačnih.

Z aktivnim delovanjem v skupnosti si učenci pridobivajo medosebne spretnosti in veščine komunikacije z različnimi ljudmi in skupinami, razvijajo prijateljske medosebne odnose, s čimer širijo svoj socialni kapital ter si izoblikujejo življenjske cilje za prihodnost (Gril et al., 2009: 13). Obenem je komunikacija z vrstniki pomembna za razvoj medosebnih spretnosti, doživljanja sprejetosti, solidarnosti in pripadnosti skupini, ki so bistvene determinante posameznikovih državljanskih kompetenc. Številne raziskave (Braddock, 1991; Eccles in Barber, 1999; Guiterez et al., 1999; Jordan, 1999, v: Banks, 2001) dokazujejo pozitivno povezanost med kognitivnimi dosežki učencev in njihovo udeležbo v izvenšolskih dejavnostih. Udeležba v zunajšolskih dejavnostih (ne nujno v kulturnih in jezikovnih tečajih) in tudi v športnih aktivnostih je pozitivno povezana z višjimi dosežki učencev. Prav tako izboljša disciplino in preprečuje osip. Okolje zunajšolskih dejavnosti (kot oblika neformalnega učenja) spodbuja druženje pripadnikov različnih kultur. Pomembno je, da spodbujamo predvsem takšne dejavnosti, v katerih imajo učenci enakopraven status. Da bi izboljšali odnose med skupinami, je zaželeno ustanoviti tudi skupine, ki jih predstavljajo pripadniki različnih skupin, s katerimi se lahko vsi člani identificirajo. Takšne skupine zmanjšujejo predsodke do drugih skupin, saj imajo (različne) skupne identitete, to je pripadnost skupini, navedeno pa prispeva k zmanjševanju nestrpnosti med člani (Banks, 2001).

Okvir ocenjevanja znanja v raziskavi ICCS 2009

Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2009 predstavlja načrt ocenjevanja dosežkov (rezultatov) državljske vzgoje. Sestavljen je iz dveh delov: okvir državljske vzgoje oriše vidike, ki morajo biti upoštevani pri dosežkih učencev v preverjanju znanja in vprašalniku za učence; kontekstualni okvir predpostavlja dejavnike, ki imajo (lahko) vpliv na dosežke učencev in pojasnjuje njihove razlike (Schulz et al., 2008: 11).

Tabela 2: Okvir ocenjevanja v raziskavi ICCS 2009.

Kontekst	Predispozicije	Proces	Dosežki
Nacionalni kontekst in kontekst skupnosti	Zgodovina in kultura Struktura izobraževalnega sistema	Politični dogodki Izobraževalna politika Načrtovani kurikul	Kognitivni dosežki Pojmovanja Stališča Pripravljenost za delovanje
Šola/razred	Značilnosti šole Viri	Izvedeni kurikul Stil poučevanja in vodenja	
Učenec	Spol, starost	Učne navade Izkušnje participacije	
Domače okolje	Socioekonomski status staršev Etničnost, jezik	Komunikacija Vrstniške dejavnosti	

Vir: Povzeto po Schulz et al., 2008.

Navedeni okvir ocenjevanja dosežkov nam omogoča izvedbo sekundarnih analiz in predstavlja dragoceno priložnost, da predstavljeni model preverimo s statističnimi analizami in na ta način ugotovimo, kateri dejavniki vplivajo na dosežke učencev ter ostale učinke državljske vzgoje, ki si sicer niso tako poudarjeni. Sekundarne analize nam omogočajo, da podatke, zbrane z vprašalniki za učence, učitelje in ravnatelje, primerjamo ter kontekstualiziramo glede na dosežke učencev v kognitivnem delu. Razvoj edukacijskih znanosti ter raziskovanja izobraževalnih dosežkov je razkril, da so vplivi na učenčev dosežek mnogonivojski in da spremenljivke, ki ta dosežek lahko pojasnijo, najdemo na individualni ravni učenca, na ravni razreda, ravni organizacije razreda in na širši kontekstualni (državni) ravni (Isac in Van der Werf, 2008: 2). Mladi razvijejo svoje razumevanje vloge državljske vzgoje v sodobni družbi preko številnih aktivnosti in izkušenj v domačem okolju, šoli, razredu in širši skupnosti. Zato je pomembno prepoznati, da so znanje, kompetence, dispozicije in samoprepričanja pod vplivom številnih spremenljivk, na različnih ravneh mnogonivojske strukture (Schulz et al., 2008). Bistveni namen naše analize dosežkov v raziskavi je razumevanje številnih dejavnikov in poti, preko katerih ima izobraževanje vpliv na medkulturno razumevanje učencev, ter pojasnitev vlog, ki jih imajo pri tem različni konteksti,

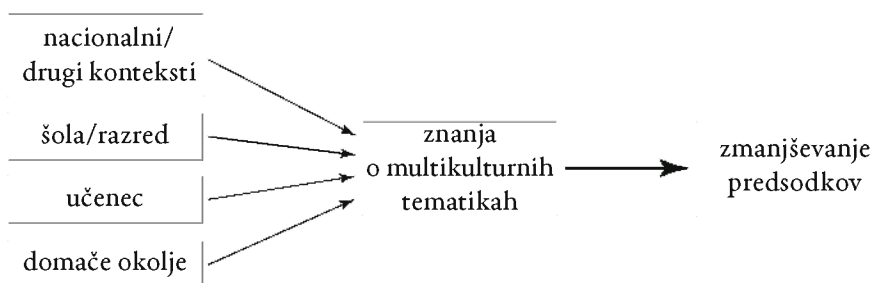
v katerih učenci živijo – družina, vrstniki, prostočasne aktivnosti, prostovoljno delo, mediji (neformalno in izkustveno izobraževanje) in tudi formalno izobraževanje. Vse to smo združili v raziskovalni model ter predstavili v okviru analize kompozitnih spremenljivk.

Konteksti, znanje o multikulturalnih tematikah in zmanjševanje predsodkov: empirična analiza

Raziskovalni model (predstavljen v spodnji shemi) temelji na dveh teoretičnih komponentah:

- na Banksovih dimenzijah multikulturalnega izobraževanja in
- okviru ocenjevanja v raziskavi ICCS.

Shema 1: Raziskovalni model konteksti – znanje – zmanjševanje predsodkov.



Uporabili smo podatke iz mednarodne raziskave. V raziskavi ICCS 2009 je sodelovalo preko 140.000 učencev osmih razredov osnovne šole, ki so bili v času izvedbe raziskave stari približno 14 let, 62.000 učiteljev in 5.300 ravnateljev iz 38 držav po svetu. V analizo smo vključili podatke učencev ter ravnateljev iz 26 evropskih držav. V vsaki državi so bile po metodi dvostopenjskega stratificiranega vzorčenja klastrov v vzorec najprej izbrane šole (v vsaki državi jih je sodelovalo približno 150) in nato celotni oddelki, ki jih obiskujejo 14-letniki. V analizo smo vključili vprašanja s preverjanja znanja, ki se nanašajo na znanje učencev o multikulturalnih vsebinah, vprašanja z Vprašalnika za učence, ki so bila povezana s preučevano vsebino, ter vprašanja z Vprašalnika za šole, ki opisujejo šolski kontekst.

Sestavili smo naslednje kompozitne spremenljivke:⁸

- znanja o multikulturalnih tematikah (prešteli smo pravilne odgovore na naloge iz kognitivnega dela vprašalnika – višje vrednosti predstavljajo več znanja);⁹

8 Nacionalnega konteksta v analizi ni bilo mogoče upoštevati, ker iz podatkov ni bilo možno sestaviti kompozitne spremenljivke. Smo pa ta kontekst predstavili v poglavju, ki govori o poudarkih kurikula.

9 Upoštevali smo naslednje naloge splošnega modula raziskave, ki preverjajo znanje o multikulturalnih tematikah ICCS: CI2MLM1, CI2MLM2, CI2CNM1, CI2RRO1, CI2PFM1, CI2PFM2, CI2PJM1, CI2REM2, CI137M1.

– prisotnost predsodkov (pri tem višje vrednosti predstavljajo več predsodkov);¹⁰

– konteksti: a) spremenljivke učenca (npr. zanimanje za politična in družbena vprašanja ter domače in mednarodne novice,¹¹ sodelovanje v različnih organizacijah itd.),¹² b) šolski kontekst (nižje vrednosti predstavljajo več napetosti v okolju šole),¹³ c) kontekst družinskega okolja (nižje vrednosti predstavljajo višjo pričakovano stopnjo izobrazbe učenca, višjo doseženo stopnjo izobrazbe staršev, večje zanimanje staršev za politična in družbena vprašanja, več knjig doma).¹⁴

Z regresijsko analizo smo nato ugotavljali vpliv navedenih dejavnikov (kompozitnih spremenljivk) na znanje o multikulturnih tematikah. Rezultati so predstavljeni v tabeli spodaj.

Tabela 3: Regresijska analiza kompozitnih spremenljivk, kjer je odvisna spremenljivka znanje o multikulturnih tematikah.

Država	n	R ²	Konstanta	Učenci	Udeležba	Šola	Družin. ok.
Avstrija	2.712	0,07	2,18	0,21*	-0,08*	0,14	-0,56*
Bolgarija	3.220	0,10	1,77	-0,01	-0,05*	0,34*	-0,73*
Ciper	2.686	0,05	2,30	0,11	-0,03	-0,10	-0,48*
Češka	4.321	0,04	2,67	0,06	-0,04*	0,04	-0,56*
Danska	3.726	0,04	2,45	0,24*	-0,03	0,01	-0,44*
Estonija	2.426	0,05	2,68	0,12	-0,06*	0,01	-0,55*
Finska	3.232	0,02	3,13	0,08*	-0,01	0,03	-0,29*
Grčija	2.559	0,07	2,70	0,12*	-0,10*	-0,13	-0,53*
Irska	3.058	0,04	2,25	0,08	-0,01	0,22*	-0,43*
Italija	3.357	0,03	2,80	0,08	-0,05*	0,07	-0,38*

10 Izračunali smo povprečno strinjanje z naslednjimi trditvami iz raziskave ICCS, ki se nanašajo na predsodke učencev: IS2P25A, IS2P25B, IS2P25D, IS2P25E, IS2P26A, IS2P26B, IS2P26C, IS2P26D, IS2P26E.

