

Letnik XXIII, številka 3–4, 2012

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših strategij
šole in znanosti III

ur. Eva Klemenčič



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXIII, številka 3–4, 2012

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 Kodolja, Marjan Šimenc, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Darko Štrajn (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Pomočnica odgovorne urednice: Mojca Rožman (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), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), 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 Žgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

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

Naklada: 400 izvodov

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

Šolsko polje izhaja s finančno pomočjo naslednjih ustanov: *Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo 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 XXIII, številka 3–4, 2012

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Od otroštva do novejših strategij
šole in znanosti III

ur. Eva Klemenčič



Vsebina

I UVODNIK/EDITORIAL	5
<i>Eva Klemenčič, Od otroštva do novodobnih strategij šole, učiteljskega poklica in visokega šolstva</i>	7
II KARIERA IN UČITELJSKI POKLIC	11
<i>Janez Drobnič, Novi pristopi pri vodenju kariere, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja</i>	13
<i>Sabina Žnidaršič Žagar, Polarizacija slovenskega trga dela in poklicev po spolu</i>	31
<i>Mateja Pšunder, Problem psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah</i>	53
III DRŽAVLJANSKA VZGOJA	75
<i>Igor Bijuklič, Globalna družba in (ne)zmožnost državljanstva</i>	77
<i>Simona Bezjak, Od poučevanja o Evropski uniji k učenju za evropsko državljanstvo</i>	95
IV OCENJEVANJE IN UČBENIŠKO BESEDILO	111
<i>Darko Zupanc, Gašper Cankar in Matevž Bren, Interno ocenjevanje pri slovenski maturi: velike razlike med šolami</i>	113
<i>Janez Justin, Maja Zupančič in Mojca Rožman, Spoznavna učinkovitost učbeniškega besedila</i>	139
V PISA IN PISMENOSTI	157
<i>Maša Vidmar, PISA 2009: bralna pismenost pri slovenskih gimnazijah</i>	159

<i>Barbara Neža Brečko, Kako se uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije doma povezuje z dosežki dijakov</i>	179
<i>Tomaž Petek, Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti</i>	199
VI PROBLEMATIKA VISOKEGA ŠOLSTVA	221
<i>Lilijana Burcar, Privatizacija in korporativizacija javne univerze</i>	223
VII POVZETKI/ABSTRACTS	275
VIII RECENZIJE/REVIEWS	291
Cirila Toplak in Žiga Vodovnik (ur.), <i>Nov(o) državljan(stvo)</i> (Alojzija Židan)	293
IX AVTORJI/AUTHORS	295

I UVODNIK/EDITORIAL

Od otroštva do novodobnih strategij šole, učiteljskega poklica in visokega šolstva

Eva Klemenčič

Letošnja druga tematska številka z naslovom *Od otroštva do novejših strategij šole in znanosti* III je prav tako vsebinsko raznolika, kot sta bili tematski številki z istim naslovom, ki smo ju izdali prejšnji dve leti. Tematika otroštva sicer v letošnji številki nima posebnega tematskega sklopa, saj je implicitirana v večini člankov. Pa vendarle, osnovni tematski sklopi ostajajo večinoma isti. Razvijajo pa nove vsebinske dimenzije. Revija je tokrat razdeljena na pet tematskih sklopov.

Letošnjo številko tako začenjamo s tematskim sklopom *Kariera in učiteljski poklic*. Janez Drobnič se v svojem članku ukvarja z novimi pristopi pri vodenju kariere, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja. Slednja je v današnjem času postala izhodišče za pristope kariernega razvoja. Seveda se omenjena teorija dopolnjuje s »klasičnimi teorijami«, med katere zagotovo sodita Parsonsova teorija lastnosti in zahtev, pa tudi Superjeva razvojna teorija. Sabina Žnidaršič Žagar v svojem članku, na primeru učiteljskega poklica, ponazarja proces in posledice pofeminizacije, predvsem v smislu prenosa na žensko delo vezanih stereotipov. Pri tem opozori na današnjo percepcijo tega poklica in negativne učinke takšne percepcije, kar je še posebej pomembno v primerih, ko skušamo urejati razmere enakih možnosti za oba spola. Tematski sklop zaključuje Mateja Pšunder, s člankom, ki govori o problemih psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalni institucijah, in sicer na različnih stopnjah. V empiričnem delu članka predstavi stališča anketirancev do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj psihičnega nasilja.

Stalnica te tematske številke je tudi sklop *Državlјanska vzgoja*. O globalni družbi in (ne)zmožnosti državlјanstva razmišlja Igor Bijuklič. V svojem članku se sprašuje, kako in na kakšen način, če sploh, je mogoče govoriti o državlјan-

stvu v pogojih globalizirajoče se družbe. Simona Bezjak se v svojem članku ne osredotoča na globalno družbo kot tako, temveč kritično preučuje dominantni diskurz EU vsebin v gradivih za poučevanje, oceni njegov vpliv ter ga umesti v širši teoretski kontekst globalnega ali transnacionalnega državljanstva.

Ocenjevanje in učbeniško besedilo. Gre za tretji tematski sklop številke, ki je pred nami. V tem sklopu se Darko Zupanc, Gašper Cankar in Matjevž Bren lotijo teme internega ocenjevanja pri maturi, pri čemer ugotavljajo velike razlike v porazdelitvah dosežkov internega ter eksternega ocenjevanja mature. Predlagajo, da bi tudi interno ocenjevanje praktičnih nalog eksterno moderirali. Seveda to, kar učenci ali dijaki na koncu svoje izobraževalne poti znajo ali zmorejo, ni le odraz učiteljevega dela v razredu, učenčeve/dijakove motivacije in še bi lahko naštevali različne pomembne dejavnike, temveč, kot prikažejo v svojem članku Janez Justin, Maja Zupančič in Mojca Rožman, ima eno od pomembnih vlog tudi učbenik. Omenjeni avtorji so v članku predstavili rezultate raziskave, ki je pokazala, za katere posege v zgradbo učbeniških besedil je mogoče predvidevati, da se bo z njimi povečala spoznavna učinkovitost učbeniških besedil. Postopek, uporabljen v raziskavi, je mogoče v poenostavljeni različici uporabiti tako za evalvacijo kot za razvoj večjega števila učbenikov.

V sodobnem času je pedagoški diskurz prežet s konceptualizacijami in tematizacijami pismenosti. Zato smo ji/jim posvetili tudi lasten tematski sklop, poimenovan *PISA in pismenost(i)*. O bralni pismenosti mednarodne raziskave PISA piše Maša Vidmar. V prispevku se osredotoča na primerjavo v dosežkih bralne pismenosti raziskave PISA 2009 med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij v Sloveniji. Pri tem analizira podatke splošne lestvice bralne pismenosti omenjene raziskave in različne posledice te raziskave oziroma dosežkov naših gimnazijcev. Tudi Barbara Neža Brečko je v svojem članku uporabila rezultate raziskave PISA 2009. Vendar jo je zanimal nek drug aspekt, in sicer, kako se uporaba IKT doma povezuje z dosežki dijakov v tej mednarodni raziskavi znanja. Članek Tomaža Petka se osredotoča na strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti, s poudarkom na bralni pismenosti. Avtor na konkretnem modelu prikaže povezovanje branja in pisanja ter nakaže neposredno povezavo s prakso.

In nenazadnje *Problematika visokega šolstva*. Lilijana Burcar tematizira področje privatizacije in korporativizacije javne univerze. V članku prikaže različne procese in primere, ki vodijo v privatizacijo in korporativizacijo javne univerze. Slednje utemelji z neoliberalno kapitalistično državo. Zagotovo ena bolj izpostavljenih tem visokega šolstva danes.

Verjetno pa lahko uvodnik sklenem kar s podobno mislijo, kot sem jo zapisala tudi v prvi tematski številki. Teoretski in praktični epistemski dia-

pazon, ki ga pokriva pričujoča številka, je sila širok. Zato bo nedvomno zanimivo branje za najrazličnejšo publiko, ki ji interdisciplinarni pristop k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja ni ter ne sme biti tuj.

II KARIERA IN UČITELJSKI POKLIC

Novi pristopi pri vodenju kariere, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja

Janez Drobnič

Narava sveta dela se je v zadnjih treh desetletjih korenito spremenila. Zaposlitve so manj stabilne, več je gospodarske negotovosti; hitrih sprememb, ki se odvijajo okoli nas, je več kot kdajkoli doslej, in sicer zaradi izjemno hitrega tehnološkega, zlasti informacijskega razvoja in globalizacijskih procesov. Trg delovne sile je postal gibljiv in spremenljiv, kar terja od udeležencev hitro prilagajanje v znanju in obnašanju. Pojem poklica se vse bolj odmika v ozadje, saj je postal preveč statičen, v ospredje stopa »kariera«, ki kot poklicni, zaposlitveni in življenjski pojem odlikava nujnost zmožnosti za soočanje z neprestanimi spremembami v okolju in predpostavlja nujnost razvojnega procesa posameznika, ki nikakor ne more več računati na en sam poklic in zaposlitev v okviru enega podjetja tekom življenjske poti.

Zato tudi model poklicne orientacije, ki od posameznika zahteva enkratno življenjsko odločitev, ni več zadosten. Posameznik se v svojem življenju mnogokrat odloča na »poklicnih« in zaposlitvenih križiščih, ki terjajo nova znanja, veščine in kompetence za uspešno participacijo na prožnem trgu dela. Vmes pa so zahtevni prehodi; ti ne zadevajo samo delo, temveč tudi življenjska obdobja med mladostjo in odraslostjo, kreiranje družine, samostojno življenje, soočanje z boleznijo ali invalidnostjo, starostjo, izgubo dela ipd.

Pristop v poklicni orientaciji, ki ga je pred dobrimi stotimi leti zasnoval Parsons in temelji na primerjavi lastnosti posameznika in zahtev dela, je bil uporabljiv in zadosten za tedanje razmere enkratnega odločanja za poklic. Četudi je njegova teorija še vedno uporabna (primerjava med zahtevami okolja in osebnostnimi lastnostmi posameznika), v današnjem času ni zadostna, ker ne upošteva razvojnega procesa posameznika in tudi ne hitrih razvojnih sprememb okolja, zlasti gospodarskega. Zato se že v drugi polovici prejšnjega stoletja pojavijo

novi pristopi in teorije, ki bolj upoštevajo posameznikovo rast in razvoj, tudi poklicni. V prvi vrsti je to teorija razvoja Donalda Superja, pa tudi drugih, kot so Axelrad, Ginsburg, Ginzberg in Herma, ki trdijo, da je izbira poklica razvojni proces (Niklanović, 1997: 23). Te teorije poudarjajo nujno, da se posameznik v svojem življenju razvija in raste; temu mora ustrezno slediti tudi poklicni razvoj.

Pri iskanju teoretičnih in praktičnih odgovorov za današnjega posameznika se poleg imperativa posameznikovega razvoja pojavi še dodatni – hitro spreminjajoče se okolje in gostota dogodkov. Odgovori na take izzive so se na področju poklicnega odločanja in svetovanja v novih okoliščinah porodili zlasti v okviru teorij socialnega učenja. Teorija socialnega učenja je sicer nastala že veliko prej, preden smo se začeli soočati s problematiko kariernega razvoja, informacijske tehnologije in hitrih sprememb. Prvič je bila vpeljana že leta 1920, pozneje sta jo razvijala skupaj z drugimi zlasti Mary Covert Johnes in Albert Bandura (Sharf, 2000). Pristop kariernega razvoja v okviru teorije socialnega učenja pa zaznamujejo A. M. Mitchell, G. B. Jones in zlasti John D. Krumboltz z delom *Social Learning Theory and Career Decision making* (1979), kjer ni toliko poudarka na kariernem svetovanju, pač pa na kariernem odločanju in vodenju kariere. Umestno je vprašanje, zakaj se je iskanje odgovorov na vprašanja kariernega odločanja in svetovanja usmerjalo ravno v teorijo socialnega učenja. Razlogov je več, navedli jih bomo v nadaljevanju.

Je teorija kariernega razvoja sploh potrebna?

Ključno vprašanje poklicne odločitve tako mladih kot odraslih je najti pravo poklicno/zaposlitveno izbiro, ki bo nudila zadovoljstvo in karierni razvoj. V ozadju zadovoljstva lahko najdemo aspiracije po dobrem zaslužku, zanimivem delu, možnem napredovanju in drugem, kar kažejo raziskovalne prakse. Je to dosegljivo, lahko to najdemo prav s poklicno izbiro?

Odločitve o poklicu niso bile nikoli enostavne, še najmanj pa v sedanjem času sprememb v zaposlitvah, poklicih in življenjski karieri. Osnovnošolci so ob koncu obveznega izobraževanja in pred vstopom v nadaljnje izobraževanje neodločeni glede poklicne odločitve, saj jih več kot polovica ne ve za svoj poklicni cilj.¹ Starši osnovnošolcev so mi ob svetovalnih srečanjih pogosto izražali dvome, ali se otrok pri štirinajstih letih lahko odloča, kaj bo njegov ključni poklic v življenju. Tudi analize o zadovoljstvu srednješolcev s poklicnimi izbirami kažejo, da »jih je kar 42 % takih, ki ne želijo svojega poklica /...// in da je med tehniki, ki se želijo zaposliti, kar 65 % takih, ki ne želijo delati v svojem poklicu« (Rupar in Žvokelj, 2001: 7).

1 Avtor je opravljal naloge poklicnega svetovalca na Zavodu za zaposlovanje.

Med študenti ob delu, torej med osebami v zrelem obdobju poklicne kariere najdete redke, ki so ob prehodu v mladost razmišljali o poklicu, ki ga opravljajo sedaj. Naj potemtakem opustimo vsa prizadevanja, prakso in aktivnosti na poklicni orientaciji, ker se nam dozdeva, da je poklicni razvoj posameznika slučajen, torej ni predvidljiv, in lahko zato odpišemo tudi načrtovanje zadovoljstva v poklicu, ki utegne biti naključno? Kaj pa zadovoljni posamezniki? Kako so le-ti prišli do pravega poklica, zaposlitve in kariere? Zgolj naključno? Ko danes pogledamo svojo poklicno (karierno) razvojno pot, v večini primerov ugotovimo, da je vijugasta, saj smo opravljali več poklicev, se usposabljali, izobraževali in menjali zaposlitve ter delodajalce. In kako dinamična postaja ta pot za sedanjo mlado generacijo, ki vstopa na poklicno pot!

Vendar pa sedanji trg dela – tudi slovenski – še vedno kaže več obrazov: eden je dinamični (tudi razmišljanje), v katerega stopajo neobremenjeni mladi, ki računajo na to, da bodo še velikokrat na prehodih v zaposlitvi in izobraževanju; drugi je statični način, ki ga najdemo zlasti pri odrasli generaciji industrijskih delavcev, ki kažejo ob izgubi zaposlitve nemoč vrnitve v ponovno zaposlitev. Slednji kažejo nemoč prilagajanja in si močno želijo oditi s trga dela v upokojevit, ker se ne čutijo zmožne soočati se z novimi zahtevami po znanju, veščinah, prilagodljivosti pa tudi po spremenjenih tipih vodenja. Kako jim torej pomagati? Verjamemo, da je izguba zaposlitve, na primer delavcev Mure, zelo boleča in z njihovega gledišča očitno brezizhodna, ker je posledica »enkratne trajne odločitve za poklic in delodajalca«, kar je v kontekstu pristopov k poklicnem odločanju pred dvajsetimi ali tridesetimi leti, ko so delavci zaključevali osnovno šolo in se odločali za poklic.

Ti zgornji konkretni primeri nas lahko zmedejo v razmišljanju o potrebnosti teorij in praks, ki bi nam pomagale reševati vprašanja določanja kariernega razvoja. Je potemtakem smiselno vlagati napor in energijo v teorije kariernega razvoja in njihove implikacije ali pa se je bolje v okviru psihološke prakse ukvarjati s posamezniki na način spoprijemanja s stresom, izgorevanjem in s premoščanjem hitrih sprememb? Če izhajamo iz problema posameznika, je poudarek na praktičnosti in uporabnosti teorije, torej aplikativnosti. To trdi tudi Niklanović, ko opredeljuje poklicno orientacijo tako, da gre v pretežni meri za »skupne dejavnosti, s katerimi svetovalci pomagajo pri spoznavanju posameznikovih lastnosti, sposobnosti in želja /.../ ter pri njihovih kariernih odločitvah« (Niklanović, 2002: 233). Zadoštuje le praksa?

Bilo bi preveč zahtevno, da bi tu utemeljevali vlogo teorije pri razvoju prakse in obratno. Zdenko Lapajne (Niklanović, 1997: 11) pravi, da vsako početje pomeni bolj ali manj razvito teorijo tega početja, ki seveda bolj ali manj drži. V ozadju nastanka teorije gre za dedukcijo ali indukcijo, torej za dvojce procesov, ki teorijo in prasko povežeta v dvojico; pri tem eden dru-

gega utemeljmeta ali kot pravi K. Lewin: »Nič ni bolj praktičnega od teorije!« (Niklanović, 1997: 13.) Zato je relevantno povezovati tudi teorijo/-je in prakso na področju poklicne orientacije ali kariernega razvoja. Karierni svetovalci in praktiki delajo s posamezniki v specifičnih okvirih, ob hitrih spremembah v okolju, zato potrebujejo tudi relevantno teorijo, ki najbolj ustreza potrebam uspešnega spoprijemanja s poklicem in zaposlitvijo tako pri svetovanju kot pri kariernem odločanju.

Tudi Savicas se dotika vprašanj teorije in prakse, ko trdi, da če je že teorija le delna, mora biti praktični pristop celosten (Savicas v: Neolt, 2000). To pomeni, da bomo pri osebnem reševanju posameznikovega poklica ali zaposlitve naleteli na širši problem, tudi na posameznikovo osebnost, za dobro karierno rešitev pa bo treba hkrati razreševati tudi osebni problem. Zato posameznik, ki svetovalcu predstavi poklicni ali zaposlitveni problem, le-tega ne sme ločiti od ostalih življenjskih problemov. Podobno omenja Amundson (2009), ko govori o pristopih v svetovanju za kariero.

Uporabnost teorije socialnega učenja na področju kariernega razvoja

Teorija socialnega učenja poskuša razložiti, zakaj posameznik sledi določeni poti v življenju. Zato si človekovo obnašanje razlaga kot produkt mnogih učnih preizkusov, tako načrtovanih kot naključnih; pri tem se skuša vsakdo znajti na svoj način in se iz tega naučiti. Tekom učenja pridobivamo večšine, znanja, izkušnje, razvijajo se interesi, vrednote, preference, občutki, emocije, snujejo pa se tudi prihodnje aktivnosti. Krumboltz (2009) izpostavlja predvsem dve obliki učnih izkušenj. Prve so *instrumentalne*, v katerih posameznik opazuje posledice svojega lastnega delovanja in dobiva povratno informacijo o tem s strani okolja v smislu odobravanja (pozitivno) ali zavračanja (negativno) delovanja. Te povratne informacije imajo učinek na karierne aspiracije posameznika pač glede na uspeh ali neuspeh njegovih aktivnosti. Druga vrsta izkušenj, ki vplivajo na karierne aspiracije in odločanje, so *asociativne* učne izkušnje, ki jih posameznik pridobi, ko opazuje okolje oziroma delovanje drugih z vsemi posledicami, ki temu sledijo. V zadnjem času imajo na posameznika velik vpliv mediji, kot so TV, film, spletni portali, oglaševanje, časopisi knjige, ki ponujajo mnogo priložnosti za asociativno učenje.

Današnje življenje, polno sprememb, je idealna priložnost za »zgoščeno« socialno učenje, vendar le, če se spoprimeemo z dogodki, za kar je treba razviti tudi potrebne lastnosti. Te pa so predvsem, kot pravi Krumboltz (2009), radovednost, da razišče možnosti za učenje, vztrajnost za soočanje z ovirami, prožnost za reševanje različnih okoliščin in dogodkov ter optimizem. In v tem je pravzaprav ključni odgovor, zakaj je postala teorija social-

nega učenja zanimiva in uporabna za reševanje zaposlitvenih ter kariernih vprašanj v sedanjem času.

Pozitivni vpliv teorije socialnega učenja na poklicno/karierno odločanje je tudi v njeni eksplicitnosti z upoštevanjem objektivnosti in v poudarku na okolju ter socialnih vplivih, ki so večji kot pri katerikoli drugi teoriji (Osipow in Fidzgerald, 1996: 177). Prenos teorije socialnega učenja v karierno odločanje ima mnogo aplikacij na socialno politiko in socialno zakonodajo (Jones in Gelatt v: Osipow in Fidzgerald, 1996: 175). Razvila so se številna orodja za samostojno karierno odločanje posameznikov, vključno z uvedbo tehnologije (spletne informacije, testi), ki je zagotovila izvedbo zapletenih izračunov in izidov iz vprašalnikov ali testov, ki so potrebni za svetovalni proces. Specifični programi so bili razviti z namenom samostojnega identificiranja ovir, na katere naleti posameznik. Zagotovo je tehnologija prispevala tudi k oblikovanju drugačnega svetovalnega pristopa, pri katerem se zahtevata večje poznavanje teorije pri svetovalcih in bolj avtonomna vloga posameznika (svetovanca) v poklicnih odločitvah.

Tradicionalne metode kariernega svetovanja in odločanja nadomeščajo nove, torej tiste, ki temeljijo na principih asociativnega učenja oziroma veččin. Bolj se uporabljajo asociativne oblike učenja in opazovanje v kariernem odločanju, hkrati pa se s prenosom socialnega učenja uveljavljajo skupinske oblike svetovanja in usposabljanja za samostojno odločanje, kot so npr.: igra vlog, klubi za iskanje zaposlitev, skupine za samopomoč, kognitivno prestrukturiranje ipd. Pomembna doprinosa te teorije na aplikativnem področju sta premik od problemske orientacije posameznika na karierno odločanje in neproblematiziranje »neodločitev«, ki je v Krumboltzovem pristopu metoda soočanja z novimi izzivi.

Razvoj in aplikacija teorije socialnega učenja dobivata v izpeljavi na področju kariernega razvoja mnoge teoretične inovacije (teorije) in praktične izpeljave s poudarki potrebnih lastnosti, ki naj jih ima (pridobi) posameznik, zato bi težko govorili o enotni teoriji kariernega razvoja. Med novimi pristopi je treba izpostaviti nekatere, ki imajo poleg teoretičnih predpostavk še aplikativno razdelavo in so razširjeni v sedanji praksi poklicne/karierne orientacije ter svetovanja tudi na način simbolične govornice oziroma metafor.

Tu je treba navesti »teorijo načrtovanih naključij«² Krumboltza (2009), ki je najbolj uveljavljena in ki poudarja nenačrtovane dogodke kot priložnosti za učenje, pozitivno naravnost in aktivnost posameznika kot ključne lastnosti posameznika za vodenje kariernega razvoja. O konceptu fleksibilnega odločanja v smislu »pozitivne negotovosti« govori zlasti Gelatt, o potrebnih »aktivnosti, reakcijah in fleksibilnosti« Dawis, o »prilagod-

2 Planned happenstance theory.

ljivosti« Savicas in o »manevriranju in meandrenju« Bezansonova.³ Gre tu za nove teorije ali zgolj pristope? Upoštevajoč kriterije, ki definirajo novo teorijo, gre pravzaprav za pristope v okviru nove teorije z nekaterimi metodami prakse.

Kako negotovost ali problem spremeniti v priložnost za učenje – teorija načrtovanja naključij (Krumboltz)

Dokler sta bila poklic in zaposlitev relativno trajna, je bil Parsonsov model poklicnega odločanja povsem zadosten za posameznikovo socialno varnost in uspešno »poklicno pot«, ki je v bistvu premočrtna na isti poklicni premici, v istem poklicu in pretežno pri enem delodajalcu. S pospešenim gospodarskim razvojem, zlasti v tehnologiji, ki so mu sledile bolj spremenljive zaposlitve in potreba po izpopolnjevanju, se je povečala potreba po prilagajanju posameznika okolju, k temu pa so teoretiki in praktiki pristopili z drugačnimi teoretičnimi in praktičnimi rešitvami v okviru diferencialne (npr. Holland) ali razvojne teorije (Super). Sedanjost pa ne zahteva le, da upoštevamo razvojni cikel posameznika, pač pa, da se posameznik usposobi za sprejemanje odločitev v negotovem in hitro se spreminjajočem okolju.

Razmišljanja, kako poiskati ustrezen model, so vodila k teoriji socialnega učenja. Največji preskok v tem pristopu je, da iz problema negotovosti zaradi nenehnih sprememb in s tem povezanih problemov naredimo učno priložnost in izziv, negotovost pa s tem nima več učinkov strahu in stresa, temveč sproži zanimanje. To je v bistvu podlaga za razvoj novega modela v poklicnem odločanju – teorije načrtovanih naključij, ki jo uveljavil J. Krumboltz. V svojem pristopu gre celo še dlje, in sicer podpira idejo »neodločitve« pri posamezniku tudi glede poklica, saj se, kot pravi, s tem omogoča posamezniku priložnosti za nenačrtovane dogodke, ti pa so zaželeni, saj se iz njih največ nauči. Dokaj nenavadno za dosedanji koncept razmišljanja in učenja, ki temelji na povezavi, da se je treba učiti zato, da bi zmanjšali negotovost.

Teorija načrtovanja oziroma spodbujanja naključij je izpeljava teorije socialnega učenja, kjer so dogodki v našem življenju največja priložnost za učenje, torej pridobivanje novih znanj, veščin in spretnosti. Posameznik se rodi z različnimi značilnostmi in predispozicijami ter se nato tekom celotnega življenja srečuje z nepredvidljivimi in novimi situacijami, ki mu predstavljajo priložnosti za učenje, in sicer tako pozitivne kot negativne situacije.

Za uspešno vodenje življenjskih prehodov je treba imeti temeljne veščine za vodenje kariere in druge osebne lastnosti. Krumboltzova teorija nudi možnosti, kako vendarle doseči določeno stopnjo kontrole med mnogimi de-

3 Lynne Bezanson, izvršna direktorica na Canadian Career Development Foundation (CCDF).

javniki, ki vplivajo na vodenje kariere v zapletenih okoliščinah in neprestanih spremembah. Jedro te teorije je dejstvo, da socialni in okoljski dejavniki ter dogodki, ki v bistvu pomenijo priložnosti, pomembno vplivajo na posameznikovo življenje. Krumboltz v izhodišču trdi, da ni »nobenega načina, da bi vnaprej opredelili usodo posameznika, želimo pa razumeti dejavnike, ki vplivajo na usodo« (Krumboltz, 2009: 135).

Teorija načrtovanih naključij je konceptualni okvir za karierno odločanje in svetovanje, ki vključuje kreiranje in transformiranje nenačrtovanih dogodkov v priložnosti za učenje. Cilj takšne intervencije je pomagati posamezniku spoznati, generirati in vključiti te priložnosti v karierni načrt in s tem v razvoj. Pri tem je poudarjena lastnost posameznikovih dejanj in aktivnosti, da generira in anticipira priložnosti. Zato naj posamezniki ne bi le vijugali okoli ovir – kar je pristop Bezansonove –, ki jih sproža okolje, in pasivno čakali, pač pa naj se jim pomaga, da se naučijo sami sprožiti aktivnosti za generiranje in iskanje priložnosti. To pa je bistveno drugačen koncept od prejšnjega obdobja poklicnega usmerjanja, ki je temeljilo na premočrtni poti kariere, ki jo v večini zaznamuje en poklic ter pogosto tudi eden in isti delodajalec.

Za tedanje čase razmeroma stabilnih razmer je bil logičen in smiseln klasičen Parsonsov pristop. Tudi uspešnost kariere se je v tedanjih pristopih merila drugače. Iskanje vedno novih priložnosti za zaposlitev ali usposabljanje je v prejšnjih klasičnih pristopih poklicnega usmerjanja pomenilo negativno lastnost posameznika, ki je podvržen beganju in nestanovitnosti, torej fluktuaciji.⁴ Pristopi v poklicnem svetovanju so bili zatorej usmerjeni v spreminjanje te lastnosti posameznika v bolj trdno, stanovitno, manj mobilno osebnost, ki po sedanjih merilih pomeni negativni značaj in rigidnost.

Spretnost vijuganja in kanuiranja na karierni poti

V teoriji načrtovanja naključnih dogodkov (Krumboltz) je ključno, da se teh dogodkov ne izogibamo, še celo več: da so zaželeni, saj so priložnost za učenje pridobivanje novih veščin. Nekateri drugi avtorji, npr. Bezansonova, v svojih teoretičnih podlagah govorijo raje o kariernem vijuganju. Nekaterim oviram se je treba izogniti, ker niso priložnost za učenje. Tu je poudarek na sami poti, ki teče »mimo ovir«. Karierna pot je bolj podobna poti skozi gozd ali reko kot pa ravnemu letu od točke A do točke B (Advanced Education and Career Development. Multiple Choices: Planning Your Career for the 21st Century, 1999: 1). Karierna pot je torej podobna meandrom

4 Kot poklicni svetovalci smo ob koncu sedemdesetih in na začetku osemdesetih let v skladu s tedanjo doktrino poklicnega usmerjanja osebe, ki so pogosto menjale zaposlitev, opredelili z negativno opredelitvijo – kot fluktuante; pozitivne lastnosti so bile stalnost, privrženost enemu poslu in istemu delodajalcu.

reke, ki si utira pot mimo ovir, ki jih povzročajo hribi, nevarna in težko prehodna območja ipd.; po njej si utiramo pot s kanujem. To ne pomeni nekega »vandranja« kar tako brez smisla in smeri, pač pa premišljeno sprejemane odločitve, ki se v trajektoriji pokažejo kot meandri in manevri na karierni poti. Izgradnja kariere pomeni upravljanje (manoeuvring) kot tudi vijuganje (meandering). Pri upravljanju smo osredotočeni na strategijo in ne na naključja. Takšen pristop dopušča, da imamo v mislih celo več poti istočasno. Metafore kanuiranja, meandrov in manevrov, ki jih uporablja Bezansonova, so v bistvu strategije za vodenje kariere v času hitrih družbenih in gospodarskih sprememb.

Kritiki tega pristopa poudarjajo, da ta pristop za uspešno karierno vodenje ni zadosten, saj le »spuščanje po reki« pomeni premalo kontrole ali skrbi, ki je vedno potrebna v določeni smeri. Od posameznika je treba pričakovati več osebnega aktivnega pristopa pri usmeritvi, izbiri najboljše smeri (odločitve), spremembo hitrosti ipd. Bezansonova pravi (Advanced Education and Career Development. Multiple Choices: Planning Your Career for the 21st Century, 1999: 3), ko v svoji implementaciji strategije in praktičnih pristopih navaja, da so vsak dan potrebne odločitve glede dela, učenja, denarja in mnogih drugih izzivov. Pri tem ne govori o pravih in napačnih odločitvah, pač pa le o nekaterih, ki so boljše kot druge.

Izgradnja kariere je vseživljenjski proces, v okviru katerega ob pogledu nazaj sprejemamo odločitve za naprej, torej kaj narediti v prihodnosti. Bezansonova razume kariero kot katerokoli delo, ki ga opravljamo v življenju, vendar ne samo kot to. Kariera je sestavljena tudi iz mnogih priložnosti učenja, pa naj bo to v razredu, pri računalniku ali tako, da vam nekdo pove, kako izvajati delo na delovnem mestu. Sestavni del kariere je tudi opravljanje različnih vlog v življenju (študent, starš, partner ...). S tem razumevanjem se približa Superjevi razlagi kariere, ki poudarja, da je kariera zaporedje opravil in družbenih vlog, ki jih posameznik opravlja v svojem življenju.

Odprtost in radovednost kot pogoja za karierne priložnosti

Neodločenost je v teoriji kariernega razvoja Krumboltza poudarjena kot ena izmed predpostavk, da pri posamezniku pride do več priložnosti, da se sooči z novimi spoznanji. Razumeti jo je možno tudi kot nejasnost, ki zagotavlja raziskovalni naboj pri posamezniku.

Namesto neodločenosti, ki ima tudi negativne attribute, se nekateri drugi avtorji raje odločajo za pojem odprtosti, ki v bistvu pomeni odprt in nerigiden odnos do sveta, ki nudi veliko število priložnosti za raziskovanje in spremembe, s katerimi se sooča posameznik. Neodločnost lahko opredelimo kot pasivno prepuščanje dogodkom in situacijam, medtem ko je odpr-

tost del načrtovanega raziskovanja, v katerem je posameznik odprt za nepričakovane priložnosti, ki se pojavijo v njegovem okolju.

Gelatt (1989) vidi pozitivno negotovost kot drugo alternativo za razumsko premočrtno odločanje. Pri tem poudarja, da se narava racionalnega odločanja vedno ne sklada z našimi trenutnimi okoliščinami in ni skladna z naravo človekovih izkušenj in z odločitvami. Še več: zagovarja, da je fleksibilnost pomembna veščina, ki jo moramo v sedanjem okolju osvojiti, zato je pomembno, da so posamezniki zmožni delovati sproščeno v negotovosti večpomenskosti ter pri intuitivnem razmišljanju in izbiranju med več možnostmi. Zato je treba posameznike spodbujati, da so bolj prožni pri postavljanju ciljev in da so vedno odprti za nove informacije. Pri tem poudarja, da so cilji pogosto rezultat delovanja, kar je v nasprotju z običajno prakso našega razmišljanja, ko naše aktivnosti sledijo vnaprej postavljenim ciljem. Zato navaja rek: »Če vedno veste, kam nameravate iti, se utegne zgoditi, da nikoli ne boste končali nekje drugje.« (Gelatt, 1989: 254.)

Iz razvojne teorije osebnosti lahko povzamemo, da sta radovednost in želja po soočenju z novimi izzivi splošni lastnosti otrok in njihovega spoprijemanja z »neznanim« svetom, ki pa pri mnogih v nadaljevanju življenja slabita,⁵ povečuje se rezistenčno obnašanje, varovanje pridobljenih pravic, strah pred novimi situacijami v prihodnosti. Odrptost in veselje za nove izzive sta lastnosti, ki jih posameznik potrebuje.

Zaradi neprestanih sprememb, ki pomenijo vsakodnevne novosti, smo tudi odrasli prisiljeni učiti se celo življenje in smo potisnjeni v podobno pozicijo kot otroci v svojem razvojnem obdobju odkrivanja sveta. V tej zvezi lahko vidimo koristnost teorije socialnega učenja za sedanje razmere spreminjajočega sveta. Vprašanje pa je, ali smo pripravljeni in tudi zmožni ponovno razviti (vzpostaviti) te potrebne lastnosti, kot so radovednost, vztrajnost, pozitivna naravnost ter veselje za spoznavanje izzivov in tveganja. Gre tudi za vprašanje nadaljnjega razvijanja teh lastnosti in vedenja v času osnovnega šolanja z nadgraditvijo sistematičnega pristopa, ki ga posameznik uporablja tekom celotnega življenja.

Aktivnost, fleksibilnost, prožnost

Tako Krumboltz kot nekateri drugi teoretiki, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja, poudarjajo aktivnost posameznika kot pogoj za uspešen karierni razvoj. Aktivnost vključuje tudi samostojnost, ki ne pomeni samo samostojnega odločanja, ampak tudi samostojno iskanje virov za odločanje, iniciativnost posameznika za samostojno usposabljanje in informiranje.

5 Jože Ramovš, Slovar: Zmožnosti v starosti: <http://www.inst-antonatrstenjaka.si/gerontologija/slovar/1145.html> (26. 6. 2012).

Dawis in Lawqist (Osipow in Fidgezerald, 1996) govorita še o drugih lastnostih posameznika, kot sta prožnost in odzivnost, ki v njuni teoriji poklicnega prilagajanja pomenita tudi različne stile. Njun pristop sodi v okvir teorije delovnega prilagajanja, ki jo je uvajala in implementirala minesotska šola.⁶ Delovno prilagajanje kot metoda dela s težje zaposljivimi⁷ bazira na principu nudenja priložnost za posameznika, da razvije svoje veščine in lastnosti za uspešno opravljanje dela ter razvijanje svoje kariere. Pri tem fleksibilnost posameznika opredeljuje kot tistega, ki ima zgodovino dela, ki vključuje veliko različnih zaposlitev, položajev in prijateljev, torej v smislu Superjevega razumevanja kariere, ki vključuje tudi družbene vloge posameznika. Dawis in Lawqist aktivnost razumeta v smislu vodenja, organizacijskih veščin, dosežkov, inovativnih postopkov in zagotovitve prevzemanja iniciativ. Odzivnost se odslkava v upoštevanju pravil, sledenju navodilom za naloge, v dajanju prednosti visoko strukturiranim situacijam ter v izkazovanju lojalnosti (Dawis v: Osipow in Fidgezerald, 1996: 183).

Ta pristop delovnega prilagajanja temelji na predpostavki, da so posamezniki motivirani za izvajanje delovnih aktivnosti z namenom uresničevanja svojih potreb na delovnem mestu. Vse to tvori delovno prilaganje. Posameznik si prizadeva za usklajevanje osebnega in delovnega okolja. Že v začetku postavitve teorije v petdesetih letih prejšnjega stoletja sta podobno kot Super poudarjala razvojni proces v delovnem prilagajanju; pri Superju je to zgolj posameznik, pri slednjih pa je poudarek tudi na spreminjajočem se delovnem okolju. Fleksibilnost, ki jo poudarjata, se smiselno povezuje s Savicasovim pojmovanjem karierne prilagodljivosti, ki pomeni tudi karierno odpornost, s katero se lahko spoprimeemo z negotovostjo.

Teorija delovnega prilagajanja je imela velik vpliv na razvoj programov in ukrepov na področju politike zaposlovanja vključno z metodami poklicne (zaposlitvene) rehabilitacije. Delovna izkušnja v simulirani ali realni delovni situaciji ni samo poskusno delo za posameznika, je tudi priložnost za pridobitev mnogih veščin, sposobnosti kot tudi osebne prilagojenosti delovnemu področju ali zaposlitvi posameznika, ki so nujne za uspešno zaposlitev ali delovno kariero. Strategije zaposlovanja oseb po principih delovnega prilagajanja zlasti težje zaposljivih se ravna po principu: »Zaposli in usposabljalj!« Zaposlitev postane dogodek, kjer dobi oseba, četudi s pomanjkanjem veščin in znanj, priložnost, da se priuči, pridobi potrebne osebne lastnosti in se prilagodi. Za ta korak potrebuje odprtost, pogum brez strahu in pozitivno naravnost, da bo s tem lahko le pridobila. Princip delovanja gre v smeri reka: »Če se želiš naučiti plavati, je treba enostavno skočiti v

6 Work Adjustment Project at the University of Minesota (Osipow, 1996: 182).

7 Zavod za zaposlovanje RS ima v svojem naboru programov in ukrepov tudi to metodo dela za spodbujanje zaposlovanja težje zaposljivih.

vodo!« Podobno strategijo ima proizvajalec športne opreme Nike s svojo reklamo »Just do it!«.

Uporaba teorije delovnega prilagajanja se je uveljavila tudi v slovenskem prostoru, in sicer zlasti pri poklicni rehabilitaciji invalidov in oseb s posebnimi potrebami. Pri tem je pomembno vlogo odigral Inštitut za rehabilitacijo invalidov, med strokovnjaki pa je imel vidnejšo vlogo T. Brejc, ki je v seriji publikacij,⁸ ki sta jih izdala Inštitut za rehabilitacijo in Zavod RS za zaposlovanje, uveljavil pristope delovnega prilagajanja za invalide in težje zaposljive osebe vključno z metodami in tehnikami v poklicni rehabilitaciji. V okviru tega pristopa so se razvile metode delovnega prilagajanja, poklicnega usposabljanja na delovnem mestu, delovni preizkus, ocenjevanje delovnih sposobnosti na delovnem mestu in na drugi strani prilagoditev zahtev delovnega mesta ter odnosa delodajalca do delavca.

Nekoliko drugače Savicas v svojih pristopih uvaja konstrukt karierne prilagodljivosti kot pristop v uresničevanju kariernega razvoja tekom življenja. Za njega prilagodljivost (adaptability) zavzema enake razvojne razsežnosti kot poklicna zrelost – načrtovanje, raziskovanje in odločanje. Torej je prilagodljivost zagotovo relevantna za spoprijemanje z negotovostjo sprememb. Pojem karierne poklicne prilagodljivosti se sklada s karierno odpornostjo. Prilagodljivost je relevantna za soočanje z negotovostjo sprememb, je strateško razvijajoča na način polnega načrtovanja.

Scenarij za načrtovanje

Scenarij za načrtovanje kot pristop ni nastal na področju kariernega svetovanja in odločanja pač pa na področju vojaških obveščevalnih služb. Ta pristop (metoda dela), imenovan tudi scenarij razmišljanja ali analiza scenarijev, je strateško načrtovanje na podlagi mnogih predpostavk za ustvarjanje včasih presenetljive prihodnosti. Metoda dela se uporablja sedaj tudi v kariernem svetovanju, zlasti za posameznike, ki se znajdejo na razpotju, na prehodih, in sicer z namenom, da predvidijo scenarije za prihodnje prehode. Ta pristop se v dobršni meri sklada s teorijo nenačrtovanih dogodkov (Krumholtz), med prvimi pa ga je na področju kariernega svetovanja uporabil Dave Reddekopp.