11 Izračunali smo povprečno pogostost zunajšolskih aktivnosti, ki jih predstavljajo naslednja vprašanja iz raziskave ICCS: IS2G13A, IS2G13B, IS2G13C, IS2G13D, IS2G13E, IS2G13F, IS2G13G.

12 Prešteli smo, v koliko organizacijah so učenci sodelovali. Pri tem smo upoštevali odgovore na naslednja vprašanja: IS2G13B, IS2G13C, IS2G13D, IS2G13E, IS2G13F, IS2G13G in IS2G13H.

13 Povprečno ravnateljevo mnenje na naslednja vprašanja: IC2G14A, IC2G14D, IC2G14E, IC2G06Bz, IC2G06Cz, IC2G06Ez (vrednosti spremenljivk, ki se končajo z »z«, smo obrnili).

14 Upoštevali smo odgovore na naslednja vprašanja: IS2G03, IS2G07, IS2G09, IS2G10A, IS2G10B. Število knjig smo obrnili ter standardizirali vse spremenljivke, da smo jih združili v skupni indeks domačega okolja.

Država	n	R ²	Kon- stanta	Učenci	Udelež- ba	Šola	Družin. ok.
Latvija	2.394	0,03	1,76	0,04	-0,04*	0,16	-0,39*
Liechtenstein	354	0,14	1,40	0,03	0,01	0,59*	-0,44*
Litva	3.827	0,04	2,51	0,16*	-0,02	0,00	-0,48*
Luksemburg	3.379	0,05	2,01	0,12*	0,01	0,06	-0,36*
Malta	2.102	0,06	2,11	0,11	-0,05*	0,08	-0,47*
Nizozemska	1.130	0,05	0,94	0,22*	0,02	0,51*	-0,29*
Norveška	2.717	0,06	2,46	0,12*	-0,05*	0,00	-0,53*
Poljska	3.221	0,03	2,94	0,02	-0,03	0,04	-0,56*
Ruska federacija	4.256	0,03	2,49	-0,01	-0,05*	0,19*	-0,43*
Slovaška	2.945	0,04	2,42	0,05	-0,03	0,16*	-0,51*
Slovenija	2.932	0,05	2,45	0,22*	-0,08*	0,08	-0,51*
Španija	3.229	0,05	2,26	0,22*	-0,08*	0,12	-0,39*
Švedska	3.104	0,04	2,33	0,10*	-0,03	0,03	-0,37*
Švica	2.684	0,04	2,42	0,12	0,00	0,21*	-0,40*
Anglija	2.484	0,05	2,57	0,16*	-0,04*	0,03	-0,53*
Belgija (flamski del)	2.911	0,04	1,81	0,25*	-0,05*	0,22*	-0,41*

V tabeli so prikazani nestandardizirani regresijski koeficienti za vse štiri vključene spremenljivke. Regresijski koeficienti, ki so označeni z zvezdico (*), so statistično pomembni ($p < 0,05$). Če pogledamo v tabelo, lahko opazimo, da so dejavniki učencev (učenci) v Sloveniji pomembno povezani z znanjem (pogosteje, kot se učenci seznanjajo s političnimi in družbenimi vprašanji, več znanja o multikulturnih tematikah izkazujejo). V več aktivnosti so vključeni (udeležba), manj vedo o multikulturnih temah, vendar regresijski koeficienti niso visoki. Šolski dejavniki v Sloveniji niso statistično značilno povezani z znanjem učencev o multikulturnih tematikah. Kot statistično značilno pozitivno povezani z znanjem pa se izkazujejo v Bolgariji, Lichtensteinu in na Nizozemskem. V navedenih državah večje znanje o multikulturnih tematikah izkazujejo učenci, ki obiskujejo šole v katerih je zaznati manj verske nestrpnosti in etničnih konfliktov ter imajo več priložnosti za vključevanje v večkulturne in medkulturne dejavnosti. Kot pomemben dejavnik se je v vseh državah izkazalo družinsko okolje (družin. ok.). Spodbudnejše, kot je družinsko okolje (višja, kot je pričakovana stopnja izobrazbe učenca, višja, kot je dosežena stopnja izobrazbe staršev, večje, kot je zanimanje staršev za politična in družbena vprašanja, več knjig, kot imajo učenci doma), več znanja o multikulturnosti izkazujejo.

Nadalje nas je v skladu s teoretičnim modelom zanimala tudi povezanost znanja o multikulturnih tematikah s predsodki. To smo preverili s Pearsonovim koeficientom korelacije; rezultati so prikazani v spodnji tabeli.

Tabela 4: Povezanost znanja o multikulturnih tematikah in predsodkov.

<i>Država</i>	r	p
Avstrija	-0,149	0,000
Bolgarija	-0,114	0,000
Ciper	-0,200	0,000
Češka	-0,115	0,000
Danska	-0,136	0,000
Estonija	-0,122	0,000
Finska	-0,156	0,000
Grčija	-0,198	0,000
Irska	-0,138	0,000
Italija	-0,098	0,000
Latvija	-0,091	0,000
Liechtenstein	-0,107	0,053
Litva	-0,125	0,000
Luksemburg	-0,116	0,000
Malta	-0,128	0,000
Nizozemska	-0,076	0,036
Norveška	-0,163	0,000
Poljska	-0,183	0,000
Ruska federacija	-0,071	0,000
Slovaška	-0,097	0,000
Slovenija	-0,174	0,000
Španija	-0,107	0,000
Švedska	-0,186	0,000
Švica	-0,119	0,000
Anglija	-0,198	0,000
Belgija (flamski del)	-0,086	0,000

Opomba: r – Pearsonov koeficient korelacije.

Iz zgornje tabele je razvidno, da so predsodki in znanje pomembno povezani v vseh državah ($p < 0,05$), razen v Kneževini Liechtenstein, kjer povezanost ni statistično pomembna, a se nakazuje. Poglejmo še moč povezanosti znanja o multikulturnih temah in predsodkov o multikulturnih temah

(r). Negativni predznak pomeni, da več znanja, kot ga imajo učenci o multikulturnih tematikah, manj je o le-teh predsodkov. Med državami, ki smo jih vključili v analizo, je povezava med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodkih najmočnejša na Cipru (a je še vedno šibka, ker je povezava okoli 0,2 statistično gledano šibka), sledijo Grčija, Anglija, Švedska, Poljska in Slovenija. V teh državah so povezave med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodki o multikulturnih tematikah najmočnejše. To pomeni, da več znanja, kot imajo učenci teh držav o multikulturnih tematikah, manj predsodkov o zadevnih tematikah imajo. Navedeno potrjuje medsebojno povezanost Banksovih (1996) petih dimenzij medkulturnega izobraževanja. Integracija vsebine, pedagogika enakopravnosti ter krepitev šolske kulture in socialne strukture imajo pomembno vlogo pri konstruiranju znanja učencev o multikulturnih tematikah, ki pa se izraža v zmanjšanju predsodkov učencev o le-teh.

Sklep

Ena od značilnosti razumevanja medkulturnega izobraževanja je tudi konceptualna dilema slednjega. Tako, kot lahko za državljsko vzgojo rečemo, da ni enoznačnega razumevanja le-te, temveč je državljska vzgoja opredeljena kot pristop, model, perspektiva, strategija itd., se podobno dogaja tudi poskusom opredelitve medkulturnega izobraževanja. Zaradi številnih, včasih tudi različnih in prepletajočih se opredelitev medkulturnega izobraževanja smo se odločili, da sintetizirano predstavimo Banksove dimenzije medkulturnega izobraževanja. Le-te so na področju medkulturnega izobraževanja najpogosteje citirane. Iz teh dimenzij lahko razberemo tako različne vidike, kakor tudi različne cilje medkulturnega izobraževanja.

Večina teoretikov soglaša, da so cilji medkulturnega izobraževanja izredno pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Najosnovnejši, najširši cilj medkulturnega izobraževanja, glede katerega so si enotni domala vsi teoretiki tega področja, je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki (Ekstrand, 1997: 351). Domala vsi pa se tudi strinjajo, da medkulturno izobraževanje je oziroma mora postati del vzgoje sodobnega državljana. Kar se tiče ciljne konceptualizacije državljske vzgoje in s tem povezanega medkulturnega izobraževanja, je posebej zanimiva tripartitna opredelitev slednjega. Gre za razvoj politične pismenosti, kritičnega mišljenja ter nekaterih stališč in vrednot ter za dejavno vključevanje učencev. Iz tega lahko izpeljemo različne dimenzije, in sicer izobraževanje o/za/v državljanstvo v multikulturni družbi. Pri prvi dimenziji je poudarek na vsebinah in znanju, dejstvih in razumevanju; pri drugi na veščinah (tudi na analizi in kritičnosti) ter pri tretji na delovanju in izkušnjah.

Za celostno razumevanje medkulturnega izobraževanja je pomembno razumeti kontekste, iz katerih izhaja in v katerih se dogaja. Slednje je pomembno predvsem zaradi prepletenosti formalnega, neformalnega in izkustvenega medkulturnega učenja, ki le skupaj tvorijo sinergijske učinke. Kontekste tovrstnega izobraževanja smo identificirali tako, da smo izhajali iz dvojega: tako iz Banksovih dimenzij medkulturnega izobraževanja, kakor iz teoretičnega okvirja mednarodne raziskave ICCS 2009 (CIVED 1999).¹⁵ Različni konteksti, ki vplivajo na znanje, stališča in delovanje učencev o/za/v multikulturnem okolju, so: nacionalni kontekst in kontekst skupnosti (vloga kurikula); šola, razred, učitelj; učenec ter domače okolje. Sekundarna analiza podatkov mednarodnega vprašalnika ICCS 2009 povezanosti različnih kontekstov, znanja in predsodkov, v navezavi na multikulturne tematike, je pokazala, da je kontekst učencev v Sloveniji pomembno povezan z znanjem (pogosteje, kot se učenci seznanjajo s političnimi in družbenimi vprašanji, več znanja o multikulturnih tematikah izkazujejo). Kot pomemben dejavnik pa se je v vseh državah izkazalo družinsko okolje. Med državami (gre za evropske države), ki smo jih vključili v regresijsko analizo, je povezava med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodkih najmočnejša na Cipru, sledijo Grčija, Anglija, Švedska, Poljska in Slovenija. V teh državah so povezave med znanjem o multikulturnih tematikah in predsodki o multikulturnih tematikah najmočnejše. To pomeni, da imajo učenci teh držav o multikulturnih tematikah več znanja in manj predsodkov. Slednje empirično potrjuje tudi Banksovo (2001) teoretično izhodišče, da morajo učenci doseči »višje« stopnje znanja, razumeti odnos med znanjem in dejanji, razviti obvezo delovanja k izboljšanju sveta in pridobiti večšine, potrebne za delovanje kot državljani. Predstavljene teoretske predpostavke in rezultati empirične analize nas vodijo do spoznanja, da pri oblikovanju/izpopolnjevanju medkulturne vzgoje velja posebno pozornost nameniti konstruiranju znanja učencev o multikulturnih tematikah. Visoka stopnja znanja učencev o multikulturni družbi je na podlagi teoretskih predpostavk in opravljene empirične analize namreč temelj uspešnega (od predsodkov osvobojenega) bivanja v sodobni multikulturni družbi. Pri tem velja izpostaviti tudi kontekste zunaj šolskega okolja. Kot pomemben dejavnik se je namreč v vseh državah izkazalo družinsko okolje. Spodbudnejše, kot je družinsko okolje (višja, kot je pričakovana stopnja izobrazbe učenca, višja, kot je dosežena stopnja izobrazbe staršev, večje, kot je zanimanje staršev za politična in družbena vprašanja, več knjig, kot imajo učenci doma), več znanja o multikulturnosti izkazujejo. Zato velja ob posodabljanju medkulturne vzgoje razmisliti tudi o

15 CIVED je kratica za *Civic Education Study*, katere glavni zajem podatkov je bil leta 1999, prav tako pa jo je koordinirala organizacija IEA. Slovenija je sodelovala v obeh mednarodnih raziskavah.

vplivu zunajšolskih dejavnikov tovrstne vzgoje in slednje povezati v bolj celovit koncept.

Literatura

- Asser, H., Trasberg, K., Vassilchenko, L. (2004). Intercultural education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries. *Intercultural education*, 15/1, 33–43.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Banks, J. A. (2007). *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. [Http://education.washington.edu/cme/view.htm](http://education.washington.edu/cme/view.htm) (10. 4. 2011).
- Birzea, C. (ur.) (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural education*, 19/6, 537–545.
- Camicia, P. S. (2007). Prejudice Reduction through Multicultural Education: Connecting Multiple Literatures. *Social Studies, Research and Practice*, 2/2), 219–227.
- Devjak, T. (2005). Različnost in enakost v vzgojnem konceptu javne šole. *Vzgoja in izobraževanje* 36/6, 4–11.
- Dragoš, S. (2006). Multikulturacijski doseg (izobraževanja). *Sodobna pedagogika* 57 (posebna številka), 182–199.
- Dürr, K., Vrkaš-Spajić, V., Martins-Ferreira, I. (2005). *Strategije za učenje demokratičnega državljanstva*. Zbirka Slovenija in Svet Evrope, 35. Ljubljana: Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici.
- Ekstrand, L. H. (1997). Multicultural education. V: Saha, L. J. (ur.), *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 345–355.
- Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Eurydice (2005). *Državlјanska vzgoja v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Evropska komisija (2008). *Migracije in mobilnost: izzivi in priložnosti za izobraževalne sisteme EU*. Brussels: European Commission.

- Faulks, K. (2006). Rethinking citizenship education in England – some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1/2, 123–140.
- Fennes, H., Hapgood, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom*. London and Washington: Cassel.
- Fogelman, K. (2004). Citizenship Education in England. V: Kennedy, K. (ur.), *Citizenship Education and the Modern State*. London in New York: Routledge Farmer, 85–95.
- Froumin, I. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Eastern European Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gabb, D. (2006). Transcultural Dynamics in the Classroom. *Journal of Studies in International Education*, 10/4, 357–368.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gomes, R. (ur.) (2006). *Ideje, pripomočki, metode in aktivnosti za neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje mladostnikov ter odraslih*. Zbirka Slovenija in Svet Evrope, 43. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino in Informacijsko-dokumentacijski center Sveta Evrope.
- Grant, C. A., Sleeter, Ch. E. (1986). Race, class and gender in education research: An argument for intergrative analysis. *Review of Educational Research*, 56/2, 195–211.
- Gril, A., Klemenčič, E., Autor, S. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Grobelšek, A. (2010). Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru. *Socialna pedagogika*, 14/2, 153–176.
- Isac, M.-M., Van der Werf, M. (2008) Effective civic education, Testing an educational effectiveness model for explaining students' achievement in civic and citizenship education. Prispevek predstavljen na The 3rd IEA International Research Conference, 16.–20. september, Taipei, Kitajska.
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: an International Review. *The School Field*, 10/3–4, 73–90.
- Kerr, D. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Western Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*, 1/2, 147–169.

- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32/3, 465–491.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13/1, 37–48.
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13/2, 205–221.
- Losito, B. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Southern Europe Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lukšič Hacin, M. (1999). *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Melnick, S. L., Zeichner, K. M. (1997). Teacher education for cultural diversity. Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. V: King, J. E., Hollins, E. R., Hayman, W. C. (ur.), *Meeting the challenge of diversity in teacher preparation*. New York: Teachers College Press, 23–39.
- Mikkelsen, R. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Northern*
- Mitchell, B. M., Salzbury, R. E. (1996). *Multicultural Education: An International Guide to Research, Policies and Programs*. Westport: Greenwood Press.
- Mujkanović, S. (2010). Interkulturalna in multikulturalna pedagogika. *Socialna pedagogika*, 14/2, 195–212.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competences in teaching: a typology of classroom activities. *International education*, 15/1, 179–194.
- Novak-Lukanovič, S. (1995): Interkulturalno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi. *Sodobna pedagogika*, 1–2, 86–89.
- Perotti, A. (1994). *The Case for Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Pol, M. (2004). *All-European Study on Policies for EDC: Regional Study Central European Region*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma. *Metodika*, 8/15, 373–389.
- Resman, M. (2003). Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, 54/1, 60–79.
- Sandström, K. M., Stier, J. (2008). Citizenship in the classroom: transferring and transforming transcultural values. *Intercultural Education*, 19/1, 41–51.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Skubic-Ermenc, K. (2004). Položaj pripadnika manjinskih etničnih zajednica u slovenskoj osnovnoj školi. *Pedagoški istraživanja*, 1/2, 161–174.
- Skubic-Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), 150–167.
- Sleeter, Ch. E. (1991). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany, N. Y.: State University of New York.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stradling, R. (1987). *Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Svet Evrope (2009). *Bela knjiga o medkulturnem dialogu: živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Vrečer, N. (2009). Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. V: Vrečer, N. (ur.), *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 7–23.
- Vrečer, N., Kucler, S. B. (2010). *Kodeks medkulturnega dialoga za izobraževalce odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

IV POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Janez Justin

Besedilo, branje, sklepanje

V bralnem delu raziskave PISA 2009 so dijaki brali kratka besedila in reševali naloge, vezane nanje. V članku avtor razčleni spoznavno zgradbo nekaterih nalog za dijake. Za zahtevnejše naloge v bralnem delu raziskave je bilo značilno, da je moral dijak s sklepanjem zapolniti vrzeli v besedilih, ki jih je prebral. Večina sklepov, ki jih je moral dijak narediti, je bila algoritmične narave. Razdeliti jih je mogoče na dopolnitvene in premostitvene sklepe. Pri sklepanju je moral dijak iz dolgoročnega spomina priklicati neko enoto splošnega vedenja o svetu in jo uporabiti v sklepalni shemi, ki ga je vodila do pravilne rešitve naloge. Sklepalne sheme, na katere se je dijak oprl pri reševanju nalog, temeljijo na pravilih naravne logike, ki imajo tudi sicer pomembno vlogo v interpretaciji besedil.

Ključne besede: bralna pismenost, naravna logika, besedilo, sklepanje

Janez Justin

Text, reading, inference

One part of OECD-PISA project was conceived as a measurement of students' reading literacy. Students read short literary or expository texts and then answers questions concerning the content of the text. The author of the paper analysed the cognitive processes that resulted in the students' solving the task that they were given. The more difficult among the tasks required from the student to fill in the gaps in the texts they read with inferences they had made. We can distinguish between two groups of these inferences: 1. Inferences that produced some information in addition to the information conveyed by the texts;

2. inferences whose function was to bridge gaps in the texts. Before making the right inference, the student had to retrieve the right piece of information from their long-term memory. An inferential scheme had to be constructed that led the student to the solution of a task. While constructing such inferential schemes the student leaned upon the rules of natural logic they mastered early in their childhood.