Nenačrtovani dogodki v prihodnosti (izguba službe ...), katere posameznik lahko predpostavlja v času, ko neprestano izginjajo in nastajajo podjetja, ga spravljajo v zaskrbljenost. To zaskrbljenost zmanjšamo tako, da ga opremimo s spretnostmi in veščinami, ki jih bo lahko s pridom uporabil, ko se bo predvidevanje zgodilo. Ta pristop ima še drug pomen: z usposabljanjem

8 Priročniki o usposabljanju in zaposlovanju invalidnih oseb, ki so bili izdani v letih 1987 do 2000: Rehabilitacijsko delo s težje zaposljivimi osebami, Ocenjevanje v poklicni rehabilitaciji ter drugi.

(pridobivanje veščin, spretnosti) se ne le izognemo težavam, pač pa najdemo v tem priložnost za učenje. Tako takšni nenačrtovani dogodki v primeru ustrezne priprave posameznika niso stresno dejanje pač pa zaželen dogodek.

Ali v luči novih teorij še govorimo o kariernem vrhu, zrelosti?

Teorija razvoja kariere, ki jo razvija Super, govori o stopnjah poklicnega razvoja in tudi poklicne zrelosti, ki bi jo lahko imenovali kot vrh kariere. Če pa pogledamo teorije kariernega razvoja, utemeljene na teoriji učenja, lahko ugotovimo, da redko najdemo izraze, kot so karierni vrh, poklicni zenit, poklicna zrelost ipd. Pri karierni poti, ki se opredeljuje z metaforami kanuiranje, manevriranje in podobno, ne govorijo o kariernih vrhovih, še celo ne več o kariernem cilju, temveč o procesu, ki teče tako rekoč vse življenje, njegova smer pa je bolj »cik-cak« kot vzpenjanje po pobočju na vrh gore. Mar se potemtakem ne ukvarjamo več s kariernim vrhom, zrelostjo kariere ali poklica, s primerjanjem uspešnosti karier? Ali je sploh relevantno vprašanje o najboljših karierah ali pa, katera kariera je uspešnejša? Tudi drugi avtorji govorijo o karieri, ki ni nujno vertikalno napredovanje, pač pa karierna ali poklicna pot, ki je lateralna, proti notranjim krogom, ciklična, ki pomeni tudi padce in drse, prelomnice, zasuke (Driver v: Cvetko, 2002: 37).

Prav tako je beseda kariera v preteklosti označevala napredovanje in pridobivanje zahtevnejših delovnih nalog, danes pa besedna zveza »razvijati kariero« vključuje razvoj in napredovanje posameznika, premike znotraj organizacije (horizontalni premik) ali celo kot portfolio dela (skupek raznovrstnih delovnih dosežkov) (prav tam). Zato na osebni ravni lahko govorimo o uspešnosti kariere, ki se morda ne meri več toliko s socialno-ekonomskim statusom, zaslužkom ali vplivom v družbi, pač pa vstopajo v ospredje drugi kriteriji za merjenje uspešnosti karier in kariernega razvoja na podlagi osebnega zadovoljstva.

Kako uspešno poteka kariera posameznika na subjektivni ravni, vse pogosteje ugotavljamo z njegovim zadovoljstvom pri opravljanju dela, pri tistih, ki so v fazi priprave na kariero (šolanje), pa z ustreznostjo izbire študija. Pri iskanju službe je pomembno, da se oseba odloča med ponudbami, ki jo zanimajo in ji predstavljajo izziv, vendar pa je v končni fazi mnogo odvisno od nje same. Anketa je pred nekaj leti pokazala, da 4/5 vseh zaposlenih niso zadovoljne s poklicem in delom (Vidrih, 2007: 7). Ljudje si lahko sami ustvarijo takšno delo in delovno okolje, kot si ju želijo in potrebujejo, a uspeh in zadovoljstvo le nista tako zlahka dosegljiva. Za popoln uspeh so potrebni pogum, močna volja ter znanje za karierni razvoj, kar je v kontekstu novih izhodišč za teorije vodenje kariere na temelju paradigem socialnega učenja.

Svetovanje za kariero v okviru novih teorij kariernega razvoja

V zadnjem delu je treba še posebej izpostaviti karierno svetovanje, ki je del vodenja kariere oziroma karierne orientacije.

Tu si lahko postavimo vprašanje, ali naj karierno svetovanje sledi principom teorije kariernega razvoja ali naj se drži klasičnih prijemov svetovanja, ki se uporabljajo za reševanje problemov stisk, strahu, spoprijemanja z negotovostjo posameznikov na trgu in podobno. Svetovanje, ki ima z vidika avtoritete svetovalca za cilj le ustrezno poklicno odločitev za celo življenje, ni ustrezno, kajti večina ljudi se bo velikokrat znašla v ponavljajočih se prehodih v nov poklic, zaposlitev, izobraževanje ali v drugih življenjskih prehodih.

Teoretiki poklicne orientacije in kariernega razvoja postavljajo podlage za implementacijo prakse, pri čemer nimajo v ospredju uvida prizadevanj praktikov po celostnem reševanju stisk posameznika (Savicas v: Neolt, 2000). Zato pogosto slišimo: »Če je že teorija parcialna, mora biti praksa celostna.« (Savicas v: Neolt, 2000: 192–193.) Podobno zatrjuje tudi Amundson: »/D/a večina ljudi pride k svetovalcu s povsem običajnim življenjskim vprašanjem, ki pravzaprav ne sodi v okvir kariernega ali osebnega svetovanja. Dogaja pa se, da v primeru, ko nekdo pride z vprašanjem kariernega svetovanja, pogosto naletimo na osebna vprašanja in stiske, ki so s kariero še kako povezane.« (2009: 16.) Zlasti se to dogaja v primeru oseb s posebnimi potrebami, težjih iskalcev zaposlitve (odvisniki, duševni bolniki ipd.), kjer ni uspešne rešitve poklicno-zaposlitvenih vprašanj brez povezovanja in reševanja osebnih stisk ali problemov. Pri tem Amundson še posebej izpostavlja aktivni pristop, ki ga imenuje »aktivno sodelovanje«, ki v pristopu svetovanja pomeni predvsem angažiranost posameznika, krepitev njegove vloge pri iskanju rešitev in sprejemanja odločitev.

Krumboltz pravi (1996), da je svetovanje za kariero kompleksen proces; temu se morajo prilagoditi tudi poklicni svetovalci, ki delajo s posamezniki. Pri tem izpostavlja naslednja izhodišča, ki so v tesni povezavi s predpostavkami za uspehe v kariernem razvoju (slednje slonijo na principih socialnega učenja):

- 1) Ljudje morajo razviti svoje sposobnosti in interese, ne pa sprejemati odločitve samo na podlagi obstoječih uveljavljenih karakteristik; to pomeni, da klasični statični pristop ni uporaben, saj ne služi kot orodje za izvajanje kariernega razvoja.
- 2) Ljudje morajo biti pripravljeni na spreminjanje delovnih nalog; to je zahteva okolja, hkrati pa je v okviru teorije socialnega učenja dobrodošla priložnost za novo učenje in je torej izziv.
- 3) Ljudje potrebujejo spodbudo za akcijo, ne le postavljanje diagnoze; medicinski pristop v kariernem svetovanju osebam s posebnimi potrebami je

še vedno trdno zasidran, četudi ga teorija socialnega učenja ne podpira, ravno tako ne inkluzivna paradigma v pedagoškem pristopu za osebe s posebnimi potrebami; pri tem je aktivna vloga posameznika bistvena za iskanje informacij, presojo in določitev.

4) Svetovalci morajo znati poiskati posamezniku odgovore tudi na druga vprašanja, ki se nanašajo na iskanje dela; s tem se poudarja celostni (holistični) pristop, kjer se karierna in osebna vprašanja pri posamezniku prepletajo in jih je treba rešiti.

5) Izbira poklica ni več edina naloga svetovalca, temveč mora le-ta spodbujati reševanje tudi drugih vprašanj (Krumboltz, 1996).

Sodobni karierni svetovalec torej ni ozko specializiran na vprašanja kariernega razvoja, pač pa mora biti širše kvalificiran za novo vlogo, kjer je treba veliko znanj, metod in tehnik za svetovanje in pristope do svetovanca. Ta pristop terja več znanja, potrpežljivosti in preudarnega svetovalčevega ravnanja, vendar je učinkovit za doseganje svetovančevih ciljev za samostojno reševanje problemov in usposobitev za mnoge njegove poklicne in življenjske prehode.

Druga zahteva za svetovalce je, kar posledično sledi iz zgoraj navedenih izhodišč, da se vloga in pozicija svetovalca spreminja iz dominantne, iz vloge presoje in odločitve v vlogo spodbujevalca, motivatorja, spraševalca in organizatorja. Gre za specifično vlogo svetovalca, ki gleda na svetovanje kot na nedirektiven način in ga nekateri avtorji poimenujejo liberalni pristop. Poleg pestrosti in različnosti poti ter odločanja pa je v vlogi svetovanja treba doseči, da se omogoči proces, ne pa, da se daje konkretne sugestije (Rogers v: Niklanović, 1997: 92). Temu primerno se spremeni vloga posameznika-svetovanca, ki mora pridobiti nove veščine in znanja za odkrivanje poklicnih ciljev, osebnostnih lastnosti, informacij o trgu dela, pristopih k odločanju in tudi, kako se lotiti obvladovanja prehodov v življenju. Ker ne gre za odločanje kot enkratno ali zelo redko dejanje, je treba v okviru poklicne vzgoje, svetovanja, osebnega izobraževanja in socialnega učenja kot takega pridobiti veščine in spretnosti za načrtovanje vodenje kariere kot življenjskega procesa.

Zato klasični pristopi v svetovanju, ki temeljijo na pasivni vlogi svetovanca, niso učinkoviti in primerni, ravno tako ne pristopi, ki se ukvarjajo predvsem z ekonomskimi in sociološkimi dejavniki, čeprav tudi teh vidikov ni mogoče povsem zanikati (Niklanović, 1997). To je razumljivo, saj je v praksi pomoč usmerjena k posamezniku, in še to na tak način, da je poudarjena aktivna vloga posameznika, ne pa dominantna vloga svetovalca. Vloga v takšnem je, da omogoči proces, ne daje pa direktne sugestije. Zato je treba imeti več oblik pomoči in intervencij. Ta pristop upošteva pravico posameznika do svobodne izbire poti, teh pa je lahko veliko. Ko sam izbere možnost, sprejme tudi odgovornost za odločitev!

V kariernem odločanju Krumboltz izpostavlja radovednost, prožnost in optimizem posameznika. Da bi to zagotovili, je treba spremeniti pristop v svetovanju, ki bo vplival na posameznikovo obnašanje: torej gre za mehanizem posameznikovega spreminjanja na osebni (osebnostni) ravni. Pozornost se torej usmerja na »proaktivno obravnavo posameznikov, ki naj bi jim poskušali zvišati raven želja, zlasti če so iz bolj depriviranih okolij« (Niklanovič, 1999: 93). To je spodbudilo razvoj novih metod intervencij v svetovanju, ki dajo učinkovite rezultate na dvigu posameznikovih pričakovanj, odločnosti, samozaupanja in vztrajnosti. To so tiste lastnosti, ki jih Krumboltz izpostavlja kot pogoje za uspešno vodenje kariere. S tem so se odprla vrata za nove pristope in metode svetovanja, ki so se razvili v luči teorij socialnega učenja (skupinske oblike, igra vlog, pripovedne analize, uvajanje v delo, skupine za razvoj poklicnih veščin ipd).

Splošni cilj kariernega svetovanja za sedanjí čas je torej promoviranje zadovoljivih in realističnih odločitev v času poklicne/karierne poti. V času hitrih sprememb potrebujemo teorije, ki nam omogočajo hitro definiranje problemov kariernega odločanja posameznika v okviru obvladujočega okvira, ki je zadosti prožen in hkrati tako vseobsegajoč, da se lahko posameznik spoprime z velikim številom sprememb, če ne že z vsemi. Zato v sodobnem pristopu k poklicnim odločitvam ni ključno vprašanje, kateri poklic naj izberemo, da nas bo zadovoljeval celo življenjsko obdobje, pač pa, kako se bomo usposobili za odločitve v poklicnem življenju, ki jih bo veliko, bodo zahtevne in bodo zahtevale vedno nova znanja ter veščine. Tudi ni relevantno vprašanje, kako trasirati celotno karierno pot z individualnim kariernim načrtom. Poudarek je na zmožnosti vodenja kariere na celotni življenjski poti, polni sprememb in dogodkov, za kar se je treba usposobiti. Zato mora sodobna teorija razvoja kariere svetovalcem in posameznikom omogočati najboljše orodja ter prakse za poklicni karierni razvoj.

Sklep

Da smo kos vedno novim spremembam zlasti na trgu dela, moramo razviti sposobnosti in spretnosti prilagajanja, učenja in hitre odzivnosti tudi na poklicnem področju. To zahteva drugačne sposobnosti, veščine in znanja pri posamezniku in drugačnega svetovalca, pa tudi poklicne odločitve so drugačne kot nekoč; posameznik sedaj postaja aktiven, sprejema odločitve, prevzema odgovornost in s svojo pozitivno naravnostjo vodi svojo poklicno in karierno pot med mnogimi sodobnimi izzivi.

Hitre spremembe so terjale odziv in pospešile razvoj novih teorij ter pristopov in tudi implementacije na področju vodenja kariere, kariernega odločanja, svetovanja, ki v največji meri koreninijo v teoriji socialnega učenja. Teorije in praktični pristopi v karierni orientaciji, ki izhajajo iz teorij so-

cialnega učenja, poudarjajo nekatere značilnosti tega procesa skozi simbolne izraze in sintagme, ki jih prepoznamo kot načrtovanje naključnih situacij, vijuganje in kanuiranje, odprtost za spremembe, aktivnost, prožnost in odzivnost. Zato je njihov doprinos predvsem v tem, da prinašajo vrsto metod in tehnik za usposabljanje in učenje posameznika za spoprijemanje z negotovostjo v času hitrih sprememb, prinašajo vrsto metod in (individualnih ter zlasti skupinskih) tehnik, s katerimi posamezniki pridobijo večine in znanja za vodenje lastne kariere.

Teorija socialnega učenja je postala moderna zato, ker se v njej najde največ praktičnih orodij za uspešno soočanje s spremembami in za izvajanje dinamične kariere vsakega posameznika. Vendar pa bi bilo strokovno problematično, če bi prezrli druge teorije in orodja, ki so še vedno v pomoč tako posameznikom kot svetovalcem pri vodenju poklicne poti mimo mnogih čeri, hribov in vijuganja; gre zlasti za diferencialne teorije z uporabo Hollandovih testov, za Superjevo razvojno teorijo ali druge, ki so trasirale pot današnji karierni orientaciji. Za določitev je treba še vedno dobro poznati sebe in okolje (trg dela), poznati tehnike svetovanja in učenja. Celo teorija lastnosti in zahtev Parsonsa izpred stoletja je kot model še vedno aktualna. Skupaj z novimi pristopi, ki smo jih predstavili, tvorijo teoretični komplementarij ter dober nabor praktičnih metod in tehnik za uspešno svetovanje in karierno odločanje v sedanjem času.

Viri in literatura

- Alberta Advanced Education and Career Development. Multiple Choices: Planning Your Career for the 21st Century* (1999). Edmonton, AB.
- Amundson, E. N. (2009). *Active Engagement. The Being and Doing of Career Counselling*. 3rd ed. Richmond: Ergon Communication.
- Bezanson, L. (2003). Career Development: Policy, Proof and Purpose. *Careers Education and Guidance*, oktober, 5–10.
- Cvetko, R. (2002). *Razvijanje delovne kariere*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Dawis, R. V. (1996). The Theory of Work Adjustment and Person-Environment-Correspondence Counseling. V: D. Brown, L. Brooks and associates (ed.), *Career Choice and Development*. San Francisco.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252–256.
- Johnston, J. A., Lee, F. K. (2001), Innovations in Career Counseling. *Journal of Career Development*, 27/3.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*. May 17, 135–154.

- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. V: Savickas, M. L., Walsh, W. B. (ed.), *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA, US: Davies-Black Publishing, 55–80.
- Krumboltz, J. D. (1979): *A Social Learning Theory of Career Decision-Making*. V: A. M. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz (2008) (ed.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- Neolt, R. A. (2000): *Planning for Serendipity? Career Management for Changing Times*. Burnaby: Simon Fraser University.
- Niklanović, S. (2002). Poklicna orientacija. V: Niklanović, S., Svetlik, I. (ur.), *Politika zaposlovanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Niklanović, S. (ur.) (1997). *Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: Izida.
- Osipow, S. H., Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of Career Development*. 4th ed. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Rupar, B., Žvokelj, M. (2001). *Poklicna orientacija v petem in šestem razredu osnovne šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- Sharf, R. S. (2000). *The Theories of psychotherapy & Counseling*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career Theory of Counseling*. London: The Thompson Cooperation.
- Vidrih, M. (2006). *Kariere diplomantov ekonomske fakultete*. Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Zunker, V. G. (1998). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning*. 5th ed. California: Brooks/Cole.

Polarizacija slovenskega trga dela in poklicev po spolu

Primer učiteljskega poklica

Sabina Žnidaršič Žagar

V Republiki Sloveniji se srečujemo z veliko polarizacijo poklicev in poklicnih dejavnosti po spolu. Polarizacija poklicev po spolu je trend, ki ga lahko spremljamo vse od oblikovanja sodobnega trga dela. Delitev na poklice, ki so bolj ali manj usklajeni z »naravo« posameznega spola in njegovimi »naravnimi« sposobnostmi, je potekala vzporedno s procesom profesionalizacije na trgu dela. Na splošno se slovenski prostor sicer ne razlikuje od primerljivih okolij, vendar je za naš trg dela značilno, da je polarizacija primerjalno izrazitejša in globlja. Tisto, kar nas, na primer, v evropskem merilu izpostavlja kot poseben primer, je vztrajno nadaljevanje trenda ob popolnem manku resnih družbenih strategij za preseganje tega stanja. Vztrajanje na globoki delitvi na t. i. »ženske« in »moške« poklice zanika vsakršen resnejši razmislek o nezaželenih posledicah sodobnih trendov na trgu dela, povezanih prav s segmentacijo poklicev in poklicnih skupin po spolu zaposlenih, ter vzrokih tega. Ko govorimo o polarizaciji poklicev po spolu zaposlenih, moramo izvore nedvomno iskati v zgodovinskem razvoju (tudi) slovenskega trga dela. Skupaj s spolno strukturo poklicev pa smo iz preteklosti podedovali, ohranili in dodatno razvili tudi vrsto stereotipov, vezanih primarno na moške in/ali ženske, ki kljub poskusom strokovnega premisleka ob pomanjkanju resne družbene akcije še vedno delujejo.

V tekstu se posvečam razmisleku o neugodnih posledicah globoke polarizacije, celo družbene »getoizacije« poklicev po spolu, tako za sedanji trenutek kot (morda še bolj) za prihodnost žensk in moških, akterjev in akterk na trgu dela. Danes imamo na Slovenskem opravljenih celo vrsto raziskav,¹ v kate-

1 Na primer: Sedmak, M., Medarič, Z. (ur.) (2007). *Med javnim in zasebnim. Ženske na trgu dela*. Koper: Annales. Konferenca Komisije za ženske v znanosti MVZT: »Odnosi vednosti: feminizmi, znanost, znanstvenice«, 7. marec 2011; Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani <http://>

rih se raziskovalke in raziskovalci lotevajo vprašanju položaja žensk na trgu dela in problemov, ki se kažejo na trgu dela kot spolno-žensko specifični. V zadnjih letih se počasi prebujata zavest, da bi bilo dobro in plodno v take raziskave vključiti tudi druge plati: ženske, zaposlene v »moških« poklicih, in (prav v zadnjem času) moške, zaposlene v »ženskih« poklicih.² V osredju tovrstnih raziskav so še vedno predvsem ženske, kar perpetuira stereotip, da so ženske na trgu plačanega dela anomalija per se, in vnaprej predpostavlja njihov, primerjalno z moškimi kolegi ali zaposlenimi moškimi v drugih poklicih, slabši položaj. Temeljno (morda nezavedno) izhodišče tovrstnih razmislekov je globoko zasidrano v moškosrediščni,³ celo patriarhalni strukturi (tudi sodobne) slovenske družbe. Strategija, ki jo skušajo osmisliti, je predvsem, kako bolj učinkovito umestiti ženske na trg dela, ob tem, da puščajo centre moči in strukturo družbe nedotaknjene – moške in moškosrediščne, celo patriarhalne.

Predstavila bom izvore po spolu deljenega trga dela in poklicev pri nas in jih ilustrirala na primeru geneze učiteljskega poklica v pogojih javne šole. Skozi zgodovinski razvoj se ni izoblikoval zgolj poklic, pač pa so se razvili tudi na poklic vezani stereotipi in predstave o tem, kakšen naj bo idealen delavec, bolje, delavka, učiteljica v tem poklicu. Le-ti so ključni za današnji položaj zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, saj vplivajo tako na njihovo osebno kot družbeno percepcijo poklica, na podobo profesionalca, profesionalke, učiteljice, učitelja. Podobne raziskave in premisleki bi bili potrebni in smiselni tudi v primeru (vsaj) še nekaterih drugih poklicev in poklicnih skupin, predvsem tistih, ki tvorijo ključne družbene podsisteme (npr. sodstvo, novinarstvo, zdravstvo, socialno varstvo, politika).

Zgodovinski razvoj spolno polariziranega trga dela in poklicev na Slovenskem

Od sredine 19. stoletja se je tudi naš prostor vključil v družbeno transformirajoči proces modernizacije. Na tem mestu bi kot ključne značilnosti prehoda iz tradicionalne v moderno družbo izpostavila: 1) postopno zmanjševanje pomena kmetijstva v celotnem narodnem gospodarstvu in uveljav-

www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/znanost_in_tehnologija/dejavnost/zenske_v_znanosti/dejavnosti_komisije/ (14. 4. 2011).

- 2 Povedno se mi zdi, da ostaja večina raziskav o, npr., možnostih vključevanja moških v »ženske« poklice na stopnji diplomskih in magistrskih nalog. To daje slutiti, da raziskovalke/mentorice šele »raziskujejo« potencialno raziskovalno zanimivost teme.
- 3 Pojem moškosrediščna/androcentrična družba je pri nas vpeljala in ga zasidrala v raziskovanje spolov dr. Maca Jogan; glej npr. Jogan 1990, Jogan 2001. Gre za vrsto seksizma, za katerega je značilno strogo hierarhično ločevanje dela na javno in zasebno sfero. Delo je razdeljeno po spolu, in sicer tako, da je žensko delo, ki je vrednoteno kot manjvredno, skrbeti za obstoj posameznika. Kot mati in gospodinja je ženska odgovorna za nego, skrb, gospodinjstvo in vzgojo (Jogan, 2001: 199).

ljanje novih, na drugačnih delovnih, proizvodnih in družbenih temeljih oblikovanih gospodarskih dejavnosti; 2) umikanje intenzivne delovne participacije vseh za delo sposobnih članov gospodinjsko-ekonomske skupnosti na račun postopne profesionalizacije dela, ki je izzivala razvoj hierarhično urejenega izobraževalnega sistema; in 3) razkroj do tedaj enotne gospodinjsko-ekonomske skupnosti, kjer sta se produkcija in potrošnja medsebojno prepletali, in pospešeno oblikovanje polariziranih svetov: sveta produkcije, ki je potekala praviloma na trgu plačanega dela, in sveta reprodukcije in družinske potrošnje, ki je bila skozi čas vedno bolj pospeševana. Zaradi sodobne ločitve svetov produktivnega in reproduktivnega dela se je na novo izoblikovala tudi vsebina sodobnega gospodinjstva, kamor sedaj sodijo predvsem opravila, povezana s porabo vedno pogosteje kupljivih dobrin, in materinje (manj očetovanje).

Ti procesi so vdiral in preoblikovali življenje moških in žensk; tako ženske kot moški so začeli vstopati na razvijajoči se trg plačanega dela. Pogoji in posledice prehoda pa so bili spolno različni in posebni. Modernizacija je bistveno posegla v gospodinjsko-ekonomsko skupnost, kjer sta se v tradicionalnem oz. predmodernem načinu preživljanja produkcija in reprodukcija s porabo odvijali skupaj in se časovno prepletali. S postopno prevlado pridobivanja sredstev za preživljanje na mezdnem trgu dela je nastopila v zgodovinskem pogledu povsem nova situacija: šele tedaj so znotraj moderne zgodovine začele prevladovati razmere, ki so omogočile tako dokončno ločitev zasebnega in javnega prostora, kot novo, moderno ustalitev stereotipnih parov moško-javno in žensko-zasebno. Sprememba v prevladujočem načinu preživljanja, ki je morda ključna za oblikovanje novih modelov vsakdanjega življenja, pa nikakor ni imela enakih posledic za ženske in moške. Cepitev dotlej tesno prepletenih svetov zasebnega in javnega je predstavljala za ženske poseben, pogosto težko, vsekakor pa težje rešljiv izziv, kot je veljalo za moške. Najprej, in skozi čas vedno bolj, je pomenila bistveno večjo delovno obremenitev za ženske kot za moške. Če je cepitev zasebnega in javnega premestila ter določila mesto moških v javni sferi, v svetu pridobivanja in profesionalne tekmovalnosti, je ženske umestila v oba svetova. Sedaj so bile prisiljene usklajevati in ne več prepletati dve vitalni področji svojega življenja: zasebno, kjer so potrjevale svojo tradicionalno vlogo žene in matere, in javno, kjer so potrjevale svojo tradicionalno vlogo pridobitnih *(so)delavk* v družinski/gospodinjski ekonomiji. Usklajevanje obeh življenjsko vitalnih vlog je bilo še dodatno oteženo, ker so se v tem času oblikovali novi, v mnogih pogledih mnogo bolj togi družbeni vzorci spolov. Nova, v času vodilna, meščanska percepcija spolov je zahtevala ostrejšo delitev spolov tako v njihovih podobah kot funkcijah. Meščansko predstavo »prave« moškosti in ženskosti so tedaj podpirali tudi državni – meščanski – zakoniki.

Otežene nove razmere, tako v simbolnem kot dejanskem, so ustvarjale pri vseh vpletenih občutja frustracije in kriznosti. Odgovori nanje so bili spolno specifični; če so se moški upirali novi podobi moškosti, ki jih je postavljala v vlogo edinega pridobitnega skrbnika družine, in sicer tako, da so se zakonski zvezi izmikali, so ženske morda prvič v zgodovini podvomile o svoji ženstvenosti, roditveni in materinski sposobnosti. Na novo sta se oblikovali tudi podobi očetovstva in materinstva; za prvo velja, da lahko deluje v novih pogojih bolj posredno kot neposredno, za drugo, da po vsebinah in časovni zahtevnosti narašča in se preoblikuje v materinjenje.⁴

Danes vemo, da so vstopile ženske na novi, kapitalistični trg mezdnega, hierarhiziranega in profesionalnega dela takrat kot moški. Ker je bil ta svet konstitutivni del sveta javnega in s tem v idealnem svet moškosti in moških, so bile ženske vanj po sili razmer vedno pripuščene, vendar pod drugačnimi pogoji in z drugačnimi posledicami. V svetu tradicionalne ekonomije so imele ženske vseskozi osrednjo vlogo; žensko delo je bilo nepogrešljivo in za preživljanje družinske/gospodinske skupnosti (kot tudi celotne družbene skupnosti) tako rekoč samoumevno, vrednost tega dela pa visoka. V njihov delokrog je sodila vrsta opravil, povezanih s pridelavo, predelavo in pripravo hrane, oblačil ter njihovo morebitno prodajo, skrbjo za zdravje, nego, telesno ugodje in higieno ter, nenazadnje, za duševno blagostanje članov gospodinjstva. Bistveno za nadaljnje razumevanje je, da je bila prevladujoča večina teh ženskih del produktivne narave, časovno manjši del pa so predstavljala ne-produktivna opravila, tista, ki sicer dandanes sestavljajo glavnino sodobnega, potrošniškega, gospodinjstva. Za ta, ne-produktivna dela, ki so jih v naši in v veliko drugih kulturah (a ne v vseh!) opravljale ženske iz generacije v generacijo, je veljalo, da kar najbolj ustrezajo ženski »naravi«, da so ta dela za ženske »naravna« in da so zanje ženske po »naravi« določene. Tako, kot naj bi bila druga dela po »naravi« pripisana moškim. Tradicionalna delitev na moško in žensko delo se nam z današnje perspektive morda res lahko kaže kot nadčasovna, ahistorična, vendar so raziskave s področij, predvsem, zgodovine žensk, ženske zgodovine in antropologije pokazale, da gre prej za historične konstrukte, poenostavitve in nekritične projekcije predvsem 19. in 20. stoletja v človeško preteklost. Najrazličnejše delitve dela, tudi (in predvsem) po spolu, so izrazite historične spremenljivke, ki odražajo spreminjajoče se in okolju ter družbi prilagodljive preživetvene strategije konkretnih

4 Materinjenje je novejši strokovni pojem, ki ga je pri nas uveljavila doktorica Tanja Rener in vzpostavlja vsebinsko razliko med »starodobnim« in »sodobnim« materinstvom: materinstvo je danes izrazito tehnični, celo pravni pojem, ki označuje razmerje mati – otrok, razmerje, ki je bilo vse do razvoja najnovejših reproduktivnih tehnik in njihovih mnogovrstnih kombinacij relativno enostavno določljivo. Materinjenje pa vključuje vse tiste raznovrstne dejavnosti, dolžnosti, opravila, čustvena razmerja itd., ki so potrebna in povezana z nego ter vzgojo otroka in ki so izrazite kulturne spremenljivke.

družb. Naše današnje predstave o delitvi del na »ženska« in »moška« so glede na resnično življenje izrazito stereotipne in po svojem izvoru relativno mlade, povezane z oblikovanjem meščanskega razumevanja in vrednotenja spolov. Večina raziskovalk in raziskovalcev, ki so raziskovali delitev dela po spolu v časih tradicionalnega gospodarjenja pri nas, ugotavlja, da je za ženske veljalo, da so, po potrebi, opravljale tako rekoč vsa dela, ki so bila bistvena za vsakokratno preživetje družine, tudi tista, za katera smo danes pogosto prepričani, da so po »naravi« moška (Destovnik 2002; Rožman 2004). Kot ugotavljajo, pa ni veljalo obratno: da bi tudi moški opravljali t. i. »naravna« ženska dela. Sklepamo lahko, da je bila delitev dela glede na spol na strani moških bolj zavezujoča in da so (vsaj) v evropski preteklosti obstajala dela, povezana predvsem s skrbjo za otroke in za gospodinjstvo v ožjem pomenu besede (nega, vzgoja in higiena otrok, skrb za bolne in umirajoče, skrb za perilo in hrano), ki se moški »naravi« ne spodobijo. Pomembni značilnosti teh del znotraj tradicionalnega sveta sta tako njihova ne-produktivna narava kot njihova časovna obrobnost znotraj siceršnjega ženskega delovnega vsakdana.

Bistveno za razumevanje v temelju neenakega položaja moških in žensk na sodobnem trgu dela, ki se med drugim kaže tudi v globoki polarizaciji poklicev na »moške« in »ženske«, je poznavanje poteka oblikovanja kapitalističnega trga dela kot spolno specifičnega in različnega. Če je bilo vprašanje spola delavcev ob začetkih vpeljevanja kapitalističnega načina proizvodnje obrobno in v senci vprašanj količine razpoložljive poceni in/ali primerno kvalificirane ter na mezdni način dela navajene delovne sile, postaja komponenta spola skozi razvoj vedno bolj pomembna (in uporabna). Odražala se je tudi v sočasnem javnem govoru na temo primernosti javnega, plačanega dela za posamezen spol. Ker so bile oz. so predstavljale ženske na trgu plačanega dela odklon, »napako« znotraj celote idealiziranih podob in vlog spolov, se je javni govor najpogosteje dotikal žensk in ženskega plačanega dela. Tako se je postopoma – pri nas zlasti od konca 19. stoletja dalje – večina žensk na trgu plačanega dela preživljala v poklicih, ki jih je bilo mogoče povezati z deli, ki so bila v tradicionalnem svetu po »naravi« pripisovana ženskam. Lahko bi celo rekla, da so ženske po vstopu na trg plačanega dela vedno bolj in najpogosteje (lahko) profesionalizirale prav svoja tipična in tradicionalna »ženska« delovna področja. Na razvijajoči se trg dela in vedno novih poklicev se je tako prenesla tradicionalna delitev del na »moška« in »ženska«, kjer se je preoblikovala v »ženske« in »moške« poklice. Tisto, kar še vedno vzdržuje temeljno neenakost moških in žensk na trgu dela, je dejstvo, da se je ob tem skupaj z deli prenesla tudi tradicionalna predstava o ne-produktivni naravi tovrstnih ženskih »naravnih« del in se, skladno s kapitalističnim razumevanjem produkcije, prevedla v njihovo tržno vrednost. Na trgu plačanega dela so bila taka, tradicionalna, »naravna« ženska dela

razumljena kot tista, ki se jim primerjalne vrednosti ne da določiti in izmeriti. Celó več: določitev in izmera primerjalne vrednosti teh »naravnih« ženskih del v odnosu na sicer produktivna moška dela niti nista bili potrebni (ne zaželeni!); ženske kot skupina v času oblikovanja modernih družbenih in poklicnih razmerij niso sodile med polnovredne državljane in kot take niso mogle sodelovati pri oblikovanju le-teh oz. so bile v tovrstnih družbenih polemikah in dogovorih vedno obravnavane kot »drugi«. Žensko delo je bilo razumljeno in nižje vrednoteno kot odklonsko glede na družbeno priznано edino pravilno žensko »naravno« vlogo; »prava narava« je rabila opravičevanju nad-izkoriščanja (nadeksploatacije) ženske delovne sile, zato so bile moškimi konkurenčne, kar je nekaj desetletij spodbujalo boj zoper vključevanje žensk na trg delovne sile sploh.

Spoznanje, presenetljivo, ni novo. Že ekonomisti v 19. stoletju so povsem jasno uvidevali temeljno neenakost v vrednotenju dela na osnovi spola delavca. Ne vrsta ne produkti dela, pač pa spol delavca je tisti, ki v izhodišču določa njegovo mezdo (Webb v: Scott, 1993: 411); in ženskam je bila odrejena primerjalno z moškimi nižja mezda. V razpravah, vročih celo 19. stoletje, kolikšna naj sploh bo delavčeva plača, kako nizka mora biti, da bo delavca motivirala za vsakodnevno delo, in kako nizka je še lahko, da bo še zagotavljala sicer potrebno in nujno reprodukcijo tega razreda, sta predstavljala eno od izhodišč tudi družbeno sprejemljiva podoba in razumevanje deljenega sveta žensk in moških. Kljub dejstvu, da so se ženske (morale) tako kot moški, čeprav v počasneje rastočem deležu, vključiti na trg mezdnege dela, so izhajali iz predpostavke, da je moški edini hranitelj družine, ženska pa zgolj priložnostna pomočnica, katere mesto je sicer v družinski potrošnji skupnosti. Zanihanje temeljne, nadspolne in skorajda tudi nadčasovne človekove potrebe po pridobitnem delu se je dalo argumentirati tudi z idealiziranimi in stereotipiziranimi predstavami spolov družbe na poti v modernost. Realni učinek take postavitve in močan (ter merljiv) argument je bil, seveda, kapitalski presežek na strani delodajalca. Spolna razlika je bila vseskozi uporabljiva tudi kot sredstvo premeščanja delavskega gneva stran od izvorov nepravilnosti in izkoriščanja k domnevni nelokalni konkurenci žensk (in otrok) na trgu plačanega dela.

Argument »naravne« delitve na ženska in moška dela ter poklice, poklicne panoge, je na takih osnovah z razvojem pridobival na pomenu. Z modernizacijo družb, ki postajajo vedno bolj kompleksne, z industrializacijo, z razvojem tehnike in z naraščanjem novih potreb po storitvenih dejavnostih je potreba pa posebnem, po spolu specifičnem tipu delovne sile naraščala. Slovenska industrializacija se je tako v času Avstro-Ogrske kot v kasnejšem jugoslovanskem državnem okviru odvijala prvenstveno v dejavnostih, ki so

zaposlovale pretežno in že »tradicionalno« žensko delovno silo (tekstilna, oblačilna, obutvena, prehrabena, elektrotehnična industrija).

Celotno 20. stoletje je zaznamovalo postopno preoblikovanje razvitih družb preko industrijskih v postindustrijske, v katerih postajajo ključne dejavnosti terciarnega in kvartarnega sektorja oz. storitvene dejavnosti. Znotraj te transformacije so bile – in so – ženske kot delovna sila ključne. Pa ne morda zato, ker bi v resnici imele odločilne »naravne« prednosti pred moškimi delavci v teh poklicih; »narava« dela v storitvenih dejavnostih se je v tem primeru ujela in odrazila v »naravi« ženskega dela, predvsem zato, ker je bilo obema težko (in nezaželeno) določiti tržno, menjalno vrednost po prevladujočih kapitalskih kazalcih presežne vrednosti. Razvoj poklicev, ki naj bi kar najbolj odgovarjali ženski »naravi«, se je začel sicer že v času prve industrializacije, predvsem v tekstilnih in prehrabnih dejavnostih, pravi razcvet pa doživi v prejšnjem, 20. stoletju. Po burnih razpravah o tem, kako napredek uničuje »večne« temelje človeške družbe, tudi s tem, ko tira ženske v »nenaravne« poklice plačanega dela, kjer morda res pridobivajo sredstva za preživljanje, a na račun tega izgubljajo lastno ženstvenost, je bil prav napredek, razvoj družbenih in gospodarskih dejavnosti tisti, ki je omogočil ponovno ustalitev sveta: ženske so vedno lažje našle profesionalno in plačano delo, ki se je kazalo skladno z njihovo »naravo«.

Ženskam so se kot plačane delovne niše odpirali vedno novi poklici, predvsem v storitvenih dejavnostih in v javnih družbenih podsistemih. Skladno z logiko kapitalističnega reda, temelječega na nenehni rasti produkcije in dobička, so bile tovrstne dejavnosti razumljene kot nepridobitne in neprofitne, predvsem kot družbena poraba, katere presežne vrednosti ni mogoče ne pričakovati ne ustrezno izmeriti. In prav v teh dejavnostih se je v drugi polovici 20. stoletja začela v večjem številu zbirati ženska delovna sila. Profesionalizacija domnevnih ženskih »naravnih« danosti – predanosti, vestnosti, požrtvovalnosti, empatije, vztrajnosti, prilagodljivosti, potrpežljivosti in podobnih – je potekala v novih poklicih: varovanje, vzgoja, izobraževanje, zdravstvena nega in zdravljenje, socialno skrbstvo in množiče se število servisnih in storitvenih dejavnosti od gostinstva, trgovine, finančnega posredništva, najrazličnejših oblik telesne nege, skrbi za oblačila in bivalno-higienske standarde. Razvoj potreb po tovrstnih delih je potekal vzporedno s celoto modernizacije in se je na našem prostoru začel hitreje odvijati v obdobju med obema svetovnjima vojnama, dokončno prevlado tretjega in četrtega sektorja narodnega gospodarstva, v katerih predstavljajo ženske dandanes večino zaposlenih, pa beležijo statistike v osemdesetih in zgodnjih devetdesetih letih 20. stoletja.

Predstavitev izbranega poklica: učiteljstvo in učiteljice

Za podrobnejšo predstavitev razvoja poklicne dejavnosti v »ženski« poklic se mi kot najprikladnejši kaže učiteljski; tudi zato, ker predstavlja pravo zbirno mesto vzrokov in posledic te – že dokončane – preobrazbe. Hkrati je to poklic, katerega družbena vrednost in pomembnost sta bili vseskozi razumljivi in izrazito dvoumno: vse države na prostoru današnje Slovenije so učiteljstvu deklarativno pripisovale izjemen pomen, prav tako pa je to tisto poklicno področje, ki si materialne kazalce družbenega pomena, npr. plače, izjemno težko izboljšuje, njegova družbena moč pa je vseskozi močno vprašljiva.

Odnos družbe do izobraževanja ljudstva se začne v temelju spreminjati v času nastajanja sodobne, meščanske evropske države, na prelomu 18. v 19. stoletje. Za potrebe nove države, temelječe na postulatih suverenosti ljudstva in nacije, je bila vpeljava javnih izobraževalnih sistemov vitalnega, celo konstitutivnega pomena. V 19. stoletju so začele vse evropske države, ne glede na to, kako so razumevale pomen splošnega izobraževanja, postopoma postavljati trdne temelje javnega šolstva: leta 1869 se je z državnimi zakoni, ki so določali tako materialne kot strokovne standarde javni osemletni osnovni šoli, dokončno obvezni za vse otroke, temu procesu priključila tudi Avstro-Ogrska. Z zakonom o uvedbi javne osnovne šole je država jasno podčrtala, da pomen javnega šolstva presega posamezne (ne)interese tako staršev kot okolja, ker da gre za širši, javni (tedaj predvsem) državni interes. Poleg moralčnih in ideoloških zadržkov, ki so jih imele posamezne avstrijske dežele glede vpeljevanja državnih zakonov, so bili najbolj problematični finančni in kadrovski primanjkljaji. Kranjska se je, prav z izmikanjem oblikovanju stabilnega, z zakonom predpisanega davčnega vira za osnovno šolo, najdlje upirala uresničitvi šolske mreže. In prav finance so ostale ves čas obstoja monarhije največji problem osnovnega šolstva na Kranjskem. Tako so kranjski učitelji (v večini – še – moški) opozarjali, da je prav učiteljski stan tisti, pri katerem dežela najprej varčuje (Schmidt, 1966, 3: 221). Poleg financ, po katerih Kranjska nikakor ni sodila med najrevnejše med deželami, je uveljavljanje šolskega zakona zaviral tudi odpor do (domnevno) liberalnega namena zakona, da javno/državno šolo iztrga iz dotlej tesne povezave s (katoliško) cerkvijo. Iz peripetij je kazno, da je imela kranjska deželna vlada dokaj dvoumen odnos do splošnega osemletnega izobraževanja svojega prebivalstva. Avstrijske dežele so se problema pomanjkanja učiteljskega kadra lotile različno; ker so nekatere dežele za materialni standard in ugled učiteljev bolje poskrbele, so se začeli predvsem tisti boljši iz »podhranjenih« dežel (npr. Kranjske in Istre) premikati v javni šoli bolj naklonjene, npr. na Štajersko.