Key words: reading literacy, natural logic, text, inference

Mojca Štraus in Neja Markelj

Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009

Zadnja raziskava PISA, katere rezultati iz leta 2009 so bili objavljeni decembra 2010, je pokazala, da imajo slovenski 15-letniki v povprečju nižje bralne dosežke kot njihovi vrstniki v državah OECD in EU. Ker 15-letniki večinoma obiskujejo prve letnike srednješolskih programov, pa je za oblikovanje načrtovanih in izvedbenih kurikulumov relevantno vprašanje o pismenosti vseh mladih v prvem letniku, ne glede na njihovo starost. V članku na podlagi slovenskega nacionalnega dodatka k bazi PISA 2009, ki vključuje podatke vseh dijakov prvih letnikov ne glede na starost, ugotavlja njihovo doseganje temeljnih in najvišjih ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti s poudarkom na analizi prekrivanja teh dosežkov med področji pismenosti. Ker je srednješolsko izobraževanje v Sloveniji strukturirano v različne izobraževalne programe, so analize izvedene po teh programih, dodatno pa še po spolu in skupinah z različnim socialno-ekonomskim ozadjem. Pričakovano najvišje ravni praviloma dosegajo dijaki gimnazijskih programov in zelo majhen odstotek dijakov tehniško-strokovnih programov. Na drugi strani pa je doseganje temeljnih ravni na vseh treh področjih pismenosti skupaj težava za skoraj desetino dijakinj in dijakov tehniško-strokovnih šol, za skoraj polovico dijakinj in dijakov srednjih in za skoraj tri četrte dijakinj in dijakov nižjih poklicnih programov.

Ključne besede: PISA, ravni pismenosti, srednješolski programi, spol

Mojca Štraus, Neja Markelj

Reading, mathematics and science literacy in 1st class of upper secondary school students in Slovenia in PISA 2009

The recent PISA results from 2009 that were published in December 2010 showed that Slovene 15-year olds students' average reading scores are

lower than the scores of their counterparts in the OECD and the EU. Since the majority of 15-year olds in Slovenia attend the first grades of the upper secondary education, the question of literacy levels of all students attending the first grades of the upper secondary education regardless of their age becomes relevant for the preparation of the intended and implemented curricula. Using the Slovenian national addition to the PISA 2009 database that includes the data for this population, the proportion of students reaching the highest proficiency levels and the proportion of students not reaching the baseline proficiency levels in the reading, mathematics and science literacy are examined, the focus being in the overlapping of the attainments across the literacy areas. Since the upper secondary education in Slovenia is structured in different educational programs, the analyses are carried out separately by these programs and additionally by gender and groups of students with different socio-economic background. Expectedly, the highest levels of proficiency are mostly attained by students in academic programs and a very small percentage of students in professional programs. Attainment of baseline proficiency in all three areas is a problem area for nearly a tenth of students in professional programs, half of students in the middle vocational programs and three quarters of students in the lower vocational programs.

Key words: PISA, literacy levels, upper secondary programs, gender

Sonja Pečjak

Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenja učenja«

V članku smo analizirali dosežke slovenskih učencev v bralni pismenosti, zbrane v mednarodni raziskavi PISA 2009, in jih analizirali z vidika povezanosti teh dosežkov z elementi kompetence »učenja učenja«.

Najprej s psihološkega vidika predstavimo dva osnovna elementa kompetence »učenja učenja«, k razvoju katere vodi t. i. samoregulacijsko učenje: regulacijo kognicije (poznavanje in uporabo učnih strategij) ter regulacijo motivacije in emocij. Nato potegnemo vzporednice s terminologijo, ki jo uporabljajo raziskovalci PISA 2009: namesto regulacija motivacije uporabljajo izraz »bralna zavzetost«, namesto regulacija kognicije pa »učni/bralni pristopi«. V nadaljevanju nato na kratko prikažemo koncept bralne zavzetosti (na vedenjski ravni se kaže kot interes za branje) ter koncept pristopov k branju skozi predstavitev kognitivnih in metakognitivnih strategij. O obeh dejavnostih bralne pismenosti so raziskovalci v PISA 2009 zbrali podatke in jih primerjali z doseženo stopnjo bralne pismenosti učencev.

Rezultati 7764 slovenskih 15-letnikov kažejo, da je interes za branje, izkazan skozi vsakodnevno branje v prostem času, pomembno višji pri dekletih kot fantih ter da se pomembno pozitivno povezuje z bralno pismenostjo. Isti trend je zaslediti tudi pri učencih iz držav OECD-ja. Pri bralnem pristopu pa se je pokazalo, da so najmočnejši napovedovalci bralne pismenosti pri naših učencih poznavanje strategij razumevanja in povzemanja ter uporaba kontrolnih strategij – načrtovanja, spremljanja in evalviranja lastnega bralnega procesa.

Ključne besede: bralna pismenost, kompetenca »učenje učenja«, bralna zavzetost, učni/bralni pristop

Sonja Pečjak

Reading literacy of Slovenian students in PISA 2009 – the analysis through the prism of the developed competency of »learning to learn«

In this article, we explored the Slovenian students' achievement in reading literacy from the international study PISA 2009. We analyzed the connections between reading literacy achievement and elements of competency "learning to learn".

There are two basic elements of competency "learning to learn" which are developed through self-regulated learning: regulation of cognition (knowledge of and using learning strategies) and regulation of motivation and emotion. Further on, we make parallels with the terminology used by PISA 2009 researchers: instead of regulation of motivation, they use the term "reading involvement" and instead of regulation of cognition, they use "learning/reading approaches". This is followed by a short presentation of the reading involvement concept (which is manifested as reading interest on the behavioural level) and the concept of reading approaches through the presentation of cognitive and metacognitive strategies. The PISA 2009 researchers collected data on both concepts and compared them to the level of students' reading literacy.

The results of 7764 Slovenian students show that reading interest, manifested through everyday reading for pleasure is significantly higher in girls than in boys. Moreover, the latter is significantly and positively related with reading literacy. The same trend is found in students from OECD countries. It turned out that for reading approach, the strongest predictors of reading literacy of Slovenian students are knowing the strategies of comprehension, summarizing and using regulation strategies – planning, monitoring and evaluating one's own reading process.

Key words: reading literacy, competence »learn to learn«, reading engagement, reading approach

Anja Podlesek in Melita Puklek Levpušček

Nekateri individualni in socialni napovedniki bralnih dosežkov slovenskih dijakov v raziskavi PISA 2009

V članku je predstavljen napovedni model, s katerim smo pojasnjevali bralne dosežke slovenskih dijakov v raziskavi PISA 2009 z izbranimi individualnimi napovedniki ter napovedniki družinskega in učnega okolja. Iz izvorne baze podatkov smo v obravnavani vzorec vključili dijake prvih letnikov štirih srednješolskih izobraževalnih programov ($n = 4250$). Pri analizi povezav med napovedniki in bralnim dosežkom smo uporabili dvonivojske linearne modele. Individualni in socialni napovedniki so pojasnili približno 8 % celotne variance dosežkov dijakov. Ko smo v model dodatno vstavili še izobraževalni program, pa so prediktorji skupaj pojasnili 60 % celotne variance. Višje bralne dosežke smo našli pri dekletih, dijakih z višjim socialno-ekonomskim položajem in tistih, ki se doma pogovarjajo v slovenščini, se bolj zanimajo za branje, v večji meri zaznavajo učiteljevo spodbudo pri bralnih aktivnostih, pri branju pogosteje uporabljajo metakognitivne strategije in interpretirajo literarna besedila ter pogosteje berejo na spletu.

Ključne besede: PISA 2009, dijaki, bralna pismenost, napovedniki, večnivojski linearni modeli.

Anja Podlesek, Melita Puklek Levpušček

Some individual and social predictors of Slovene students' reading achievements in PISA 2009

The paper presents the predictive model of reading achievement of Slovene upper secondary-school students in PISA 2009. It includes selected predictors at an individual level and predictors of family and learning environment. From the original database, first-year students from four types of upper-secondary school programs ($n = 4250$) were selected into our sample. We used two-level linear models to analyse the relation between the predictors and reading achievement. Individual and social predictors explained about 8% of the total variance in reading achievement. When the type of the upper-secondary school program was additionally entered into the model, the predictors explained 60% of the total variance. Higher reading achievements were found in girls, students with higher socio-economic status, and in those who speak Slovene at home, have higher interest in reading, perceive higher teacher's stimulation of students' reading engagement, and use meta-cognitive strategies in reading, interpret literary texts and read online more frequently.

Key words: PISA 2009, high-school students, reading literacy, predictors, multilevel linear models.

Gašper Cankar

Enakost šolskega sistema in delež variance dosežkov med šolami – pogled raziskave PISA 2009

Članek obravnava vprašanje variabilnosti dosežkov raziskave PISA 2009 med šolami, vključenimi v raziskavo. Tovrstna variabilnost je v mednarodnem poročilu o raziskavi PISA 2009 zelo podrobno obravnavana in predstavlja osnovo za mero pravičnosti, ki kaže, v kolikšni meri so šolski sistemi v posamezni državi naravnani k enakosti (poleg odličnosti).

Članek izhaja iz sekundarnih analiz raziskave PISA 2006, kjer več avtorjev (Cankar, 2009; Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlessek in Sočan, 2009) ugotavlja, da zaradi specifičnih značilnosti slovenskega šolskega sistema izračunan delež variance dosežkov med šolami in znotraj šol ni primerljiv z ostalimi državami.

Podrobneje članek odgovarja na vprašanja:

Kakšen delež varianc dosežkov učencev v raziskavi PISA 2009 izvira iz delitve na srednješolske izobraževalne programe? Sekundarne analize raziskave PISA 2006 na slovenskih podatkih so pokazale, da lahko večino razlik med srednjimi šolami razložimo z razlikami med pripadajočimi izobraževalnimi programi.

Kakšni so deleži varianc dosežkov učencev v raziskavi PISA 2009 med šolami in znotraj šol, upošteva je enkrat delitev na srednje šole in drugič glede na osnovne šole?

V kakšni meri so analize odvisne tudi od uporabljenih programskih orodij in algoritmov?

Na podlagi rezultatov avtor ugotavlja, da tudi v raziskavi PISA 2009 večino deleža variance, ki predstavlja razlike med šolami, pravzaprav predstavljajo razlike med različnimi izobraževalnimi programi, v katerih so šole, kar potrjuje ugotovitve sekundarnih analiz raziskave PISA 2006. Primerjava deležev varianc glede na osnovne šole in glede na srednje šole, kjer so bili večinoma 15-letniki v času pisanja raziskave PISA, pokaže popolnoma drugačno sliko in potrjuje hipotezo, da navedeni deleži razlik med šolami v mednarodnem poročilu raziskave PISA 2009 za Slovenijo niso odraz dolgoročnih učinkov šolskega sistema.

Primerjava različnih programskih orodij in algoritmov je pokazala na pomembnost upoštevanja specifičnih značilnosti tako uporabljenega modela kot programskega orodja.

Ključne besede: PISA, dosežki med šolami

Gašper Cankar

Equality of school system and the proportion of variance in achievements between schools – a view from PISA 2009

Research is focused on the issue of between-schools and within-schools variance components in PISA 2009 achievement data for the Slovenian sample. Those variance components are thoroughly reported in the international PISA 2009 report and serve as basis for insights into equity of school systems in participating countries.

This paper follows the findings of several authors (Cankar, 2009; Gaber, Tašner, Marjanovič Umek, Podlessek in Sočan, 2009) that variance components for the Slovenian sample in PISA 2006 data are not comparable (as indicator of equity) to the results from other countries due to the specific characteristics of Slovene system of education. In this paper, three specific questions are addressed:

What portion of between school variance in student achievement actually stems from the educational tracks these schools belong to? Former secondary analysis demonstrated that most of this share is represented in the differences between tracks.

What are the differences in variance components if we group students by their prior schools compared to grouping by them their secondary schools where they took the PISA test?

How dependable are results due to the different software and algorithms used?

Results confirm the prior findings that most of the between school variance in the achievement data of Slovenian students comes from differences between educational tracks. The comparison of variance components when achievement data is grouped by secondary schools or by elementary schools shows diametrical results and warns us that results in the international PISA report do not reflect the long term effects of educational system.

The comparison of different software and algorithms advises caution and the exploration of the specifics of both software and algorithms used to assure validity of results.

Key words: PISA, between-schools achievements

Claudia Schreiner

PISA 2009 v Avstriji: rezultati, spremembe in težava pri pojasnjevanju sprememb

Politika na področju izobraževanja potrebuje danes racionalno odločanje, utemeljeno na podatkih (kjer so izpostavljene tudi močne in šibke toč-

ke), ki so podlaga za sistematičen razvoj kakovosti. Napredek ocenjujemo z uporabo mejnikov (benchmarkov) ter s primerjavami med različnimi šolskimi sistemi. Monitoring, stalno opazovanje omejitev in predpogojev, procesov in rezultatov v šolskem sistemu s pomočjo raziskav daje podatke – in raziskava PISA se je v zadnjem desetletju pokazala kot glavna sestavina na podatkih temelječe strategije izobraževanja v Avstriji. Rezultati raziskave PISA 2009 so bili za Avstrijo nekoliko presenetljivi, še posebej precejšnje spremembe v povprečnih dosežkih. Slednje še posebej velja za področje bralne pismenosti, kjer so rezultati zdrsnili za 20 točk v primerjavi z letom 2006. In ravno te spremembe ni mogoče enostavno pojasniti z dokumentiranimi spremembami avstrijskega šolskega sistema.

Ključne besede: PISA, dosežki, bralna pismenost, politika, temelječa na podatkih

Claudia Schreiner

PISA 2009 in Austria: Results, Changes and the Difficulty in Explaining Change

Modern educational policy needs data-based inventories as a basis for rational decision-making as it asks for the analyses of strengths and weaknesses as a basis for a systematic development of quality. It assesses progress through the use of benchmarks and comparisons between different models of schooling. System monitoring, continuous surveillance of constraints and prerequisites, processes and results in the school system through education research, produce such data – and PISA has, in the past decade, turned out to be a major component of such an evidence-based strategy in Austria. Austria's PISA 2009 results were somewhat surprising, showing partly considerable changes in the mean performance scores. Reading, in particular saw a decrease of 20 score points in its mean score between 2006 and 2009. These changes cannot be easily explained by documented changes in the Austrian school system.

Key words: PISA, achievements, reading literacy, evidence-based policy

Marjan Šimenc

Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje

Po mednarodni raziskavi iz leta 1999 so slovenski učenci v primerjavi z učenci drugih držav manj zaupali institucijam, poveznim z oblastjo, klimo v razredu so zaznavali kot manj odprto za diskusijo, predvsem pa so imeli manj naklonjen odnos do pravic priseljencev. Ponovitev raziskave v letu 2009 po-

kaže izboljšanje na vseh kritičnih področjih. Na področju odnosa do lastne države oziroma patriotizma, ki je bil v obdobju med obema raziskavama razlog za kurikularne spremembe, pa je ohranjeno pozitivno stanje. Podrobnejši pregled rezultatov pokaže, da stanje ni preprosto pozitivno. Pri večini učencev je pozitiven odnos do lastne države povezan s pozitivnim odnosom do priseljencev, vendar analiza pokaže, da obstaja manjšina učencev, ki izkazuje veliko naklonjenost lastni državi in veliko nenaklonjenost priseljencem, obenem pa izkazujejo večjo pripravljenost za sodelovanje v političnem življenju kot drugi učenci.

Ključne besede: državljanska vzgoja, identiteta, patriotizem, nacionalizem, Mednarodna raziskava državljanske vzgoje

Marjan Šimenc

Patriotism and nationalism of Slovenian pupils from the perspective of International Civic and Citizenship Education Study

IEA Civic Education Study conducted in 1999 showed that students in Slovenia had a lower degree of trust in the government related institutions, perceived school climate as less open for discussion and had less positive attitudes towards immigrants than students in other countries. In 2009, when the research had been reiterated, the findings were positive on all critical issues. The attitudes toward the students' own country, which had been the reason for some curricular changes between the two studies in Slovenia, remained positive. A more detailed review of the results showed that they are not simply positive. In the case of the majority of students, the positive attitude towards their own country is associated with a positive attitude towards equal rights for immigrants. However, the analysis showed that there is a minority of students with a positive attitude towards their own country and very negative attitude towards equal rights for immigrants.

Key words: citizenship education, identity, patriotism, nationalism, International Civic and Citizenship Education Study

Alenka Gril

Državljske kompetence osmošolcev v Sloveniji – izsledki mednarodne raziskave državljanske vzgoje ICCS 2009

Državljske kompetence opredeljujejo posameznikovo zmožnost za učinkovito delovanje v demokratični družbi in so sestavljene iz ustreznega državljanskega znanja, stališč in spretnosti. Mladostniki si jih razvijajo z neposrednim družbenim delovanjem, posredno pa tudi v okviru družine in

formalnega izobraževanja. Državljska vzgoja v šoli vključuje tako poučevanje družbeno-političnih vsebin, kot tudi sooblikovanje stališč in vrednot ter omogočanje prakticiranja participacije v demokratičnih procesih v šoli in pri pouku. Cilj državljanske vzgoje je pripraviti mlade za aktivno in odgovorno državljanstvo v odraslosti. V pričujočem prispevku predstavljamo rezultate analize podatkov, zbranih med slovenskimi osmošolci, ki so sodelovali v zadnji mednarodni raziskavi ICCS 2009. Zastavili smo si dve raziskovalni vprašanji: kakšne državljanske kompetence si mladostniki oblikujejo v slovenski šoli in kako jih le-ta usposablja za prihodnje aktivno državljanstvo. Rezultati regresijskih analiz kažejo, da se državljansko znanje osmošolcev oblikuje v soodvisnosti od učenčevih stališč do demokracije, informiranosti, zaznane lastne politične učinkovitosti in izkušenj s participacijo v šoli. Družbena in politična učinkovitost mladostnikov najbolj napoveduje njihovo pripravljenost za prihodnje družbeno-politično udejstvovanje, skupaj z razumevanjem državljanstva kot politične participacije. Neugodne izkušnje vključevanja v šolsko skupnost, ob nizki ravni državljanskega znanja, pa napovedujejo prizadevanja mladostnikov za uveljavljanje svoboščin na nelegalne načine. Kompleksnejše državljansko znanje napoveduje pripravljenost za udejanjanje državljanskih pravic in dolžnosti v odraslosti, medtem ko za aktivno politično participacijo v odraslosti zadostuje osnovnejše znanje.

Ključne besede: državljanske kompetence, državljansko znanje, demokratična stališča, politična učinkovitost, družbeno udejstvovanje, politična participacija, mladostniki, šolska klima, razredne diskusije

Alenka Gril

Citizenship competencies of 8th graders in Slovenia – results from International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)

Citizenship competencies refer to the individual's capacity to act successfully in democratic society and consist of the socio-political knowledge, attitudes and skills. Adolescents develop them through direct engagement in social activity and also indirectly in the family and formal education. Citizenship education in the school encompasses the instructions on socio-political concepts as well as the formation of attitudes and values. It also gives the students opportunities for practicing participation in democratic processes in the school and the class. The aim of the citizenship education is to prepare young people for active and responsible citizenship in the adulthood. In this contribution, we present the results of the data analysis of Slovene eighth-graders who participated in the last international study ICCS 2009. Two research questions have been proposed: what kind of citizenship competen-

cies do adolescents form in the Slovene school and how are they prepared for future active citizenship? The results of the regression analyses show that citizenship knowledge of the eighth-graders is formed in co-relation with the students' attitudes towards democracy, their political information, perceived political efficacy and their experiences with participation in school. Adolescents' social and political efficacy has the most effect on the readiness for future socio-political engagement, together with the understanding of citizenship as political participation. The unpleasant experiences with the involvement in the school community, accompanied by the lower level of citizenship knowledge, predict the adolescents' efforts for asserting civil liberties in a non-legal manner. The complex levels of citizenship knowledge effects the readiness for practicing civil rights and duties in adulthood while basic knowledge is enough for active political participation in adulthood.