Pomembna težava, ki jo je novi zakon o obvezni osnovni šoli razkril, je bila tudi nizka začetna izobrazbena raven učiteljstva. Vse do ustanovitve ští-

riletnih učiteljišč v sedemdesetih in kasnejših letih 19. stoletja se je učiteljstvo namreč šolalo na eno- do dvoletnih nerednih tečajih. Raven znanja ni bila nizka zgolj zaradi minimalnih možnosti formalnega izobraževanja, ampak, kot so tarnali učitelji na teh tečajih, je k temu prispevalo dejstvo, da so se vanje vpisovali pretežno slabi učenci normalnih in glavnih šol, ki so imeli za povrh še izredno majhno motivacijo za učenje (Schmid, 1966, 3: 232–233). Učiteljski poklic ob uvedbi splošne osnovne šole zaradi splošnega podstandarda in stereotipnih podob učitelja-mežnarja pač ni bil obetavna poklicna kariera. Vendar ugotovitev ne velja za vse; nedvomno je za posameznike iz nižjih socialnih slojev pomenil dvig na družbeni lestvici. Nikakor tudi ni zanemarljivo, da je mladega učitelja prav ta služba obvarovala služenja vojske. Večina prihodnjih učiteljev je tako v začetku prihajala iz revnih in kmečkih slojev, čemur je botrovala tudi široka državna štipendijska politika, s katero so skušali zapolniti pereče potrebe po učiteljstvu.

Zgolj moški potenciali nikakor niso bili zadostni novim potrebam splošne osnovne šole; že državni zakon iz leta 1869 je predvideval vključitev žensk, učiteljic. Vsekakor je bila to za ženske povsem nova poklicna možnost; do konca šestdesetih let 19. stoletja smo kot učiteljice poznali zgolj redovnice, npr. uršulinke. Te so občasno pripravljale tudi pedagoške tečaje za zunanje kandidatke, ki so tako postajale učiteljice na zasebnih deklinških ali mestnih deklinških šolah, guvernante in vzgojiteljice pri družinah. Tovrstno izobraževanje ni potekalo v slovenskem jeziku in je bilo tudi drago. Vendar so iz teh šol prišle prve učiteljice na javnih osnovnih šolah in vsekakor so bile te učiteljske kandidatke neprimerno bolj izobražene kot njihovi stanovski kolegi. Od svojih kolegov so se razlikovale tudi po socialnem izvoru: zaradi pogojev študija so po večini izhajale iz višjih, vsekakor meščanskih, predvsem uradniških slojev. Po letu 1869 so se razmere z ustanavljanjem ženskih učiteljišč začele spreminjati. Ker je država tudi učiteljiščne izdatno štipendirala, je bil vpis na žensko učiteljišče velik, vsekakor že od začetka enak tistemu na moškem. Prvi intelektualni poklic, dosegljiv tudi ženskam, je bil zanje mamljiv: ponujal je izobrazbo, ekonomsko neodvisnost, v času zavidljivo socialno varnost in izpolnitev njihovih poklicnih želja. Za razliko od moških učiteljiščnikov so prihajale na žensko učiteljišče tudi hčere premožnejših staršev, in to ne zgolj po poklicno kvalifikacijo in eksistenco.⁵ Socialni izvor in motivi za študij za poklic so bili tudi po uvedbi splošne osnovne šole pri učiteljskih kandidatih in kandidatkah precej različni.⁶

5 To dejstvo ponovno opozarja, da posameznikova potreba po izobraževanju in znanju nikakor ni povezana zgolj z njegovimi eksistenčnimi potrebami v prihodnosti, ampak odraža temeljno potrebo človeka po spoznavanju in doseganju višjih osebnostnih ciljev. In da je v svojem bistvu tako nadčasovna kot nadspolna.

6 Kasneje, vse od časa med obema vojnoma, so se razmere spremenile: interes (in s tem povezane spodbude) države za vključevanje žensk v učiteljski poklic se je spreminjal skladno z gospo-

Čeprav je država s šolskimi zakoni s konca šestdesetih let 19. stoletja vseskozi načrtovala in načrtno odpirala prostor tudi ženskam v sistemu državnega šolstva, pa je ženske, učiteljice postavljala v drugačen položaj glede na učitelje. Zakon o pravnih razmerjih učiteljstva na javnih osnovnih šolah iz avgusta 1869, ki je dopuščal zaposlovanje učiteljic v prvih štirih razredih osnovne šole, je hkrati s tem, ko je spodbujal njihovo zaposlovanje, predvsem tam, kjer je učiteljev primanjkovalo, določal, da naj dobivajo učiteljice za to delo 80 odstotkov siceršnje učiteljeve plače (Schmid, 1966, 3: 242–243). Po državnem zakonu naj bi torej učiteljica prejela za petino nižjo plačo kot njen kolega, toda ob enaki (ali celo večji in višji) delovni obveznosti, odgovornosti in izobrazbi. Argument prvega zakonodajalca je bil jasen: učiteljici se dodeli nižja plača, ker ji ne bo treba skrbeti za lastno družino. Le-te ni smela imeti. Zakon je namreč predvideval za učiteljice obvezo celibata. Besede celibat zakon sicer ne uporablja, govori pa o tem, da se učiteljica, ki se poroči, prostovoljno odpove svoji učiteljski službi. S tem se odpove tudi vsem ugodnostim, ki so bile vezane na to državno službo, predvsem pokojnini. Odprava omenjenih diskriminacij učiteljstva po spolu⁷ postane in ostane vse do obdobja po drugi svetovni vojni glavna strokovna zahteva učiteljic: izenačitev plač ne glede na spol, po načelu enako delo – enako plačilo, in odprava celibata oz. enaka pravica do zasebnega, družinskega življenja.

Boj učiteljic za odpravo celibata je imel dodatno razsežnost spola, ki se je izrazila v javni razpravi v obdobju med obema svetovnjima vojnama. Tako na ženskih javnih zborovanjih v dvajsetih in tridesetih letih prejšnjega stoletja kot v pisanih različnih avtoric (npr. Angele Vode) je prerasla v boj za priznanje pravice do materinstva kot temeljne človekove pravice žensk. V času med obema svetovnjima vojnama so dobila oblastna in družbena mešetarjenja s celibatom nove dimenzije. V pogojih gospodarske krize so bile ženske, razumljene kot rezervna delovna sila, tiste, ki moškim – očetom odjedajo delo in potrebni družinski zaslužek. Omejevanje ženskega pridobitnega dela, tudi v učiteljskem poklicu, je potekalo na več ravneh. Tako so začeli omejevati vpise žensk na učiteljišče: »Leta 1934 so ukinili prvi letnik vseh ženskih učiteljišč, a v mešane prve letnike deklet niso sprejemali, čeprav je bilo število prijavljenih moških tako majhno, da se pouk sploh ni mogel začeti.« (Vode, 1998: 250.) Neposredni udarec zaposlenim ženskam in trdo vrnitev zapovedi celibata pa je pomenil sprejem amandmaja k finančnemu

darskimi nihanjem, obenem pa se je v povezavi z odpiranjem novih možnosti žensk za študije močno spremenil tudi socialni izvor prihodnjih učiteljic.

7 Zanimivi in povedni sta medsebojna povezanost in bližina obeh koordinat zaposlovanja učiteljic: manjša plača in zapoved celibata. Obe koordinati se stekata v središču ekonomske učinkovitosti in infantilizacije ženske delovne sile, ob tem, da druga prvo omogoča, prva pa predstavlja merljivi ekonomski argument in namen zaposlovanja žensk, ki ju je mogoče tudi posplošiti.

zakonu leta 1934/35, »po katerem izgubi učiteljica službo, če se poroči z neučiteljem« (Vode, 1998: 254). Amandma ni veljal le za učiteljice, ampak za vse državne uradnice. Ženska društva širom Kraljevine Jugoslavije, posebno pa Društvo slovenskih učiteljic, so že leta 1935 stopila v odločno akcijo: prirejala so protestna zborovanja, pisala peticije na poslance in vlado ter iskala vplivna zavezništva. Leta 1939 so ženske dosegle umik sporne uredbe, ki je uvajala delni celibat za državne uslužbenke, kar »sicer ni bil ravno kak epohalen uspeh,« kot je zapisala Angela Vode, »toda kako je dvignil moralo v vrstah učiteljic!« (Vode, 1998: 257).

Avstrijski šolski zakon, ki je učiteljice zavezoval k celibatu, je izhajal iz meščanske percepcije spolov in spolno deljenega dela: žensko pridobitno in profesionalno delo je napaka, odklon na meščansko kapitalističnem trgu dela, zgolj začasna rešitev eksistenčne potrebe, točno določen del v življenju ženske, ki naj se sklene, ko se ženska poroči in postane žena ter (po možnosti) tudi mati, bivanjsko odvisna od soproga. Učiteljski poklic se je od časov uvedbe splošne osnovnošolske obveznosti kazal kot poklic, ki je, ob upoštevanju določenih omejitev – predvsem starosti in spola učečih – tako rekoč idealen »ženski« poklic, poklic, ki je v skladu z žensko »naravo«, ki to »naravo« celo podpira v obliki »duševnega« materinstva. Morda je prav izkušnja pripustitev žensk v profesionalni intelektualni svet odpirala možnosti oblikovanja nove hierarhije znotraj materinstva; »duševno« materinstvo ni bilo pojasnjevano zgolj kot nadomestna možnost, ampak kot edina prava, idealna in nesebična oblika materinstva, po čednostih, nesebičnosti poslanstva celo nadrejena pravemu »fizičnemu« materinstvu, ki naj bi bilo prepogosto kontaminirano s čustvi in strastmi.⁸

Vsekakor pa je razpravljanje o »idealnosti« učiteljskega in, še bolj, vzgojitelskega poklica za ženske ustoličilo stereotipne podobe poklica in profesionalke/profesionalca kot takega. Poudarjanje, da je učiteljevanje kot oblika nadomestnega, socialnega materinstva pravzaprav tista idealna oblika materinstva, je odvrčalo moške, vsaj tiste »prave«, od vstopa in vztrajanja v poklicu. Graditi se je začela podoba profesionalke, ki je v svojem poklicu toliko bolj uspešna in dobra, kolikor bolj v svojem delu izraža in uporablja »ženske«, »materinske« lastnosti, predvsem tiste, ki naj bi izhajale iz nedoločljivega in neulovljivega »materinskega instinkta«, lastnosti, ki jih moški, seveda, po »naravi« nima in ne more imeti. Pri oblikovanju in utrjevanju stereotipa »dobre«, »prave« učiteljice so sodelovali vsi, tako ženske kot

8 Tako je npr. Marak leta 1900 v tržaški *Slovenki* zapisal: »Res je sveta ta vez, ki družu mater z otrokom /.../, a ta ljubezen ima vendar v telesnosti svoj izvor in ima često v čustvovanju sladko sicer, a ne vedno, pravo hrano. Ta ljubezen telesnega materinstva /.../ je vendar prepojena s čutnostjo, ni čisto duševna, ni čisto nesebična, ampak more pravi vzgoji sem ter tja tudi škodovati, ako ne najde v veri višjih nagibov in nadnaravne podpore.«

moški. Glede na to lahko razmišljamo, kakšne so bile dolgoročne posledice za družbeno in individualno dojetje poklica kot predvsem profesionalne, strokovne, recimo kar nadspolne dejavnosti posameznika.

V začetnih obdobjih uveljavljanja šolskega zakona iz leta 1869 je bilo v osnovnih šolah na Kranjskem učiteljic le malo, okoli desetina vseh učiteljskih moči. Postopoma pa je začel njihov delež naraščati in pred prvo svetovno vojno so učiteljice že predstavljale dobro polovico vseh učiteljev. Učiteljice so bile na splošno med prebivalstvom in kolegi dobro sprejete, seveda med slednjimi tedaj, ko so ostajale znotraj določenih jim okvirov: poučevale naj bi zgolj dekleta ter kvečjemu najmlajše dečke in jim v šoli nadomeščale mamo; poučevale naj bi predvsem »ženske« spretnosti in z »ženskimi« prijemi. Vzroki za hitro naraščanje deleža učiteljic so na dlani: prva možnost dosege višje formalne izobrazbe in intelektualnega, nemanualnega poklica za ženske,⁹ možnost izpolnitve profesionalne in osebne ambicije po samostojnem ter ustvarjalnem življenju, štipendijska politika, ki je šolanje odpirala tudi tistim iz manj premožnih družin. Naraščanje deleža učiteljic je še dodatno pospeševal nenehen in naraščajoč primanjkljaj na strani moških. Odhajanje učiteljev v nove, bolj vrednotene in družbeno prestižnejše, ženskam (še) nedostopne poklice, npr. med uradništvo, vojsko, oziroma nezanimanje moških za učiteljski poklic se je nadaljevalo, predvsem na Kranjskem. Glavni razlog je slej ko prej ostajal primerjalno z drugimi avstrijskimi deželami slab finančni položaj učiteljstva; na Kranjskem so bile plače učiteljev za tretjino slabše kot na Štajerskem. Vendar je bil ta še slabši za učiteljice, saj je proti koncu 19. stoletja večina avstrijskih dežel že modernizirala priporočilo državnega zakona iz leta 1869 ter uvedla načelo enakega plačila tako za učiteljice kot za učitelje.

Tudi zato se je ostril boj v učiteljskih vrstah na Kranjskem, ki pa ni potekal na običajni in pričakovani ločnici boja za boljši položaj delavcev: delodajalec/država – delojemalec/učitelji in učiteljice, temveč na ločnici spola. Eden od vrhuncev spora znotraj podhranjenih učiteljskih vrst je bila leta 1897 napisana spomenica, v kateri so učitelji pozivali deželni zbor Kranjske, naj končno uredi in poviša učiteljske plače. Ob tem so mislili tudi na kolegice, vendar nikakor ne v smislu vpeljave načela enakega plačila; to se jim je zdelo ne samo preuranjeno, ampak kar »protipostavno«. Učitelji so tako deželni vladi, ki je vseskozi, že desetletja, zagotavljala, da denarja za šolstvo ni, predlagali, naj plače učiteljem poveča kar na račun plač učiteljic. Finančni

9 Avstrijske univerze so bile v procesu pripustitve žensk k študijem evropske zamudnice. Dunajska univerza je tako šele tik pred koncem 19. stoletja dovolila vpis prvih rednim študentkam: leta 1897 na filozofske in leta 1900 na medicinske študije. Večina področij je ostala ženskam nedostopna vse do obdobja med obema svetovnima vojnoma. So pa Slovenke oz. ženske s slovenskega področja odhajale pred koncem 19. stoletja študirat na tuje univerze, npr. v Rusijo in Švico.

odsek je bil zgodaj poleti 1898 mnenja, da je treba plače povišati tako učiteljicam kot učiteljem, predvsem tistim v najnižjih plačnih razredih, kar pa ni pomenilo tudi izenačitve plač po spolu. Skupaj z večino poslancev so namreč menili, da učiteljice pač nimajo enakih potreb kot učitelji; potrebe moškega, poročenega ali samskega, naj bile večje in dražje od vsakdanjih življenjskih potreb (samske) ženske. Učiteljice so se pri tem počutile izdane in so dokončno opustile vse upe na skupen boj s kolegi.

Pomembna posledica polemike okoli poprave učiteljskih plač tik pred koncem 19. stoletja na Kranjskem je bila ustanovitev Društva slovenskih učiteljic leta 1898, prve strokovne organizacije žensk pri nas sploh. Društvo si je vseskozi prizadevalo tako za uveljavitev načela enakega plačila za enako delo kot za odpravo celibata. Boj Društva slovenskih učiteljic za izenačitev plač presega čas obstoja Habsburške monarhije; leta 1920 je bil v Kraljevini SHS učiteljem in učiteljicam priznan status državnih uslužbencev in uveljavljeno načelo enakih plač. Možnosti napredovanja žensk pa so ostale omejene: »boljša mesta so bila vseskozi prihranjena moškim, ki so jih zasedali zlasti po strankarsko-politični liniji« (Vode, 1998: 258).

Eden glavnih argumentov predlagateljev in zagovornikov spomenice o nujnosti ureditve finančnega položaja učiteljstva na Kranjskem je bil vedno bolj opazen trend feminizacije poklica. Učitelji naj bi iz poklica odhajali, ker je bil družbeno podcenjen, slabo plačan, hitro pa naj bi naraščal delež učiteljic, kar slabi učiteljsko avtoriteto tako znotraj kot zunaj šole. Zastavlja pa se vprašanje, zakaj je bil hkrati poklic za ženske več kot zanimiv in je med poklicnimi ambicijami ter željami avstrijskih delavk zasedal prvo mesto. Nedvomno tudi zato, ker sta bila položaj učiteljstva in pomen poklica spolno specifična. Intervencija, v obliki ureditve plač učiteljstva tik pred koncem stoletja, pa je prišla za doseg osrednjega cilja – zadržati in privabiti vanj več učiteljev (in s tem manj učiteljic), prepozno. Po tridesetih letih se je novega poklica že dodobra oprijela (že sicer podedovana) stigma družbene obrobnosti, slabih in omejenih možnosti napredovanja ter finančne podhranjenosti. V dobi ustavnosti in strankarskega političnega življenja pa je postal prav ta poklic polje nenehnega preigravanja in merjenja moči t. i. liberalnih in konservativnih političnih sil. Ženske, učiteljice so bile v teh spopadih manj postavljene, ker so bile iz polja političnega delovanja posredno izključene in manj zanimive ter zanesljive kot potencialne zaveznice in partnerke pri doseganju določenega političnega prestiža.¹⁰ V obdobju prve jugoslovanske drža-

10 Slovensko ozemlje je sodilo v tiste državne tvorbe, ki so bile med zadnjimi, ki so tudi ženskam priznale polne državljanske pravice z volilno pravico vred. Na Slovenskem so ženske lahko volile po načelu enakosti spolov sicer že v času med 2. svetovno vojno (na osvobojenih ozemljih), splošna in enaka volilna pravica, ki je vključevala vse polnoletne osebe z državljanstvom ne glede na njihov spol, premoženje itd., pa je bila uvedene šele po 2. svetovni vojni. V obdobju Avstro-Ogrske so nekatere ženske že lahko volile, čeprav ne vedno in povesod, vendar je bila

ve (1918–1941) so se pritiski vsakokratnih političnih usmeritev na učiteljstvo povečevali. Odgovor dela slovenskega učiteljstva je bila priprava deklaracije leta 1926, v kateri so predstavili strategijo, »kako naj učiteljstvo izpelje svoj voz iz jarma politične stranke ter se osamosvoji« (Vode, 1998: 244). Predvsem učiteljice so bile tiste, ki so po šolah širile ideje deklaracije o depolitizaciji učiteljstva.

Javna podoba poklica se je v tistem času dodobra zarisala in ostala bolj ali manj nespremenjena vse do danes: to je poklic, ki je po »naravi« najprimernejši za ženske, ženske so še posebej idealne za pedagoško delo z mlajšimi otroki, kar seveda vnaprej izključuje moške ali jih postavlja v dvomne položaje, ko se skušajo vključevati v tovrstne poklice; ženskam se pripisuje pomembna prednost v poklicu, ki da izhaja iz njihove »narave«, ki pa jih hkrati ne usposablja za odgovornejša in bolj ugledna mesta v notranji hierarhiji poklica. Poudarjanje »naravnih« dispozicij žensk za tovrstna dela vključuje tudi delno zanikanje potrebe po dolgotrajnem in poglobljenem formalnem izobraževanju za poklic; profesionalnost v poklicih vzgoje in izobraževanja naj bi le delno temeljila na izobraževanju za poklic, pomemben del kvalifikacije za opravljanje poklica naj bi namreč predstavljale »naravne« danosti in nagnjenja spola. Poudarjanje ženskih »naravnih« prednosti za opravljanje učiteljskega poklica je bila v prvi polovici 20. stoletja nedvomno strategija, s katero so si skušale ženske priboriti in ohraniti prostor znotraj prvega intelektualnega poklica, ki jim je bil časovno najprej in, tudi kasneje, najlažje dostopen. Povsem v skladu z načeli prvega vala ženskega gibanja so gradile svojo pot v družbo priznanja lastnega spola s poudarjanjem primerjalnih prednosti in drugačnosti ženskega spola; iskale in našle so možna področja lastne, tudi poklicne uveljavitve. Pri tem so se sklicevale na materinstvo, družbeno nesporno pripoznano kot prvo in vitalno žensko funkcijo. In tako so ustvarjale in utrjevale stereotipne podobe učiteljskega poklica in učiteljice.

Kot prevladujoča delovna sila in strokovni kader so učiteljice nedvomno vplivale tudi na oblikovanje delovnega procesa. Specifičnost in organizacija dela v javnih šolah danes nista zgolj posledici »narave« dela, ampak ju je treba opazovati in ocenjevati tudi z vidika prevladujočega spola med zaposlenimi. Dodatno in kakovostno novo sestavino spola prinese v učiteljski poklic (vsaj delna) odprava zavezujočega celibata v obdobju po prvi svetovni vojni. Če so do tedaj učiteljice svoje javno-profesionalno in zasebno-materinsko (v obliki duševnega materinstva) delo udejanjale kar v poklicu samem, se z odpravo celibata svetova podvojita: v profesionalnem vztrajajo podobe ženskega zasebnega – materinskost, v zasebnem pa podobe profesionalnega –

njihova volilna pravica vezana ali na njihovo premoženje in socialni izvor ali na pripadnost poklicu, nikakor ne na spol; prav tako so tudi v tem primerih pripustitve žensk k odločanju ženske lahko volile le preko pooblaščenca in ne osebno.

vzgojno-izobraževalna vloga. Kot ženske, ki jim je v družbi, ne glede na razglašano enakost spolov vse od obdobja socializma in dalje, ostala pripisana nesorazmerno velika vloga znotraj zasebnega, so imele vitalno potrebo uspešno in učinkovito usklajevati obe funkciji: profesionalno in zasebno. Tam, kjer so ženske imele vpliv in moč, da bi delovni proces prilagodile svojim, spolno specifičnim potrebam in zadolžitvam, so to tudi storile. Najlaže, seveda, znotraj storitvenih dejavnosti, kjer lahko nastopajo pogosto kot samostojne, ali pa znotraj izrazito feminiziranih javnih poklicev, kot je prav učiteljski, kjer so imele večji vpliv in moč. Posledica prevlade enega spola – in to tistega, ki je v moškosrediščni družbi zadolžen za večino neformalnega, zastojnega, vendar po pomenu nikakor ne zgolj zasebnega dela – na delovni proces znotraj poklica je dejstvo, ki vpliva tudi na profesionalne standarde poklica.

Vsekakor lahko razumevamo zahtevo delodajalca, da mora biti učiteljica samska, neporočena, kot odraz in priznanje spolno specifičnega položaja delavcev na trgu plačanega dela; ženske na trgu dela niso ovirane zaradi svoje »ženske« narave, ampak jih ovirajo kulturno prevladujoči vzorci spola. Za svoje profesionalno delo so lahko usposobljene in primerne prav toliko kot moški (naravni spol delavca ni pomemben), zaradi svojih ne-profesionalnih, zasebnih obveznosti pa na trgu dela ne morejo enakovredno in pod enakimi pogoji tekmovati z moškimi (kajti kulturni, družbeni spol delavca je ključen). Če je urejeno zasebno, družinsko življenje za moške na trgu dela njihova primerjalna prednost, ker delodajalcu zagotavlja najučinkovitejšo in najmanj motečo reprodukcijo delavčevih delovnih zmožnosti, je za ženske slabost, ker pomeni za delodajalca deljeno oziroma omejeno delovno razpoložljivost delavk. Dokler lahko ženska na profesionalnem trgu dela delodajalcu zagotavlja popolno razpoložljivost svojih delovnih moči, toliko časa je njen položaj glede na moškega tekmeča (vsaj) primerljiv. V pogojih, ko je mogoče realno »tržiti« družbeno neenakost žensk (oz. jo prevajati v presežno vrednost), pa je celo bolj zanimiva, ker je družbeno ne le sprejemljivo, ampak celo pričakovano, da je njeno delo cenejše (od moškega). Moškosrediščnost družbe in družbena sprejemljivost diskriminacije žensk pa se povsem jasno odražata pri vertikalni gibljivosti oz. pri možnostih napredovanja moških in žensk. Ko gre namreč za vprašanja izpostavljenih, uglednih položajev, preko katerih se tako ali drugače prerazdeljujeta družbena moč in vpliv, ostaja spol v moškosrediščni družbi ključen.

Skozi 20. stoletje se ohranjata tako trend kot vitalnost stereotipov, povezanih z učiteljskim/učiteljskimi poklici. Ob nadaljevanju modernizacije družbe in izgrajevanju evropskega tipa države, ki sta pogojevala vedno bolj kompleksne strukture in pospeševala oblikovanje potrošniške družbe mnogoterih podpornih, storitvenih dejavnosti in specializiranih poklicev, se je

tudi učiteljski poklic tako po zunanji kot notranji organizaciji bistveno spremenil. Ni pa se spremenilo (vsaj) dvoje: močna prevlada žensk med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju ter izrazito ločevanje po spolu zaposlenih tako v notranji kot v zunanji hierarhiji šol in šolske vertikale. V letu 2009, na primer, so predstavljale ženske med zaposlenimi v celotni izobraževalni vertikali dobrih 78 odstotkov, kar pomeni porast deleža žensk v zadnjih desetih letih za skoraj 2 odstotka. Na splošno lahko ugotovimo, da sodi RS glede deležev žensk v vzgoji in izobraževanju v sam vrh držav EU. Stopnja feminizacije v RS je kar najtesneje in obratno sorazmerno povezana s stopnjo izobraževalnega programa: najvišja je na predšolski in najnižja na višje- in visokošolski stopnji. V slovenskih vrtcih bomo tako našli vzgojiteljev le za vzorec; po podatkih za leto 2007/08 je bilo v vrtcih zaposlenih 140 moških (in več kot osem tisoč žensk). Notranja hierarhija glede spola zaposlenih je (že) očitna v osnovnih šolah; v celoti predstavljajo učiteljice dobrih 88 odstotkov zaposlenih, vendar je njihov delež v prvih dveh triadah primerljiv z deleži v slovenskih vrtcih, v tretji triadi pa je delež moških desetkrat večji kot v prvi in drugi – 21-odstoten. Na porast deleža žensk je v zadnjem obdobju ključno prispevala prav zadnja velika reforma osnovne šole: s preoblikovanjem osemletke v devetletko so se vzgojiteljicam (in, po statistiki sodeč, ne tudi vzgojiteljem) odprle možnosti zaposlitve v osnovni šoli. V slovenskih srednjih šolah je struktura zaposlenih po spolu močno odvisna predvsem od izobraževalnega programa;¹¹ v celoti srednješolskih programov predstavljajo ženske dve tretjini zaposlenih, še nekoliko več v gimnazijskih programih, dobro polovico v programih srednjega poklicnega izobraževanja in manj kot polovico v programih nižjega poklicnega izobraževanja. Glede razmerja med zaposlenimi po spolu se največje spremembe v zadnjih letih dogajajo na vrhu izobraževalne vertikale, na visokih in višjih šolah. Po letu 1995 beleži statistika skokovite poraste zaposlenih v celoti; v desetletju se je njihovo število skorajda podvojilo, pri tem pa se je delež žensk povečal celo za trikrat. Če so ženske med visokošolskimi učitelji leta 1995 predstavljale petino, predstavljajo leta 2008 dobro tretjino vseh. Univerze so danes nedvomno prostori, kjer se ženske kot raziskovalke in učiteljice hitro uveljavljajo, vzporedno z naraščanjem njihovega števila pa se izboljšujejo tudi njihovi deleži na višjih položajih; naraščajo tako deleži rednih in izrednih profesorice, docentk, kot višjih predavateljic in predavateljic.¹²

11 Drugi dejavnik, ki vpliva na stopnjo prevlade žensk med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, je geografski; v okoljih, kjer so siceršnje karierni možnosti majhne, kjer ima učiteljski poklic večji družbeni ugled in kjer je učiteljska plača glede na okolje nadpovprečno visoka (npr. v Prekmurju), so deleži moških med zaposlenimi višji kot v okoljih, kjer so možnosti poklicne izbire pestreše. V teh okoljih so deleži moških najnižji.

12 [Http://www.stat.si/index.asp](http://www.stat.si/index.asp); dostop 5. 10. 2010.

Notranja hierarhija učiteljskega poklica pa odraža drugačno podobo; vertikalna mobilnost v poklicu nikakor ne odgovarja prevladujočim deležem žensk med zaposlenimi. Celo v vrtcih, kjer je med zaposlenimi manj kot dva odstotka moških, jih je med ravnatelji trikrat več. Celotna notranja vertikala ne odraža zgolj večje in statistično merljive prehodnosti za moške (in manjše za ženske), ampak velja v tem dejstvu videti tudi po spolu različna karierna pričakovanja tako zaposlenih kot okolja. Nesorazmerno visoki so predvsem deleži ravnateljev na slovenskih osnovnih šolah, kjer kar za trikrat presegajo siceršnje deleže moških učiteljev. Na univerzah so razmere podobne: v študijskem letu 2010/11 je imela npr. Univerza v Ljubljani rektorja in izmed štirih prorektorjev eno prorektorico ter glavnega tajnika;¹³ Univerza v Mariboru je bila povsem moška z glavnim tajnikom vred; Univerza na Primorskem je imela rektorja, dva prorektorja in glavnega tajnika univerze.¹⁴

Veseliti se visoke in naraščajoče vključenosti žensk v pedagoške poklice, predvsem pa naraščajočega trenda žensk med univerzitetnimi učitelji v zadnjem času bi bilo vsekakor preuranjeno. Tako visoko stopnjo feminizacije pedagoških poklicev bi lahko razumeli tudi kot nadaljevanje getoizacije ženske delovne sile.¹⁵ Prav tako je treba omejiti morebiten optimizem s skepsjo, kajti biti v večini v izrazito moškosrediščni družbi, kar slovenska nedvomno je, za ženske nikoli ni in ne pomeni tudi primerjalne prednosti. Nove razmere, ki vsiljujejo prihod tržnih zakonitosti tudi v doslej povsem javno financirana področja, v katerih nenaključno prevladuje ženska delovna sila, pomenijo zaostrovanje delovnih pogojev, ob tem pa tudi zmanjševanje družbene moči ter ugleda konkretnega poklica. Delovni pogoji se, na primer, v poklicu visokošolska učiteljica/učitelj zaostrujejo, predvsem v smislu večje delovne intenzivnosti, v težnji po merljivi in tržni učinkovitosti in v upadanju družbenega ugleda ter pomena poklica in zaposlenih. Morda je treba prav v teh novih trendih iskati pogloblitve razloge za upadanje deleža moških, visokošolskih učiteljev na vseh slovenskih univerzah, ki ga zaznavajo statistike zadnja leta. Družbena moč in s tem tudi atraktivnost, pripisana poklicu, izražena tako v družbeno relevantnem vplivu kot v plačilu, je nedvomno kriterij, ki določa delež v njem zaposlenih moških. Skladno z naraščanjem ali upadanjem družbene moči posameznega poklica je mogoče spremljati tudi večjo ali manjšo fluktuacijo moške delovne sile v poklicu.

13 Ki pa je, kljub moškemu nazivu, ženska.

14 Velja enako. Vse www.uni-lj.si; www.uni-mb.si; www.uni-upr.si; 5. 10. 2010.

15 Vsekakor je treba naraščajoče deleže žensk med npr. univerzitetnimi učitelji ocenjevati tudi glede na dejstvo, da je tako povprečna stopnja dosežene izobrazbe kot vključenost in uspešnost na univerzitetnem ter podiplomskem študiju pri ženskah višja kot pri moških.

Sklep

Ženske-delavke so vstopile na novi trg plačanega dela kot odklon od »normalnega«. Mesta, ki so jim bila na trgu pripisovana in odkazana, so bila skozi čas vedno bolj povezovana z dejavnostmi, ki zaradi prepleta različnih interesov svojo neposredno tržno vrednost le s težavo dokazujejo in ki so v pogojih kapitalističnega okolja a priori postavljene v drugoten položaj. Primerjalna tržna, menjalna podcenjenost ženskega ne-produktivnega, »naravnega« dela je postala in ostala bistvena značilnost tudi povsem na novo oblikovanih poklicev in poklicnih dejavnosti. Vztrajno podcenjevanje dejavnosti, ki jih lahko identificiramo kot »ženske«, je vplivalo na primerjalno podcenjenost tovrstnih dejavnosti tudi v primeru, ko v njih ženske ne predstavljajo (še/več) večine zaposlenih.

Dejavniki, ki so pospeševali razvoj, na primer, učiteljskega poklica v smeri »ženskega« poklica, so postali sestavni – bolj ali manj ozaveščeni – del tudi našega današnjega razumevanja tega poklica in imajo izrazito negativne učinke. Še posebej, ko skušamo znotraj v temelju moškosrediščnih družb razmišljati o družbeni neenakosti spolov in urejati razmere enakih možnosti (tudi) za oba spola. Sodobna stigma »ženskega« dela je v zgodovinski perspektivi povsem izjemna¹⁶ in vzdržuje neenako družbeno vlogo ter moč spolov tudi v poklicih, ki so se dodobra razvili šele skozi zadnje stoletje ali celo desetletja in v katere so začele ženske kot delovna sila vstopati kasneje. Neenakost spolov je sicer zgodovinska stalnica in spremenljivka hkrati, ki služi v pogojih kapitalističnega obvladovanja sveta tudi kot eden od argumentov za čim bolj dobičkonosno učinkovito možnost izrabe oz. manipulacije s človeškimi viri. Danes morda spol delavca res ni več ključen in najbolj izpostavljen, je pa izraba ponotranjenega neenakega vrednotenja »ženskega« dela glede na »moško« kapitalsko (še vedno) učinkovita. Še toliko bolj, če je mogoče stereotipe in podcenjenost prenašati na kar največ družbenih področij. Prenašanje na »žensko« delo vezanih stereotipov, ki se izražajo skozi družbeno priznan pomen in moč posameznega poklica ali poklicne dejavnosti, z ali brez prehajanja žensk na ta profesionalna področja, je pogosto družbeno prikrit in družbeno destruktiven pojav. Posebej, če vemo, da se v postmodernih družbah razvijajo predvsem dejavnosti, ki kažejo značilnosti »tipično ženskih« poklicev; to so dela, ki se jim po kapitalističnih merilih – menjava dela, kapitala in dobrin – ne da nedvoumno izmeriti primerjalne, tržne vrednosti, izražene v obliki (presežnega) profita. Ko začenjajo v narodnem gospodarstvu prevladovati tovrstne dejavnosti, se dogaja dvojje: 1) na ta dela se prenaša slabšalna oznaka »ženskega« dela, ki postaja tako nad-

16 Tako rekoč vse zgodovinske družbe do kapitalistične delitve dela in popolne prevlade denarnega gospodarstva so delo žensk visoko vrednotile ob tem, seveda, da so tudi zelo ostro zamejevale in omejevale področja ženskega vpliva.

spolna, govorimo lahko kar o procesu pofeminizacije; in 2) tovrstne dejavnosti se skuša podvreči tržnim zakonitostim, ki (teoretično) delujejo po načelu ponudbe in povpraševanja, kar ima izrazito kvarne učinke na družbeno predvidene in celo dogovorjene namene ter cilje tovrstnih dejavnosti, predvsem znotraj javnih podsistemov: šolstvo, zdravstvo, socialno varstvo, sodstvo in (tudi) politika.

Znotraj take, moškosrediščne družbe ostaja družbena moč slej ko prej »moška« moč. To se odraža v sestavi zaposlenih glede na spol v določenih poklicih, predvsem pa v novem procesu pofeminizacije poklicev in poklicnih dejavnosti. V tem kontekstu mi pofeminizacija pomeni posplošitev in prenos stereotipov, ki so vezani na žensko delo, na vse dejavnosti, katerim neposredne tržne vrednosti ne moremo preprosto izmeriti in v primerljivih vrednostih izraziti. Pofeminizacije dandanes ne moremo več razumevati zgolj kot procesa številčnega naraščanja ženske delovne sile v določenem poklicu, ampak prej kot podreditev, stigmatizacijo in simbolno ter realno osiromašenje dejavnosti, ki si družbene moči v spremenjenih družbenih razmerjih vpliva ne morejo več ohranjati. Oziroma jim je bila odvzeta. Prevladujoči spol zaposlenih je ob tem prej ko ne naključen in zanemarljiv. Glede na trende razvoja družbe in njenega gospodarstva kaže, da se bo potreba po razvoju in krepitvi dejavnosti, v katerih danes (še) prevladujejo ženske, še povečevala.

Problem razdeljenega, ločenega trga dela glede na prevladujoči spol zaposlenih ni in ne more biti zgolj prostočasno vprašanje prizadevanj za enake možnosti spolov; po svojem pomenu posega v samo institucionalno podprto strukturo moškosrediščnih družb, kot delujejo v pogojih globalizirane kapitalistične miselnosti.

Literatura

- Accati, L. (2001). *Pošast in lepota. Oče in mati v katoliški vzgoji čustev*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Connel, R. W. (1996). Teaching the Boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98/2, 206–235.
- Crompton, R. (2006). *Employment and the Family. The Reconfiguration of Work and Family Life in Contemporary Societies*. Cambridge: University Press.
- Čepič, T. (1991). Ljubljanska tobačna tovarna skozi čas. V: Čepič, T.: *Opojnost tobaka, Razstava Mestnega muzeja Ljubljana ob 120-letnici Tobačne tovarne Ljubljana*. Ljubljana: Tobačna Ljubljana, 13–53.
- Destovnik, I. (2002). *Moč šibkih. Ženske v času kmečkega gospodarjenja*. Celovec: Drava.
- Heindel, W. (1993). Zur Entwicklung des Frauenstudiums in Österreich. V: Heindel, W., in Tichy, M. (ur.): *»Durch Erkenntnis zu Freiheit und*

- Glück...« Frauen an der Universität Wien (ab 1897).* Dunaj: WUV-Universitätverlag, 17–26.
- Hernavs, T. (2005). *Moški v tradicionalnih ženskih poklicih (poklic vzgojitelja).* Diplomaska naloga. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, mentorica izr. prof. dr. Aleksandra Kanjuo-Mrčela.
- Hrženjak, M. (2007). *Nevidno delo.* Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Hubbard, R. (1990). *The Politics of Women's Biology.* London: Rutgers University Press.
- Jelačić, T. (2009). *Feminizacija sodniške funkcije v Sloveniji.* Diplomaska naloga. Univerza na Primorskem, Fakulteta za menagement Koper, mentorica doc. dr. Valentina Franca.
- Jeraj, B. (2008). Razredni učitelj – podzastopanost moškega spola. *Sodobna pedagogika*, I, 79–101.
- Jogan, M. (1990). *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma.* Ljubljana: Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.
- Jogan, M. (2001). *Seksizem v vsakdanjem življenju.* Ljubljana: Znanstvena knjižnica FDV.
- Kanjuo-Mrčela, A. (1996). *Ženske v menedžmentu.* Ljubljana: Enotnost.
- Lerner, G. (1986). *The Creation of Patriarchy.* Oxford University Press.
- Leskošek, V. (2002). *Zavrnjena tradicija.* Ljubljana: *cf.
- Ličen, E. (2002). *Ženske in moški v učiteljskem poklicu.* Diplomaska naloga. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, mentorica doc. dr. Aleksandra Kanjuo-Mrčela.
- MacNaughton, G., Newman, B. (2001). Masculinities and Men in Early Childhood: Reconceptualising Our Theory and Our Practice. V: Dau, E. (ur.): *The anti-bias approach in Early Childhood.* Sydney: Longman, 145–157.
- Marak (1900). Idelano materinstvo. *Slovenka.* Trst: Edinost, 155–159.
- Milharčič, H. M. (1995). *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Oakley, A. (2000). *Gospodinja.* Ljubljana: *cf.
- Ortner, S. (1974). Is the Female to Male as Nature Is to Culture?. V: Rosaldo, M. Z., in Lamphere, L. (ur.): *Women, Culture and Society.* Stanford University Press, 67–88.
- Ozbič, P. (2002). *Zaposlovanje žensk na visokih delovnih položajih.* Diplomaska naloga. Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, mentor prof. dr. Zarjan Fabjančič.
- Petursdottir, G. M. (2009). *Within the Aura of Gender Equality. Icelandic work cultur, gender relations and family responsibility. A holistic approach.* Reykjavik: Faculty of political science.