Key words: civic competences, civic knowledge, democratic attitudes, political efficacy, civic engagement, political participation, adolescents, school climate, classroom discussion

Eva Klemenčič, Urška Štremfel in Mojca Rožman

Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov

Kljub različnim smerem in vrenju teoretskih tokov na področju medkulturnega izobraževanja obstaja skoraj popolno soglasje, da je medkulturno izobraževanje nujen odgovor na izzive sodobnega globaliziranega sveta. V članku teoretsko osvetljujemo cilje in pomen medkulturnega izobraževanja, njegove različne dimenzije ter kontekste, ki imajo vpliv na razvoj sodobnih državljanov, opolnomočenih za uspešno soočanje v sodobnem multikulturnem svetu. Na podlagi sekundarne analize podatkov iz mednarodne raziskave o državljanski vzgoji (ICCS 2009) smo preverili vpliv različnih kontekstov na znanje o multikulturnih tematikah in povezanost le-tega s predsodki, ki jih imajo učenci o multikulturnih tematikah. Na podlagi zbranih empiričnih podatkov lahko potrdimo, da je znanje o multikulturnih tematikah pomembno povezano z zmanjševanjem predsodkov o multikulturnih tematikah.

Ključne besede: znanje, multikulturalizem, predsodki

Eva Klemenčič, Urška Štremfel, Mojca Rožman

Knowledge about the multicultural themes and reduction of prejudices

Despite the different directions of theoretical and fermentation patterns in intercultural education, unity is the fact that intercultural education is a necessary response to the challenges of the modern globalized world. The

paper theoretically illuminates targets and the importance of intercultural education in its different dimensions and contexts, which have an impact on the development of the modern citizens' empowerment to cope successfully with remaining in the modern multicultural world. Based on secondary analysis of the data from International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009), we examined the impact of various contexts on the knowledge of multicultural themes and the correlation of the prejudices held by pupils on multicultural topics. Based on collected empirical data, we can confirm that the knowledge of multicultural topics is related to reducing the prejudice of multicultural themes.

Key words: knowledge, multiculturalism, prejudice.

V KNJIŽNE RECENZIJE/
REVIEWS

Knjižne recenzije/ Reviews

Janez Juhant in Bojan Žalec (ur.), *Na poti k dialoščnosti človeka. Ovire človeškega komuniciranja*, Ljubljana, Teološka fakulteta, 2010.

V navedenem zborniku objavlja svoje prispevke trinajst avtorjev, in sicer: Janez Juhant, Bojan Žalec, Tomaž Erzar, Anton Jamnik, Branko Klun, Robert Petkovšek, Tadej Strehovec, Stanislav Slatinek, Karl Drago Ocvirk, Mari Jože Osredkar, Stanko Gerjolj, Erika Prijatelj in Mateja Pevec Rozman s Teološke fakultete.

Navedeni avtorji interdisciplinarno diagnosticirajo pogoje in ovire dialoga ter dajejo nekatere konkretne napotke za zdrave odnose v družbi. Te opredeljujejo po naslednjih problemskih sklopih:

1. Psihološka, antropološka in etična analiza dialoga (*Juhant, Žalec, Erzar, Jamnik*);
2. Dialog med znanostmi, v znanosti in v kontekstu različnih svetovnih nazorov (*Klun, Strehovec, Petkovšek*);
3. Pravni in religiološki pogledi na dialog (*Slatinek, Ocvirk, Osredkar*);
4. Izobraževalni, vzgojni in družinski vidiki dialoga (*Gerjolj, Prijatelj, Pevec Rozman*).

V prvem sklopu vidijo avtorji glavne ovire za dialog v tekmovalnem odnosu med ljudmi, nasilju, strahu, sovraštvu, nezaupanju, instrumentalizaciji človeka ter negativnih usedlinah v človeški duševnosti.

Drugi sklop poudarja zaprtost ali nezavedanje omejenosti znanstvenih pogledov in izkustev, ki ne upoštevajo celovitosti resničnosti. Različni znanstveniki pogosto niso pripravljeni na dialog. Zlasti bioetika je ključna za spoštovanje človekovega dostojanstva.

Tretji sklop izpostavlja ogroženost svobode v sodobni, do vere negativno zadržani družbi, saj je verska svoboda temelj vsake svobode. Podobno kot teologi, ki verjamejo v razodeto resnico, niso pripravljeni na dialog z naravoslovci, tudi filozofi niso. Na ta način vsak brani resnico na svoji strani, kar vodi v različne fundamentalizme – od verskega do metafizičnega in pozitivističnega oz. scientističnega. Šele potreba po preseganju lastne omejenosti pomeni pripravljenost, da nas drugi obogatijo skozi dialog. Družbene spremembe in lastni problemi silijo tudi Cerkev na pot dialoga in sprememb.

Četrty sklop osvetljuje pomen vključevalne pedagogike, ki upošteva celotnega učenca, upošteva tudi njegova verska prepričanja ter dialoško odstranjuje ovire med učiteljem in učencem. Kot vemo, lahko učna tehnologija dialog omogoča ali ovira. V tem je njena ambivalentna vloga. Prav takšno je tudi vprašanje učiteljeve avtoritete.

Janez Juhant (ibid.: 11–24) v omenjeni knjigi poudarja potrebo po preseganju tehnološke instrumentalizacije, zaradi katere nastajajo strah, sovražstvo in maščevalnost. Pomanjkanje dialoga je bistveno za monopolno totalitarno ali avtokratsko ideologijo, ki izhaja iz razsvetljenske kartezijansko-newtonovske paradigme. V zadnjem času se razvijajo interaktivne informacijske tehnologije, ki pa le širijo že obstoječa razmerja, ne da bi ustvarjale kvalitativno nova razmerja, obstoječih namreč ne morejo bistveno izboljšati. Juhant ugotavlja »pomanjkanje vzgojno-terapevtskega delovanja«, ki ga ni niti v posttranzicijskih državah niti v klasičnih zahodnih demokracijah.

Ko sredstva javnega obveščanja poročajo o nasilju in maščevalnosti, krhajo medsebojno zaupanje in preprečujejo srečevanje človeka s človekom. Politike 20. stoletja so netile razredno in nacionalno sovražstvo z nacionalnim zapiranjem vase. Egocentriem je brez sebstva kot sedeža pozitivnih vrednot in empatije.

Tomaž Erzar (ibid.: 41–67) opozarja, da starši otroku posredujejo izključevalne ali vključevalne modele komuniciranja. Med izključevalnimi vzorci ljubezni sta najpomembnejša dva, ki blokirata dialog. To sta fiksacija, ki se omejuje na preračunljivost, kaj pridobiti in kaj izgubiti, in flotacija, ki je beg pred odnosom, bližino in odgovornostjo. Zato dialog v virtualnem svetu ne more nadomestiti dialoga v socialno-realnem svetu. Kdor se zaradi rezultata odpoveduje darovanju in odpuščanju, se tudi dialogu.

Anton Jamnik (ibid.: 51–68) išče etični izhod iz neoliberalističnega egocentriзма prek etikov Jonasa in Levinasa. Postmoderna situacijska etika je brez trdnih načel in norm. S tem je ogrožena sama sposobnost moralnega občutenja že zaradi racionalne morale. Celo vodilne osebnosti v tej zmedii odpovedujejo pred svojo slabo vestjo. Funkcionalizem je pomembnejši.

Branko Klun (ibid.: 69–78) se spominja, da je šlo v novem veku za dolgo trajen spor med teologi in naravoslovci. Pri tem je šlo za zaprto teologijo

vis-a-vis zaprti znanosti. Zavzema se za odprto teologijo in odprto znanost, ker nas razlike kličejo k razvoju.

Robert Petkovšek (ibid.: 79–91) se sprašuje po svetovnonazorski poti do dialoga kot po čistem pogledu. Vemo, da je bolje opazovati stvari od zgoraj, s ptičje, kot od spodaj, z žabje perspektive. Šele ob drugem se razlikovanje izbrusi. Ključno vprašanje je, ali jemljem bližino drugega kot nekaj instrumentalnega ali pa kot moralni izziv.

Tadej Strehovec (ibid.: 93–112) ocenjuje stanje dialoga znotraj bioetike. To področje je čedalje bolj kompleksno interdisciplinarno. Čedalje bolj je jasno, da je to prvotno človeško in ne biotehnološko vprašanje.

Jože Osredkar (ibid.: 127–136) ugotavlja, da je mladim razodetje v okviru starih miselnih vzorcev nerazumljivo. Vera tedaj ni »kvas življenja«, če je »staro vino v novih mehovich«. V nekem smislu ne moremo drugače, kot da vero izražamo na sebi lasten način (Beckov lastni Bog). RKC tega dolgo ni priznavala, zato se je cepila. Verska praksa prehiteva teologijo. Sekularizacija je simptom tega zaostanka. Cilj dialoga je ohranjanje naše človečnosti in z njo vrednote sožitja.

Drago Ocvirk (ibid.: 115–125) meni, da ni monoteizem nič bolj militanten kot politeizem. Nasilje izhaja iz družbenih in kulturnih mehanizmov in ne iz verskih konceptov. Ugotavlja, da je verska svoboda v svetu precej ogrožena.

Mateja Pevec Rozman (ibid.: 159–172) že v družini najde ovire in spodbude za dialog. Prestižni boj ga tako v družini kot v znanosti onemogoča. Nezrelost partnerjev preprečuje modro usklajevanje, prilagajanje in popuščanje v rigidnosti. Nezaželenost izražanja osebnega mnenja je danes pogosta. Zato je učenje dialoga v družini in v drugih ustanovah dolgotrajen proces. Učitelje je treba usposablјati tudi za mednarodni dialog z razvijanjem jezikovnih kompetenc pri učenju maternega in tujih jezikov ter z odpiranjem poti do krepostnega državljanstva.

Stanko Gerjolj (ibid.: 137–145) se zavzema za paradigmo vključujočnosti v pedagogiki, ki predpostavlja legitimnost spoštovanja različnih mnenj in celovite osebnosti učencev. To pa od udeležencev edukacije terjа moralno držo in postavlja didaktiko pred vedno nove dileme. Vključevanje ni sinkretizem ali uravnilovka, ampak je občutljiv pedagoški proces, v katerem se oblikuje čuteča skupnost.