- Pratneker, Z. (2008). *Moški v tradicionalno ženskih poklicih/poklic medicinske sestre*. Diplomsko naloga. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, mentorica izr. prof. Aleksandra Kanjuo-Mrčela.
- Rožman, I. (2004). *Peč se je podrla! Kultura rojstev na slovenskem podeželju v 20. stoletju*. Ljubljana: Knjižnica Glasnika Slovenskega etnografskega društva.
- Schmidt, V. (1966). *Zgodovina šolstva na Slovenskem. III (1848–1870)*. Ljubljana: DZS.
- Scott, W. J. (1993). The Women Worker. V: Duby, G., in Perrot, M. (ur.): *A History of Women in the West, IV: Emerging Feminism from Revolution to World War*. London: The Belknap Press of Harvard University Press, 399–426.
- Scott, W. J. (1996) (ur.). *Feminism and History*. Oxford University Press.
- Skelton, C. (2001). The »Feminisation of Schooling« or »Re-masculinising« Primary Education?. *International Studies of Education*, 12/1, 77–96.
- Stearns, P. N. (2006). *Gender in World History*. Routledge.
- Vode, A. (1998). Spol in upor. *Zbrana dela Angele Vode I*. Ljubljana: Krtina.
- Žnidaršič, Ž. S. (2000). *Ora et labora – in molči, ženska! Pregled demografske dežele Kranjske in pridobitnosti žensk v desetletjih 1880–1910*. Ljubljana: *cf, Lila zbirka.
- Žnidaršič, Ž. S. (2003). Novo materinstvo. Novi pogledi na matere in njihovo materinjenje od konca 19. stoletja do druge svetovne vojne. *Annales, Ser. Hist. Sociol.*, 2, 327–338.
- Žnidaršič, Ž. S. (2004). Gospodinjstvo – ker so tudi zanj ženske kot ustvarjane. *Šolsko polje, revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 3–4, 99–125.
- Žnidaršič, Ž. S. (2007). Historična perspektiva – aktualni položaj žensk na trgu dela v Republiki Sloveniji. V: Sedmak, M., Medarič, Z. (ur.). *Med javnim in zasebnim. Ženske na trgu dela*. Koper: Annales, 11–41.
- Williams, L. C. (1995). *Still a men's world. Men who do women's work*. London: University of California Press.

Statistični viri

- Österreichische Statistik (1888–1911): Bevölkerungsbewegung. Dunaj.
- Statistični godišnjak za leta 1948, 1961, 1971, 1981. Beograd. Državni statistički urad.
- Statistično poročilo za leta 1991 do 2001. Ljubljana. Statistični urad Republike Slovenije.
- Statistični portret Slovenije v EU (2005). Ljubljana. Statistični urad Republike Slovenije.

Trg dela, Slovenija, 1999 (2003). Ljubljana. Statistični urad Republike Slovenije.

Trg dela. Povpečna mesečna bruto plača za določene poklice, Slovenija, 1997. Statistične informacije (1999). Ljubljana. Statistični urad Republike Slovenije.

Spletne strani

Učiteljski tovariš 1897. [Http://www.dlib.si/results/?query=%27keywords%3du%C4%8Diteljski+tovari%C5%A1+1897%27&pageSize=25](http://www.dlib.si/results/?query=%27keywords%3du%C4%8Diteljski+tovari%C5%A1+1897%27&pageSize=25) (5. 10. 2010).

Učiteljski tovariš 1898. [Http://www.dlib.si/results/?query=%27keywords%3du%C4%8Diteljski+tovari%C5%A1+1898%27&pageSize=25](http://www.dlib.si/results/?query=%27keywords%3du%C4%8Diteljski+tovari%C5%A1+1898%27&pageSize=25) (5. 10. 2010).

<http://www.stat.si/demografsko-socialno-podrocje> (5. 10. 2010).

www.uni-lj.si (5. 10. 2010).

www.uni-mb.si (5. 10. 2010).

www.uni-upr.si (5. 10. 2010).

<http://www.stat.si/index.asp> (5. 10. 2010).

http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/znanost_in_tehnologija/dejavnost/zenske_v_znanosti/dejavnosti_komisije/ (14. 4. 2011)

Problem psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah

Mateja Pšunder

Pojav psihičnega nasilja med zaposlenimi, ki se najpogosteje označuje z mednarodno uveljavljenim izrazom mobing, je hkrati »nov« in »star«. Nov zato, ker so ga začeli raziskovalci preučevati šele v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, v zadnjem desetletju pa se je obseg raziskav na navedenem področju precej povečal. To pa seveda ne pomeni, da psihičnega nasilja prej ni bilo. Gre za pojav, ki je star, a je dolgo časa predstavljal tabuizirano temo; o njem se ni govorilo oziroma se ni smelo govoriti.

Čeprav se pojav intenzivno preučuje v različnih delovnih organizacijah (npr. Leymann, 1996; Zapf, 1999), pa so raziskave o navedenem problemu v vzgojno-izobraževalnih institucijah skope (Dogan Kilic, 2009; Seğlam, 2008). Ker lahko ima psihično nasilje med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah neugodne posledice ne le za učitelje, temveč tudi za učence in celotno institucijo, si navedeni pojav nedvomno zasluži posebno pozornost. V prvem delu prispevka bomo prikazali nekatere posebnosti psihičnega nasilja med zaposlenimi in poskušali odgovoriti na vprašanje, zakaj je treba govoriti o tem pojavu v vzgojno-izobraževalnih institucijah. V drugem delu predstavljamo del rezultatov obsežne empirične raziskave, kjer smo raziskali stališča do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah glede na stopnjo izobraževanja.

Teoretična izhodišča

Opredelitev psihičnega nasilja med zaposlenimi

V strokovni literaturi najdemo za psihično nasilje na delovnem mestu poleg mednarodnega izraza mobing še številne druge izraze, kot so na primer: čustveno nasilje, čustvene zlorabe, psihološki teror, nadlegovanje, ustrahovanje ipd. (Einarsen, 2000; Leymann, 1996). Poleg tega je v literaturi mogoče najti

tudi izraz *bossing* (Kariková, 2007), ki pomeni psihično nasilje nadrejenih oseb, usmerjeno proti podrejenimi osebami. To se lahko zgodi na različne načine, in sicer tako, da nadrejeni zadržujejo pomembne informacije v relaciji do podrejenih, zaradi česar podrejeni delajo napake in dela ne opravijo dovolj kvalitetno, z nenehnim dodeljevanjem novih nalog, ki pri podrejenih povzročajo stres, z nenehnim kritiziranjem dela, kar pri zaposlenih povzroči dvome ter zmanjšuje samozavest ipd.

Če analiziramo prispevke različnih avtorjev (npr. Cowie, Naylor, Rivers, Smith in Pereira, 2002; Davenport, Schwartz in Elliott, 2002; Einarssen, 2000; Leymann, 1996), ki so preučevali psihično nasilje na delovnem mestu, pridemo do naslednjih njegovih temeljnih značilnosti:

- mobing je psihično nasilje, ki se dogaja na delovnem mestu med zaposlenimi;
- mobing predstavlja sovražno in neetično komunikacijo, ki jo izvaja ena ali več oseb in je najpogosteje usmerjena proti eni osebi, lahko pa vključuje tudi več oseb;
- dejanja psihičnega nasilja se pojavljajo pogosto – najmanj enkrat tedensko – in v daljšem časovnem obdobju – najmanj šest mesecev;
- žrtve nasilja so potisnjene v položaj nemoči, kjer nimajo zaščite, v tem položaju pa ostajajo zaradi ponavljajočih se nasilnih dejanj;
- namen psihičnega nasilja je škodovati, mučiti, ovirati, zatreti ali prestrašiti.

Številni avtorji so poskušali raznolika vedenja psihičnega nasilja na delovnem mestu smiselno urediti, in tako je nastalo kar nekaj tipologij vedenj psihičnega nasilja med zaposlenimi. Tako sta na primer Rayner in Höel (1997) združila vedenja psihičnega nasilja v pet kategorij, in sicer: 1) grožnje, povezane s poklicnim statusom (npr. neupoštevanje predlogov, javno poniževanje, obtoževanje zaradi preskromnih prizadevanj ipd.); 2) grožnje, povezane z osebnostjo posameznika (npr. uporabljanje vzdevkov, žaljenje, ustrahovanje ipd.); 3) izolacija (npr. fizična in socialna izolacija, zadrževanje informacij ipd.); 4) preobremenjenost z delom (npr. nepotrebni pritiski, prekratki roki, pogoste motnje) in 5) destabilizacija posameznika (dodeljevanje nalog brez pomena, umikanje odgovornosti, pogoste pripombe ipd.).

Najbolj uveljavljeno in najpogosteje uporabljeno tipologijo vedenj psihičnega nasilja je izdelal Leymann (1996, v Devenport et al., 2002), ki je na osnovi raziskave identificiral 45 pojavnih oblik psihičnega in čustvenega nasilja na delovnem mestu, le-te pa je razvrstil v pet temeljnih skupin: 1) napadi na osebno izražanje oziroma način komunikacije (npr. odvzemanje priložnosti za izražanje mnenj, prekinjanje in onemogočanje komunikacije, kričanje, grajanje, kritiziranje, verbalne in pisne grožnje, pritiski, nejasne pripombe); 2) ogrožanje socialnih stikov posameznika (npr. izogibanje po-

govora, ignoriranje, premestitve v izolirane prostore, prepovedovanje sodelavcem, da bi komunicirali s posamezniki); 3) napadi na posameznikov ugled (obrekovanje, izmišljanje govoric, oponašanje, izražanje dvomov, norčevanje in posmehovanje iz osebnih značilnosti, posebnosti, prepričanj, narodnosti); 4) ogrožanje profesionalne in življenjske situacije (npr. odvzemanje delovnih nalog, dodeljevanje nepomembnih nalog, dodeljevanje vedno novih nalog, dodeljevanje nalog pod ali nad nivojem usposobljenosti, povzročanje škode) in 5) ogrožanje zdravja posameznika (npr. prisiljevanje v delo, ki je zdravju škodljivo, grožnje s fizičnim nasiljem ali celo uporaba le-tega, spolni napadi).

O psihičnem nasilju med zaposlenimi je mogoče govoriti kot o procesu, ki se razvija skozi pet temeljnih faz (Leymann, 1996; Davenport et al., 2002):

- 1) Na prvi stopnji se pojavi konflikt. Takšno stanje še ne pomeni nasilja, se pa iz konflikta lahko razvije nasilje, če ta ni pravočasno konstruktivno razrešen. V tem primeru je konflikt vedno bolj postavljen v ozadje, v ospredje pa stopa osebni spor.
- 2) Konflikt je potisnjen v ozadje, tarča napadov postane osebnost žrtve. Komunikacija je prekinjena, nasilje se vrsti. Žrtev, ki je dnevno dolgo časa izpostavljena takšnemu nasilju, postane stigmatizirana. Ne le storilec, tudi sodelavci žrtev na tej stopnji izključijo.
- 3) Za tretjo fazo so značilni prvi disciplinski ukrepi. Žrtev je napačno označena kot problematična, in sicer v smislu, da je nezbrana, da dela napake, je pogosto na bolniškem dopustu. Če je bil problem do te faze še prikrit, postaja v tretji faze vse bolj odkrit, javen.
- 4) Napačna ocena žrtve, da je problematična, lahko spodbudi negativen krog, ki je zdaj že tako utečen, da ga je skorajda nemogoče prekiniti.
- 5) Za zadnjo fazo je značilno prenehanje delovnega razmerja, ki ga lahko spodbudi vodstvo, ali pa odpoved zaradi prevelikih pritiskov ponudi žrtev sama. V tej fazi so lahko posledice za žrtev že tako hude, da potrebuje zdravljenje.

Ko govorijo o dejavnih tveganja za nastanek psihičnega nasilja med zaposlenimi, Cowie in soavtorji (2002) primerjajo nasilje v šoli in na delovnem mestu. Poudarijo, da je tako v šoli kot v delovnih organizacijah lahko vzrok za nasilje organizacijska klima in organizacija dela. Poudarijo tudi pomen individualnih dejavnikov, ki prav tako lahko pomembno vplivajo na nastanek nasilja v šoli in delovnih organizacijah. Med njimi navajajo: nizko samopodobo, manjše sposobnosti, fizično šibkost, sramežljivo, neasertivno in anksiozno osebnost, pomanjkanje prijateljev in socialno zavrnitev.

Posledice psihičnega nasilja občutijo žrtve, ki se soočajo s psihološkimi, fiziološkimi in socialnimi posledicami, prizaneseno pa ni niti kolegom v instituciji (Davenport et al., 2002; Einarsen, 2000; Leymann, 1996). Sodelavci, ki so priče psihičnemu nasilju na delovnem mestu, so v dilemi, kako

naj ukrepajo, saj lahko v primeru, če se postavijo na stran žrtve, hitro postanejo žrtve tudi sami, če pa ne ukrepajo, dajo nekako vedeti, da takšna dejanja podpirajo. Posledično je med zaposlenimi manj sodelovanja, skrhajo se medosebni odnosi, poslabša se klima. Takšno vzdušje vpliva na motivacijo zaposlenih, zadovoljstvo pri delu, produktivnost, kreativnost, fleksibilnost, na kvaliteto in kvantiteto opravljenega dela ter ugled institucije. V vzgojno-izobraževalnih institucijah se lahko takšno vzdušje odraža ne le na nezadovoljstvu in manj učinkovitem delu učiteljev, temveč posredno tudi na splošni šolski klimi in vedenju učencev (Roland in Gallowey, 2004). Zaradi poslanstva vzgojno-izobraževalnih institucij predstavlja psihično nasilje med zaposlenimi tu poseben problem, o čemer bomo podrobneje spregovorili v nadaljevanju.

Problem psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah

Skozi zgodovino šolstva je bilo vselej aktualno vprašanje, ali je šola izobraževalna ali vzgojna institucija. Če je v nekem obdobju prevladalo prepričanje, da je šola predvsem izobraževalna ustanova, se je spet drugič tehnica prevesila v drugo smer. Danes je jasno, da ni mogoče eno brez drugega, da šola izobražuje in vzgaja. Poleg vrtca in šole na otroka vplivajo še številni drugi vzgojni dejavniki, pa vendar ni mogoče spregledati, da zlasti osnovna šola predstavlja institucijo, ki se zaradi statusa »obveznosti« dotakne vseh otrok, hkrati pa le-ti v njej vsakodnevno preživijo precej časa (Munn, 1999).

Šola vzgaja na različne načine, pri čemer pomembno vlogo igrajo vsebine poučevanja, oblike in metode poučevanja, disciplinski pristop učitelja, socialni odnosi v razredu, razredna klima, učenci v celotni šoli in učiteljeva osebnost¹ (npr. Kroflič, 1997; Peček Čuk in Lesar, 2009). Kontekst, v katerem vsakodnevno potekata vzgoja in izobraževanje, ustvarja kultura institucije. V pedagoški literaturi večina avtorjev prisega na antropološko definicijo šolske kulture, ki zajema znanja, prepričanja, vrednote, običaje, rituale, simbole in jezik skupine (Hargreaves; 1999; Bečaj, 2005). Vsaka šola ima svojo edinstveno kulturo, ki na različne načine prisotnim sporoča, »kakšni naj bodo odnosi med ljudmi, zakaj si je v življenju vredno prizadevati, kaj je lepo, pravično, pošteno, moralno, ipd.« (Bečaj, 2005; 17).

Otroci v šoli torej ne pridobivajo le znanj, temveč med drugim številne socialno-emocionalne izkušnje; izkušajo medosebne odnose, prijateljstva, spoznavajo, katero vedenje je primerno in katero neprimerno, pridobijo iz-

1 Izrazi v prispevku, ki so zapisani v slovnčni obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni za moške in ženske. Ko torej navajamo besedo učitelj, učenec oz. dijak, imamo v mislih tudi učiteljice, učenke in dijakinje. S tem smo želeli, da bi bilo besedilo kar najbolj pregledno in razumljivo. Z istim namenom se bomo v besedilu pogosto sklicevali le na šolo in učitelje, čeprav je navedena dejstva mogoče prenesti tudi v predšolske institucije.

kušnje o sodelovanju, tekmovanju, reševanju konfliktov in podobno. Dewey (1916) je že na začetku prejšnjega stoletja pisal o pomenu vzgojno-izobraževalnega okolja, ko je zapisal, da nikoli ne izobražujemo neposredno, temveč posredno v smislu okolja. Čeprav je seveda pomemben tudi fizičen prostor, se je avtor v navedenem skliceval zlasti na socialne, kulturne in intelektualne dimenzije vzgojno-izobraževalnega okolja.

Šolsko kulturo sestavljajo različne subkulture: učencev, učiteljev, vodstva, svetovalnih delavcev in staršev. Povedano drugače: kultura učiteljev med drugimi subkulturami soustvarja celotno šolsko kulturo (Hargreaves, 1999). Med navedenimi subkulturami pa je prav kultura učiteljev izpostavljen kot najpomembnejša in najbolj vplivna. Kultura učencev izhaja iz kulture učiteljev, kot zapiše Munn (1999), in je v tesni interakciji z njo in z drugimi, ki so zaposleni v vzgojno-izobraževalni instituciji.

Na tem mestu ni mogoče zaobiti vloge, ki jo učitelji opravljajo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Učitelj je tisti, »ki daje svojstven pomen vsem /.../ sredstvom vzgoje in je hkrati tudi sam najpomembnejši vzgojni dejavnik« (Čuk Peček in Lesar, 2009: 220). Kot osrednji vzgojni dejavnik učitelj nima le vloge vodje oziroma usmerjevalca pedagoškega procesa, temveč tudi vlogo zgeda oziroma objekta identifikacije. V bistvu učenci od učiteljev in drugih odraslih neprestano pridobivajo socialne, čustvene in etične učne vsebine, ki jih včasih odrasli posredujemo zavedno in namensko, spet drugič pa se niti ne zavedamo učnih vsebin, ki jih posredujemo (Cohen et al., 2009).

Navedeno nedvomno nakazuje potrebo po tem, da učitelj predstavlja učencem dober, pozitiven zgled. Ali povedano drugače: pomembno je, da se učitelj, če je le mogoče, vede tako, kot zagovarja, in to zahteva tudi od otroka (Peček Čuk in Lesar, 2009). Že Gogala (v Kroflič, 2004) je, ko je razmišljal o vzgoji, izpostavil naslednje tri ključne značilnosti vzgoje: 1) učitelj mora delovati z močjo svoje osebnosti, 2) vzgoja ne sme biti le učenje o vrednotah, ampak mora temeljiti na omogočanju učenčevega osebnega doživljanja vrednot in 3) vzgoja ne sme biti v nasprotju z življenjem v šoli in njeni neposredni življenjski okolici. Podobna razmišljanja je mogoče najti tudi pri sodobnejših avtorjih (npr. Bečaj, 2005; Lewis, 1997), ki poudarjajo, da morajo biti prevladujoče vrednote na šoli skladne z vrednotami, ki jih želimo doseči pri učencih oziroma dijakih. Če od učencev pričakujemo, da bodo odprti do drugih in da bodo z njimi konstruktivno reševali nastale konflikte, potem ni sprejemljivo, da se učitelji vedejo na način, kot zapiše Munn (1999), s katerim bi zavirali razvoj sposobnosti učencev, da so odprti do drugih in da se soočajo z neizogibnimi napetostmi med posamezniki, skupinami in narodi. Prav tako pa je treba poudariti, da je šola odgovorna za optimalen razvoj osebnosti vseh učencev, zato je hkrati tudi odgovorna za preprečevanje vseh oblik nasilja.

Občutek varnosti je nujni pogoj za oblikovanje produktivnega okolja, zato bi morala socialna klima šole zagotavljati takšno okolje (Kariková, 2007).

Problemu psihičnega nasilja med zaposlenimi se je začelo več pozornosti namenjati šele v zadnjem desetletju, vendar pa je pojav v vzgojno-izobraževalnih institucijah kljub temu še precej slabo raziskan. V tujini je sicer nastalo nekaj manjših raziskav, ki so izrecno pozornost namenile raziskovanju navedenega pojava v vzgojno-izobraževalnih institucijah (glej Dogan Kilic, 2009; Seğlam, 2008). V slovenskem prostoru nismo zasledili tovrstnih raziskav. Zaradi navedenega primanjkljaja smo se odločili, da problem raziščemo. Namen empiričnega dela prispevka je bil raziskati stališča učiteljev do zaznavanja prisotnosti vedenj psihičnega nasilja med zaposlenimi v njihovi instituciji. Zanimale so nas razlike v odgovorih anketiranih v odvisnosti od institucije.

Metodologija

Metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 2003).

Vzorec

Vzorec v tej raziskavi sestavlja skupaj 325 delavcev v vzgojno-izobraževalnih institucijah na severovzhodnem delu Slovenije. Najprej smo priložnostno izbrali 7 osnovnih šol in 7 srednjih šol, nato pa še 7 vrtcev. Znotraj izbranih institucij so v raziskavi vsi vzgojitelji in učitelji sodelovali prostovoljno. Osnovno množico je sestavljalo skupaj 924 vzgojiteljev, pomočnikov vzgojiteljev in učiteljev, kar pomeni, da je bilo v vzorec vključenih 35,17 % enot osnovne populacije.

V prvem delu raziskave smo zbrali podatke le za osnovnošolske in srednješolske učitelje, šele kasneje smo se odločili, da vzorec razširimo tudi na vzgojitelje v vrtcih, in sicer z namenom, da bi lahko primerjali stališča zaposlenih do zaznavanja prisotnosti vedenj psihičnega nasilja v različnih institucijah glede na stopnjo izobraževanja. Vzorec tako predstavlja zaposlene v vzgoji in izobraževanju, ki delajo z otroki od 1. do 18. leta starosti v severovzhodni Sloveniji, ki so sodelovali v raziskavi. Zaradi narave vzorca poploševanje na vse zaposlene v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji ni mogoče.

Struktura vzorca je glede na institucijo zaposlitve naslednja: 102 (31,4 %) vzgojitelja (oz. pomočnika vzgojitelja) sta zaposlena v vrtcu, 117 (36,0 %) učiteljev je zaposlenih v osnovni šoli in 106 (31,6 %) učiteljev je zaposlenih v srednji šoli. V vzorcu so prevladovali vzgojiteljice oziroma učiteljice (312 oz. 96 %), odstotek predstavnikov moškega spola pa je bil neznamen (13 oz. 4 %).

Instrument

Ta prispevek je nastal na podlagi raziskave, ki je preučevala nasilje v vzgojno-izobraževalnih institucijah v povezavi s kulturo organizacije. Podatke smo zbrali s pomočjo vprašalnika, ki smo ga pripravili posebej za to raziskavo. Anketni vprašalnik smo sondažno preizkusili na manjšem preizkusnem vzorcu, ki je bil podoben definitivnemu vzorcu. V sondažni vzorec smo priložnostno vključili 14 (32.6 %) vzgojiteljev, 15 (34.9 %) osnovnošolskih učiteljev in 13 (30.2 %) srednješolskih učiteljev iz severovzhodnega dela Slovenije. Na osnovi dobljenih povratnih informacij anketiranih smo vprašalnik preoblikovali – poenostavili smo vprašanja, ki so se pokazala za premalo jasna in specifična. Pri posameznih trditvah smo zaradi večje razumljivosti dodali konkretne primere (npr. pri prvi trditvi smo dodali »stalno prekinjanje govora, jemanje besede«), hkrati pa smo odpravili nekatere jezikovne nedoslednosti.

V uvodnem delu vprašalnika je bila podana predstavitev raziskave. V prvem delu vprašalnika so sledila vprašanja o osnovnih značilnostih vzgojiteljev oziroma učiteljev (npr. institucija, spol, leta dela, naziv). Drugi del vprašalnika pa je zajemal 11 vprašanj, ki so se nanašala na psihično nasilje med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili vprašanje o stališčih vzgojiteljev in učiteljev do zaznavanja prisotnosti psihičnega nasilja v njihovi instituciji.

Anketiranim smo zastavili vprašanje, katera vedenja psihičnega nasilja so po njihovem mnenju prisotna oziroma jih zaznavajo v njihovi instituciji. Odgovor na to vprašanje so vzgojitelji in učitelji podali na 5-stopenjski Likertovi lestvici, kjer so ob posameznih vedenjih psihičnega nasilja označili, koliko soglašajo, da zaznavajo prisotnost tega vedenja v njihovi instituciji. Odgovorom smo pridali numerične vrednosti od 1 – se sploh ne strinjam – do 5 – se popolnoma strinjam, da je zaznati vedenje v naši instituciji. Niso nas torej zanimala le vedenja psihičnega nasilja, ki so jih bile deležne žrtve nasilja, temveč vsa vedenja psihičnega nasilja, prisotnost katerih anketirani zaznavajo v njihovi instituciji.

Pri pripravi seznama vedenj in pri delitvi vedenj v posamezne kategorije, ki smo ga ponudili vzgojiteljem in učiteljem, smo temeljili na tipologiji, ki jo je predlagal Leymann (1996; Davenport et al., 2002) in smo jo predstavili v uvodnem delu prispevka. To tipologijo smo skrajšali in preoblikovali za potrebe navedene raziskave, pri čemer smo upoštevali rezultate sondažnega preizkusa in informacije, ki smo jih v neformalnih pogovorih prejeli od vzgojiteljev in učiteljev. Lestvica vedenj psihičnega nasilja je tako vsebovala 35 vedenj psihičnega nasilja, ki so bila po vzoru lestvice, ki jo je oblikoval Leymann, razdeljena v naslednje skupine:

- vedenja, ki pomenijo napad na izražanje oziroma komuniciranje;
- vedenja, ki ogrožajo socialne stike posameznika;
- vedenja, ki pomenijo napad na ugled posameznika;
- vedenja, ki ogrožajo posameznikovo profesionalno in življenjsko situacijo, ter
- vedenja, ki ogrožajo zdravje posameznika.

Posamezne skupine vedenj psihičnega nasilja so vsebovale različno število vedenj, kar je skladno s tipologijo, ki jo je oblikoval Laymann. Prva lestvica je vsebovala 9 vedenj, druga 4, tretja 10, četrta 7 in peta lestvica 5 vedenj psihičnega nasilja med zaposlenimi. Da je oblikovana ocenjevalna lestvica v celoti dovolj zanesljiva, potrjuje Crombachov koeficient alfa za celotno lestvico ($\alpha = 0,963$), nižji pa so koeficienti za posamezne podlestvice (koeficiente α navajamo za podlestvice po zgoraj zapisanem vrstnem redu – 0,888; 0,861; 0,936; 0,923 in 0,907), a so še vedno ustrezni.

Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala tako, da smo najprej ravnatelje in ravnateljice na priložnostno izbranih vrtcih in šolah na severovzhodu Slovenije prosili za sodelovanje v raziskavi. Ravnatelje na izbranih institucijah smo prosili, da so razdelili anketne vprašalnike zaposlenim, ki so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi. Da bi bila zagotovljena anonimnost, so vzgojitelji in učitelji vprašalnike reševali individualno in jih izpolnjene vrnili na dogovorjeno mesto v instituciji.

Glede na povratne informacije večine ravnateljev se je zdela tematika vzgojiteljem in učiteljem zanimiva, kar je potrdil tudi relativno dober odziv anketirancev. Od 500 razdeljenih vprašalnikov smo prejeli 325 izpolnjenih vprašalnikov (65 %). Smo pa na eni izmed šol, ki smo jo želeli vključiti v anketiranje, naleteli na neodobranje ravnatelja, zato smo anketiranje na navedeni šoli opustili.

Postopek obdelave podatkov

Za preverjanje razlik med pedagoškimi delavci v različnih ustanovah glede na stopnjo izobraževanja smo uporabili preizkus Kruskall-Walls in analizo variance – splošni F -preizkus, skupaj s preizkusom homogenosti varianc (preizkus Levene). Kjer predpostavka homogenosti varianc ni bila upravičena, smo navedli izid Welchove aproksimativne metode.

Rezultati

V nadaljevanju bomo rezultate predstavili najprej po posameznih skupinah psihičnega nasilja, ki smo jih navedli zgoraj, ob koncu pa bomo predstavili še skupine in posamezna vedenja, s katerimi so vzgojitelji in učitelji najbolj soglašali, da jih zaznavajo v njihovi instituciji.

Vedenja, ki pomenijo napad na izražanje oziroma komuniciranje
To skupino vedenj predstavlja devet vedenj, ki so prikazana v Tabeli 1.

Tabela 1: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v stališčih pedagoških delavcev do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki pomenijo napade na komunikacijo, glede na institucijo.

Vedenja, ki pomenijo napad na izražanje oziroma komunikacijo	Izobraževal. ustanova	Povprečje rangov	Kruskal-Wallis	p
Omejevanje možnosti za izražanje lastnega mnenja (stalno prekinjanje govora, jemanje besede)	Vrtec	2,363	16,681	0,000*
	OŠ	1,923		
	SŠ	2,255		
Kričanje, glasno grajanje, žaljenje	Vrtec	2,137	29,703	0,000*
	OŠ	1,667		
	SŠ	2,170		
Prekinjanje in loputanje z vrati	Vrtec	1,863	34,996	0,000*
	OŠ	1,462		
	SŠ	1,859		
Delo se kritizira, iščejo in vidijo se samo napake	Vrtec	2,284	19,738	0,000*
	OŠ	1,880		
	SŠ	2,189		
Nadlegovanje po telefonu ali e-pošti	Vrtec	1,588	9,769	0,008*
	OŠ	1,350		
	SŠ	1,576		
Izmikanje stikov, odklonilne geste in pogledi	Vrtec	1,922	4,651	0,098
	OŠ	1,761		
	SŠ	1,934		
Verbalne grožnje in pritiski	Vrtec	1,677	7,317	0,026*
	OŠ	1,547		
	SŠ	1,660		
Pisne grožnje	Vrtec	1,549	11,552	0,003*
	OŠ	1,316		
	SŠ	1,585		
Dajanje nejasnih pripomb	Vrtec	2,186	12,865	0,002*
	OŠ	1,812		
	SŠ	2,123		

Opombe: z * smo označili primere, kjer se je med vzgojitelji, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokazala statistično pomembna razlika.

Iz tabele je razvidno, da se v stališčih do zaznavanja prisotnosti vedenj psihičnega nasilja, ki sodijo v skupino vedenj, ki pomenijo napad na izražanje in komuniciranje, med zaposlenimi v različnih institucijah v vzgoji in izobraževanju ni pokazala statistično pomembna razlika le v enem primeru. To je primer »izmikanje stikov, odklonilne geste in pogledi«. V primeru vseh drugih vedenj iz Tabele 1 se je v stališčih do zaznavanja prisotnosti po-

sameznih vedenj med vzgojitelji, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokazala statistično pomembna razlika.

Če rezultate v Tabeli 1 pogledamo nekoliko natančneje, vidimo, da so v večini primerov vzgojitelji v vrtcu najbolj soglašali s trditvijo, da zaznavajo posamezna vedenja psihičnega nasilja v njihovi instituciji, le v treh primerih so s tem najbolj soglašali srednješolski učitelji. Poglejmo, katera vedenja so tista, za katera so vzgojitelji v vrtcih med anketiranimi najbolj soglašali, da jih zaznavajo v njihovi instituciji. To so: »omejevanje možnosti za izražanje lastnega mnenja«; »prekinjanje in loputanje z vrati«; »kritiziranje dela in iskanje ter opazanje le napak«; »nadlegovanje po telefonu in e-mailu«; »verbalne grožnje in pritiski« ter »dejanje nejasnih pripomb«. Srednješolski učitelji so med anketiranimi najbolj soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost naslednjih vedenj: »kričanje, glasno grajanje in žaljenje«; »izmikanje stikov in odklonilne geste in pogledi« ter »pošiljanje pisnih groženj«.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kakšni so rezultati v primeru, če vsa posamezna vedenja psihičnega nasilja, ki pomenijo napad na izražanje oziroma komuniciranje, obravnavamo kot celoto. Vseh 9 posameznih vedenj smo sešteli in obravnavali skupaj kot eno kategorijo. Ker na podlagi Levenovega preizkusa zavrnamo hipotezo o enakosti varianc med skupinami ($F = 5,795$, $p = ,003$), navajamo izid Welchove aproksimativne metode. Izračun ($F = 9,954$; $p = ,000$) je pokazal, da med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju obstaja statistično značilna razlika v stališčih do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki pomenijo napad na izražanje oziroma na komuniciranje. Srednje vrednosti stališč zaposlenih do zaznavanja prisotnosti te skupine vedenj so bile pri posameznih skupinah anketiranih naslednje: vzgojitelji ($\bar{x} = 17,569$), sledijo jim srednješolski učitelji ($\bar{x} = 17,349$) in osnovnošolski učitelji ($\bar{x} = 14,718$).

Vedenja, ki ogrožajo socialne stike posameznika

Skupina vedenj, ki ogrožajo socialne stike posameznika, je vsebovala štiri vedenja, ki so razvidna iz Tabele 2.

V stališčih pedagoških delavcev do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj psihičnega nasilja, ki ogrožajo socialne stike posameznika, so se pokazale statistično značilne razlike v dveh primerih. Prvi primer je »s posamezniki v kolektivu se nihče noče več pogovarjati«. Da zaznavajo prisotnost tega vedenja v njihovi instituciji, so najbolj soglašali srednješolski učitelji, sledijo jim vzgojitelji, najmanj pa so s tem, da zaznavajo prisotnost navedenega vedenja v njihovi instituciji, soglašali osnovnošolski učitelji. Drugi primer pa je naslednji: »določene posameznike v kolektivu se ignorira, do njih se obnaša, kot da so nevidni«. Da zaznavajo prisotnost takega vedenja, so najbolj

soglašali vzgojitelji, sledijo jim srednješolski učitelji, najmanj so s tem, da zaznavajo prisotnost navedenega vedenja v njihovi instituciji, soglašali osnovnošolski učitelji.

Tabela 2: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v stališčih pedagoških delavcev do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki ogrožajo socialne stike posameznika, glede na institucijo.

Vedenja, ki ogrožajo socialne stike posameznika	Izobraževal. ustanova	Povprečje rangov	Kruskal-Wallis	p
S posamezniki v kolektivu se nihče noče več pogovarjati	Vrtec	1,726	11,876	0,003*
	OŠ	1,453		
	SŠ	1,736		
Določene posameznike v kolektivu se ignorira, do njih se obnaša, kot da so nevidni	Vrtec	1,873	10,186	0,006*
	OŠ	1,590		
	SŠ	1,840		
Posamezniki so preseljeni v drug delovni prostor, ki je izoliran od sodelavcev	Vrtec	1,500	4,299	0,117
	OŠ	1,376		
	SŠ	1,538		
Sodelavcem se prepove pogovarjanje z določenimi posamezniki v kolektivu	Vrtec	1,392	3,110	0,211
	OŠ	1,308		
	SŠ	1,472		

Opombe: z * smo označili primere, kjer se je med vzgojitelji, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokazala statistično pomembna razlika.

V stališčih do zaznavanja prisotnosti naslednjih vedenj v instituciji: »posamezniki so preseljeni v drug delovni prostor, ki je izoliran od sodelavcev« in »sodelavcem se prepove pogovarjanje z določenimi posamezniki v kolektivu«, se med vzgojitelji, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji niso pokazale statistično pomembne razlike.

Tudi v tem primeru nas je zanimalo, ali med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju obstaja statistično pomembna razlika, če vsa 4 posamezna vedenja iz skupine seštejemo in obravnavamo kot eno kategorijo. Na podlagi Levenovega preizkusa sprejmemo hipotezo o enakosti varianc med skupinami ($F = 1,332, p = ,266$). Izračun splošnega F -preizkusa ($F = 5,208; p = ,006$) je pokazal, da med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju obstaja statistično značilna razlika v stališčih do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki ogrožajo socialne stike posameznika v njihovi instituciji. Srednje vrednosti stališč zaposlenih do zaznavanja prisotnosti te skupine vedenj so bile pri posameznih skupinah anketiranih naslednje: srednješolski učitelji ($\bar{x} = 6,585$), vzgojitelji ($\bar{x} = 6,490$) in osnovnošolski učitelji ($\bar{x} = 5,727$).

Vedenja, ki pomenijo napad na ugled posameznika

Tabela 3: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v stališčih pedagoških delavcev do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki pomenijo napad na ugled posameznika, glede na institucijo.

Vedenja, ki pomenijo napad na ugled posameznika	Izobraževal. ustanova	Povprečje rangov	Kruskal-Wallis	p
Obrekovanje, sprožanje neosnovanih, lažnih govoric	Vrtec	1,863	13,280	0,001*
	OŠ	1,453		
	SŠ	1,660		
Naslavljanje s poniževalnimi imeni, oponašanje gest, hoje, glasu z namenom osmešenja	Vrtec	1,549	5,121	0,077
	OŠ	1,393		
	SŠ	1,425		
Izražanje dvomov, da je žrtev psihični bolnik	Vrtec	1,510	1,214	0,545
	OŠ	1,444		
	SŠ	1,443		
Poskusi prepričevanja v potrebo po psihiatričnem pregledu	Vrtec	1,412	2,737	0,255
	OŠ	1,291		
	SŠ	1,321		
Posmehovanje telesnim hibam oziroma posebnostim	Vrtec	1,461	7,787	0,020*
	OŠ	1,265		
	SŠ	1,359		
Posmehovanje iz zasebnega življenja	Vrtec	1,696	3,883	0,143
	OŠ	1,504		
	SŠ	1,491		
Norčevanje iz političnih in verskih prepričanj	Vrtec	1,608	4,562	0,102
	OŠ	1,393		
	SŠ	1,481		
Norčevanje iz narodnosti	Vrtec	1,520	5,490	0,064
	OŠ	1,333		
	SŠ	1,396		
Izražanje dvoma v poslovne odločitve	Vrtec	1,726	11,711	0,003*
	OŠ	1,530		
	SŠ	1,868		
Namigovanja na spolnost	Vrtec	1,353	0,442	0,802
	OŠ	1,402		
	SŠ	1,359		

Opombe: z * smo označili primere, kjer se je med vzgojitelji, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokazala statistično pomembna razlika.

Iz Tabele 3 je razvidno, katera vedenja so uvrščena med vedenja, ki pomenijo napad na ugled posameznika. V stališčih do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj iz obravnavane skupine so se med pedagoškimi delavci

pokazale razlike le v treh primerih. Ti primeri so: »obrekovanje, sprožanje neosnovanih, lažnih govoric«, »posmehovanje telesnim hibam oziroma posebnostim« in »izražanje dvoma v poslovne odločitve«. Vzgojitelji so med vsemi skupinami najbolj soglašali, da zaznavajo prisotnost prvih dveh vedenj v njihovi instituciji, medtem ko so srednješolski učitelji najbolj soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost zadnjega navedenega vedenja. Kot je razvidno iz Tabele 3, se med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju niso pokazale statistično pomembne razlike v stališčih do zaznavanja prisotnosti vseh drugih vedenj iz te skupine.

Zanimalo nas je, ali med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju obstaja statistično pomembna razlika, če vseh 10 posameznih vedenj iz skupine seštejemo in obravnavamo kot eno kategorijo. Na podlagi Levenovega preizkusa sprejmemo hipotezo o enakosti varianc med skupinami ($F = 2,810$, $p = ,062$). Izračun splošnega F -preizkusa ($F=2,938$; $p=,054$) je pokazal, da med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju ne obstaja statistično značilna razlika v stališčih do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki predstavljajo napad na ugled posameznika. Srednje vrednosti stališč zaposlenih do zaznavanja prisotnosti te skupine vedenj so bile pri posameznih skupinah anketiranih naslednje: vzgojitelji ($\bar{x} = 15,696$), srednješolski učitelji ($\bar{x} = 14,802$) in osnovnošolski učitelji ($\bar{x} = 14,009$).

Vedenja, ki ogrožajo profesionalno in življenjsko situacijo

Iz Tabele 4 je razvidno, da je v to skupino razvrščenih 7 vedenj, ki posegajo predvsem v profesionalno življenje posameznika.

Tabela 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v stališčih pedagoških delavcev do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki ogrožajo profesionalne in življenjske situacije, glede na institucijo.

Vedenja, ki ogrožajo profesionalno in življenjsko situacijo	Izobraževal. ustanova	Povprečje rangov	Kruskal-Wallis	p
Posamezniki ne dobivajo več novih delovnih nalog	Vrtec	1,441	2,373	0,305
	OŠ	1,376		
	SŠ	1,519		
Posameznikom so odvzete vse delovne naloge	Vrtec	1,441	4,247	0,120
	OŠ	1,308		
	SŠ	1,462		
Dodeljevanje nesmiselnih, nepomembnih delovnih nalog, ki so pod nivojem usposobljenosti posameznikov	Vrtec	1,441	0,885	0,643
	OŠ	1,376		
	SŠ	1,406		

Vedenja, ki ogrožajo profesionalno in življenjsko situacijo	Izobraževal. ustanova	Povprečje rangov	Kruskal-Wallis	p
Stalno dodeljevanje novih nalog, dosti pogosteje kot sodelavcem	Vrtec	1,490	1,384	0,501
	OŠ	1,453		
	SŠ	1,557		
Dodeljevanje nalog, ki so nad nivojem usposobljenosti posameznikov, in sicer z namenom diskreditacije	Vrtec	1,471	4,907	0,086
	OŠ	1,325		
	SŠ	1,368		
Dodeljevanje nalog, ki slabo vplivajo na samospoštovanje	Vrtec	1,510	8,073	0,018*
	OŠ	1,282		
	SŠ	1,377		
Namerno povzročanje škode, ki ima za posledico finančne stroške	Vrtec	1,392	1,268	0,530
	OŠ	1,402		
	SŠ	1,349		

Opombe: z * smo označili primere, kjer se je med vzgojitelji, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokazala statistično pomembna razlika.

Med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju se je v stališčih do zaznavanja prisotnosti vedenja »dodeljevanje nalog, ki vplivajo na samospoštovanje« pokazala statistično pomembna razlika. Da zaznavajo prisotnost tega vedenja, so najbolj soglašali zaposleni v vrtcu. Med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju se niso pokazale statistično pomembne razlike v stališčih do zaznavanja prisotnosti vseh drugih vedenjih, ki ogrožajo profesionalno ali življenjsko situacijo.

Tudi tokrat so nas zanimale razlike med pedagoškimi delavci za celotno skupino vedenj, ki ogrožajo profesionalno in življenjsko situacijo. Vseh 7 posameznih vedenj smo sešteli in obravnavali skupaj kot eno kategorijo. Na podlagi Levenovega preizkusa sprejmemo hipotezo o enakosti varianc med skupinami ($F = 2,549$; $p = ,080$). Izračun splošnega F -preizkusa ($F = 1,143$; $p = ,320$) je pokazal, da med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju ne obstaja statistično značilna razlika v stališčih do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki ogrožajo profesionalno in življenjsko situacijo. Srednje vrednosti stališč zaposlenih do zaznavanja prisotnosti te skupine vedenj so bile pri posameznih skupinah anketiranih naslednje: vzgojitelji ($\bar{x} = 10,186$), srednješolski učitelji ($\bar{x} = 10,038$) in osnovnošolski učitelji ($\bar{x} = 9,521$).

Vedenja, ki ogrožajo zdravje posameznika

Med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju se niso pokazale statistično pomembne razlike v stališčih do zaznavanja prisotnosti vseh posameznih vedenj, ki ogrožajo zdravje posameznika.

Poglejmo, kako so odgovarjali zaposleni, če vseh 7 vedenj seštejemo in obravnavamo skupaj kot eno kategorijo. Na podlagi Levenovega preizkusa

sprejmemo hipotezo o enakosti varianc med skupinami ($F = 1,196$; $p = ,304$). Izračun splošnega F -preizkusa ($F = 0,853$; $p = ,427$) je pokazal, da med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju ne obstaja statistično značilna razlika v stališčih do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki ogrožajo zdravje posameznika. Srednje vrednosti stališč zaposlenih do zaznavanja prisotnosti te skupine vedenj so bile pri posameznih skupinah anketiranih naslednje: srednješolski učitelji ($\bar{X} = 6,377$), vzgojitelji ($\bar{X} = 6,333$) in osnovnošolski učitelji ($\bar{X} = 6,043$).

Tabela 5: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v stališčih pedagoških delavcev do zaznavanja prisotnosti vedenj, ki ogrožajo zdravje posameznika, glede na institucijo.

Vedenja, ki ogrožajo zdravje posameznika	Izobraževal. ustanova	Povprečje rangov	Kruskal-Wallis	p
Opravljanje zdravju škodljivega dela	Vrtec	1,373	4,287	0,117
	OŠ	1,231		
	SŠ	1,377		
Grožnje s fizičnim nasiljem	Vrtec	1,294	1,016	0,602
	OŠ	1,299		
	SŠ	1,311		
Lažje fizično nasilje z namenom ustrahovanja, discipliniranja	Vrtec	1,333	1,898	0,387
	OŠ	1,231		
	SŠ	1,340		
Fizično zlorabljanje	Vrtec	1,216	0,518	0,772
	OŠ	1,180		
	SŠ	1,217		
Odkrit spolni napad	Vrtec	1,118	0,262	0,877
	OŠ	1,103		
	SŠ	1,132		

Opombe: z * smo označili primere, kjer se je med vzgojitelji, osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji pokazala statistično pomembna razlika.

Skupine in posamezna vedenja psihičnega nasilja, s katerimi so anketirani najbolj soglašali, da jih zaznavajo v njihovi instituciji

Poglejmo najprej, kakšna so bila stališča vzgojiteljev, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev do zaznavanja prisotnosti petih skupin psihičnega nasilja v njihovi instituciji. Srednje vrednosti, ki so jih dosegle posamezne skupine vedenj psihičnega nasilja pri vzgojiteljih, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih in smo jih navajali sproti v besedilu, smo delili s številom vedenj v posamezni skupini. Tako smo dobili aritmetično sredino povprečij stališč do zaznave prisotnosti vedenj posamezne skupine. Višja, kot je bila aritmetična sredina, bolj so anketirani soglašali, da zaznavajo prisotnost vedenj posamezne skupine v njihovi instituciji. Podatke smo zbrali v Tabeli 6.

Tabela 6: Skupine vedenj, s katerimi so se anketirani najbolj strinjali, da jih zaznavajo v njihovi instituciji, glede na institucijo, z rangi in aritmetičnimi sredinami.

Rang	Skupine	Vrtec \bar{x}	OŠ \bar{x}	SŠ \bar{x}	Skupaj \bar{x}
1	Vedenja, ki pomenijo napad na izražanje in komunikacijo	1,952	1,635	1,928	1,830
2	Vedenja, ki ogrožajo socialne stike posameznika	1,623	1,432	1,646	1,562
3	Vedenja, ki pomenijo napad na ugled posameznika	1,570	1,401	1,480	1,480
4	Vedenja, ki ogrožajo profesionalne in življenjske situacije	1,455	1,360	1,434	1,414
5	Vedenja, ki ogrožajo zdravje posameznikov	1,275	1,209	1,267	1,247

Nižji, kot je rang (oz. višja, kot je srednja vrednost), bolj so pedagoški delavci soglašali, da zaznavajo prisotnost posamezne skupine vedenj v njihovi instituciji.

Zanimalo nas je, kakšna so bila stališča do zaznavanja prisotnosti posameznih skupin vedenj psihičnega nasilja med pedagoški delavci v posameznih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Tabela 6 kaže, da so tako vzgojitelji, osnovnošolski učitelji in srednješolski učitelji najbolj soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo vedenja, ki pomenijo napad na izražanje in komunikacijo, sledijo vedenja, ki ogrožajo socialne stike posameznika. Vse tri skupine so manj soglašale, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost vedenj, ki pomenijo napad na ugled posameznika, in prisotnost vedenj, ki ogrožajo profesionalne in življenjske situacije. Vse skupine so najmanj soglašale, da v njihovi instituciji zaznavajo vedenja, ki ogrožajo zdravje posameznikov.

Poglejmo ob koncu še tista posamezna vedenja, s katerimi so vzgojitelji, osnovnošolski in srednješolski učitelji najbolj soglašali, da jih zaznavajo v njihovi instituciji. To so tista vedenja, ki so pri vzgojiteljih, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih dosegla najvišje srednje vrednosti. Zbrali smo jih v Tabeli 7 in dodali range ter srednje vrednosti.

Kot je razvidno iz tabele, so anketirani ne glede na institucijo najbolj soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo naslednjih pet vedenj: »omejevanje možnosti za izražanje lastnega mnenja«, »kritiziranje dela in iskanje le napak«, »dajanje nejasnih pripomb«, »kričanje, glasno grajanje in žaljenje« ter »izmikanje stikov, odklonilne geste in pogledi«. Vsa ta vedenja so dilo v skupino vedenj, ki pomenijo napad na izražanje in komuniciranje.

Iz tabele so razvidna tudi vedenja, s katerimi so posamezne skupine pedagoških delavcev – vzgojitelji, osnovnošolski in srednješolski učitelji – najbolj soglašale, da jih zaznavajo v njihovi instituciji. Zaposleni v vrtcu, v

osnovni in srednji šoli so najbolj soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost vedenja, ki pomeni »omejevanje možnosti za izražanje lastnega mnenja« in »kritiziranje dela, iskanja le napak«. Kot lahko vidimo iz Tabele 7, se v drugih primerih med vzgojitelji, osnovnošolski in srednješolskimi učitelji pojavljajo odstopanja v vrstnem redu posameznih vedenj.

Tabela 7: Vedenja, s katerimi so se anketirani najbolj strinjali, da jih zaznavajo v njihovi instituciji, glede na institucijo, z rangi in aritmetičnimi sredinami.

Vsi rangi	Skupine	Vrtec \bar{x}	OŠ \bar{x}	SŠ \bar{x}	Vsi \bar{x}
1	Omejevanje možnosti za izražanje lastnega mnenja	2,363 (1)	1,923 (1)	2,255 (1)	2,162
2	Kritiziranje dela, iščejo in vidijo se samo napake	2,284 (2)	1,880 (2)	2,189 (2)	2,108
3	Dajanje nejasnih pripomb	2,186 (3)	1,812 (3)	2,123 (4)	2,031
4	Kričanje, glasno grajanje, žaljenje	2,137 (4)	1,667 (5)	2,170 (3)	1,979
5	Izmikanje stikov, odklonilne geste in pogledi	1,921 (5)	1,761 (4)	1,934 (5)	1,868
6	Ignoriranje, obnašanje, kot da je posameznik neviden	1,872 (6)	1,690 (6)	1,840(8)	1,760
7	Prekinjanje in loputanje z vrati	1,863 (7-8)	1,462 (10)	1,859 (6)	1,717
8	Izražanje dvoma v poslovne odločitve	1,726 (9-10)	1,530 (8)	1,868 (7)	1,702
9	Obrekovanje, sprožanje neosnovanih, lažnih govoric	1,863 (7-8)	1,453 (11-13)	1,660 (10-11)	1,649
10	S posamezniki se ne noče nihče več pogovarjati	1,726 (9-10)	1,453 (11-13)	1,736 (9)	1,631
11	Verbalne grožnje in pritiski	1,677 (12)	1,547 (7)	1,660 (10-11)	1,625
12	Nenehno dajanje opazk na zasebno življenje	1,696 (11)	1,504 (9)	1,491 (17)	1,560

Nizji, kot je rang, bolj so pedagoški delavci soglašali, da zaznavajo prisotnost vedenja v njihovi instituciji.

Razprava in sklep

V teoretičnem delu prispevka smo prikazali temeljne značilnosti psihičnega nasilja med zaposlenimi in pojasnili, zakaj si psihično nasilje med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah zasluži posebno pozornost. Namen empiričnega dela prispevka je bil raziskati stališča anketirancev do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj psihičnega nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah na različnih stopnjah: v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Glede na naravo vzorca, ki ga je vključila raziskava, rezultatov ne more-

mo posploševati na celotno populacijo zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, kljub temu pa raziskava prinaša nekatera zanimiva in uporabna spoznanja.

Raziskava je potrdila, da zaposleni v vzgoji in izobraževanju soglašajo, da zaznavajo prisotnost raznovrstnih vedenj psihičnega nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah na vseh stopnjah. Raziskava je pokazala tudi, da so vzgojitelji v največ primerih najbolj soglašali, da zaznavajo prisotnost posameznih vedenj psihičnega nasilja v njihovi instituciji, sledijo jim srednješolski učitelji. Osnovnošolski učitelji so najpogosteje najmanj soglašali, da zaznavajo prisotnost posameznih vedenj psihičnega nasilja v njihovi instituciji. Na osnovi dobljenih rezultatov bi morda bilo mogoče pomisliti na to, da je psihično nasilje najbolj razširjeno med vzgojitelji in srednješolskimi učitelji, manj pa med osnovnošolskimi učitelji. Pri takšnem posploševanju rezultatov je potrebna previdnost. Glede na to, da so nas zanimala stališča vzgojiteljev in učiteljev do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj psihičnega nasilja v njihovi instituciji, na osnovi dobljenih rezultatov namreč ni mogoče narediti zaključka glede obsega nasilja v posameznih institucijah. Dobljeni rezultati bi lahko bili na primer tudi posledica tega, da so vzgojitelji in srednješolski učitelji bolj empatični in dovetni za različne oblike nasilja, zato jih bolj opazijo in posledično bolj soglašajo, da zaznavajo njihovo prisotnost v instituciji. Čeprav je metoda anketiranja učiteljev povsem sprejemljiva metoda za preučevanje vedenj psihičnega nasilja (glej Cowie et al., 2002), pa bi bilo treba v prihodnosti uporabiti še druge pristope, s katerimi bi lahko zelo kompleksen pojav psihičnega nasilja osvetlili še iz drugega zornega kota.

Pedagoški delavci v tej raziskavi najbolj soglašajo, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost skupine vedenj, ki pomenijo napad na izražanje oziroma komuniciranje. Takšni odgovori so pričakovani. Za vzgojitelje in učitelje pomeni komunikacija osnovno vsakodnevno orodje, brez katerega si opravljanja pedagoškega poklica ni mogoče predstavljati. Komunikacija poteka vselej, tudi takrat, ko ne govorimo, saj tudi s svojim vedenjem in kretnjami povemo marsikaj. V vsaki komunikaciji pa se kdaj pojavijo konflikti. Konflikti sami niso negativni, kakšen predznak bo konflikt dobil, je odvisno od tega, kako se z njim ravna (Iršič, 2005; Pšunder, 2008). V primeru, če konflikti niso razrešeni konstruktivno in ob pravem času, lahko prerastejo v psihično nasilje med zaposlenimi (Zapf in Gros, 1999).

Druga skupina vedenj psihičnega nasilja, s katero so pedagoški delavci najbolj soglašali, da zaznavajo njeno prisotnost v njihovi instituciji, zajema vedenja, ki ogrožajo socialne stike posameznika. Socialni stiki so nedvomno izjemnega pomena za posameznika, v vzgojno-izobraževalnih institucijah pa je sodelovanje pogosto predstavljeno kot nujno zlo (npr. Fullan in Hargreaves, 2000; Bečaj, 2005). Delorsova komisija (1996) je ob koncu prejšnjega

stoletja izpostavila pomen tega, da je vzgoja usmerjena v spodbujanje medsebojnega sodelovanja, saj bi v nasprotju pretiran individualizem lahko celo ogrožal preživetje. Potrebo po sodelovanju so izrazili s tretjim izmed stebrov izobraževanja, ki kažejo na nujne usmeritve vzgoje v prihodnosti: učenje življenja v skupnosti in eden z drugim. To učenje naj bi med drugim zajemalo razvijanje razumevanja za druge ljudi, njihovo zgodovino, izročilo, vrednote, vključevalo naj bi miroljubno reševanje konfliktov ter ustvarjanje harmoničnih medosebnih odnosov, kar naj bi pripomoglo k ustvarjanju novega duha sodelovanja, ki je v sodobnem svetu prepogosto premalo izpostavljen.

Pedagoški delavci vseh skupin so manj soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost vedenj, ki pomenijo napad na posameznika, in vedenj, ki ogrožajo profesionalno in življenjsko situacijo, najmanj pa so soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost vedenj, ki ogrožajo zdravje posameznikov. Takšne dogovore smo pričakovali. Čeprav avtorji opozarjajo, da posledice psihičnega nasilja niso odvisne od samega dejanja, ampak od pogostosti in trajanja posameznega dejanja (glej Leymann, 1996), pa vendarle ni mogoče prezreti, da se vedenja psihičnega nasilja iz skupine v skupino stopnjujejo. Tako v prvih treh skupinah prevladujejo vedenja, ki so sporna zlasti iz moralnega vidika, v četrty in peti skupini pa je mogoče najti tudi takšna dejanja, ki niso le moralno sporna, temveč presegajo hkrati tudi prag kaznivosti (npr. odkrit spolni napad).

Sodelavcev na delovnem mestu si ne izbiramo sami, temveč smo prisiljeni delati s tistimi ljudmi, ki so zaposleni v isti instituciji kot mi. To je lahko za vsakega posameznika pomembna preizkušnja, da preveri, kako odprt je do drugače mislečih, koliko je pripravljen poslušati in upoštevati mnenja drugih. Slednjega ne bi smeli, zaradi poslanstva, ki ga opravljajo, spregledati zlasti zaposleni v vzgoji in izobraževanju. Če naj bo vzgoja usmerjena k spodbujanju vrednot demokratične družbe, potem je nujno, da vrednote demokratične družbe cenijo in živijo najprej zaposleni v vzgoji in izobraževanju. Prizadevanja za demokratično šolsko kulturo med drugim zajemajo oblikovanje takšnega šolskega ozračja, kjer je vsakdo spoštovan in slišan, oblikovanje ozračja strpnosti, demokratičnega dialoga in odpravljanje kakršnegakoli nasilja. Če izhajamo iz navedenega, je presenetljivo, da je »omejevanje možnosti za izražanje lastnega mnenja« tisto vedenje, s katerim so pedagoški delavci najbolj soglašali, da ga zaznavajo v njihovi instituciji. Bržkone je o navedenem potreben razmislek vseh zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, ki pomembno (so)ustvarjajo šolsko kulturo.

S pričujočim prispevkom smo želeli opozoriti na pojav psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgoji in izobraževanju ter spodbuditi pedagoške delavce, da bodo o tem problemu začeli razmišljati tudi sami. Raziskava je razkrila vedenja, ki lahko ob predpostavki, da trajajo dalj časa in se pojavljajo

tedensko, prerastejo v psihično nasilje. Pokazala je, katerim od teh vedenj bi bilo treba v vzgojno-izobraževalnih institucijah nameniti posebno pozornost. Upamo, da bo raziskava v pomoč vzgojiteljem in učiteljem, da bodo v vsakdanji šolski praksi lažje prepoznali različne oblike vedenj, ki lahko predstavljajo psihično nasilje med zaposlenimi. Hkrati je poznavanje različnih vedenj psihičnega nasilja nujno zato, da se bodo tudi sami izogibali vedenjem, ki lahko predstavlja psihično nasilje do kolegov. Pričujoča raziskava je v slovenskem prostoru ena redkih raziskav, ki je pozornost namenila preučevanju psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno izobraževalnih institucijah, in le upamo lahko, da bodo tej raziskavi v prihodnosti sledile še druge.

Literatura

- Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian journal of Psychology*, 48, 161–172.
- Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, 36, 16–22.
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom, *The Elementary school Journal*, 83, 1–13.
- Bulutlar, F., in Ünler Öz, E. (2008). The effects of ethical climates on bullying behaviour in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 86, 273–295.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., in Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K., in Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 33–51.
- Davenport, N., Schwartz, R. D., in Elliott, G. P. (2002). *Mobbing: Emotional abuse in the American workplace*. Iowa: Civic society publishing.
- Delors, J. 1996. *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dewey, J. (1916). *Democracy in education*. New York: Macmillan.
- Dogan Kilic, E. (2009). Psychological violence in learning organizations: A case study in Sanliurfa, Turkey. *Social behaviour and personality*, 37, 869–880.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behaviour: A Review Journal*, 5, 371–401.
- Fullan, M., in Hargreaves, A. (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hargreaves, D. (1999). Helping practitioners explore their school's culture. V: Prosser, I. (ur.). *School culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48–66.

- Iršič, M. (2007). *Uvod v razreševanje conflictov v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Zavod Rakmo.
- Kariková, S. (2007). Specifics of mobbing in education environment. *New Education Review*, 13, 87–96.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2004). Učiteljeva zaveza vzgojnim ciljem javne šole. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, 55, 76–88.
- Laymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational psychology*, 5, 165–184.
- Lewis, R. (1997). *The discipline dilemma*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
- Munn, P. (1999). The »darker side« of pupil culture: discipline and bullying in schools. V: Prosser, I. (ur.). *School culture*. London: Paul Chapman Publishing, 111–122.
- Peček Čuk, M., in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanje teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Pšunder, M. (2008). Alternativno reševanje konfliktov med mladimi s podarkom na mediaciji. V: Dečman Dobrnjič, Černetič in Šetina Čož (ur.). *Modeli vzgoje v globalni družbi*, II. mednarodni kongres dijaških domov. Ljubljana, 1–5.
- Rayner, C., in Höel, H. (1997). A summary review of literature relating to workplace bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 181–191.
- Roland, E., in Galloway, D. (2004). Professional cultures in school with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement* 15, 241–260.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Teachers' views about mobbing (psychological violence) at elementary schools. *Euroasian Journal of Educational Research*, 32, 133–142.
- Zapf, D. (1999). Mobbing in organisationen. Ein Überblick Zum Stand fer Forshun. *Zeitschrift fur Arbait- & Organisations-psychologie*, 43, 85–100.
- Zapf, D., in Gross, K. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational psychology*, 10, 497–522.

III DRŽAVLJANSKA VZGOJA

Globalna družba in (ne)zmožnost državljanstva

Igor Bijuklič

Mnogo načinov današnjega govorjenja o državljanstvu, tako administrativnih, medijskih kot tistih znanstveno-raziskovalnih, se bolj ali manj iskreno (odprto) sooča s težavami posebne vrste. Prvi vidik te težave je, da je sam moderni pojem državljanstva in države kot njenega širšega pojmovnega okvirja v procesu temeljnega spreminjanja glede na svoja moderna izhodišča. Te spremembe, ki niso le pojmovne narave, temveč zadevajo spreminjanje, širše rečeno, človeških razmerji in človeškega sveta kot takega, niso del nobenega t. i. samoumevnega družbenega razvoja, naravnega napredka ali celo družbene evolucije. V kolikor bi jih skušali tako razumeti, bi nam vsakršna posebnost, ki zahteva premislek zase, izginila v teoremu o razvoju družbe, ki da je evolutiven/naraven in posledično ne more biti drugačen, kot je. Težavnost današnjega pojmovanja državljanstva torej ni le zadeva nezamejenosti tega pojma, ki posledično uhaja razumevanju skupaj z omenjenim spreminjanjem, temveč tudi mnogokrat napačno usmerjenih poizkusov interpretacije teh sprememb. To je že drugi vidik tega problema, ki bo zasedal osrednje mesto v tem tekstu in ga je moč grobo ubesediti na način vprašanja: Kako in na kakšen način, če sploh, je mogoče govoriti o državljanstvu v pogojih globalizirajoče se družbe? Izhodiščna predpostavka ali, drugače rečeno, tukajšnji poizkus interpretacije spreminjanja je namreč ta, da so postali sami pogoji, pod katerimi je moč govoriti o državljanstvu, skrajno problematični. Upravičeno je moč domnevati, da je državljanstvo kot način biti' nekaj, ker ne gre tako samodejno in voljno skupaj z logiko (globalne) družbe, ki stopa na mesto nacionalne države. To pa ne le zato, ker je nekaj ta-

I Nedavni dogodki, predvsem pa njihovi akterji, ki so pripeljali do politične revolucije v Egiptu, dogajanje na Wall Streetu, gibanje 15 O. Mi smo univerza in tako dalje, napeljujejo k interpretaciji, da ti politično delujejo v nekem oziru državljanstvo kot način biti' šele »iznajdevajo« in oblikujejo na novo, iz sebe in med seboj, in to razumljivo stran od tistega, kar mu je običajno pripisano znotraj

kega kot biti državljani (globalne) družbe nesmiselno že na ravni izrečenega, temveč predvsem zato, ker izginjajo temeljni pogoji in položaji, na katerih je državljanstvo sploh možno.

Na mnogih mestih je namreč postalo nujno ponovno odpreti temeljit premislek o samih fundamentih oziroma položaju, na katerem snujemo in oblikujemo naše govorjenje, pojmovanje in raziskovanje. Tako je tudi v primeru državljanstva, saj to, v kolikor ga razumemo širše od denimo »statusa« (potni list), ni nobena fizična ali materialna stvar, ki je že tu, sama po sebi, ne glede na okoliščine in bo obstajala v nedogled na razpolago merljivim metodologijam. Pri razumevanju širšega pojma državljanstva ne smemo izpustiti, da gre tudi in predvsem za neko držo, položaj in način biti, ki sicer kot potencialna zmožnost prvotno zadeva posameznika, vendar nikakor ne more biti razumljena ali definirana na singularen način, le kot zadeva enega.² Gre za tisto, kar se dogaja vmes ali med, oziroma, natančneje rečeno, gre za razmerje do sodržavljanov, za odnos do skupnega sveta (Arendt, 1996) in politične skupnosti, kateri pripada. To specifično razmerje oziroma odnos pa ni nič takega, kar bi obstajalo samo po sebi zgolj zato, ker neko število ljudi na nekem prostoru poseduje status državljanstva, temveč je nekaj, kar lahko je med nami, če je (samo)vzpostavljeno s strani državljanov, lahko pa je tudi odsotno ali onemogočeno,³ ne glede na to, koliko pogosto govorimo in uporabljamo ta označevalec. Drugače rečeno: lahko je dobiti in imeti državljanstvo (status) kot posameznik, zelo težko pa je biti na način državljan brez drugih, torej izven politične skupnosti.

Na tej točki je treba odpreti še dodatno in izredno težavno⁴ dimenzijo, ki je za razumevanje državljanstva kot zmožnosti delovanja skupaj z drugimi, sebi enakimi, ključnega pomena. Gre namreč za element politike v pomenu človeške zmožnosti in specifičnega razmerja med ljudmi, torej javnega delovanja, govorjenja in mišljenja o skupnih stvareh ali zadevah politične skupnosti, tudi o socialnih ali ekonomskih vprašanih denimo, ki pa so vedno obravnavana na političen način, torej javno in med enakimi, kjer šteje in sme do glasu tudi t. i. zadnje mnenje. Če skušamo priložnostno zamejiti pojem državljanstva v smeri njegovega bistva, torej kot odnos in držo med sebi enakimi znotraj določene politične skupnosti ali kot zmožnost političnega delo-

teorij političnih znanosti. To lahko iznajdejo tudi, če niso bili deležni specifičnih programov državljanstva vzgoje.

2 Ali v razmerju »enega« do države.

3 Nikakor ni naključje, da dikcije poznajo nekaj takega, kot je aktivno državljanstvo, pri čemer moramo zadevo misliti kot celoto. Če je moč reči, da obstaja aktivno državljanstvo, potem obenem po tistem priznamo, da obstaja tudi nekaj takega, kot je pasivno državljanstvo. Vprašanje torej je, kaj je to pasivno in kaj je to aktivno državljanstvo?

4 Težavno predvsem zato, ker je nekaj takega kot politika možno le, grobo rečeno, v kolikor obstaja ločnica med javni in privatnim, ki pa je z nastopom fenomena družbe izbrisana.

vanja in mišljenja, potem smo načrtno stopili tudi korak stran od institucionalnih, pravnih ali politično-tehničnih vidikov tega vprašanja. Namenoma ni v središče pozornosti postavljena politika kot poklic ali zgolj kot poznavanje politične ureditve, nacionalnih »obeležij« ali kot udeležba v procesih politične tehnologije (volitve, stranke, referendumi itd.), temveč je v ospredju ravno vidik obstoja in javnega pojavljanja pluralnosti perspektiv, predvsem pa tisti nepredvidljivi vidik človeške zmožnosti političnega delovanja (*praxis*) in govorjenja (*lexis*), ki ga (samo)vzpostavijo državljani sami, saj je ravno to tisto, kar je najmanj samoumevno, najbolj umetno⁵ in zato tudi najbolj krhko. Ravno element nepredvidljivosti, ki ga vsebuje politično delovanje, je tisto, kar je glavna ovira na poti logike družbe in družbenega, ki teži tako rekoč k nasprotnemu, h gladkem funkcioniranju, ki mora, da bi sploh bilo možno, sistematično težiti k poenotenju mnogoterih vidikov v enega (Arendt, 1996), v horizontu enega in istega početja.

Globalizirajoča se družba in (post)državljanstvo

V kolikor povzamemo vrsto trendov in spremljajočih teorij, ki se ukvarjajo z državljanstvom in državljansko vzgojo v kontekstu sodobne globalne družbe, je moč ugotoviti, da postaja klasično razumevanje državljanstva v okviru moderne nacionalne države za večino interpretov preozek, če ne kar preživel koncept. Da je temu tako, obstaja več razlogov, med katerimi je poglobiten ta, da se globalizacijo splošno razume kot nekakšen skorajda »samodejen« proces povezovanja, mobilnosti, združevanja predvsem kulture in ekonomije, ki sta s strani družboslovja postavljena kot centralna koncepta globalizacije in posledično deležna neskončne pozornosti. Redefinicija razumevanja modernega državljanstva je potemtakem pod vplivom vtisa, da se svet združuje preko preživelih in pretesnih meja v smeri, grobo rečeno, povezane enosti. Posledično stopata v ospredje transnacionalna koncepta, kot sta, denimo, kozmopolitizem in multikulturalnost, sprva še v okvirih nacionalnih držav, kasneje pa kot koncepta globalne družbe, ki naznanjata nastop nečesa novega, kar lahko začasno imenujemo (post)državljanstvo.

Težave, na katere naletimo, se nahajajo že v najsprejetejših ugotovitvah, da se z globalizacijo končuje dobri dve stoletji dolga epoha modernih nacionalnih držav, ki se polagoma raztapljajo ravno v okoliščinah globalne družbe, ki je trans- ali postnacionalna, vendar tudi in predvsem trans- ali postdržavna ter posledično postpolitična.⁶ Ne tej površini se gibljejo tudi kritike

5 Politično delovanje je tista človeška zmožnost, ki se razlikuje od drugih človeških dejavnosti, kot sta recimo delo ali ustvarjanje, in sicer po tem, da je najdlje od zahtev in nujnosti, ki jih postavlja življenje kot ohranjanje obstoja, zato je tudi najbolj krhko.

6 Celoten prispevek predstavlja omejen poizkus premišljevanja, kaj je tisto, kar je stopilo na mesto politike, in zakaj v teh novih okoliščinah, ki se razvijajo zadnje stoletje in dosegaajo zdaj svoj

koncepta modernega nacionalnega državljanstva, ki sicer upravičeno problematizirajo točko etničnosti oziroma naroda, ki ga imajo v središču moderne demokracije, vendar nikakor ne iz stališča rehabilitacije politične skupnosti in enakosti ne glede na kulturno ali etnično pripadnost v okviru nečesa takega, kot je »ne več nacionalna« država (politična skupnost).⁷ Podobno je pri kritikah konceptov patriotizma in domoljubja, ki sta videna kot potencialno problematična zgolj v okviru tradicionalnih nacionalnih držav, kar ima pogubne posledice. Namreč, ta dva koncepta (ideji) sta v osnovi združljiva tudi z nečim, kar ni več nacionalna država, kar jo presega tako v obliki nadnacionalne (naddržavne) tvorbe, kot je to EU, ali v organizacijski obliki globalne družbe, podjetja ali česa tretjega. Kako pa? Odgovor je moč strniti na naslednji način: tako patriotizem kot domoljubje sta osnovana na radikalno anti-politični podlagi in neposredno temeljita ter izhajata iz nepolitičnega območja privatnega (*oikos*), torej nečesa takega, kot je dom, oče, rod, domačijskost itd. Še več: obe ideji imata v ozadju – domoljubje eksplicitno – čustvo ljubezni, ki ima (je imelo) svoje tradicionalno mesto izključno v območju privatnega. V primeru domoljubja in patriotizma pa ne gre več za ljubezen ali očeta v območju privatnega, temveč sta ta dva principa povzdignjena na raven temeljne skupne vezi med ljudmi, kot da bi imeli opravka z veliko, razširjeno družino (Arendt, 1996), ki pa po definiciji nikakor in nikjer ne more biti isto kot država oziroma politična skupnost. To preprosto pomeni, da zdaj vsi skupaj ljubimo nekaj takega, kot je domovina, rod, »slovenska družba« ali karkoli nas že naučijo od malih nog. Kajti ključni moment domoljubne vzgoje je, da nas naučijo in trenirajo ljubiti to »veliko in razširjeno družino«, saj se ljubezen do nečesa takega, kot je domovina ali kaj podobno abstraktnega, ne zgodi po samodejni poti. Ravno zaradi tega ta dva koncepta nista nujno zamejena z mejami nacionalne države, saj tudi nimata opraviti z državo, temveč z logiko družine, ki je lahko izven območja privatnega karkoli že, ki se lahko tudi neskončno širi in kjer je temeljna integracijska sila sama ljubezen. Tako ni nobene ovire, da ne bi bilo mogoče govoriti tudi o »novih oblikah« domoljubja in patriotizma, kjer bi se »ljubezensko« zagledanost in trening namenjalo denimo EU kot trenutno prevladujoči obliki razširjene »domačije«.

Če se vrnem nazaj, na začetno v prejšnjem odstavku, torej na kritike modernega koncepta državljanstva, je moč predpostaviti, da se le-te pretakajo iz in v smeri globalne družbe, ki pa več ni politična kategorija. To domnevo

vrhunec in krizo obenem, ne moremo govoriti o državljanstvu, ne da bi upoštevali spremembe samega konteksta, v katerem je moč govoriti in problematizirati to vprašanje.

7 Izredno zanimivo je namreč opazovati, kako malo je pravzaprav tudi misljenjskih poizkusov, ki bi skušali državo misliti kot politično skupnost, temelječo na politični enakosti onkraj kategorije nacionalnosti ali narodnosti, kulture in tako naprej.

podpira ugotovitev, da te iste kritike operirajo s koncepti, kot je kozmopolitsko ali celo globalno državljanstvo, kar za seboj potegne tudi razumevanje in tematiziranje novih »oblik« demokracije, kot da je njeno spreminjanje možno v nedogled in naj bi zdaj postajala celo kozmopolitska in globalna. Tovrstne všečne sestavljanke, ki se ponujajo kot odgovor, so morda še bolj problematične od tistega, kar so skušale prevprašati, saj ne presegajo le »ozkosti« etnične dimenzije (transnacionalnost), kakor se nam lahko dozdeva na prvi pogled, temveč jim postane utesnjujoča tudi država kot potencialna politična skupnost, ki pa mora biti, da bi lahko bila, zamejena.⁸ Moč je torej reči, da so postali »novi koncepti in diskurzi državljanstva, ki nastajajo znotraj sodobnih procesov globalizacije in transnacionalizacije političnega« (Bezjak, 2011: 137), sestavni del problema, saj imamo v ozadju konceptualizacijo vprašanja državljanstva, ki pa, kot kaže, ne jemlje resno novih osnov in radikalno spremenjenih okoliščin, ki jih prinaša nastop globalne družbe kot dominantne forme človeškega organiziranega življenja. Razumevanje državljanstva je prepuščeno vtisu, da je le-to možno tako kot doslej tudi v okviru nečesa, kar več nima meja (globalna družba), kar se nenehno razširja oziroma kar se z drugimi besedami praviloma opredeljuje kot nekakšen kozmopolitizem v kontekstu postmoderne (globalne) družbe, ki je ta nova postpolitična celota,⁹ ki se širi povsod in čez vse. Treba je namreč vedeti, da je kozmopolitizem po izvoru stoiški koncept, ki se historično pojavi po tem, ko je zamejena oblika antične *polis* (mestne države) uničena z logiko osvajanja velikih prostranstev v času Aleksandra Velikega in kasneje imperialnega Rima. Za nas je to zgodovinsko dejstvo sila pomembno, saj je to novo poimenovanje naznanjalo tudi nastop novih pogojev, v katerih ni bilo več moč biti polišan (ali državljan v naših kategorijah) mesta (*polis*), torej politične skupnosti, temveč nečesa novega, kar je namenjeno brezmejnemu razširjanju (gr. *kozmos* – svet ali univerzum kot totalni seštevek vsega, kar je tukaj in zdaj). Če se naslonim na uporabo korena (*kozmos*) v nekaterih slovanskih jezikih, si lahko privoščimo mnoge komične, a zato nič manj verjetne napovedi prihodnjih trendov kozmopolitskega državljanstva, ki bo moralo v prihodnje,

- 8 Tukaj bi želel izpostaviti le en vidik, ki se nanaša na dve temeljni dimenziji dejavnega državljanstva in se neposredno navezuje na izpostavljeni pogoj zamejenosti politične skupnosti. Namreč, če je mogoče politično misliti tudi onkraj meja (globalno), pa je nekaj povsem drugega, ko gre za politično delovanje. To nikakor ne more biti brezmejno oziroma drugače rečeno, v imenu nekoga drugega ali namesto drugega, saj se vedno nanaša na specifično politično mesto, kjer se vzpostavi politično razmerje med državljani glede skupnih zadev. Kot drugo pa je omejeno že s samimi zmožnostmi politično delujočih. To pa ne pomeni, da ni moč dejavno izražati solidarnosti ali podpore ali česa drugega, ko gre za zadeve onkraj meja določene politične skupnosti.
- 9 Ta celota pa seveda ni in tudi ne more biti politična skupnost, kot se zdi, temveč je v pogojih zadnjega stoletja globalizirajoča se družba, ki se širi po svetu in čez njega na račun vseh drugih vrst skupnostnega življenja.

pod silo lastne logike brezmejnega razširjanja, obvladovati vedno bolj »kozmonavtske« večšine.

Zdi se, da doživlja izvirni pojem kozmopolitizma vzporedno s procesom globalizacije svojevrstno kontinuiteto, le da zdaj ne gre več za uničenje *polis*, temveč za (samo)uničenje modernih nacionalnih držav oziroma za odpiranje le-teh v smeri odprte družbe (*open society*). Kot sem nakazal že na začetku tega poglavja, je predstava, da se v procesu globalizacije nekaj različnega združuje ali povezuje v eno raznovrstno celoto, pa najsi bodo to kulture, ekonomski vplivi ali kaj tretjega, precej naivna in hitro vodi do napačnih sklepanj. Le bežno upoštevanje in pripoznanje obstoja pregovornih »centrov moči«, v bistvu pa »centrov sile«, ki se zaenkrat še nahajajo na Zahodu, v trenutku razjasni, da izhodišče ni nikakršno povezovanje nekakšnih delov med seboj, temveč razširjanje enega in istega oziroma točno določene forme organiziranega človeškega življenja. Razumevanje procesa globalizacije kaže začeti s preprostim vprašanjem, ki nam ga sugerira že sam pojem, po katerem se sprašujemo, in sicer: Kaj je tisto, kar se globalizira? Odgovor je vsebovan že v sami formulaciji, in sicer gre za nič več in nič manj kot družbo (*society*) in logiko družbenega, ki nikakor ni eno in isto kot država in tudi ne njena matematična nadmnožica ali rodovna nadpomenka. Torej, že na elementarni ravni premisleka je moč jasno ugotoviti, da se nič takega, kot je to »država«, ne globalizira, temveč je edina forma, ki se globalno razširja, doselej iz smeri Zahoda, družba.

Danes splošno sprejeta predpostavka, da je družba nevtralna in univerzalna kategorija, ki jo definira šele spremljajoči označevalec, je jasen simptom odsotnosti teoretskega mišljenja samega fenomena družbe. Zdi se, da je pojem družbe niča točka, ki ji lahko pritaknemo poljuben označevalec.¹⁰ Teh je nešteto in se proizvajajo sproti. Posledično imamo poljubno vrsto družb, pri čemer pa se premisleku izogiba ravno tisti ključni del, ki ga ne moremo pojasniti s priložnostno spremljajočim pridevnikom, temveč se je treba spraviti mimo vseh pritikin naravnost v sredino samostalnika. Kot je to dosledno razvila Hannah Arendt v svojem delu *Vita Activa* (1996), je družba moderen pojav in nič takega, kar bi lahko našli v naravi, pri mravljah denimo, saj gre za specifično obliko organiziranega človeškega življenja, ki jo je moč tematizirati tako historično kot tudi na način posebnega pojava v razliki do drugih oblik skupnostnega življenja.

Mišljenjsko je moč fenomenu globalizirajoče se družbe postaviti povsem drugačno izhodišče, ki sloni na sila majhnem, vendar izredno pomembnem detajlu, v katerem je vse vsebovano. Po vprašanju »kaj« je tisto,

10 Teh pridevnikov je neskončno in se poljubno z »vseh vetrov« pojavljajo v skladu z modnimi trendi. Lahko je to primitivna, tehnološka, ideološka, odprta, nasilna, totalitarna, demokratična, socialistična, informacijska ali družba znanja.

kar se globalizira, je treba vprašati »kam« ali »kje« se globalizira. Že sama formulacija globalizirajoča se družba namreč sugerira, da imamo opraviti z neko obliko organizacije človeškega življenja, ki se širi, vendar je tisto ključno, kar se pri temu izpušča, ravno vprašanje: Na račun česa pa? Za zdaj naj zadostuje to izhodišče, od koder je moč reči, da se družba in družbeno širi povsod, predvsem pa tam, kjer je prej ni bilo, oziroma z drugimi besedami, da vse postaja družba in družbeno, vključno z državo kot potencialno politično skupnostjo in zmožnostjo političnega načina življenja. To je obenem tudi eden ključnih vidikov tistega, kar tematiziramo kot zaton moderne nacionalne države, le da se večinoma ustavimo pri tistem »nacionalnemu« ali »kulturnem« v pomenu samoniklosti, ki je bojda v tem procesu ogroženo, in pri tem praviloma spregledamo, da je v izginjanju tudi država kot politična skupnost. To ni moč ozko razumeti zgolj na teritorialen način, kot da družba zaseda fizični prostor, kjer so bile prej države, temveč da se spreminjajo prej omenjena temeljna razmerja¹¹ med ljudmi, kar morda niti ne vpliva ali onemogoča toliko dimenzije državljanstva kot statusa, saj je moč imeti status česarkoli, temveč ravno dejavni vidik državljanstva kot načina biti.