Erika Prijatelj (ibid.: 147–157) opozarja na pomen tehnične vizualizacije v sodobnem pedagoškem procesu. Sem sodijo elektronske table, interaktivne učilnice in kamere. Možno je, da so ti pripomočki elementi celostnega učenja, vendar pod pogoji trdega učenja, učiteljeve hierarhične oz. statusne avtoritete, demokratične komunikativne interakcije z učenci ter dialoga med vidno in nevidno pedagogiko.

Prihodnja multikulturalna šola učnega dialoga, za katero se zavzemata Gabi Čačinovič Vogrinčič (2009) in Barica Marentič Požarnik (2009) ter jo opredelujeta tudi Eva Klemenčič in Urška Štremfel v izvirni monografiji *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturalni družbi*, se sooča s premagovanjem negativnih dejavnikov dialoga in spodbujanjem pozitivnih, kakor so jih opredeljevali avtorji predstavljenega zbornika.¹

Bogomir Novak

Sonja Pečjak, *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*, Ljubljana, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 193 str.

Knjiga *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi* (2010) obravnava aktualno tematiko, ki je bila v zadnjem letu deležna precejšnje pozornosti. Razdeljena je na šest vsebinskih sklopov in se začne s predstavitvijo pismenosti. Raziskovanje pismenosti se je skozi čas razvijalo, pojavljajo se pa tudi »nove pismenosti« (razmišljujoča, informacijska, medijska, digitalna pismenost, str. 12).

Avtorica predstavi različne definicije pismenosti, izpostavi pa tudi, da pismenost danes predstavlja več kot le spretnost branja, pisanja. Knjiga je napisana razumljivo in je tako primerna za širši krog bralcev. Avtorica navaja tudi predloge za izboljšanje razumevanja in jih tudi sama v knjigi uporablja. V delu lahko zasledimo nekaj konkretnih raziskav s področja razumevanja besedil, ki so neposredno uporabna tudi pri izbiri učnih besedil v šoli. Pri strategijah za razvijanje bralnega besedišča navaja, »da je smiselno in potrebno uriti učence v različnih bralnih strategijah že takoj, ko se pri samostojnem učenju srečajo z besedili« (str. 98), saj »branje predstavlja najpomembnejše sredstvo učenja« (ibid.).

V zadnjem delu se avtorica dotakne zelo pomembne teme, to je profesionalnega razvoja učiteljev za pismenost. Bralno izobraževanje mora biti prisotno na vseh področjih izobraževanja učiteljev. »V prizadevanja za višjo pismenost bi se morali vključiti vsi udeleženi v izobraževalnem procesu, se pravi učitelji vseh predmetov in vodstveni delavci.« (Str. 165.) Nadalje izpostavlja še, da je potrebno posebno pozornost nameniti fantom. Na podlagi izsledkov mednarodne raziskave se je pokazala potreba, da se »posveti več pozornosti poučevanju strategij branja, saj lahko na ta način fantje vsaj

1 Literatura:
 Čačinovič Vogrinčič, G. (2009). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
 Marentič Požarnik, B. (2009). *Učenje kot pogovor*. Ljubljana: DZS.
 Klemenčič, E., Štremfel, U. (2011). *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja za državljanstvo v multikulturalni družbi*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

delno kompenzirajo ali nekoliko slabše besedišče ali primanjkljaj motivacije za branje« (str. 168).

Za zahtevnejšega bralca tu in tam manjka kakšna informacija, da bi se lahko sam opredelil do predstavljenih rezultatov (na primer testi mnogoterih primerjav, str. 115). Vsekakor pa je knjiga priporočljiva za branje tako za učitelje, ki poučujejo v šolah, kot tudi za raziskovalce, ki se s tem področjem ukvarjajo.

Mojca Rožman

VI AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/ Authors

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 profesor at the Ljubljana Graduate School of Hmanities. He performs researches on a variety of areas e.g. concepts of knowledge in western cultures, international large-scale student assessments, textbooks, didactical speech, communication theory and discourse analysis.

Mojca Štraus je doktorica matematike, znanstvena sodelavka ter direktorica Pedagoškega inštituta. Je tudi nacionalna koordinatorica raziskave PISA. Njeno bibliografijo sestavljajo dela s področja mednarodnih raziskav znanja ter metodološke problematike.

Mojca Straus holds an Msc in mathematics and a PhD in behavioural sciences. She is a researcher and director within the Educational Research Institute. She is also the national research coordinator of PISA study. Her bibliography is composed of research on international large-scale student assessments and methodological problematics in research.

Neja Markelj se ukvarja z raziskovanjem raznovrstnih psiholoških in pedagoških tem znotraj šolskega sistema, trenutno pa se posveča predvsem raziskovanju področja mednarodnih raziskav znanja, na katerem je leta 2010 tudi doktorirala z nalogo *Zasnovanost mednarodnih raziskav znanja z vidika teorij učenja*. Ukvarjala se je z vprašanjem, ali in kako se teorije učenja in teorije poučevanja izražajo v izhodiščih mednarodnih raziskav, kot sta PISA in TIMSS,

in v njihovih merskih instrumentih. Trenutno je zaposlena na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo v Ljubljani.

Neja Markelj is a researcher, whose areas of interests are the research of psychological and pedagogical aspects of the educational field. The primary objective of her doctoral dissertation (2010) was to determine whether the learning and teaching theories are expressed in the frameworks of international studies, such as PISA and TIMSS, and in their measurement instruments and how they are expressed. She works as a teacher at Secondary school for pharmacy, cosmetics and health care in Ljubljana.

Dr. Sonja Pečjak je redna profesorica pedagoške psihologije na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja z raziskovanjem psihologije branja in pismenosti (razvoj zgodnjih bralnih sposobnosti, bralne motivacije in branja za učenje), s procesi samoregulacijskega učenja (učne strategije), z učenci z učnimi težavami, s procesi kariernega odločanja pri šolskem svetovanju in s čustveno inteligentnostjo v šolskem kontekstu. Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih monografij. Bila je nosilka oz. sodelavka v številnih raziskovalnih projektih (npr. *Bralna motivacija kot dejavnik učenčeve uspešnosti v osnovni šoli*; *Odnos med razvojem in vrednotenjem komunikacijskih kompetenc v osnovni in srednji šoli*; *Pogoji za razvoj bralne motivacije*; *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: Razvoj učinkovitega sistema pomoči*; *Temeljni vidiki emocionalno-kognitivnih sposobnosti: Kritični pristop h konstrukt emocionalne inteligentnosti*).

Dr. Sonja Pečjak works as a professor of educational psychology at the Faculty of Arts University of Ljubljana. Her research interest are the psychology of reading and literacy (development of early reading skills, reading motivation and reading for learning), the processes of self-regulated learning (learning strategies), students with learning disabilities, process by career decision-making in school guidance and emotional intelligence in an educational settings. She has published numerous scientific and academic books and articles and has engaged in various projects (e.g. Reading motivation as a factor in students' academic performance in elementary school; The relationship between the development and evaluation of communicative competence in elementary and secondary school; The conditions for the development of reading literacy; Students with learning disabilities in primary school - developing a comprehensive system of effective assistance; Basic Aspects of emotional-cognitive abilities: Toward a critical approach discussion of the Emotional Intelligence Construct).

Anja Podlessek je izredna profesorica na Katedri za psihološko metodologijo na ljubljanskem Oddelku za psihologijo. Raziskovalno se ukvarja s področjem psihofizike in merjenja v psihologiji, kot metodologinja pa sodeluje tudi pri raziskavah zdravstvene, razvojne in pedagoške psihologije.

V okviru zadnjih je sodelovala že pri več sekundarnih analizah podatkov iz raziskav PISA in TIMSS, ukvarja pa se tudi z merjenjem kakovosti izobraževalnega sistema.

Anja Podlessek is an associate professor of psychological methodology at Department of Psychology, University of Ljubljana. Her research is focused on psychophysics and measurement in psychology. As a methodologist, she has also been involved in the research on health, developmental and educational psychology. She has participated in several secondary analyses of PISA and TIMSS data and in measuring the quality of the education system.

Melita Puklek Levpušček je izredna profesorica na Katedri za pedagoško psihologijo na ljubljanskem Oddelku za psihologijo. Raziskovalno se ukvarja z doživljanjem in dejavniki socialne anksioznosti, s psihološkim osamosvajanjem v odnosu do staršev, z značilnostmi mladih na prehodu v odraslost ter z dejavniki učne uspešnosti. Sodeluje tudi pri sekundarnih analizah raziskav PISA 2006 in 2009.

Melita Puklek Levpušček is an associate professor of educational psychology at Department of Psychology, University of Ljubljana. She studies social anxiety and its factors, attainment of psychological independence from parents, characteristics of young people in transition to adulthood and the factors of academic achievement. She has also participated in the secondary analyses of PISA 2006 and 2009 data.

Dr. Gašper Cankar je zaposlen kot raziskovalec na Državnem izpitnem centru, kjer se ukvarja s problematiko merjenja znanja tako pri nacionalnih zbirkah podatkov (Nacionalno preverjanje znanja, splošna in poklicna matura) kot v mednarodnih raziskavah (PISA, TIMSS).

Dr. Gašper Cankar is a researcher at National Examination Centre (Slovenia), where his professional interests include knowledge measurement and educometrics both in national examination datasets (national assessment in elementary schools, general and vocational matura exams) and international research (PISA, TIMSS).

Dr. Claudia Schreiner je predstavnic avstrijskega nacionalnega centra PISA. Zaposlena je na BIFIE Avstrija (Zvezni inštitut za raziskovanje izobraževanja, inovacije in razvoj v avstrijskem šolskem sistemu), in sicer kot vodja centra BIFIE v Salzburgu (Center za monitoring izobraževanja in standarde).

Dr. Claudia Schreiner is representative of Austrian national PISA centre. Employed at BIFIE (Federal Institute for education research, innovation & development in the Austrian school system), head of BIFIE Salzburg (Centre for Educational Monitoring & Standards).

Marjan Šimenc je raziskovalec na Pedagoškem inštitutu, predava pa tudi na Filozofski in Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Področja njegovega teoretskega zanimanja so filozofija in sociologija vzgoje, predvsem didaktika filozofije, zasebno šolstvo in državljanska vzgoja.