Vrnitev k zgornjemu vprašanju, na račun česa se družba širi, odpira sila pomembno ugotovitev, in sicer, da vsaka oblika človeškega skupnostnega življenja še ni samodejno družba. Težava, na katero želim tukaj opozoriti z ozirom na vprašanje državljanstva, ni neposredno v fenomenu družbe kot specifični obliki organiziranega človeškega življenja, temveč v njeni nezamejenosti,¹² ki je pripeljala do tega, da vsi vidiki in dejavnosti človeškega življenja postajajo družbeni in s tem izgubljajo svoj prejšnji pomen in zmožnosti. V kolikor, kot že rečeno, družba teži k enotnosti/enemu (konformizem) in ko vse postane temu podrejeno, potem praktično ni več pogojev za obstoj pluralnosti perspektiv in dejavno državljanstvo, saj tisto »eno«, ki ga danes poznamo v obliki formulacij, kot sta družbeni (nacionalni) interes ali strateška nujnost, že naddoloča horizont možnega, v katerem si sveta ni več moč niti zamišljati drugačnega, kot je. Toda, kot že rečeno, ne gre le za naddoločanje horizonta možnega, temveč tudi za instrumentalizacijo in podrejanje vseh človeških dejavnosti temu enemu in edinemu možnemu. Če vzamemo kot primer današnje govorjenje o družbi znanja v pogojih kompetitivnega globalnega (post)kapitalizma, potem se ni moč sprenevedati, da je v družbenem interesu le tista in samo ena vrsta znanja, ki je (ne)posredno aplikativna, uporabna ali koristna¹³ v že postavljenem (enem) horizontu mo-

11 Na tej osnovi temelji tudi poizkus razlikovanja med skupnostjo (Gemeinschaft) in družbo (Gesellschaft), ki ga je dobro stoletje in pol nazaj opravil sociolog Ferdinand Tönnies.

12 Porušenje ločnice med javnim in privatnim je temu sorodni ter vzporedni proces.

13 V nasprotnem primeru je družbeno nekoristna in nima mesta v družbi znanja.

žnega oziroma boljše rečeno nujnega, torej v našem času samo še proizvajanja stvari in reči ter inoviranja tehnik zanje. V kolikor se ravnokar skicirana težnja, ki se (samo)postavi kot nujna za preživetje, razširi na vse vidike človeških zmožnosti in dejavnosti, potem ne morem več govoriti ne o politiki, ne o znanosti in ne o umetnosti na način, kot je bilo morda mogoče prej, saj postanejo vsi vidiki človeške zmožnosti instrumentalno podrejeni enemu družbenemu interesu in s tem pridobijo čisto nov pomen ter vlogo.

Kot že nakazano, se v pričujočem prispevku opiram na koncepcijo družbe in družbenega pri Hannah Arendt. V delu *Vita Activa* (1996) avtorica odločno prekine z dotedanjo zahodno tradicijo razumevanja politike in skuša vzpostaviti ločevanje med politiko in družbo (družbenostjo) kot dveh različnih načinov biti. To opravi na podlagi poizkusa rekonstrukcije politike na eni strani, po drugi pa z dosledno razgradnjo pojmovanja družbe kot »ahistorične«, »univerzalne«, predvsem pa »nevtralne« forme človeškega organiziranja. Kot to tematizira H. Arendt (1996), je družba forma, ki nastopi na zabrisani meji med javnim in privatnim s tem, da tisto, kar je bilo tradicionalno prisotno v privatnem kot logika *oikos*, torej nujnost življenjskega procesa in zagotavljanje pogojev zanj, povzdigne kot javno stvar. To pomeni, da je temeljni organizacijski princip družbe izpeljan iz ene same dejavnosti, ki je neposredno podrejena nujnosti življenjskega procesa samega – v prvem planu iz dela in proizvajanja ter trošenja kot komplementarnega procesa. Ne nazadnje pa Arendt (1996) pokaže, da je enoznačnost procesa družbe, ki je podrejen življenjski nuji in ima zdaj javni značaj, tista osnova, ki jo je možno podvreči in naposled tudi postane predmet neskončnega inoviranja in tehničnega izpopolnjevanja učinkovitosti »procesa«. Sistematično izpopolnjevanje »procesa« se začne ob nastopu prvih znanosti o družbi (ekonomija, kasneje družboslovje). Takrat postane možno oblikovanje družbenih tehnik, ki bi celotno družbo podvrgele znanstvenemu nadzoru, kjer bi se »z njo ravnalo tako, kot tehnika naravoslovja ravna z naravo« (Arendt, 1996: 51). Posledično se za vsakega t. i. pripadnika družbe predpostavlja, da zaseda določeno funkcijo,¹⁴ od koder čim bolj učinkovito prispeva k temu procesu in obenem individualno napreduje po družbeni lestvici. Ravno tako je iz tega stojišča moč razumeti tudi izginevanje političnega značaja vlade, ki postaja le še makromanagersko upravljanje tega procesa, ki temelji na čim večjem proizvajanju na eni in spodbujanju trošenja na drugi strani. Ta specifični organizacijski princip, temelječ na eni sami dejavnosti, za katero pa obstaja nešteto vedno bolj izpopolnjenih tehnik,¹⁵ je tisti (nad)določujoči kontekst, ki nare-

14 Zasedanje določenih funkcij v družbenem procesu ima za posledico, da lahko pripadniki družbe postanejo zamenljivi ali tudi odvečni, saj jih lahko ob vsaki priložnosti in zaradi vrste razlogov v vlogi zasedanja funkcije vedno nadomesti nekdo drug.

15 Številne kritike bolonjske reforme gredo ravno v tej smeri, in sicer, da spreminja dejavnosti univerze, ki naj bi bila tradicionalno eno izmed mest izgradnje potencialne državljanske države.

kuje meje možnega tudi dejavnim zmožnostim državljana, ki jih je razumljivo vedno manj oziroma so se banalno osredotočile okoli smešne glorifikacije »praznika demokracije«.¹⁶

V čemu torej nove okoliščine globalne družbe, kot so bile opisane, postavljajo vidik dejavnega državljanstva v nemogoč položaj. Ker je tema obsežna, bom izpostavil le en posamični vidik, ki se navezuje na doslej povedano. Izhodišče je moč orisati na že omenjenem usihanju države kot politične skupnosti. To seveda ne pomeni, da denimo Slovenija kot država, njena ustava, zakonodaja, avtonomija itn. preprosto izginja, čeprav bi bilo moč nekatere vidike povsem upravičeno tematizirati tudi v tej smeri. Temveč, da je bistvo države, torej politična skupnost kot državljanke in državljani, nekaj, kar vedno bolj obstaja le še po imenu oziroma statusu. Državljanstvo ne more biti podrejeno nobeni funkciji, še najmanj že definiranemu namenskemu smotru, ravno tako ne more biti zaprto v območje dela in trošenja,¹⁷ temveč je nekaj, kar zmore biti v polni zmožnosti le onkraj tega. Recimo takrat, ko trenutno zapusti območje nujnega (dela in trošenja) in zavzame povsem novo obliko javne (politične) drže skupaj z drugimi, ki je lahko tudi nekoristna, neučinkovita, neuporabna ali celo nasprotna glede na obstoječi družbeni (nacionalni) interes ter pomeni obenem izstop iz unitarne logike »narodne enotnosti«. Ker ni več zamejitve, posledično tudi ni nobenega že vnaprej pripravljenega prostora, kjer bi bil izstop iz logike nujnosti dela ter trošenja mogoč. Zato ni naključje, da je priložnostna ulica ali trg edino preostalo mesto, potem ko je parlament postal domovanje poklicnih profesionalcev, kjer v današnjih (ne)pogojih državljani/-ke povsem na novo »iznajdevajo« in oblikujejo svoj lastni politični »prostor«¹⁸ in zmožnosti dejavnega državljanstva.

Nastop upravljaljskih principov in kriza političnega

V skladu z namenom tega teksta, kjer nas zanimajo splošnejši vidiki tega, kar imenujemo globalizirajoča se družba, je nujno treba skicirati možni okvir platforme, na kateri so se prvič jasneje osnovali in še danes v mno-

v proizvodnjo znanja ali, drugače rečeno, v tovarno know-how veščin, s katerimi ni več moč misliti »celote« (kar tudi je izvorno poslanstvo nečesa takega, kot je univerza, že na ravni imena), temveč je mogoče le še zasedanje specialističnih, ozko profiliranih pozicij v proizvodnem procesu družbe.

- 16 Kaj niso ravno prazniki v tradicionalnem pomenu tisti trenutek, ko/kjer prekinemo vez z ustaljeno vsakdanjostjo in pridobimo ali si privoščimo drugo (včasih neposredno nasprotno) vrsto eksistence, ki je drugače v »neprazničnem« času po definiciji nimamo.
- 17 Ni naključje, da so skoraj vse t. i. javne manifestacije političnega značaja ali »protesti«, kot jih imenujejo mediji, predvsem v duhu zamejevanja logike dela (delavske stavke) in zavrnitve potrošniškega načina življenja, ki ima le še možnosti izbirati ponujeno.
- 18 Prostor je sicer zavajajoča beseda, saj nas napeljuje v že znane predpostavke, ki politiko izenačujejo z nečim, kar ima fizično ali materialno pojavnost, na nekaj, kar je moč celo posedovati. Seveda ne gre za prostor v fizičnem pomenu, temveč za specifično razmerje med ljudmi (politika), ki temelji na enakosti in svobodi in ki vedno zavzema neko mesto.

gih ozirih temeljijo upravljalški principi sodobnih družb, ki jih v pričujočem tekstu skušam tematizirati kot sistematično ničenje pogojev dejavnega državljanstva. Gre namreč za poizkus izpostaviti točko, ko se je začel sistematično pojavljati radikalno drugačen način mišljenja, govorjenja in načrtovanja, ki ga nekateri tematizirajo kot zlom normativnih teorij demokracije, v odnosu do vprašanj politike, demokracije in navsezadnje državljanstva, kar je obenem, potom razvoja in napredovanja, postalo najbolj notranji del tistega, kar se globalizira. V tem širšem procesu, ki ga ni moč v celoti zajeti na tem mestu, velja trenutno izpostaviti predvsem izkušnjo, ki se je začela v ZDA v progresivni dobi na začetku prejšnjega stoletja, kjer se je gibanje industrijskih inženirjev in znanstvenega managementa (F. W. Taylor), kot ravnokar etabrirane discipline, ukvarjalo predvsem z vprašanjem, kako prekoračiti nesistematičnost logike *laissez-fair* z vzpostavitvijo metodičnega in sistematičnega znanstvenega upravljanja družbe kot celote, na način postavitve novih univerzalnih principov, ki bi družbo poenotili v funkcionalno, učinkovito in ciljno orientirano tvorbo. Zgodovinsko gledano je bilo to obdobje tiha prelomnica, saj naznanja začetek, ko postane zamisljivo, da pristane družba in vsi njeni člani pod kontrolo znanosti, ki bi na način tehnike tako kot prej z naravo zdaj »rokovala«¹⁹ s človekom. V ozadju torej ne stoji le spoznavna funkcija, temveč (ne)posredno omogočanje razpoložljivosti »človeškega materiala« oziroma, drugače rečeno, ustvarjanje ter izdelovanje na področju človeškega in človeških odnosov, s pomočjo »znanosti o človeku«. Torej, zamenjava objekta spoznanja, kjer ne gre več za naravno materijo, temveč za žive ljudi, prinese, da se začne na področju človeških zadev iskati zakonitosti, in sicer tako, kot so to prej počele naravoslovne znanosti, ki se po definiciji ukvarjajo z zadevami narave, kjer stvari ne morejo biti drugačne, kot so. Z drugimi besedami to pomeni, da se iskanje zakonitosti denimo človeškega obnašanja in njegove predvidljivosti izteče v izdelovanje zadostne teoretske gotovosti, ki lahko naredi, na podlagi vzročno-posledičnih zvez, napovedljive praktično vse vidike človeških zmožnosti, toliko bolj, kolikor se uničujejo pogoji za človeško delovanje. Brez tega epistemološkega zasuka bi bila razvoj in implementacija novih veščin, kot je npr. družbeni inženiring, praktično nemogoča. Ob upoštevanju specifične ameriške tradicije, predvsem prevlade pragmatizma, je moč z zelo majhno možnostjo napake trditi, da so ravno ZDA²⁰ prostor, kjer so šli tako v razvoju kot izpopolnjevanju in implementaciji teh tehnik najdlje.

19 Osrednji »revolucionarni« preobrat Taylorjevega znanstvenega managementa je v tem, da je postalo možno misliti ne le učinkovito izrabljanje materialnih, naravnih virov, temveč predvsem človeka samega, njegovih resursov ter zmožnosti, in to v vseh vidikih človeškega početja.

20 Ni naključje, da resni poskusi mišljenja procesa globalizacije skoraj ne zmorejo steči brez upoštevanja specifičnega razvoja in vloge ZDA v tem procesu.

Ko skušamo tematizirati procese globalizirajoče se družbe v odnosu od vprašanj o možnostih državljanstva v teh novih pogojih, potem skorajda ni mogoče zaobiti aktualnih teorij o krizi politike,²¹ ki se pojavljajo vzporedno s procesom globalizacije družbe. Ravno možnosti in pogoji za politiko ter politično delovanje so tisto, kar je bilo razvoju principov upravljalških tehnik družbe, ko so le-te prestopile svoje okvire in se namenile nad celoto, prva ovira na poti. Takoj ko govorimo o nečem takem kot krizi politike, moramo vzeti v obzir celoten kontekst. Namreč dejstvo, da se je »politika« oziroma sama zmožnost zanjo znašla v krizi, ne pomeni, da se to nanaša le na mesta t. i. institucionalne politike in politične tehnologije (stranke, parlamenti, volitve), ki, kot že rečeno, vse bolj prevzemajo upravljalške vidike in principe, temveč da izginjajo sami pogoji za dejavnost in obstoj politične skupnosti kot take, torej državljanov in državljanek. Posledično je kriza zmožnosti političnega delovanja neizbežno že kriza državljanstva in njegovih dejavnih zmožnosti. V nadaljevanju bom izpostavil nekatere točke in argumentacije znotraj razvoja principov znanstvenega managementa in tehnik družbenega inženiringa, ki predstavljajo prve sistematične poizkuse postavitve revolucionarno novih vzvodov, ki ne potrebujejo ne politike in ne dejavne državljanске države. Še več: slednji postaneta v luči naraščajoče »kompleksnosti« proizvajajoče družbe sčasoma povsem odvečni in »neuporabni« zadevi.

Med mnogimi avtorji velja izpostaviti dva, ki sta vsak na svojem področju bistveno prispevala k zgoraj omenjenemu procesu tako praktičnega razvijanja tehnik družbenega inženiringa kot tudi njihove bolj teoretske umestitve in legitimizacije v takratni intelektualni ter miselni tok; njune teorije in tehnike so cenjene še danes.

Ena bistvenih potez znanstvenega managementa F. W. Taylorja, ki zaobjema tudi vse ostale, ki so kasneje izšle iz te smeri, je, da je ta nova paradigma sicer nastala na podlagi neposrednih zahtev in implikacij proizvodnega procesa, vendar je bila že v samem začetku zamišljena kot metoda tudi za vse ostale institucije oziroma za družbo kot celoto, ki je ni več moč misliti kot nekaj ločenega od procesa proizvodnje. Taylor eksplicitno pojasni, da so »fundamentalni principi znanstvenega managementa aplikabilni na vse vrste človeških dejavnosti, od najpreprostejših individualnih dejanj do dela v naših največjih korporacijah« (Taylor, 1947: 7) oziroma, da so lahko »isti principi aplicirani v vseh družbenih aktivnostih« (ibid.: 8), med katerimi so tudi naši domovi, univerze in vladne institucije. Ta pomemben detajl nam odpre nastavke za mišljenje cele verige takratnih in tudi današnjih sko-

21 Na tem mestu je nujno treba potegniti ločnico, saj kriza politike niti zdaleč ni isto kot politična kriza, ki v običajni jezikovni rabi praviloma označuje različne vrste zastojev v funkcioniranju politične tehnologije, torej parlamenta, strank in podobno (nezaupnica, obstrukcija, zamenjava ministrov itd.). Na drugi strani pa je kriza političnega položaja, ko so ogrožene same možnosti in pogoji za politiko v pomenu specifičnega odnosa, temelječega na enakosti in svobodi.

vank, ki ne le po imenu predstavljajo povsem nove formacije, večinoma tehnike, kot denimo »*opinion management*«, »*home management*«, »*engineering of consent*«, »*social engineering*«, »*human resources management*« itd., s katerimi se je tematiziralo in vpeljevalo znanstveni management v vse pore družbe. Na tej točki je treba posebej poudariti, da širitev managementa nikakor ne pomeni samodejno tudi širitve kapitalizma v vse vidike človeškega življenja. Ravno nasprotno, saj gre Taylorju za postavljanje nove vrste univerzalnega razmerja med ljudmi, ki temelji na učinkovitosti, ne glede na to, v kakšnem produkcijskem načinu in v kakšne namene se odvija. Nadalje Taylor (1947) izpelje delitev družbe kot celote, in sicer na točki, ko se klasični »*homo faber*« oziroma posameznik, ki načrtuje in izdeluje, z managersko delitvijo dela razleti na dva bistveno nova in strogo ločena dela. Grobo rečeno imamo zdaj dve kategoriji, in sicer tiste, ki »znanstveno« načrtujejo, vodijo, krmilijo, upravljajo, in tiste, ki le še izvajajo načrte. Ker je bila managerska paradigma mišljena kot metoda za celoto, prinaša ta delitev povsem novo razmerje med »enimi« in »drugimi« tudi na drugih področjih človeškega udejstvovanja. V tem razmerju je onemogočena kakršna koli politična enakost, saj so eni vselej v poziciji, da »vedo« in načrtujejo, drugi pa le v ne-izbiri obnašanja in izvajanja. V Taylorjevi perspektivi gre sicer za vzpostavlanje blaginje za vse, vendar v pomenu nekakšne ekonomske pravičnosti,²² ki je prvenstveno družbena in ne politična kategorija. Tisto poglavitno, ki tudi naddoloča revolucionarnost obrata, je, da začne v področja politične tehnologije (vlada/vladanje) in v področja, ki so potencialno politična, kot je npr. pluralna javnost, vstopati paradigma znanstvenega vodenja (*leadership*), upravljanja in krmiljenja. Ta antipolitični preobrat v svojem ozadju vedno predpostavlja, da tisti strokovnjaki, ki držijo v rokah vzvode zgoraj naštetih mehanizmov, vselej vedo oziroma so v »kontaktu z realnostjo«, resnico, nacionalnimi interesi itd., medtem ko imajo tisti »drugi« zgolj mnenja. Znanstveni management namreč temelji na vzpostavitvi sistema, ki iz sebe izključi vse, kar ni mogoče kvantificirati (statistika) in objektivizirati. To nadalje pomeni, da je iz njega izključeno vse, kar je človeško po potencialnosti, v prvi vrsti govorjenje, mnenje in presojanje, kar ni nič manj kot znanstvena likvidacija možnosti politike, političnega delovanja in javnosti.

Temeljne redefinicije državljanstva

Najbolj fundamentalno aplikacijo ključnih principov znanstvenega managementa in teoremov družbenega inženiringa na področje politike, s

22 To seveda ne pomeni, da dobijo vsi enako, temveč, da vsak dobi tisto, kar mu gre, karkoli že to pomeni.

katerimi imamo opravka še danes, je nemara opravil Walter Lippmann.²³ V delih, kot sta *Javno mnenje* (1922) ali *Fantomska javnost* (1925), je prišel do zaključka, da je doktrina »vsekompentnega« državljana v pogojih sodobne industrijske družbe²⁴ praktično nemogoča in škodljiva. Ti novi pogoji se izrecno nanašajo na nenehno tehnično in znanstveno izpopolnjevanje družbe, ki je za laičnega (nestrokovnega) državljana postala »izven njegovega dosega« (Lippmann, 1922/1956: 249). Za Lippmanna je demokracija namreč možna le v pogojih, kjer je okolje »zamejeno v skladu z dosegom in domotom zanesljivega znanja, ki ga premore tamkajšnji prebivalec« (ibid.: 270). V kolikor se to razmerje torej poruši, ko na novo izumljene tehnike potrebujejo znanje, ki po svoji zahtevnosti in kompleksnosti presega povprečno raven znanja prebivalca skupnosti, demokracija ne more več obstajati, saj postane po Lippmannu (1922/1956) razkorak med prakso in teorijo prevelik. Posledično postanejo državljanske zmožnosti subjektivnega presojanja, mišljenja in mnenja nezadostne, saj se na njihovi podlagi ne more več spoprijeti s kompleksnim svetom, ki je za državljana postal »unseen environment« (Lippmann, 1922/1956) in ki ga »zanj« sedaj odkriva, razlaga oziroma producira sodobna znanost. Lippmannu (1922/1956) gre za vzpostavitev vladavine znanstvenega Razuma oziroma drugače rečeno za znanstveno krmiljeno družbo, kjer lahko le tisti, ki so kot kreatorji-inženirji ta novi svet ustvarili, le-tega tudi vodijo in upravljajo.

Še danes veljavni družboslovni teorem o stereotipih,²⁵ pri čemer se praviloma izpusti izvorni kontekst, v katerem je bil argumentiran, je namreč nastal pri Lippmannu kot plod njegove interpretacije Freudove psihoanalize v smeri, da »podobe v človeških glavah ne ustrezajo avtomatično zunanjemu svetu« (Lippmann, 1922/1956: 31). Opravljena posplošitev in posledično dobljeni psihologizem (o stereotipih) sta bila namreč neposredno vključena v argumentacijo, ki je skušala diskvalificirati dejavno državljanstvo v pogojih tehnično kompleksne družbe na ravni predispozicioniranega človekove-

23 Poleg Lippmanna, ki je že sam imel izreden vpliv tako v politično-administrativnih kot ekonomskih krogih vse do konca sedemdesetih, so na podobni podlagi sistematično razvijali številne tehnike in teorije v različnih »novih« strokah, kot sta kibernetika ali behaviorizem.

24 Ne samo v Lippmannovih argumentacijah, temveč v celotni progresivni dobi in naprej – to velja še danes – je družba (ne pa država) tisti specifični kontekst, kamor se naslanja postavljanje novih vzvodov upravljanja/krmiljenja, pri čemer lahko rečemo, da postaneta ravno država in državljan/-ka, torej tisto, kar ne more biti krmiljeno, kolateralna škoda tega procesa.

25 Sodobno družboslovje priznava Lippmannu zasluge predvsem zaradi uvedbe pojma stereotipih v družboslovje, kateri naj bi obvladovali posameznikovo videnje sveta kot nekakšne ideje o »psevdo okolju«, kot »podobe v naših glavah«, ki izkrivljajo pogled na realnost, omejujejo znanje in predstavljajo nasprotje idealu o zanesljivem znanstvenem spoznanju dejstev. To je obenem tudi glavni argument, s katerim Lippmann javnost degradira kot nekompetentno.

ga »psihološkega«²⁶ ustroja. Tovrstno sistematično ničenje politične zmožnosti državljanstva iz pozicije nekakšne (psevdo)znanosti je možno le, v kolikor tehnično napredujoča družba postane novo in edino preostalo gravitacijsko središče (na račun politike in države), ki v nadaljevanju naddoloča praktično vse vidike človeških zmožnosti in dejavnosti oziroma, drugače rečeno, vse reducira zgolj na znanstveno odkrivanje/ustvarjanje ter na znanstveno²⁷ (strokovno) krmiljenje ustvarjenega. Iz tega novega stojišča, ki ga Lippmann (1922/1956) razume kot »revolucionarno«, je moč vse dotedanje predpostavke postaviti na glavo, vključno z razsvetljensko vero o »javni rabi uma«. Lippmann namreč ne pušča dvomov, da je javnost kot taka postala neadekvatna v kontekstu, ko je na raven javnega pomena pripeljano le izdelovanje upravljalških tehnik/strategij (*policy*) in njihovo krmiljenje. Javnost je v teh novih pogojih primerjal z »naglušnim gledalcem v zadnji vrsti, ki naj bi poizkušal pozorno spremljati misterij pred seboj, pa mu ne uspeva najbolje ostati buden« (Lippmann, 2007: 3). Na podobnih predpostavkah gre Lasswell (1934) še dlje, ko zahteva, da je treba preživeti dogmatizme demokracije, ki predpostavljajo, da so ljudje najboljši razsodniki o svojih lastnih zadevah, dokončno opustiti, saj je postalo jasno, da se ljudje ponavadi šibki razsodniki,²⁸ ki se nerazumno poganjajo od ene alternative k drugi.

Podobno kot pri Taylorjevi delitvi družbe na tiste, ki jo načrtujejo in upravljajo, ter tiste, ki načrte izvajajo, stoji v ozadju vpeljava poznanstvenja človeškega sveta v celoti, ki ga naredi za objekt znanstvenega preučevanja in krmiljenja (s človekom vred). Posledično je pri Lippmannu (1922/1956) tudi državljan, podobno kot »*homo faber*« pri Taylorju, razpadel na dvoje, in sicer na »*insiders*«, ki imajo zaradi znanstvene metode in objektivne distance dostop do znanstvene stvarnosti lastnih stvaritev, in na »*outsiders*«, ki so zamejeni s subjektivnostjo stereotipno pogojenih podob, ki več ne morejo ne misliti ne delovati v svetu, ki ima čisto nove osnove. Ko Lippmann razbije kategorijo državljana na dvoje, ne dobi na eni strani strokovnega, na drugi pa laičnega državljana, temveč postavi dve čisto novi kategoriji, pri čemer sta obe izven območja političnega. Če se le držimo formulacij in kategorij, ki so bile takrat postavljene in so v uporabi še danes, je povsem razvidno, da ne gre več za tiste, ki vladajo, in tiste, ki so vladani, temveč za tiste, ki vodijo, in tiste, ki so vodeni, ali za tiste, ki upravljajo, in tiste, ki so upravljani.

26 Celotne veje psihologije, kot je npr. psihologija množic, so slonele na podobnih predpostavkah, ki so se strnile okoli »znanstvenih« ugotovitev, da je množica inherentno iracionalna in zato nesposobna mišljenja.

27 Identično funkcijo, kot jo ima v Lippmannovem času na plečih znanost, ima danes znanje oziroma družba znanja.

28 Lasswell to počne v kontekstu legitimiranja na znanosti temelječe propagande, ki bi bila eno od novih orodij v znanstvenem upravljanju človeških množic.

V tovrstni postavitvi, ki ni le zadeva partikularnega tukaj obravnavanega »teoretika«, temveč celotne dobe,²⁹ katere elementi še vedno trajajo in se izpopolnjujejo, ni moč več govoriti o nikakršni politični skupnosti, ravno tako ne o elementarni politični drži državljana/-ke in o odnosu do politične skupnosti ter sveta. V kolikor je umeščenost državljana/-ke v njemu/njej lastnem svetu izgubila smisel izključno in samo zato, ker ne premore dovolj specifičnega strokovnega znanja (*knowledge*), da bi z njim rokoval (znanstveno upravljal) kot s razpoložljivo materijo, je moč skleniti, da je tudi svet človeških zadev, v katerem so še bili možni pogoji za pluralnost perspektiv, nekaj, kar je postalo skrajno vprašljivo. V trenutku, ko se svet človeških zadev, v katerem so bili še prisotni pogoji in možnosti za dejaven odnos do lastnega sveta za vse člane politične skupnosti, podredi domeni zgolj strokovnjakov,³⁰ ta skupni svet izgine in postaja vse bolj tisto, kar je Lippmann (1922/1956) imenoval »*Great Society*«, ki se je razširila do »kolosalnih dimenzij« (Lippmann, 1992/1956: 370), in sicer ravno po zaslugi strokovnjakov in njihovega znanstvenega raziskovanja in aplikacije tehničnega znanja. To velja brati kot: na račun vseh prejšnjih vidikov, še posebej neznanstvenih načinov človeškega udejstvovanja (tudi politike), kar je moč tematizirati kot prvi korak k globalizirajoči se družbi, ki se začne najprej »na znotraj«. Skozi celotno izvajanje se Lippmannova argumentacija legitimira na podlagi t. i. neizbežnosti dejanskega stanja stvari oziroma, drugače rečeno, nujnosti preživetja proizvajajoče družbe, ki ne more ponuditi drugačnih sklepanj od opravljenih. Ni velike verjetnosti napake, če trdimo, da se identični vzorec sklepanja pod t. i. taktirko nujnosti, kjer je rešitev vedno le ena in edina, pojavlja skoraj v vseh reformatorskih poizkusih postindustrijske družbe, toliko bolj, kolikor se ta razvija v ožini svojega horizonta enega in istega početja, ki je širok le v pomenu vedno novih in bolj izpopolnjenih tehnik. Izredno zanimivo je namreč dejstvo, da se celotna Lippmannova generacija, tako tudi tisti, ki so njihove ideje prevzeli in nadaljevali na sorodnih osnovah ter področjih, ni bila pripravljena odreči konceptu demokracije in državljanske vloge v njej, čeprav so zastopali dejavno pozicijo njene radikalne redefinicije ali, bolje rečeno, ničanja pogojev zanjo. Deloma je to moč pojasniti na način, da je postalo moderno razumevanje politike ob vrhuncu industrializacije (začetek 20. stoletja) dokončno in docela podrejeno razumevanju napredujoče družbe ter njene neskončne dinamike sprememb, kar obenem pomeni, da je postalo tudi na

29 Historično je to eno izmed možnih izhodišč za tematizacijo krize političnega, kar ne pomeni, da je pred tem politika ali dejavno državljanstvo samodejno že bilo, temveč, da so od te točke dalje sistematično uničeni vsi elementarni pogoji, da bi politika sploh lahko še bila in z njo dejavno državljanstvo.

30 Vzporedno z drobitvijo znanstvenih disciplin v številne »podznanosti«, ki so vse bolj ozko specializirana znanja ali veščine (*know-how*), se pojavljajo strokovni izvedenci o praktično vseh vidikih človeškega udejstvovanja od ljubezni, prostega časa pa do potrošništva in politike.

ravni znanosti in teorije splošno sprejemljivo, da so lahko tudi politične kategorije, kot je demokracija, podvržene identičnemu napredovanju in razvoju (tehničnemu izpopolnjevanju)³¹ v neskončnost, ne glede na to, koliko se temelji sami ali dejanski pogoji, na katerih je še moč govoriti o npr. demokraciji, medtem spremenijo.

Uvajanje novih znanstvenih disciplin, kot je »*science of democracy*« (Lasswell, 1951) ali »*democratic political science*« (Lippmann, 1922/1956), se odvija skoraj izključno s spremljajočo argumentacijo prilagajanja demokracije novim pogojem in zahtevam proizvajajoče družbe z nekakšnim paradoksalnim, a vendar neproblematičnim žrtvovanjem njenih temeljnih principov. Posledično je možno na točki razpada državljana/-ke na dve novi kategoriji (»*insiders*« – »*outsiders*«) osnovati povsem nove vloge in funkcije za obe ter na novo definirati razmerje med njima, kar se v jeziku progresivne dobe in naprej (samo)legitimira kot teoretično in praktično popravilo »demokratskega« sistema, kot smo ga do tedaj poznali. Lippmannovi (1922/1956) izključitvi ne-strokovnih državljanov iz javnih zadev samodejno sledi vpeljava nadvladnega telesa, sestavljenega iz nepristranskih strokovnjakov, ki naj bi imeli kompetence za znanstveno upravljanje tistega, kar so sami ustvarili. To, kar je ustvarjeno na novih osnovah, je že omenjena »*Great Society*«, ki posledično potrebuje tudi nove vzvode krmiljenja in ne več vladanja, saj je lahko »postavljena pod kontrolo/upravljanje samo s tehniko, ki jo je ustvarila. Postopoma so razsvetljeni umi vodilnih vpeljali v proces strokovnjake,³² ki so bili trenirani ali (samo)trenirani, da bi naredili dele *Great Society* razumljive in jasne tistim, ki so jo upravljali,« (Lippmann, 1922/1956: 370) in posledično tudi tistim, ki so upravljani. Temelj razmerja med nadvladnim telesom strokovnjakov in depolitizirano javnostjo sloni na nečem takem, kot je prevajanje³³ kompleksne stvarnosti (»*unseen environment*«) v laični javnosti razumljiv jezik. Vloga zgoraj omenjene znanstvene tehnike »*democratic political science*« je približno v tem, da z generalizacijo znanstvenih analiz naredi javnosti »nevidno okolje« razumljivo in obenem zgradi enotno konceptualno sliko sveta, kot naj bi bil. Ker Lippmann politične znanosti razume kot ahistoričen pojav, ki naj bi bil le v drugi obliki prisoten tudi pred pojavom moderne znanosti, lahko lastno početje razume zgolj kot redefinicijo in postavljanje nove paradigme na tem področju, saj je po njegovem postalo neizbežno, da se »na novo formulira politična premisa,

31 Lasswell je videl poslanstvo politične znanosti (political science) ravno v tem, da s pomočjo novih znanosti o človeku izpopolnjuje demokracijo v smeri dobro delujoče institucije.

32 Tovrstna vpeljava novega razreda strokovnjakov na mnogih ključnih točkah predhodi tezi, ki jo je dve desetletji kasneje Burnham (1945) tematiziral kot managersko revolucijo in nastop novega razreda managerjev kot gospostva strokovnjakov in strokovne metode.

33 To je tudi izhodišče, na katerem so v začetku utemeljevali razvoj in uvajanje propagandnih in PR tehnik (Lasswell, Bernays), ki naj bi imele vlogo prosvete človeških množic.

po kateri bi se politična misel spoprijela s problemom, kako državljanom sodobne države narediti nevidni svet viden« (ibid.: 320). Te nove paradigme ne moremo razumeti na način kontinuitete, denimo demokratičnega sistema, temveč ravno nasprotno – kot nov specifičen pojav, ki predstavlja prelom v tradiciji in zahteva poseben premislek, ki mora resno vzeti v poštev nove premise, na katerih se vzpostavlja.

Sklep

V kolikor scientifikacija področja, ki je bilo prej v domeni političnega odločanja in posledično v potencialni domeni vseh članov politične skupnosti, zdaj le-tega sistematično podreja elementom znanstvenega upravljanja, nastopi samodejna posledica, da so vsi bistveni elementi političnega mišljenja in delovanja državljanov postavljeni v oklepaj kot subjektivni. Nekaj takega kot spontanost delovanja ali že zgolj možnost javnega govorjenja ali mnenja pristane v neposrednem konfliktu z »objektivnostjo« ali, drugače, v neposrednem konfliktu s splošnimi težnjami družbene harmonije, stabilnosti in enotnosti, ki znotraj svoje logike »gladkega funkcioniranja« ne prenese več elementa človeške nepredvidljivosti, še manj pa zmožnosti, da bi si lahko skupni svet zamišljali drugačnega, kot je. Posledično se postavlja vprašanje, katera vloga je še preostala državljanom/-kam? Iz dveh različnih izhodišč sta možna dva kontradiktorna odgovora. S stališča državljanstva kot načina biti ni preostalo skorajda nič, in vse politične revolucije 20. stoletja je možno brati tudi iz te perspektive, kot vsakokratne poizkuse »iznajdbe« državljanskega političnega prostora na novo. Drugi del odgovora, ki ga ponuja tudi Lippmann (1922/1956) sam in je praktično del dominantnega načina razumevanja vloge državljanstva v modernih demokracijah tudi v pogojih postindustrijske družbe, se vrti zgolj okoli funkcije izbire (potrošništvo) že izdelanih politik (*policy*) in programov ter izražanja soglasja/nesoglasja (*vox populi*), kar je postalo predmet metodološko izredno dovršenega merjenja. Kvantitativne meritve t. i. »glasu ljudstva« (»družbena klima«), ki je po definiciji nem, saj ne govori o ničemer, temveč le potrjuje ali zavrača, torej gre za »rating«³⁴ in ne za govorjenje, ne morejo spregovoriti ne namesto in ne v imenu državljanov in državljanek. V kolikor še vedno sprejmemo, da je državljan/-ka naslovnik politične svobode, moramo priznati, da se slednja ne more začeti in niti končati pri nečem takem, kot je izbira iz že obstoječega horizonta možnega, temveč gre za zmožnost »začenjanja« (Arendt, 2006), ki lahko v skupni svet pripelje misel, ki si je v prejšnjih horizontih domnevno možnega sploh ni bilo moč zamisliti.

34 Spoznanje iz prve polovice 20. stoletja, da je v pogojih množične družbe postala široka podpora človeških množic pri vsakem večjem družbenem planiranju in izvajanju nujna, potrjuje, koliko skrbi in izvedenskega napora se še vedno posveča vzdrževanju ugodne »družbene klime«.

Literatura

- Arendt, H. (1996): *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Arendt, H. (2007): *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Krtina.
- Bezjak, S. (2011): (Post)suvereni diskurzi državljsanske vzgoje: Od nacionalnega h globalnemu. *Šolsko polje*, let. XXII, št. 1-2, 131-152.
- Burnham, J. (1945). *The Managerial Revolution*. London: Penguin Books.
- Lasswell, H. D. (1934): »Propaganda«. V: Edwin R. A. Seligman in Alvin Johnson (ur.), *Encyclopedia of the Social Sciences*, 12, 521-528. New York: Macmillan.
- Lasswell, H. D. (1951). *The Analysis of Political Behaviour*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Lippmann, W. (1922/1956). *Public Opinion*. New York: The MacMillan Company.
- Lippmann, W. (1925/2007). *The Phantom Public*. New Brunswick (U.S.A.), London: Transaction Publishers.
- Taylor, F. W. (1947). *Shop Management, The Principles of Scientific Management, Testimony Before the Special House Committee*. New York: Harper & Brothers Publishers.

Od poučevanja *o* Evropski uniji k učanju *za* evropsko državljanstvo

Analiza diskurza v didaktičnih gradivih za poučevanje Evropske unije

Simona Bezjak

Vključevanje vsebin o Evropski uniji v slovenski izobraževalni sistem je pomembno vsaj z dveh razlogov. Prvi razlog je v tem, da je Slovenija država članica EU, kar pomeni, da evropske politike neposredno zadevajo vsakdanje življenje državljanov, njihova politična participacija pa je zato razširjena na nadnacionalni oziroma evropski nivo. Drugi razlog je bolj splošen in je vezan na sam izobraževalni sistem, za katerega je neizbežno, da se v kontekstu multikulturnih in globaliziranih družb odpre za globalne tematike, ki presega-jo nacionalne okvire, v katere je bil ujet zadnjih nekaj stoletij.

Nastanek javnega in splošnega šolstva je bil pravzaprav tesno povezan s konsolidacijo nacionalnih držav (Bourdieu, 2004). V obsegu, do katerega so danes tudi države integrirane v globalni in transnacionalni kontekst, ki ga seveda ravno te iste države soustvarjajo (*cf.* Pikalo, 2003; Skinner, 2010), je pomembno, da tudi vsebine, ki jih poučujemo na vseh ravneh izobraževalnega procesa, dobijo nadnacionalno dimenzijo. S tega vidika je pomen vključevanja evropskih vsebin v izobraževalni sistem mogoče primerjati s pomenom vključevanja drugih transnacionalnih vsebin, kot so politična, kulturna in gospodarska globalizacija, ekologija, trajnostni razvoj, globalne migracije, staranje družbe itd.

Transnacionalizacija oziroma globalizacija izobraževalnih vsebin je pogosto otežena že zaradi specifičnosti družboslovnih predmetov, kajti vsebine, ki jih pokrivajo, niso statične, ampak se nenehno spreminjajo, dopolnjujejo in revidirajo glede na sodobne družbene procese. Tovrstna dinamika vsebin po eni strani zahteva pripravljenost učiteljev, da aktualizirajo učno snov, in angažiranost strokovnjakov pri pripravi kakovostnih učnih gradiv. Oboje je pomembno za uresničevanje ciljev, ki so vezani na vzgojo aktivnih, ozaveščenih in opolnomočenih državljanov, ki razumejo sodobni svet in dogajanje okoli sebe, reflektira-

jo svojo vlogo v družbi in so sposobni polne participacije v procesih, ki vplivajo na njihova življenja.

Poučevanje globalnih vsebin in vsebin o EU je tako povezano z vzgojo državljanov in še posebej z državljansko vzgojo, kajti državljanstvo, ki je bilo v nacionalnem kontekstu neposredno vezano na državo, v interakciji s katero se je tudi razvijalo in dobivalo svojo vsebino, je danes treba misliti in prakticirati v kombinaciji z globalnim kontekstom (Balibar, 2004; Carter, 2001; Davies, Evans in Reid, 2005; Osler in Starkey, 2005; Sassen, 2002). Čeprav nacionalne države še vedno ostajajo glavni prostor državljanskih aktivnosti, več niso edini »proizvajalec« državljanstva. To je še posebej jasno v kontekstu EU, kjer je politična participacija državljanov držav članic razširjena na transnacionalno raven.

Kljub temu statistični podatki, zbrani med 2006 in 2012, kažejo, da je zanimanje evropskih državljanov za tematike EU zelo majhno. Kar 60 % državljanov EU ne zaupa v Evropsko unijo, 43 % državljanov držav članic poleg svoje nacionalnosti nikoli ne občuti tudi evropske pripadnosti, hkrati pa je v povprečju le 6 % državljanov zelo zadovoljnih z delovanjem demokracije v EU, kar je celo več kot v Sloveniji, kjer je z evropsko demokracijo zadovoljnih le 3 % anketirancev.¹ Tovrstni podatki so spodbudili predvsem različne institucije EU, da so začele načrtno sprejemati in izvajati ukrepe za večje poznavanje EU med državljani; mednje sodi tudi spodbujanje vključevanja EU vsebin v izobraževalni proces.² V priročniku za poučevanje EU, ki ga je pripravila Evropska komisija, je zapisano: »Večja javna ozaveščenost o EU in vključevanje državljanov v njene dejavnosti sta še vedno največja izziva, s katerima se danes spoprijemajo institucije EU.« (Fontaine, 2010: 57). Posledično lahko tudi zato v zadnjih letih opazimo večjo vključenost evropskih vsebin v učne načrte, nastajanje novih učnih gradiv ter porast števila projektov z evropsko vsebino v šolah in pri strokovnem usposabljanju pedagoških delavcev.

Pri tovrstni razpršenosti in raznolikosti aktivnosti, ki vpljujejo tematike EU v učni proces, se postavlja vprašanje o tem, katere vsebine prevladu-

1 Podatki so povzeti po Eurobarometru in dostopni na spletnem naslovu: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm.

2 Spodbujanje vključevanja EU vsebin v formalno izobraževanje je pravzaprav del politik EU od samega začetka. Že leta 1976 so na ministrskem srečanju držav članic EU sprejeli resolucijo o spodbujanju vključevanja EU vsebin v učne načrte. V resoluciji iz leta 1988 je zapisano, da je krepitev evropske dimenzije v izobraževanju eden izmed elementov, ki prispeva k razvoju skupnosti in oblikovanju enotnega notranjega trga. Kmalu se je v dokumentih EU začelo pisati o pomenu krepitve občutka evropske identitete med mladimi, poznavanja držav članic in zavedanja o multikulturnem značaju skupnosti. Leta 1996 je Evropska komisija sprejela pobudo z naslovom *Identiteta otrok v Evropi*, dve leti kasneje pa priporočilo *Izobraževanje za aktivno državljanstvo v Evropski uniji*. Kljub temu je mednarodna raziskava IEA še leta 1999 pokazala, da nacionalne države (z izjemo Portugalske in Nizozemske) niso bile preveč naklonjene vključevanju EU vsebin v izobraževanje (Heater, 2004: 214–217).

jejo, kako so predstavljene in didaktizirane ter kakšnim ciljem sledijo? Zato smo vzeli pod drobnogled štiri ključne³ didaktične priročnike, ki so namenjeni poučevanju EU v slovenskih šolah, ter naredili njihov vsebinski in didaktični prerez, in sicer z namenom, da jih umestimo v širši kontekst izobraževanja v multikulturnih in globaliziranih družbah ter kritično premislimo vlogo in mesto vsebin o EU v okviru izobraževalnega procesa.

Članek prinaša diskurzivno analizo priročnikov *Evropa v 12 poglavjih* (Fontaine, 2010) in *Odkrivajmo Evropo!* (Evropska komisija, 2006), ki ju je tudi v slovenskem jeziku pripravila EU, priročnika *Opa, Evropa! Kako deluje Evropska unija* (Böhm et al., 2007), ki je rezultat sodelovanja Evropske komisije in nacionalnih institucij, ter priročnika *EU v šoli: Priročnik za učitelje o Evropski uniji z delovnimi listi* (Prebilič et al., 2010), ki je nastal pod okriljem Urada za komuniciranje Republike Slovenije in predstavlja prvi in doslej najobsežnejši ter najboljše skomunicirani didaktični priročnik za poučevanja EU v Sloveniji.

Prvi del članka prinaša analizo hegemonskega diskurza v izbranih didaktičnih gradivih za poučevanje EU. Poudarek je na vsebinskem fokusu teh gradiv in njihovi umestitvi glede na uradni oziroma samopredstavitveni diskurz EU institucij. V nadaljevanju članka s pomočjo Rousseaujeve teorije iščemo teoretske temelje aktualnega pristopa h gradnikom evropskega državljanstva in prikazujemo aktivno vlogo, ki jo ima pri tem izobraževanje. V zaključnem delu članek prikazuje epistemološko razliko med modernim nacionalnim in postmodernim transnacionalnim razumevanjem evropskega državljanstva ter prikazuje vpliv, ki ga ima ta razlika na diskurz in vsebinski poudarek v gradivih za poučevanje EU.

Vsebinski fokus izobraževanja o Evropski uniji

Kako poučevati EU?

V obstoječih gradivih za poučevanje v šolah so vsebine EU v večini primerov predstavljene z zgodovinskega in institucionalnega zornega kota, pri tem pa so vsebine pogosto zreducirane na t. i. uradni samopredstavitveni diskurz različnih institucij EU (Klemenčič et al., 2012). Povedano z drugimi besedami: vsebine za poučevanje so povzete po uradnih dokumentih, predstavitvenih brošurah, spletnih straneh in drugih gradivih, ki nastajajo v sklopu evropskih institucij in njihovih služb za komuniciranje z javnostmi. Tudi zato so, če pogledamo z vsebinskega vidika, obstoječa gradiva za poučevanje

3 Gre za priročnike za poučevanje, ki sodijo med neformalna gradiva, vendar prevladujejo v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Vsi štirje priročniki so dostopni tudi na uradnih spletnih portalih Evropske unije in/ali slovenskih državnih institucij s področja izobraževanja in evropskih zadev (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod za šolstvo, Urad vlade za komuniciranje in portal Doma v Evropi), ko gre za priporočila učiteljem o uporabi gradiv.

zelo podobna gradivom, ki jih izdelujejo institucije EU v predstavitvene in promocijske namene.⁴ To po eni strani pomeni, da so si gradiva za poučevanje EU vsebinsko zelo podobna. Po drugi strani pa pomeni tudi, da pri pripravi tovrstnih gradiv primanjkuje didaktične inovativnosti, kreativnosti in nenazadnje sodelovanja med strokovnjaki s področja evropskih integracij in didaktike, kar je osnova za pripravo kakovostnih, zanimivih in tudi kritično usmerjenih gradiv za poučevanje o EU (Klemenčič et al., 2012).

Priprava kakovostnih didaktičnih gradiv za poučevanje v šoli je namreč kompleksen proces, ki nastaja kot kombinacija strokovno pripravljenih vsebin in sodobnih načinov njihove didaktizacije (McCowan, 2009). Proces priprave gradiv za poučevanje ima torej niz svojevrstnih posebnosti in specifik, ki niso enake kot pri praksah priprave informativnih, promocijskih in komunikacijskih (»PR«) gradiv. V kolikor je za slednja gradiva značilno, da državljane informirajo in ozaveščajo o EU, je za kakovostna didaktična gradiva značilno, da poleg razumevanja EU, to je, poznavanja njenega delovanja, oblike, sestave itd., vključujejo tudi akcijsko naravnano učenje, ki učečim se ponuja orodja za aktivno in participativno sodelovanje v sodobnih družbah, v katerih živimo. Čeprav je omenjena razlika morda včasih težje vidna na deklarativni ravni, je očitna na ravni učinkov, ki jih ta razlika ustvarja. Gre namreč za razliko med tem, čemur pravimo vzgoja informiranih državljanov in vzgoja aktivnih državljanov.

Vprašanje o načinu oziroma pristopu, na katerega so pripravljena gradiva za poučevanje o EU, je torej ključno predvsem z vidika namenov in učinkov, ki jih tovrstna gradiva ustvarjajo. Pri vključevanju EU vsebin v izobraževalni proces zato ne gre zgolj za vprašanje obsega ali količine teh vsebin, ampak tudi za način njihove predstavitve in didaktizacije. Torej za način govora o EU, ki prevladuje v gradivih za poučevanje, oziroma za red diskurza, ki se, kot skupek diskurzivnih praks, strukturira, konfigurira in institucionalizira v določenem družbenem kontekstu, katerega povratno tudi sooblikuje (cf. Foucault, 2001).

Uradni diskurz EU v gradivih za poučevanje

Diskurzivna analiza obravnavanih gradiv za poučevanje EU pokaže, da je vsebinski fokus teh gradiv usmerjen na hegemonski samopredstavitveni diskurz evropskih institucij, za katerega je značilna reprodukcija vednosti o EU zgolj z enega gledišča, z gledišča, s katerega te iste institucije vidijo in predstavljajo same sebe. Gre za diskurz, ki vsebinsko temelji predvsem na

4 V okviru uradnih spletnih strani EU je aktivnih več spletnih portalov, ki so namenjeni poučevanju EU v šolah in so večinoma dostopni v vseh uradnih jezikih EU. Med njimi velja posebej izpostaviti *Kotiček za učitelje* (http://europa.eu/teachers-corner/index_sl.htm) in *Kotiček za otroke* (http://europa.eu/kids-corner/index_sl.htm), kjer je na voljo veliko vsebin in didaktičnih iger za učenje in poučevanje EU.

naštevaju podatkov, povzemanju pravnih dokumentov, opisovanju institucij in utrjevanju zgodovinskega sosledja nastajanja in širitve EU. Pri tem je opaziti, da tovrstne vsebine govorijo zelo malo o vplivu EU na vsakdanje življenje državljanov, še manj o participaciji državljanov in umestitvi EU v širši globalni kontekst ter popolnoma nič o kritičnem pogledu na EU (Klemenčič et al., 2012).

Ker je prevladujoči način govora o neki družbeni realnosti vedno sestavni del te realnosti, njen konstituirajoči element in sredstvo strukturiranja družbenih prostorov in političnih odnosov, je red diskurza pravzaprav v svoji osnovi družbeni red v njegovi diskurzivni obliki, ki odraža in ustvarja razmerja moči (cf. Fairclough, 1995; Foucault, 2001). Diskurz, ki prevladuje v gradivih za poučevanje v šoli, je torej že zaradi svojega dosega, kajti osvojile naj bi ga cele generacije učencev, eden izmed temeljnih proizvajalcev splošne vednosti o EU in odnosa državljanov do EU. Zato bi lahko rekli, da je moč diskurza, ki prevladuje v gradivih za poučevanje, kratkoročno in dolgoročno celo večja, kot smo si ponavadi pripravljene priznati.

Kakšen je torej uradni oziroma samopredstavitveni diskurz institucij EU in kakšne učinke ima njegova dominantna vloga v gradivih za poučevanje? Podobno kot vsak drug diskurz, ima tudi uradni diskurz nekaj posebnosti, ki so značilne za prakse njegovega oblikovanja, kroženja, reprodukcije in delovanja. Velikonja (2005) je v odlični analizi diskurza, ki je prevladoval v kontekstu vključevanja Slovenije v EU, pokazal, da uradni diskurz in njegovi učinki pogosto vključujejo motive idealizirane in mitologizirane podobe EU. Ti motivi proizvajajo in utrjujejo podobo o EU kot prostoru demokracije, svobode, varnosti, napredka, blagostanja ter gospodarskega napredka, in sicer predvsem preko elementov zavračanja in negativnega predstavljanja vsega »ne-evropskega« (Velikonja, 2005). Več let po tem tovrstnega diskurza ne najdemo zgolj v promocijskih in informativnih, ampak tudi v izobraževalnih gradivih.

Primer idealizacije EU kot entitete, kjer je demokracija nekaj samoumevnega, ne pa proces, za katerega si je treba prizadevati in ga graditi, brez težav najdemo v gradivih za poučevanje evropskih vsebin v šolah: »Skupnost je postala simbol demokracije in gospodarskega razcveta. Zato je pritegnila vrsto držav, ki so kakor po tekočem traku navdušeno uvajale demokracijo. Po ponovni združitvi Nemčije 3. oktobra leta 1990 so si mnoge države tega dela Evrope, ki je pravkar postal svoboden in demokratičen, začele prizadevati za članstvo v Evropski uniji.« (Böhm et al., 2007: 93.) Popolnoma enako misel je povzel priročnik, ki je nastal tri leta kasneje (cf. Prebilič et al., 2010: 20). Sestavni del tovrstnega diskurza je pogosto tudi motiv *srečne ponovne združitve družine Evropejcev*:

»Mnogo let sta bila vzhodni in zahodni del Evrope ločena. /.../ Vladarji vzhodnega dela so verjeli v sistem vladanja, imenovan komunizem, ki ljudem ni puščal veliko svobode. Zaradi njihovega načina vladanja so bile te države revne v primerjavi z zahodno Evropo. /.../ Leta 1989 je bilo navsezadnje konec delitve in nesoglasij. /.../ Narodi srednjega in vzhodnega dela Evrope so si izbrali nove vlade in se znebili starega strogega komunističnega sistema. Končno so bili svobodni! To je bil čas velikega slavlja. Države, ki so postale svobodne, so začele spraševati, ali lahko vstopijo v Evropsko unijo, in kmalu je nastala precejšnja vrsta držav kandidatki, ki so čakale, da bi lahko postale članice EU.« (Evropska komisija, 2006: 35.)

S podobnim diskurzom je opisan tudi proces širitve EU: »*Evropska unija je z zadnjima širitvama znova združila evropski zahodni in vzhodni del, ki ju je pred 60 leti ločila hladna vojna. Bistveni namen širitve je torej krepitev miru, demokracije in blaginje po Evropi.*« (Prebilič et al., 2010: 113.) Podobno misel vsebuje tudi priročnik za poučevanje, ki ga je pripravila EU: »*Širitev Evropske unije je pomagala okrepiti demokracijo, prispevala k varnosti v Evropi ter povečala njeno sposobnost za trgovino in gospodarsko rast.*« (Fontaine, 2010: 14.) V tem diskurzu, ki ga (re)producirajo citirane trditve, je EU predstavljena kot entiteta, ki diseminira in garantira mir, demokracijo, gospodarsko rast in blaginjo, kar naj bi bil tudi glavni namen njene širitve. Obenem pa tudi pomemben razlog za želje držav po članstvu v EU: »*Države /.../ so kmalu spoznale, da se morajo udeležiti tega ambicioznega projekta. Ena za drugo so vlagale prošnje za članstvo v Evropski uniji. /.../ Države v prehodu so si od članstva v Evropski skupnosti obetale predvsem krepitev politične stabilnosti in gospodarski razcvet.*« (Böhm et al., 2007: 91.)

V tovrstni diskurz se je ujela tudi mednarodna raziskava ICCS o znanju, stališčih in vedenju učencev o državljskih tematikah (cf. Kerr et al., 2010: 51), kjer so učencem zastavili vprašanje o pogoju, ki ga morajo države doseči, da lahko postanejo članice EU, in pravičen odgovor je bil, da morajo biti države demokratične. Med dvajsetimi skrbno izbranimi vprašanji, s katerimi so merili znanje o EU, je bilo tudi vprašanje o tem, ali je *cilj EU spodbujanje miru, blaginje in svobode* znotraj njenih meja, kar je pravilno odgovorilo kar 89 % slovenskih učencev, ki so se torej s tem uvrstili v evropsko povprečje pri usvajanju znanj, ki so skladna z uradnim diskurzom EU (cf. Kerr et al., 2010: 54–55).

Primeri (re)produkcije hegemonskega evrocentrističnega metadiskurza, kjer je evropsko najnaprednejše, najboljšo in največje, seveda v primerjavi s tem, kar je bilo nekoč ali je danes zunaj EU in je slabo, zastarelo in preživelo (Velikonja, 2005: 7–8), je mogoče najti domala pri vseh tematikah ali poglavjih, ki jih vsebujejo gradiva za poučevanje. Razlogi za evropsko združevanje so pri tem zgodovinsko postavljeni celo v antiko: »*Interesu večje blaginje,*

ki jo prinaša sodelovanje v obliki integracije, sta sledila že primera iz antične dobe: Peloponeška in Delsko-atiška pomorska zveza.« (Prebilič et al., 2010: 10.) Utemeljevanje zgodovinskega prezentizma in zgodovinskih korenin *ideje združene Evrope, o kateri naj bi sanjali nepredeni misleci že od 15. stoletja dalje* (cf. Prebilič et al., 2010: 10–11), pa daje občutek, da je ideja EU, ki je pravzaprav sodobna ideja, bila živa že celotno obdobje moderne, vendar se je lahko, predvsem zaradi ugodnega ideološkega konteksta, realizirala šele po 2. svetovni vojni, od takrat pa se ni nič spremenila. Diskurz o linearnem in nujnem procesu evropskega povezovanja je podprt predvsem z različnimi deklarativnimi opredelitvami, ki so za učence in dijake pogosto preveč abstraktne. To velja še posebej za poglavja, ki se sklicujejo na skupno evropsko zgodovino, opisujejo in proizvajajo mitologijo simbolov EU, opredeljujejo multikulturalizem v stilu gesla *združeni v različnosti* ter izpeljujejo teze o skupnih vrednotah in identiteti Evropejcev. V gradivu za poučevanje preberemo:

»EU želi uveljaviti človekoljubne in napredne vrednote /.../ človečnosti in družbeni model, ki ga podpira velika večina državljanov. Evropejci cenijo svojo bogato kulturno dediščino, ki vključuje varstvo človekovih pravic, družbeno solidarnost, svobodno podjetništvo, pravično porazdelitev sadov gospodarske rasti, pravico do zaščitenega okolja, spoštovanje kulturne, jezikovne in verske različnosti ter usklajeno sožitje tradicije in napredka. /.../ Skupne pravice in vrednote lahko ustvarijo občutek sorodnosti med Evropejci.« (Fontaine, 2010: 9.)

Ko je tovrstni mitologizirani diskurz kombiniran s pravnim jezikom in pravnim pogledom na EU, ki predpostavlja, da EU deluje predvsem preko pogodb, pravnih dokumentov in vnaprej določenih pravnih postopkov, izvzetih iz širšega družbenega konteksta in političnih razmerij, dobimo v gradivih za poučevanje suhoparno legalistično opisovanje različnih smernic, ciljev in podobnih deklarativnih dokumentov, ki pogosto nimajo dosti skupega z vsakdanjim življenjem mladih ljudi v multikulturnih in globaliziranih družbah. Morda so tudi zato učenci v državah članicah, ki so se EU priključile leta 2004, torej v državah, ki so v zadnjih letih šele vključile evropske vsebine v učne načrte, hkrati pa na široko odprle šolska vrata za evrocentrični metadiskurz, dosegli boljše rezultate pri vprašanih mednarodne raziskave ICCS (cf. Kerr et al., 2010) kot učenci držav članic, ki so v EU že dalj časa. Raziskava je namreč znanje o EU merila z vprašanji o poznavanju podatkov, ki jih je mogoče najti v informativnih gradivih EU in v priročnikih za poučevanje, ki sledijo istemu diskurzu.

Ustvarjanje »evropskosti« ali učenje za prihodnost?

Po večletnem krču od leta 2004, ko je Slovenija postala članica EU, do zadnjih dveh ali treh let, ko so vsebine o EU postopno dobivale večji obseg in

vlogo v izobraževanju, danes ni več ključni problem pomanjkanje teh vsebin, ampak način, kako so predstavljene.⁵

Prenos uradnega ali samopredstavitvenega diskurza institucij EU, ki smo ga na kratko orisali zgoraj, v izobraževalni proces ima več učinkov, ki so povezani z izborom učnih vsebin, načinom poučevanja in tudi z zanimanjem mladih za tematiko EU. Gradiva, ki reproducirajo tovrstni diskurz, namreč osrednjo pozornost posvečajo podrobni predstavitvi pravnega in institucionalnega okvira EU, veliko manj pa so usmerjena na didaktiko, ki bi približala vsebine mladim na zanimiv in razumljiv način. Zato so analizirana gradiva za poučevanje EU bolj podobna informativnim knjižicam kot kakovostnim učbenikom in didaktičnim priročnikom. V njih namreč kar prekipeva prevladujoči ideološki evropski metadiskurz, ki se, kot kaže, ni materializiral zgolj v *evroskodelicah*, *majčkah*, *obeskih za ključne*, *šestorokrakih krofih* z napisom EU in v drugem modro-rumenem propagandnem *evrokiču* (Velikonja, 2005: 11), ampak tudi v gradivih za poučevanje v šolah.

Značilnost tega avtoperceptivnega in avtokonstruktivnega diskurza EU je namreč, da sam sebe ustvarja tudi s tem, da odgovarja na statistično ugotovljene podatke o nizkem zanimanju državljanov za vsebine EU, na njihovo slabo poznavanje delovanja EU in nizko stopnjo politične participacije na evropski ravni. To pomeni, da vsebine, ki jih generira EU in danes prevladujejo v gradivih za poučevanje, niso spodbujane zaradi splošnega procesa globalizacije izobraževanja, ampak predvsem zaradi ideološke produkcije in reprodukcije podobe EU in »evropskosti«. Vsak diskurz namreč nastaja in se vzdržuje preko kroženja diskurza in njegove materializacije v različnih institucijah, praksah in postopkih (Foucault, 2001). Kot diskurzivna celota in struktura torej evrocentristični metadiskurz EU ni le spoznavna entiteta, ampak artikulacijska praksa, ki vzpostavlja in organizira družbena razmerja (Velikonja, 2010: 13). S tega vidika ne preseneča, da je v gradiva za poučevanje EU vključenih veliko vsebin, ki so usmerjena na proizvajanje različnih občutkov pripadnosti in identitete in jih je mogoče označiti kot ideološke vsebine *par excellence*. Zdi se, da se tega v večini primerov zavedajo tudi pisci izobraževalnih gradiv. »EU nenehno podpira in financira programe, zlasti na področjih izobraževanja in kulture, da bi tako zbliževala državljane. Občutek pripadnosti Evropski uniji se bo razvijal postopoma ... Ljudje prepoznajo simbole skupne evropske identitete, kot so skupna valuta, evropska zastava in himna,« je jasen Fontaine (2010: 52).

Če je glavni namen gradiv za poučevanje EU proizvajanje, socializacija in kultivacija evropskih državljanov, ki *še nastajajo* oziroma jih je *še*

5 V slovenskem formalnem izobraževanju so vsebine o EU opredeljene v učnih načrtih za predmet Geografija (cf. Polšak et al., 2008; Kolnik et al., 2011) in predmet Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika (cf. Karba et al., 2011).

treba *ustvariti*, potem tovrstna didaktična gradiva izpolnjujejo nalogo, ki je podobna tisti, ki jo je Rousseau (1762/2001) v *Družbeni pogodbi* naložil zakonodajalcu, torej temeljni ideološki figuri v njegovi teoriji. Pri potrebi po uvedbi posebne institucije zakonodajalca, ki ni partner v družbeni pogodbi, ampak zunanja avtoriteta v podobi »izjemnega človeka«, se je Rousseau (1762/2001: 42) spraševal: »Kako naj slepo množstvo /multituda/, ki pogosto ne ve, kaj hoče, ker le redkokdaj ve, kaj je zanj dobro, samo opravi tako velikansko, tako težavno delo, kakršno je zakonodajni sistem?« Dvomil je namreč, da si je ljudstvo, ki se je ravnokar konstituiralo iz divjih in naravnih posameznikov, sposobno *samo* zagotavljati strukturne pogoje lastnega obstoja in opravljati vlogo vrhovnega suverena. Čeprav so ljudje po svoji naravi dobri, niso nezmotljivi, kajti »ljudstvo si samo po sebi vedno želi dobro, vendar ga samo po sebi ne vidi vedno« (Rousseau, 1762/2001: 42). Naloga zakonodajalca je torej, da ljudstvu pokaže *pravo pot*, mu prevaja zakone v »njegov jezik«, ga vodi in pripelje do tega, da voljo uskladi s pametjo in razumom, da torej zakone razume kot dobre in jih sprejme, pri tem pa mora biti zakonodajalec tudi sposoben spremeniti človeško naravo oziroma preoblikovati vsakega posameznika na način, da se počuti kot del celote (Rousseau, 1762/2001: 42–44). Zakonodajalec ima zato pravzaprav dve nalogi. Ljudstvo nauči *biti* ljudstvo, hkrati pa v t. i. skrivni nalogi ljudstvo konstituira v moralno, kulturno in državljansko skupnost. Ker pa se pri svojem delu ne sme zatekati k nasilju, prepričevanju ali zavajanju, mora vzpostaviti avtoriteto drugačne vrste, ki je po eni strani sposobna *vtisniti zakone v srca ljudi*,⁶ po drugi strani pa udružbljati individualnosti posameznikov in jih pripraviti do tega, da se medsebojno prepoznavajo kot člani, ki imajo do skupnosti, ki ji pripadajo, tudi odnos, kajti to je predpogoj za njihovo kolektivno državljansko delovanje (Rousseau, 1762/2001: 45). Namreč, »da bi nastajajoče ljudstvo znalo ceniti zdrava politična načela in se /zmoglo/ ravnati po temeljnih pravilih, ki jih narekujejo državni razlogi, bi morala posledica postati vzrok /.../ in ljudje bi morali biti že pred zakoni tisto, kar naj bi iz njih zakoni šele ustvarili« (Rousseau, 1762/2001: 45).

Ker je Rousseau (1762/2001) ugotovil, da je konstitucija suverenega ljudstva in torej tudi državljanstva v okviru nacionalne države strukturno

6 Rousseau (1762/2001: 55) je zakonodajalcu naložil prav posebno tajno nalogo, in to je skrb za posebno vrsto zakonov, ki jim je rekel »četrti vrsta zakonov« in jih je označil za najpomembnejše zakone v državi. Teh zakonov ne klešemo v marmor ali bron, ampak v srca državljanov. Ti zakoni ne zastarijo in ne ugasnejo, lahko pa celo nadomeščajo druge zakone. »V mislih imam šege, običaje in predvsem prepričanja; stvari, ki so našim politikom popolnoma neznane, od katerih pa je odvisen uspeh vsega drugega; stvari, s katerimi se veliki zakonodajalec ukvarja na tihem, ko se na videz omejuje na posamezne predpise: kajti ti so samo lok oboka, medtem ko so navade, ki se porajajo počasneje, sklepni kamen, ki neomajen spaja celotni obok.« (Rousseau, 1762/2001: 55.)

nepopolno dejanje, je moral vpeljati ideološko in upravljsko dopolnilo v obliki zakonodajalca, ki je iz ljudstva napravil to, kar bi ljudstvo moralo biti že pred dejanjem družbene pogodbe. Z vpeljavo zakonodajalca je torej zapolnil teoretsko razpoko med pluralnostjo posameznikov in celoto ali državo, ki jo ti isti posamezniki tvorijo, čeprav med njimi ni nobene »naravne« povezave, kajti ta povezava je lahko ustvarjena le politično. Kot je pokazal Rousseau (1762/2001), konstitucija političnega državljanstva v kontekstu nacionalne države ni mogoča brez ideološkega procesa, ki ga je Althusser (2000) veliko kasneje poimenoval interpelacija posameznikov v državljane.⁷ Analiza diskurza, ki prevladuje v gradivih za poučevanje EU, zato odpira vprašanje o tem, kdo je Rousseaujev zakonodajalec v kontekstu konstitucije transnacionalne politične skupnosti, kamor sodi tudi EU, in kakšno vlogo ima pri tem izobraževanje.

Če na Evropsko unijo gledamo skozi teoretski pristop, ki je prevladoval skozi vso obdobje moderne politike in je dominanten tudi danes, torej s teorijo suverenosti in družbene pogodbe, kar je storil tudi Rousseau, ko je svojo teorijo konstitucije političnega ljudstva in državljanstva trpal v ta model političnega razmišljanja (*cf.* Althusser, 1972), kar je tudi glavni razlog, da je v svojo teorijo moral vpeljati ideološki in upravljski suplement zakonodajalca, potem tudi ljudstvo v EU ne more delovati brez vodenja, regulacije in političnega upravljanja, ki ga izvajajo institucije EU. V tem primeru politično ljudstvo v EU, državljani EU, namreč lahko politično delujejo zgolj na način, da sprejmejo omejitve družbene pogodbe in se identificirajo z zakoni, institucijami, politikami, simboli in mitologijo EU.

Čeprav EU ni država, v srčiki komunikacijskih strategij za približevanje EU državljanom najdemo prakse »proizvajanja« evropskosti in evropskih državljanov. Te prakse so na las podobne modernim mehanizmom, s katerimi so predvsem od 19. stoletja dalje nacionalne države proizvajale enotnost in identiteto, torej svojo politično ljudstvo ali nacionalne državljane. Ker pa je le malo držav enonacionalnih, so v večini držav tovrstne *učinke* skupnosti lahko vzpostavili zgolj »skozi različne politike, izgradnje državé, kjer so spodbujali nacionalno identiteto in obenem zavračali vsakršne alternative« (Kymlicka, 2010: 7). »Javne politike je država uporabila kot promocijo in utrditev skupnega nacionalnega jezika, nacionalne zgodovine in mitologije, nacionalnih herojev, nacionalnih simbolov, nacionalne literatu-

7 Po Althusserju (2000: 53–110) ima ideologija vedno tudi materialni obstoj. Vselej namreč obstaja in se realizira v institucijah, njihovih praksah in se manifestira skozi dejanja (rituale), ki so del teh praks. Ker pa je sleherni ideologija mogoča le preko subjekta in za subjekte, ima funkcijo, da posameznike »konstituirá« v subjekte: »ideologija, deluje ali, funkcioniра tako, da z zelo natančno določeno operacijo, ki ji pravimo *interpelacija*, „novači“ subjekte med individumi (novači jih vse) ali pa te individume „spreminja“ v subjekte (spreminja jih vse)« (Althusser, 2000: 99).

re, nacionalnega izobraževalnega sistema, nacionalnih medijev, nacionalnega vojaškega sistema, in v nekaterih sistemih nacionalne vere itd.« (Kymlicka, 2010: 7–8.) Pri izvajanju teh politik so države uporabljale različne mehke pristope gradnje nacionalnih identitet in pripadnosti ter tudi nasilne pristope asimilacije manjšin v večinsko nacionalno kulturo. V obeh primerih pa sta nacionalna identiteta in pripadnost delovali kot mehanizem za definiranje državljanov in ne-državljanov. Prakse izključevanja in proizvajanja drugosti pa so bile ključni mehanizem vzpostavljanja učinka enotnosti (Balibar, 1994; Wallerstein, 2003).

V slogu modernih praks vzpostavljanja državljanstva je za učinkovitost metadiskurza EU seveda pomembno, da je prisoten tudi v gradivih za poučevanje v šolah. Vse od časa vključevanja Slovenije v EU je Urad vlade RS za informiranje s ponatisi didaktično privlačne knjižice *Evropopotnica* skrbel, da je tovrstni diskurz dosegel tudi najmlajše (Velikonja, 2005: 75). Z analizo ključnih didaktičnih priročnikov, ki niso več namenjeni le informiranju, ampak predvsem izobraževanju v šolah, pa smo ugotovili, da se ta trend nadaljuje in dobiva materialne učinke. Kot je pokazala raziskava ICCS (cf. Kerr et al., 2010), ima v povprečju kar 50 % mladih v EU občutek evropske identitete in kar 91 % se jih počuti Evropejce, kar je veliko več kot druge starostne skupine.

Rdeča nit podobe EU v gradivih za poučevanje je krog dvanajstih rumenih zvezdic, nanizanih okoli praznine na modri zastavi, ki »kar kliče«, da se osmisli in zapolni po svoje, kar je značilnost vseh univerzalnih form ali jeder, v katere lahko kdor koli umesti kakršno koli sporočilo: svoj politični, verski, komercialni ali kulturni označevalec (Velikonja, 2005: 13). V osrednjem slovenskem priročniku za poučevanje EU v šolah, kjer ta motiv najdemo že na naslovnici, tako preberemo: »*Krog zlatih zvezd je simbol solidarnosti in harmonije med evropskimi narodi.*« (Prebilič et al., 2010: 46.) Podobno enoznačno in izključno pozitivno so fiksirani tudi pomeni drugih uradnih simbolov EU, kajti predstavljeni so kot povezovalni element vseh in vsakega državljana EU: »*Schillerjeva pesem odseva njegovo idealistično vizijo človeštva kot skupnost bratskih narodov – vizijo, v katero je verjel tudi Beethoven. In vizijo, ki je tako blizu ideji združene Evrope. Brez besed, v univerzalnem jeziku glasbe, izraža himna evropske ideale, kot sta mir in solidarnost.*« (Prebilič et al., 2010: 47.)

V gradivih za poučevanje zato tudi uporaba pojmov Evropa, evropskost, evropski ideali, mir, solidarnost itd. brez razlage ni naključna ali rezultat nedoslednosti ali pedagoškega manka, ampak je znak konstitutivne odprtosti same EU v okviru tega metadiskurza, ki je mitološki, ideološki in totalen (Velikonja, 2005: 14). S tega vidika omenjeni pojmi ne potrebujejo razlage niti v didaktičnih gradivih (kjer je razlaga pojmov sicer pravilo), kaj-

ti v tem metadiskurzu je EU zgolj dobra, in kar je dobro, je povezano z EU. Za reprodukcijo metadiskurza EU je zato pomembno, da se otroci že v vrtcu spoznajo z EU preko didaktičnih igrice risanja zlatih zvezdic, barvanja zastave in petja himne. Zgodnje spoznavanje teh simbolov je namreč pogoj, da se bodo državljani poistovetili z njimi in jih »vzeli za svoje«, kakor je predvideval Rousseau (1762/2001). Poskus popularizacije himne med mladimi je jasen tudi v enem od priročnikov, kjer je zapisano: »*Že v času nastanka je bila Oda izredno popularna ... Še dandanes se Oda radosti rada popeva v študentskih bratovščinah.*« (Prebilič et al., 2010: 47.) Kot kažejo študentske zabave v Sloveniji, so (zaenkrat) to le pobožne sanje tvorcev tega novega metadiskurza, ki svoj navdih iščejo v modernih ne pa v postmodernih, transnacionalnih ali globalnih praksah izobraževanja državljanov in gradnje državljanstva.

Učenje za evropsko državljanstvo

Čeprav je vključevanje EU vsebin ključno za izobraževanje sodobnih državljanov, ki imajo poleg nacionalnega tudi evropsko državljanstvo, reprodukcija metadiskurza EU v učnih gradivih ne omogoča premika v načinu razmišljanja in delovanja državljanov v smer transnacionalnosti. V slovenskem prostoru ta premik onemogočata dva pomembna elementa. Prvi je vezan na sam koncept evropskega državljanstva, ki ga zagovarja EU, drugi pa na domovinski vsebinski poudarek, ki ga je s preimenovanjem dobil predmet Državljanstva vzgoja, torej predmet, ki ima v učnem načrtu izmed vseh obveznih predmetov v slovenskih šolah opredeljenih največ vsebin EU.

Trenutni koncept evropskega državljanstva, ki ga je z Maastrichtsko pogodbo⁸ sprejela EU in je v prvi vrsti le »seštevek« nacionalnih državljanstev, se je že pokazal za konservativno in celo reaktivno politično izbiro, če vzamemo v ozir, da je evropsko državljanstvo pravzaprav koncept transnacionalnega državljanstva, kjer nacionalna pripadnost po definiciji ne bi smela biti osnovna prvina ali gradnik državljanstva (Balibar, 2004). Samopredstavitveni metadiskurz EU, ki gradnjo evropskega državljanstva in izobraževanja državljanov gleda skozi optiko 19. stoletja oziroma skozi koncept nacionalnega državljanstva, zato mladih ne more pripraviti do tega, da bi sebe in druge pripoznali kot del širše nadnacionalne politične skupnosti, kjer osnovni povezovalni (in izključevalni) element (več) ni nacionalnost in iz nje izpeljani koncept nacionalnega državljanstva.

8 Maastrichtska pogodba iz leta 1992 določa, da je do državljanstva EU »upravičen« vsak, ki ima državljanstvo katere od držav članic EU. To pomeni, da je državljanstvo EU pogojeno s predhodnim nacionalnim državljanstvom. Zaradi tega je evropsko državljanstvo mogoče označiti za državljanstvo statusnega tipa, kajti, čeprav se ne enači z nacionalnostjo, je, paradokсно, nacionalnost kriterij za dostop do državljanstvih, političnih in socialnih pravic (Balibar, 2004).

Z roko v roki s trenutnim uradnim konceptom evropskega državljanstva, ki konceptualno torej bolj spominja na novo obliko nacionalnega državljanstva kot na transnacionalno državljanstvo, je šlo tudi preimenovanje državljske vzgoje v predmet z imenom *Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Patriotizem je bil vpeljan kljub argumentom stroke, da je odnos do lastne države pri slovenskih učencih primerljiv z odnosom učencev drugod po svetu in da ključni problem ni pomanjkanje ljubezni do domovine, ampak pomanjkanje strpnosti do priseljencev (Šimenc, 2011). Podatki namreč kažejo, da je v slovenskih šolah premalo vsebin in didaktičnih primerov medkulturnega izobraževanja, ki bi morale biti eden od glavnih stebrov izobraževanja v sodobnih globaliziranih in multikulturnih družbah (Klemenčič et al., 2011).

V kolikor torej nacionalne smernice državljskega izobraževanja še vedno (ali celo vedno bolj!) temeljijo predvsem na nacionalni državi, poučevanje EU vsebin pa je ujet v dominantni samopredstavitveni metadiskurz institucij EU, ki evropsko državljanstvo razume zgolj kot »dodatek« nacionalnemu državljanstvu, tudi od šol, torej od učiteljev in učencev, ni mogoče pričakovati konceptualnega premika, ki bi spremenil tradicionalne, tj. nacionalne vzorce državljske participacije. V tovrstnem institucionalnem okviru zato tudi množica projektov spodbujanja aktivnega državljanstva in poučevanja EU v šolah sama po sebi ne spremeni dosti, če vse te aktivnosti tako ali drugače ostajajo ujetnice moderne nacionalne paradigme. V krizi namreč ni evropsko državljanstvo kot takšno, niti demokracija v EU ali celo politična participacija državljanov. V krizi sta način gledanja na te koncepte in njihova didaktizacija v gradivih za poučevanje.

Zaključek: od učenja o EU do učenja za EU

Pomen vključevanja EU vsebin v izobraževalni sistem priznavajo tako nacionalni učni načrti kot tudi sama Evropska unija. Sodobni globalni procesi pa kažejo, da se mora državljsko izobraževanje v 21. stoletju odpreti za vsebine, ki sežejo preko nacionalnih meja. Znanje o EU je pomembno, saj sodobni transnacionalni procesi vplivajo na življenje državljanov, katerih identitete, politična pripadnost in participacija so bile v prejšnjih stoletjih vezane predvsem na nacionalne države. Ker je državljanstvo koncept, ki se spreminja glede na kontekst, ki mu daje vsebino, bi lahko rekli, da je koncept državljanstva vedno v nastajanju. Sodobni kontekst globalnih in multikulturnih družb tako omogoča množstvo identitet in pripadnosti, ki niso več zgolj nacionalne, kar je treba upoštevati tudi pri poučevanju državljanstva.

Procesi evropskih integracij in dejstvo, da nacionalne države niso več edini prostor politične participacije in državljskega delovanja, kličejo k novim oblikam transnacionalne oziroma evropske državljske vzgoje, ki seže čez nacionalne meje, spodbuja poznavanje različnih kultur, privzga

državlanske pravice in odgovornosti v kontekstu transnacionalne evropske politične skupnosti, transnacionalne demokracije in transnacionalne politične participacije. Tovrstna državljanska vzgoja izhaja iz predpostavke, da je temeljna pravica vseh prebivalcev EU, da sodelujejo v političnih procesih, ki vplivajo na njihova življenja. Tovrstno izobraževanje, ki daje poudarek participaciji, ne pa zgolj poznavanju podatkov, je zato mogoče videti kot prispevek h gradnji transnacionalne demokracije na evropski ravni, kot prakso gradnje evropskega ljudstva ali demosa, ki ga v EU še vedno pogrešamo in je pogoj, da EU zaživi tudi kot transnacionalna demokratična politična entiteta.

Gradnja transnacionalnega evropskega državljanstva skozi izobraževanje, kar je zagotovo eden izmed pomembnejših elementov tega procesa, zato ne more temeljiti zgolj na reprodukciji institucionalnega metadiskurza EU ter na tradicionalnem učenju in poučevanju podatkov, števil, letnic, zgodovinskega sosledja, političnega sistema in pravnih dokumentov EU. Še manj na produkciji in reprodukciji mitološkega, ideološkega in marketinškega diskurza. Cilja izobraževanja za evropsko državljanstvo bi morala biti razvoj transnacionalne politične kulture in opolnomočenje državljanov za politično participacijo na transnacionalni evropski ravni, in sicer ne le kot »dodatek« nacionalni politični participaciji in nacionalnemu državljanstvu, ampak kot enakovredna in vzporedna praksa, ki je za vsakdanje življenje državljanov pogosto celo bolj pomembna od nacionalne.

Vsebinski in didaktični poudarki izobraževanja za evropsko državljanstvo se torej razlikujejo od diskurza, ki danes prevladuje v gradivih za poučevanje, kajti v ospredju je učenje veščin, ki jih evropski državljani potrebujejo za življenje v EU. Gre za metodološko in epistemološko razliko v poučevanju in pripravi didaktičnih gradiv, ki bi jo lahko opisali kot prehod od izobraževanja *o* EU k izobraževanju *za* EU. Na ta način se tudi učenci več ne bi učili *o* evropskem državljanstvu, ampak *za* evropsko državljanstvo. Tovrstni didaktični obrat bi v gradiva za poučevanje EU vnesel več konkretnih primerov vpliva EU na življenje državljanov in vpliva državljanov na dogajanje v EU, predvsem pa podobo EU kot procesa, ki se dogaja v interakciji s širšim kontekstom, nastaja kot rezultat političnih odnosov in odločitev ter ga soustvarjajo vsi prebivalci Evropske unije.