Marjan Šimenc is a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana and an assistant professor at the Faculty of Arts in Ljubljana. He publishes in the areas of teaching philosophy, citizenship education and the philosophy of education.

Alenka Gril je doktorica psiholoških znanosti, kot višja znanstvena sodelavka je zaposlena na Pedagoškem inštitutu. Njeno raziskovalno delo je usmerjeno na preučevanje učinkov različnih socialnih kontekstov na socialno vedenje in socialno-kognitivni razvoj mladostnikov. V dosedanjih študijah se je ukvarjala s preživljanjem prostega časa, s prostovoljnim delom ter z družbenim udejstvovanjem mladostnikov in mladih na prehodu v odraslost.

Alenka Gril is a PhD in psychology and is employed at the Educational Research Institute as a higher research associate. Her research work is focused on studying the effects of different social context on the social behaviour and socio-cognitive development of adolescents. In recent studies she has taken an interest in leisure time activities, voluntary work and social engagement of adolescents and emerging adults.

Eva Klemenčič je doktorica znanosti lingvistike govora in teorije družbene komunikacije. Zaposlena je na Pedagoškem inštitutu. Njeno bibliografijo sestavljajo dela s področja državljanske vzgoje ter mednarodnih raziskav znanja.

Eva Klemenčič is a PhD in linguistics and the theory of social communication. She is employed at the Educational Research Institute. Her bibliography is composed of research and lecture work mainly within the field of citizenship education and large-scale student assessments.

Mag. Urška Štremfel, magistrica znanosti s področja politologije, je asistentka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Pri svojem raziskovalnem delu pa kot asistenka sodeluje tudi v Centru za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njen znanstvenoraziskovalni interes predstavlja evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in njegov vpliv na nacionalne izobraževalne politike, v okviru katerega posebno pozornost posveča odprti metodi koordinacije. Pripravlja doktorsko disertacijo z naslovom *Nova oblika vladavine v Evropski uniji na področju izobraževalnih politik*.

Urška Štremfel is a research assistant at the Educational Research Institute in Ljubljana and a part-time research assistant at the Centre for Political Science Research at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. Her research interests include the European aspects of poli-

cy analysis, especially new modes of EU governance and cooperation in the field of education policy. Currently, she is preparing her PhD thesis with the working title of "New Modes of Governance in the European Union in the Field of Education Policy".

Mojca Rožman je mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Je podiplomska študentka univerzitetnega doktorskega programa Statistika, družboslovni modul. Njeno raziskovalno delo je vezano na mednarodne kot tudi na nacionalne raziskave znanja. Zanima se predvsem za metodologijo raziskav.

Mojca Rožman is a young researcher at the Educational Research Institute. She is currently involved in the postgraduate program in Statistics for Social Sciences. Her research focuses on international large-scale assessment and various national studies. She is particularly interested in the methodology of assessments.

VII OBVESTILA IN NAJAVE

Projekt EU-Pika

MFDPS bo v 2012 približevala EU tematike
njenim državljanom

Obeta se nam zanimivo, večkulturno in evropsko leto. Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije je pridobila sofinanciranje Evropske unije za izvajanje projekta z namenom posredovanja EU vsebin širši javnosti, študentom, dijakom in učencem.

Projekt EU-PIKA (Politike, Institucije, Kooperacija, Akcije) je enoletni projekt, ki ga izvaja Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije (MFDPS) in je sofinanciran s strani Evropske komisije v okviru projektov Jean Monnet. Namen in cilj projekta je posredovanje EU vsebin širši javnosti, študentom, dijakom in učencem. V okviru projekta EU-PIKA bodo potekali številni različni dogodki (okrogle mize, tridnevni tabor za srednješolce, delavnice za osnovnošolce, izobraževanje za učitelje, tematske delavnice za študente) o delovanju in institucijah Evropske unije.

Celje bo v letu 2012 »Evropa v malem«, kjer se bomo lahko srečali s priznanimi slovenskimi in tujimi strokovnjaki s področja evropskih integracij. Z nami bodo izkušnje delili tudi slovenski in tuji evropski poslanci.

Predstavljene bodo najširše EU vsebine: od pravnih do praktičnih vidikov

Tematike, ki jih bodo vključene v dogodke projekta bodo poleg informacij o delovanju in institucijah Evropske unije zajemale tudi pravice njenih državljanov, večkulturnost in večjezičnost, kako uspeti na skupnem evropskem trgu, priložnosti za podjetnike v EU, priložnosti za mladinske študijske izmenjave in prihodnost Slovencev v skupni Evropi.

MFDPS bo za namene izobraževanja na področju EU tematik razvila primerna gradiva za profesorje in učitelje ter sodelovala z osnovnimi in srednjimi šolami po celotni Sloveniji. Za osnovnošolce bodo pripravljene enodnevne delavnice, v katerih se bodo srečali z osnovnimi koncepti sodelovanja v večkulturnem okolju.



EU·PIKA
EACEA

Education, Audiovisual & Culture
Executive Agency



GD Izobraževanje in kultura

Program Vseživljenjsko učenje



Mednarodna fakulteta
za družbene in poslovne študije
International School
for Social and Business Studies
Celje · Slovenija

Prvi dogodek bo brezplačni tridnevni EU-KAMP za srednješolce

Projekt EU-PIKA se bo začel s tridnev-
nim dogodkom, namenjenim dijakom sred-
njih šol iz celotne Slovenije. EU-KAMP bo
potekal v Celju na MFDPŠ in v Zrečah na
CŠOD Gorenje med 23. in 25. marcem 2012,
vsebina pa je prijavljena kot del kataloga OIV.
45 srednješolcev se bo v treh dneh srečalo s
tematikami zgodovine EU, institucij in politik
EU, vrednot in človekovih pravic v Evropski
uniji ter evropskega državljanstva.

EU-KAMP bo za udeležence popolno-
ma brezplačen, zagotovljen bo avtobusni pre-
voz na relaciji Celje-CŠOD Gorenje-Celje,
nastanitev ter obroki. Prijave na EU-KAMP
prejemamo do 9. marca 2012 oziroma do za-
polnitve mest na elektronski naslov eupika@mfdps.si. Prijavnica in dodatne informacije so
na voljo na spletni strani projekta www.eupika.mfdps.si.

Pridobitev projekta EU-Pika

Sofinanciranje EU za izvedbo projekta
EU-Pika (Politike, Institucije, Kooperacija,
Akcije) je MFDPŠ pridobila na javnem raz-
pisu centralizirane akcije »Jean Monnet«, ki
jo izvaja Izvajalska agencija za izobraževanje,
avdiovizualno področje in kulturo Evropske
komisije. MFDPŠ je ena od 47 institucij, ki
bodo v tem letu izvajale programe približe-
vanja EU vsebin širši javnosti v kar petnajstih
državah EU in izven.

Seminarji o poučevanju zgodovine, političnega sistema in delovanja Evropske unije

Pedagoški inštitut to pomlad pripravlja niz seminarjev o poučevanju zgodovine, političnega sistema in delovanja Evropske unije.¹ Usposabljanja so namenjena učiteljem in profesorjem družboslovnih ter humanističnih predmetov in vsebin, predvsem pa državljanske vzgoje oziroma državljanske kulture v osnovni in srednji šoli, vodstvom šol, izvajalcem obveznih izbirnih vsebin itd. Delavnice in predavanja bodo razdeljena v tri skupine – za učitelje mlajših osnovnošolcev, za učitelje starejših osnovnošolcev in za profesorje v srednjih šolah, ki poučujejo na različnih stopnjah izobraževanja, ter za vodstva šol, izvajalce obveznih izbirnih vsebin in nosilce projektnega dela na šoli. Njihov namen je predstaviti nekaj predlogov, kako različno stare učence poučevati o temah, povezanih z Evropsko unijo.

Seminarji bodo trajali en dan in bodo izvedeni v Celju, Kopru, Ljubljani, Mariboru in Novem mestu. Pripravili jih bomo konec marca in v začetku aprila.



¹ Usposabljanja za učitelje so del partnerstva med Evropsko komisijo, Vlado Republike Slovenije in Evropskim parlamentom pri komuniciranju evropskih vsebin.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Točni datumi usposabljanj bodo objavljeni na spletni strani Pedagoškega inštituta (<http://www.pei.si>), prav tako pa bomo vabilo s podrobnejšimi informacijami pošiljali na elektronske naslove vseh osnovnih ter srednjih šol.

Za dodatne informacije smo dosegljivi na elektronski naslov:

mitja.cepic-vogrincic@pei.si.

Vljudno vabljeni.

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 kakoli 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 vstico.

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 samo oštevilčene (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, citau znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic / . / . Daljše citate (več kot 5 vstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v besedilu, 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 zasede, 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 dvojičjem: (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@pei.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXII, številka 5–6, 2011

UVODNIK/EDITORIAL

Mojca Štraus in Marjan Šimenc, Uvodnik 7

PISA

Janez Justin, Besedilo, branje, sklepanje 15

Mojca Štraus in Neja Markelj, Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009 35

Sonja Pečjak, Bralna pismenost slovenskih učencev v PISA 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence »učenja učenja« 69

Anja Podlesek in Melita Puklek Levpušček, Nekateri individualni in socialni napovedniki bralnih dosežkov slovenskih dijakov v raziskavi PISA 2009 89

Gašper Cankar, Enakost šolskega sistema in delež variance dosežkov med šolami – pogled raziskave PISA 2009 109

Claudia Schreiner, PISA 2009 in Austria: Results, Changes and the Difficulty in Explaining Change 123

ICCS

Marjan Šimenc, Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje 139

Alenka Gril, Državlanske kompetence osmošolcev v Sloveniji – izsledki Mednarodne raziskave državljanske vzgoje ICCS 2009 157

Eva Klemenčič, Urška Štremfel in Mojca Rožman, Znanje o multi-kulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov 187

ISSN 1581-6036



< "1581"6030" >