Literatura

- Althusser, L. (1972). *Politics and History: Montesquieu, Rousseau, Hegel and Marx*. London: New Left Books.
- Althusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Balibar, É. (1994). The Nation Form: History and Ideology. V: Balibar, É., in Wallerstein, I. (ur.). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London in New York: Verso, 86–106.

- Balibar, É. (2004). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*. Princeton in Oxford: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (2004). From the King's House to the Reason of State: A Model of the Genesis of the Bureaucratic Field. *Constellations*, 11(1), 16–36.
- Böhm, W., Lahodinsky, O., in Služba Vlade RS za evropske zadeve (2007). *Opa, Evropa! Kako deluje Evropska unija*. Ljubljana: Služba Vlade RS za evropske zadeve, Ministrstvo za šolstvo in sport, Urad Vlade RS za komuniciranje in Zavod RS za šolstvo.
- Carter, A. (2001). *The Political Theory of Global Citizenship*. London in New York: Routledge Press.
- Davies, I., Evans, M., in Reid E. (2005). Globalising Citizenship Education? A Critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89.
- Eurobarometer. Dostopno na: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm (5. 3. 2012).
- Evropska komisija. (2006). *Odkrivajmo Evropo!*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fontaine, P. (2010). *Evropa v 12 poglavjih*. Bruselj: Evropska komisija, Generalni direktorat za komuniciranje.
- Foucault, M. (2001). *Arheologija vednosti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London in New York: Routledge.
- Karba, P., et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., in Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- Klemenčič, E., Štremfel, U., in Rožman, M. (2011). Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. *Šolsko polje* (22)5–6, 187–214.
- Klemenčič, E., Bezjak, S., in Čepič, M. (2012). *Zaključno poročilo evalvacije priročnika: EU v šoli: evalvacija priročnika za učitelje z delovnimi listi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kolnik, K., et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Kymlicka, W. (2010). Multikulturne države in interkulturni državljani. V: Pikalo, J. (ur.). *Državljanstvo in globalizacija: k državljski vzgoji za sodobni svet*. Ljubljana: Sophia, 3–32.

- McCowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London in New York: Continuum International Publishing Group.
- Osler, A., in Starkey H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Berkshire in New York: Open University Press.
- Pikalo, J. (2003). *Neoliberalna globalizacija in država*. Ljubljana: Sophia.
- Polšak, A., et al. (2008). *Učni načrt. Geografija: gimnazija: splošna, klasična, ekonomska gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Prebilič, V., Krajc, G., Rebernik, D., Zupančič J., Razpotnik, J., Najrajter, D., in Nečimer V. (2010). *EU v šoli: Priročnik za učitelje o Evropski uniji z delovnimi listi*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Rousseau, J. J. (1762/2001). *Družbena pogodba*. Ljubljana: Krtina.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. V: Isin, E. F., in Turner, B. S. (ur.). *Handbook of Citizenship Studies*. London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage Publications, 277-291.
- Skinner, Q. (2010). The Sovereign State: a Genealogy. V: Kalmo, H., in Skinner, Q. (ur.). *Sovereignty in Fragments: The Past, Present and Future of a Contested Concept*. Cambridge: Cambridge University Press, 26-46.
- Šimenc, M. (2011). Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljske vzgoje. *Šolsko polje* (22)5–6, 139–156.
- Velikonja, M. (2005). *Evroza – kritika novega evrocentrizma*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Wallerstein, I. (2003). Citizens All? Citizens Some! The Making of the Citizen. *Comparative Studies in Society and History* 45, 650-679.

IV OCENJEVANJE
IN UČBENIŠKO
BESEDILO

Interno ocenjevanje pri slovenski maturi: velike razlike med šolami

Darko Zupanc, Gašper Cankar in Matevž Bren

V večini evropskih držav se spričevalo ob koncu srednje šole pridobi z neke vrste zaključnim izpitom. Gre za kombinacijo notranjega preverjanja znanja in zunanjega izpita. V večini držav se pri zaključnih izpiti znanje preverja tako pisno kot ustno (Eurydice, 2012: 166–168). V državah z eksternim preverjanjem znanja je način preverjanja v veliki meri izveden s pomočjo pisnih izpitov. V posameznih državah pa so pri nekaterih predmetih praktični deli izpitov (»coursework«), ki jih kandidati opravljajo na šoli v času priprave na izpit. Ta je lahko usten, lahko je laboratorijsko ali projektno delo ali seminarska, projektna naloga idr. Interni deli izpita so lahko moderirani (Eurydice, 2012: 168), tako da učitelji ocenjujejo znanje in dosežke dijakov na osnovi vnaprej postavljenih in usklajenih kriterijev. V praksi pa to vedno ni tako, v Sloveniji interno ocenjevanje pri maturi ni eksterno moderirano (Brejc, Sarđoč in Zupanc, 2011). Z internim ocenjevanjem praktičnih nalog se lahko preverja doseganje tistih ciljev in standardov v učnih načrtih in katalogih znanj, ki jih z internim ocenjevanjem lažje preverjamo kot s pisnimi preizkusi oz. jih je pisno praktično nemogoče preverjati. Vseh taksonomskih stopenj znanja in vsebin namreč ni možno enako kakovostno preveriti le z eno vrsto izpita (Državna komisija za splošno maturo, 2010)

V Sloveniji so pri ocenjevanju učencev in dijakov velika odstopanja v porazdelitvah izmerjenih dosežkov. Porazdelitve dosežkov prikazujejo višje doseženo znanje, če v šolah ocenjujejo učitelji, kot če je znanje izmerjeno eksterno (Pučnik Ozimič, 2010; Starc, 2011; Zupanc, 2010a; Zupanc in Bren, 2010a). O razlikah pri izmerjenem znanju poročajo tudi študije na podlagi mednarodnih meritev znanja, npr. TIMSS (Japelj Pavešić idr., 2004; Japelj Pavešić idr., 2009; Mullis idr., 2004; Zupanc, 2005). Te razlike v dosežkih, tako v večletnem ča-

sovnem obdobju (Zupanc, Urank in Bren, 2009), kakor tudi v primerjavi z mednarodnimi preizkusi znanja (Zupanc, 2005), za strokovnjake in praktike predstavlja izzive, soočenje s problemi in motive za iskanje rešitev (Townsend, 2007). Stalno analiziranje izkazanega znanja omogoča odkrivanje možnih sistematičnih napak, ki jih navaja že Deming (1982; Marolt in Gomišček, 2005), na različnih nivojih šolskega sistema in predstavlja izhodišče za popravke in izboljšave (Allal, Mottier in Lopez, 2005).

V članku so prikazana izjemno visoka povprečja doseženih točk pri internem ocenjevanju praktičnih nalog na maturi, kakor tudi trendi vsakoletnega naraščanja. Z grafi ordinalne dominantnosti so za posamezne šole v primerjavi s celotno Slovenijo prikazani primeri razlik pri treh parih porazdelitev dosežkov: za šolske ocene pred maturo, za eksterno ocenjen in za interno ocenjen praktični del maturitetnega izpita. Ocenjevanje ob zaključku gimnazije mora tudi diskriminirati in prikazati razlike med maturanti po izkazanem znanju, ne pa da praviloma odlične dosežke eksternega preverjanja nižajo slabše interne ocene in obratno slabše eksterne ocene višajo visoko ocenjeni interni deli. Ker se s praktičnimi nalogami preverja pomembne učne cilje, ki se jih s pisnimi preizkusi ne more preveriti, bi bilo ukinjanje tega dela maturitetnega izpita neprimerno. Zato je podan predlog, da bi tudi interno ocenjevanje praktičnih nalog eksterno moderirali.

Tako klasična testna teorija (Nunnally in Bernstein, 1994) kot modernejši pristopi k testni teoriji (McDonald, 1999) poudarjajo, da mora preizkus odražati konstruktno veljavnost. Med drugim je del konstruktne veljavnosti tudi interna konsistentnost merjenega konstrukta (npr. znanje posameznega predmeta na maturi). Čeprav različni deli izpita tipično zaradi učinkovitosti merijo različna znanja, pa vseeno razhajanja med njimi ne smejo biti prevelika, sicer nismo upravičeni do seštevanja v skupen rezultat. Iz tega izhaja, da si morajo biti tudi porazdelitve dosežkov na različnih delih izpita podobne.

Izhodiščna hipoteza glede razhajanj med eksterno in interno ocenjenimi deli izpitov bi tako bila, da sta porazdelitvi dosežkov obeh delov izpita enaki. Ker gre za relativno enostavne primerjave, bo metoda raziskovanja primerjava osnovnih deskriptivnih statistik za omenjene podatke. Od uporabljenih statističnih primerjav lahko posebej izpostavimo graf ordinalne dominantnosti, ki omogoča tako pregledno vizualno primerjavo kot izpeljavo statistik (ρ), ki govorijo o velikosti razlik med dvema porazdelitvama.

Ustno preverjanje znanja in ocenjevanje praktičnih nalog

V strokovni literaturi, še posebej v knjigah, ki se ukvarjajo z merjenjem znanja v šoli oz. razredu (Linn, Gronlund, 2000; Oosterhof, 2001), se

v pregledu različnih oblik testov¹ in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ustnega spraševanja ne najde. Nastopi učencev, ki so seveda tudi ustni, pa se navajajo med ocenjevanjem dejavnosti učencev (ang. *performance assessment*).

Z ocenjevanjem dejavnosti se lahko meri kompleksne cilje. Lahko se ocenjuje dejavnost pri laboratorijskem ali terenskem delu, pri izdelavi in predstavitvi seminarских nalog, govornih nastopih ipd. Pri ocenjevanju takšnih spretnosti mora imeti kandidat možnost, da po svoji presoji predstavi in uporabi prej naučene informacije, koncepte in pravila, da reši nalogo, ki jo dobi pri preverjanju. Običajni pisni preizkusi ne omogočajo te fleksibilnosti in niso primerni za ta namen. Pri internem ocenjevanju dejavnosti pa je več subjektivnosti. Če bi želeli z različnimi dejavnostmi oceniti znanje in spretnosti, so študije pokazale (Taylor, 2003), da bi bilo za zanesljivost preverjanja treba oceniti več različnih dejavnosti. V Washingtonu (Taylor, 2003) so se pri vključevanju ocenjevanja dejavnosti iz razreda v sistem zunanjega preverjanja velikega števila dijakov pokazali naslednji problemi:

- usposobljenost učiteljev in priprava za ocenjevanje v razredu,
- izbor dejavnosti, ki se jih ocenjuje, in pomanjkljivi zapiski preverjanja – zmanjšuje se primerljivost rezultatov kandidatov,
- zanesljivost točkovanja dejavnosti in veljavnost rezultatov zaradi učinkov, ki niso povezani z znanjem in spretnostmi kandidatov – neprijemna pomoč učitelja, sošolcev, staršev ipd.

Pri oblikah preverjanja znanja, ki ne temeljijo na strokovno pripravljene pisnem preizkusu, je veliko težje zagotoviti pomembne merske značilnosti, kot so objektivnost, zanesljivost in veljavnost. Black in William (v Sentočnik, 2004: 72) učenje in preverjanje naučenega z netestnimi oblikami priporočata za formativno preverjanje. Dokler se v omejenem obsegu netestne oblike uporabljajo v formativni, diagnostični ali v manjšem, skrbno načrtovanem deležu, sumativni funkciji (Zupanc, 2004) preverjanja znanja, lahko prednosti prevladajo nad slabostmi.

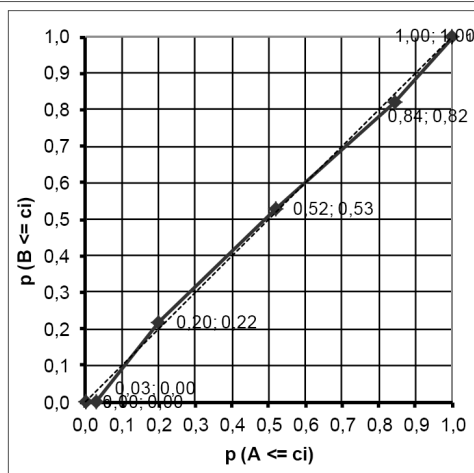
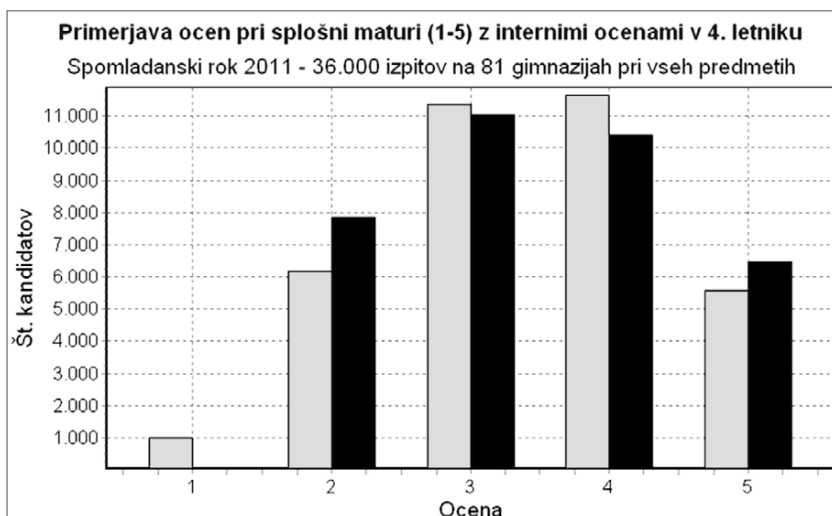
Interno in eksterno ocenjevanje v gimnazijah in pri maturi

V slovenskih šolah je tradicija, da učitelji ob koncu šolskega leta z zaključno oceno ovrednotijo znanje svojih učencev. Učiteljeve interne ocene odločajo o uspehu učenca in njegovem napredovanju. Gimnazijsko izobraževanje pa se ne zaključuje z uspešno opravljenim zaključnim (četrtim) letnikom, ampak je le-ta pogoj za pristop k splošni maturi, ki je v večjem delu ocenjena ekster-

1 V strokovni literaturi v angleškem jeziku se uporablja izraz *test* za različne oblike merjenja znanja. Pri citiranju splošnih virov je tako tudi v članku ohranjen izraz *test*, medtem ko se pri navajanju zunanjih preverjanj znanja v slovenskem prostoru uporablja izraz *preizkus* znanja.

no. Vsak maturant opravlja tri obvezne predmete, slovenščino oz. italijanščino ali madžarščino, matematiko in prvi tuji jezik; poleg tega izbere še dva, lahko tudi tri izbirne predmete. Maturanti, njihovi učitelji in ravnatelji šol spremljajo dosežene ocene na maturi, ki so v pretežnem delu dodeljene eksterno, in jih primerjajo z interno dodeljenimi šolskimi ocenami (Semen, 2011b; Semen, 2012). Za vsakega maturanta so pri internih ocenah v zaključnem letniku (na Sliki 1) upoštevane ocene iz petih oz. šestih maturitetnih predmetov.

Slika 1: Primerjava porazdelitve vseh ocen (v lestvici od 1 do 5) pri spomladanskem roku splošne mature 2011 (sivi stolpci v histogramu) z internimi ocenami v zaključnem, četrtem letniku gimnazije (črni stolpci v histogramu), spodaj graf ordinalne dominantnosti primerjave obeh porazdelitev, $N = 36.000$ izpitov.



Na Sliki 1 sta prikazani porazdelitvi ocen (v lestvici od 1 do 5) pri spomladanskem roku splošne mature 2011 (sivo) in interne ocene v zaključnem – četrtem letniku gimnazije (črno). V spodnjem delu slike je z grafom ordinalne dominantnosti² prikazana primerjava obeh porazdelitev (Zupanc, Bren, 2010b). Porazdelitvi sta si zelo podobni, med njima ni pomembnih razlik ($\rho = 0,501^2$; $d = 0,001$; Zupanc, 2010b; Vargha in Delaney, 2000). Tudi povprečni oceni sta praktično enaki: povprečna maturitetna ocena pri vseh predmetih, ki so jih dijaki pisali pri maturi, to je pri več kot petintrideset tisoč izpitih pri več kot 30 predmetih je 3,41; povprečna interna ocena teh dijakov pri istih predmetih v četrtem letniku pa je 3,43.

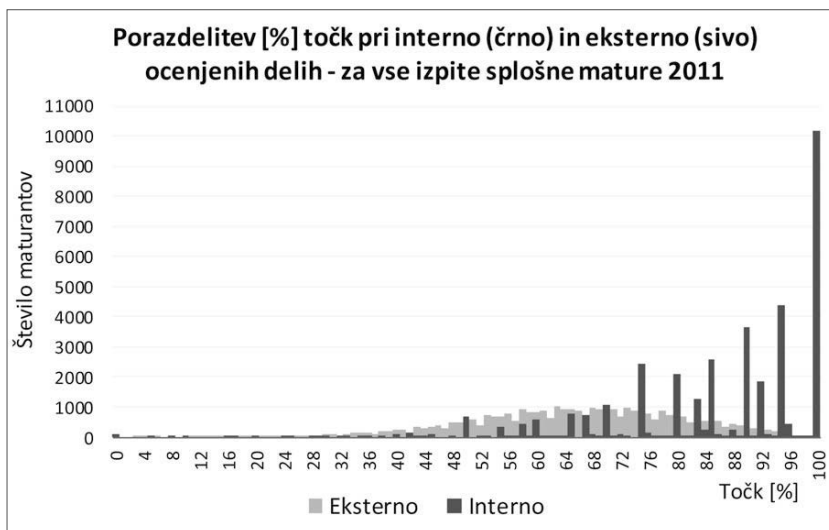
Pri slovenski maturi se izvajajo izpiti iz več kot 30 predmetov (Zupanc, 2001). Vsi materni in tuji jeziki ter matematika imajo pri maturi interni ustni del, ki k skupni oceni prispeva 20 %. Pri zgodovini umetnosti in likovni teoriji ustni del prispeva 30 %. Naravoslovni predmeti, geografija in zgodovina imajo v internem ocenjevanju laboratorijske vaje, eksperimentalno delo, terensko delo, ekskurzije, ki k skupni oceni prispevajo 20 %. Filozofija, psihologija in sociologija imajo 25 % vredno interno ocenjeno seminarsko nalogo. Laboratorijske vaje, eksperimentalno delo, terensko delo, ekskurzije, seminarske naloge in projektne naloge kandidati opravijo v zaključnem letniku. Mentorji – praviloma njihovi učitelji – jih ocenijo pred zaključkom pouka. Ustni izpiti pa se izvajajo po zaključku pouka pred šolsko komisijo.

Doseženo število odstotnih točk pri vseh oblikah internega ocenjevanja je pri vseh predmetih in vsa leta mnogo višje kot pri eksterni ocenjenih delih (Pučnik Ozimič, 2010; Starc, 2011; Zupanc, 2001; Zupanc in Bren, 2010a). Na Sliki 2 je prikazana porazdelitev odstotnih točk za vse izpite na spomladanskem roku splošne mature 2011 – posebej za eksterno (sivo) in posebej za interno ocenjeni del (črno). Pri več kot deset tisoč izpitih, skoraj tretjini, maturanti pri internem delu maturitetnega izpita dobijo 100 %. Verjetnost, da je imel naključno izbrani maturant v spomladanskem roku splošne mature 2011 ($N = 36.000$) višje odstotne točke pri internem kot pri eksternem ocenjevanju je 0,84 (upoštevana je tudi polovica verjetnosti, da sta bila oba dela ocenjena enako).

Na razkorak med internim in eksternim ocenjevanjem so različni avtorji opozarjali že pred leti. Šimenc in Slavec (1999) sta pri filozofiji na maturi poročala, da v povprečju vsako leto kandidati pri seminarskih nalogah dosežejo bistveno boljše rezultate kot pri pisnem eksternem delu izpita. Tako

2 Indeks ρ se uporablja kot mera različnosti dveh ordinalnih porazdelitev. Vrednost ρ je tudi ploščina nad (pod) grafom in je enaka verjetnosti, da je naključno izbrani kandidat iz ene skupine po dosežku uvrščen višje kot naključno izbrani kandidat iz druge skupine; prišteta je še polovica verjetnosti, da sta oba naključno izbrana kandidata po primerjanih dosežkih rangirana enako (Zupanc, Bren, 2010b).

Slika 2: Porazdelitev odstotnih točk za vse izpite v spomladanskem roku splošne mature 2011 – posebej za eksterno ocenjeni del (sivo) in posebej za interno ocenjeni del (črno).



izboljšajo tudi svojo skupno oceno pri tem izbirnem predmetu. Pri maturi iz sociologije se je leta 1998 povečalo število tistih šol, na katerih so bile zelo velike razlike med notranjo in zunanjo oceno. Počkar in Slavec (1999: 25–29) sta ugotovila, da na nobeni šole niso kandidati pri pisnem delu izpita dobili boljše ocene kot pri maturitetni nalogi. Pri psihologiji sta Skarza-Žerovnik in Slavec (1999) povzela podobno ugotovitev: v večini so bile šole z 20,1 do 30,0 % razliko med interno in eksterno oceno. Na petih šolah so razlike presegale 40 %, največja razlika pa je bila 75,5 %.

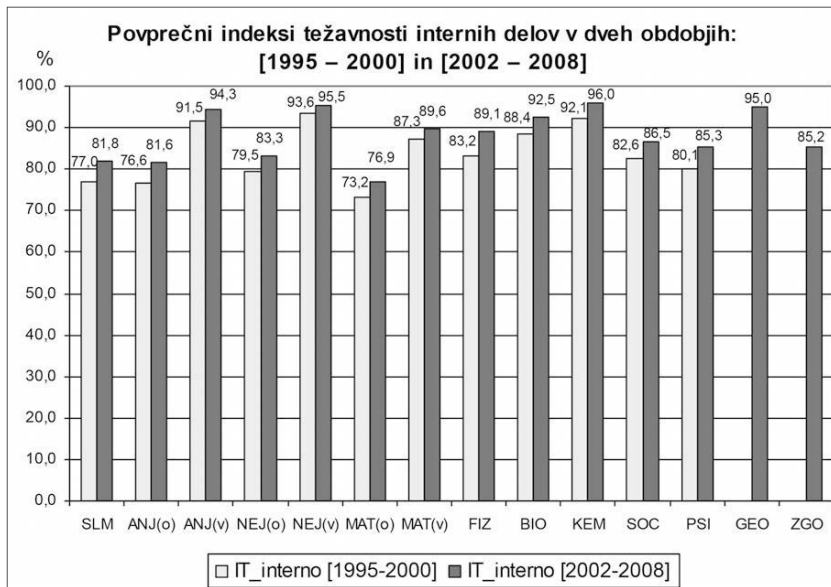
Rezultati internega ocenjevanja laboratorijskega dela pri fiziki so si iz leta v leto zelo podobni. Glavni ocenjevalec in koordinator pri maturitetnem predmetu Trampuš in Kranjčevič (1998: 15) v svoji analizi ugotavljata, da kandidati v glavnem dosegajo visoko število točk – razlika med povprečnim dosežkom in največjim možnim številom točk je vse manjša. Analiza internih ocen za leto 1997 je pokazala, da je stanje zaskrbljujoče, in avtorja domnevata (ibid.), da gre pri internem ocenjevanju za subjektivno nagrajevanje kandidatov. Razkorak med obema ocenama je največji ravno na šolah z najnižjimi rezultati pri pisnem eksternem delu maturitetnega izpita. Da notranja ocena vključuje tudi nagrajevanje truda kandidatov in potemtakem ni objektivna, sta Osredkar in Kranjčevič (1999) ugotavljala tudi pri kemiji.

Državna komisija za splošno maturo je v zadnjih letih razpravljala o prevelikih razlikah pri dodeljenih točkah pri notranjem oziroma zunanjem delu izpita (Starc, 2011) in o različnih interpretacijah za te razlike v notra-

njem in v zunanjem delu izpita, ki jih izražajo predvsem posamezne državne predmetne komisije in tudi šolske maturitetne komisije (Pučnik Ozimič, 2010).

Zupanc in Bren (2010a) sta objavila analizo spreminjanja (višanja) indeksa težavnosti³ interno ocenjenih delov izpitov pri več predmetih splošne mature v letih 2002 do 2008 v primerjavi z leti od 1995 do 2000 (Slika 3). Pri vseh predmetih so se indeksi težavnosti zvišali, kar pomeni, da so interno ocenjeni deli izpitov v zadnjih letih »lažji« kot pred leti; maturanti pri tem v povprečju dosegajo 80 % oz. tudi prek 90 % možnih točk.

Slika 3: Povprečni indeksi težavnosti pri predmetih v spomladanskem roku splošne mature; posebej za obdobje 1995–2000, N = 49.046 kandidatov – sivo, in posebej za obdobje 2002–2008, N = 55.131 kandidatov – črno (vir: Zupanc, Bren, 2010a).

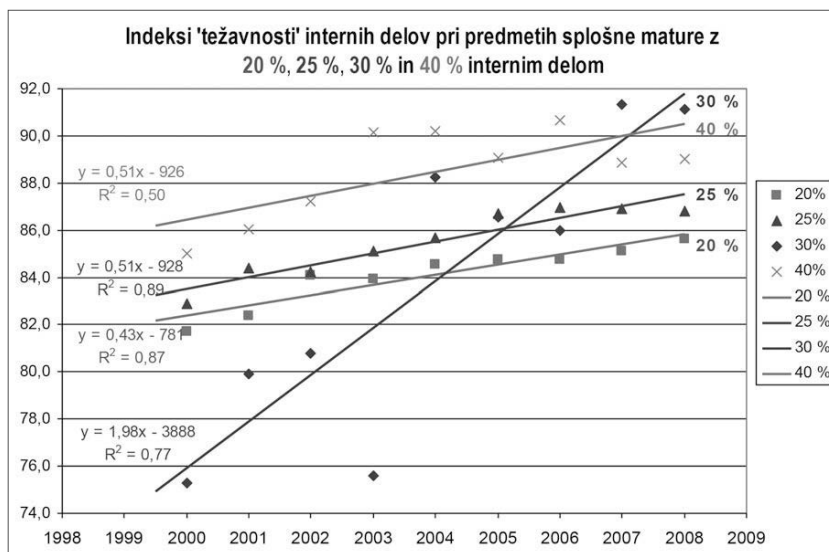


Kako visoko so glede na točke ocenjeni dijaki pri internih maturitetnih delih posameznih predmetov, je po skupinah predmetov prikazano na Sliki 4 (Zupanc, Bren, 2010a). Za vsako leto od leta 2000 do 2008 je na sliki označeno povprečno število točk, doseženih pri internem delu izpita za posamezno skupino predmetov – indeks težavnosti. S kvadrati so označene točke za skupino maturitetnih predmetov z 20-odstotnim internim delom, s trikotniki so označene točke za skupino s 25-odstotnim internim delom, z rombi so označene točke za skupino s 30-odstotnim internim delom

3 Lažja naloga ima višji indeks, težja naloga pa nižjega. V angleščini se uporablja izraz indeks »lahkosti« naloge (*facility index*).

in s križci točke za skupino s 40-odstotnim internim delom. S slike je razvidno, na kakšni odstotkovni višini so bile posamezne skupine leta 2000 in kako visoko so leta 2008. Za vsako skupino predmetov so dodane premice, ki kažejo trende naraščanja indeksov »težavnosti« v zadnjih letih. Smerni koeficienti za vse štiri skupine so statistično pomembni (Zupanc, Bren, 2010a).

Slika 4: Dosežene povprečne odstotne točke pri internih delih maturitetnih izpitov (indeksi »težavnosti«) po različnih skupinah predmetov splošne mature od leta 2000 do 2008 (vir: Zupanc, Bren, 2010a).



Glede na vsako leto višje dodeljene točke pri internem ocenjevanju praktičnih nalog pri slovenski maturi pa ni dokazov, ki bi kazali na iz leta v leto boljše znanje in doseganje zahtevnejših učnih ciljev ter standardov znanja (Zupanc, Bren, 2010a). Mnenja ravnateljev o aktualnem internem ocenjevanju ustnih in praktičnih delov izpitov pri splošni maturi so pozitivna (Semen, 2011a: 24). Tri četrt jih trdi, da so notranji deli izpitov potrebni, saj preverjajo znanje in spretnosti, ki jih pri zunanem delu ni mogoče preveriti, malo manj kot četrtnina pa jih meni, da notranji deli izpitov niso potrebni, saj so dijaki notranje ocenjeni skozi štiri leta gimnazijskega izobraževanja. Z argumenti za nujnost preverjanja učnih ciljev, ki se jih s pisnimi preizkusi ne da preverjati, je mogoče soglašati, nujne pa so spremembe izvedbe in ocenjevanja do sedaj interno ocenjenih ustnih delov izpitov in praktičnih nalog. V šolah spremembam niso naklonjeni: več kot dve tretjini (67 %) ravnateljev zagovarja dosedanja izvedbo, le slaba tretjina (31 %) jih zagovarja, da bi bili ustni izpiti ocenjeni že med šolskim letom (Semen, 2011a: 23). Ravnatelji so bili vprašani tudi za podporo spremembi, da bi interno ocenjene praktične

dele izpitov zunanje kontrolno ocenili. Nasprotovanje je bilo izrazito: s spremembo bi soglašala četrtnina (24 %) ravnateljev, tri četrtine (75 %) jih je bilo proti (Semen, 2011a: 22).

Različne porazdelitve ocen pri internem in eksternem ocenjevanju – primer fizike

Navkljub podatkom o visoko dodeljenih točkah (v povprečju približno 90 %) pri interno ocenjenih praktičnih nalogah in trendu vsakoletnega povečevanja v strokovni literaturi ni zaslediti ugotovitev, da se je zvišal nivo znanja, ki se ga na ta način preverja. Zasledimo pa lahko trend, o katerem je pisal Kodelja (2000), ko učitelji vedo, da je za nadaljnje šolanje učencev odločujoča skupna ocena, sestavljena iz interne in eksterne ocene, in jim namenoma dvigujejo interne ocene (ali pa znižajo kriterije ocenjevanja) ter tako vnaprej kompenzirajo njihov predvideni slabši uspeh na eksternem preverjanju. Kritična opozarjanja (Osredkar in Kranjčevič, 1999; Počkar in Slavec, 1999; Skarza-Žerovnik in Slavec, 1999; Šimenc in Slavec, 1999; Trampuš in Kranjčevič, 1998; Zupanc, 2001; Zupanc in Bren, 2010a) na previsoko ocenjene interne dele doslej niso obrodila sadov.

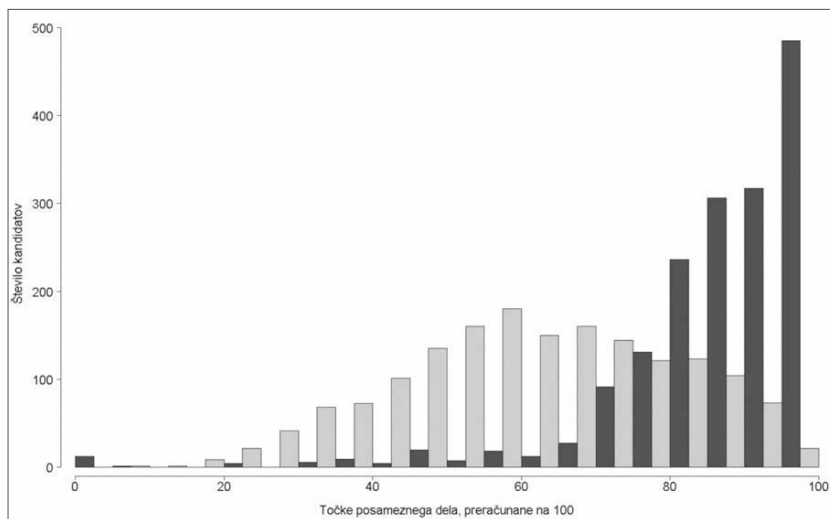
Ric in Državna komisija za splošno maturo v Sloveniji že od leta 1995 opravljata analize kakovosti eksternih delov maturitetnih izpitov na podlagi rezultatov sistematične edukometrične analize testnih nizov ali posameznih izpitnih vprašanj. Za pisne izpite, eksterne ocenjene dele mature, se poleg veljavnosti sistematično analizira zanesljivost, diskriminativnost in objektivnost maturitetnih delov izpita za vsak predmet v vsakem izpitnem roku. Merske značilnosti so javno objavljene (navedba zadnjih dveh letnih poročil: Pučnik Ozimič, 2010; Starc, 2011) tudi za spremljanje kakovosti maturitetnih izpitov s strani zunanjih strokovnjakov, posebej pa se s povratno informacijo kot izhodiščem za delo vnaprej ukvarjajo državne predmetne komisije. Na ta način maturitetni sistem v Sloveniji zagotavlja transparentno, preverljivo in poglobljeno edukometrično kakovost za eksterne ocenjene dele mature; za interno ocenjene dele in šolske ocene v Sloveniji pa sistematičnih analiz na takem strokovnem nivoju ni. Ob odsotnosti analiz, ki bi sedanje dosežke na interno ocenjenih delih izpita potrdile kot veljaven odraz znanja kandidatov, se lahko naslonimo le na objektivnost eksterne ocenjenih delov izpita in jih jemljemo kot veljavno mero znanja kandidatov.

Na tej osnovi se merskim podatkom pri zunanje ocenjenih delih mature da posebno referenčno mesto in se podatke iz drugih načinov internega ocenjevanja primerja s prvimi. Ali so visoka (približno 90 %) povprečja in izrazito v desno zamaknjene porazdelitve točk pri interno ocenjenih praktičnih nalogah dovolj prepričljiv argument, da gre pri tem za sistemsko napako pri merjenju znanja? Državni izpitni center ima za vsakega maturanta v

okviru mature za vsak predmet različne podatke o dosežkih v znanju. Porazdelitve dosežkov interno in eksterno ocenjenih delov izpitov (v surovih ali odstotnih točkah) so si od šole do šole v veliki večini podobne, kar se odraža tudi na porazdelitvah za posamezni predmet na državnem nivoju (Pučnik Ozimič, 2010; Starc, 2011). Porazdelitve eksterno ocenjenih delov izpitov so praviloma zvonaste oblike z vrhovi okrog povprečnih dosežkov (60 % točk); deleži na obeh repih (maturanti z najnižjimi in najvišjimi dosežki) se bližajo ničli. Porazdelitve točk pri interno ocenjenih praktičnih delih maturitetnih izpitov pa so praviloma izrazito pomaknjene v desno s povprečnimi dosežki preko 80 % ali celo preko 90 % možnih točk in desnega repa sploh nimajo, saj so vrhovi porazdelitev pri najvišjih vrednostih.

Zanimiva je tudi drugačna primerjava, in sicer že omenjenih porazdelitev točk pri maturi in internih šolskih ocen maturantov ob zaključku zadnjega letnika gimnazije pred pristopom k maturi. Če se pri maturi z eksternim in internim delom (lahko) preverja drugačne učne cilje, pa se mora pri pouku v šolah ocenjevati celoten spekter znanj pri določenem predmetu – znanja, ki se preverjajo s pisnimi preizkusi, z ustnimi nastopi, s praktičnimi nalogami ipd. Ugotovljeno je bilo, da pri vseh gimnazijah pri vseh maturitetnih izpiti v Sloveniji med porazdelitvami šolskih ocen in maturitetnih ocen, kjer se v ustreznem deležu eksterne in interne točke seštejejo, ni pomembnih odstopanj (Slika 1).

Slika 5: Porazdelitev točk pri eksterno ocenjenih maturitetnih izpiti (sivo) in porazdelitev točk pri interno ocenjenih laboratorijskih vajah (črno) za fiziko na spomladanskem roku mature 2011. Obakrat so dosežki preračunani na 100 % (pri maturi interno ocenjeni del zajema 20 % skupnega dosežka).



Na primeru enega predmeta – fizike – bomo primerjali porazdelitve treh merjenj znanja: interne učiteljeve ocene ob koncu pouka v zaključnem letniku, eksterne točke in še interne točke z maturitetnega izpita. Slika 5 predstavlja porazdelitvi točk pri eksterno ocenjenih maturitetnih izpitih (sivo) in porazdelitev točk pri interno ocenjenih laboratorijskih vajah za fiziko na spomladanskem roku mature 2011 (črno).

Vidimo lahko, da sta porazdelitvi dosežkov na eksternem in internem delu maturitetnega izpita iz fizike za vse kandidate v Sloveniji zelo različni. Medtem ko je porazdelitev na eksternih maturitetnih preizkusih zvonasta in zelo dobro razvršča kandidate, je porazdelitev dosežkov na internem delu popolnoma asimetrična, saj ima največ kandidatov najvišje možno število točk.

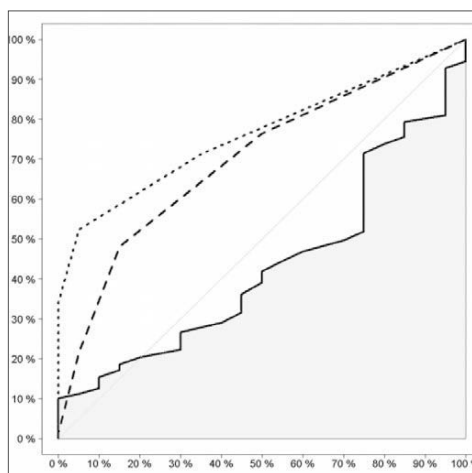
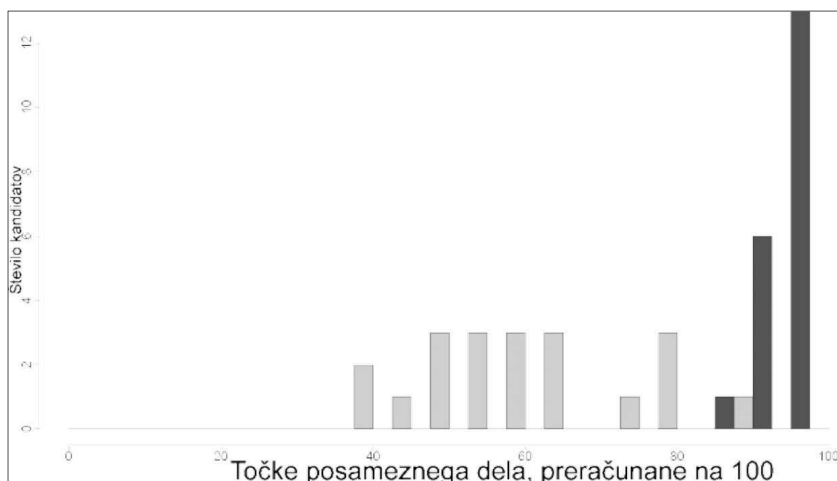
V nadaljevanju bosta prikazana primera dveh gimnazij – A in B – z zelo različnim načinom ocenjevanja dosežkov dijakov pri eksternem in internem preizkusu ter šolskem ocenjevanju. Gimnazija A, kjer je na spomladanskem roku 2011 maturo iz fizike opravljalo 20 kandidatov – prikazana je (zgoraj na Sliki 6) porazdelitev točk pri eksterno ocenjenih maturitetnih preizkusih (sivo); kandidati na šoli so dobili od približno 40 % do 90 % možnih točk. Na isti sliki (črno) je za iste maturante prikazana tudi porazdelitev točk pri interno ocenjenih laboratorijskih vajah; najslabše ocenjeni kandidat je dobil 85 %, največ pa jih je dobilo 100 % možnih točk.

Za posamezno šolo želimo hkrati prikazati primerjavo dosežkov na eksterno ocenjenih preizkusih z istovrstnimi dosežki vseh kandidatov v Sloveniji in še primerjavo interno ocenjenih delov izpita njihove šole z dosežki vseh kandidatov. Zato so na Sliki 6 spodaj prikazani grafi ordinalne dominantnosti, ki prikazujejo primerjavo dosežkov na šoli z dosežki vseh na istem maturitetnem izpitu. Razlika med dosežki eksterno ocenjenih preizkusov in interno ocenjenih laboratorijskih vaj na Sliki 5 je velika in zanimiva. Na grafih ordinalne dominantnosti pa so prikazana odstopanja ocenjevanja dosežkov na šoli A v primerjavi z ocenjevanjem na vseh šolah.

Vse krivulje, prikazane na Sliki 6 spodaj, predstavljajo primerjavo porazdelitev točk oz. ocen med izbrano šolo A (x os na grafu) in vsemi maturanti iz fizike v Sloveniji (y os na grafu).⁴ Posamezna krivulja predstav-

4 Graf ordinalne dominantnosti poteka od spodnjega levega oglišča, ki primerja dosežke kandidatov z najnižjim številom točk (ocen), in se zaključuje v zgornjem desnem oglišču, ki primerja dosežke kandidatov z najvišjim številom točk (ocen). Enostavna interpretacija grafa ordinalne dominantnosti je, da krivulja »po diagonali« razdeli kvadrat na dva dela in se primerja ploščini spodaj desno pod krivuljo (v tem primeru za konkretno šolo) s ploščino zgoraj levo nad krivuljo (v tem primeru za Slovenijo). Če graf (krivulja) skoraj razpolovi kvadrat po diagonali, sta ploščini skoraj enaki in porazdelitvi nista pomembno različni. Če pa sta ploščini (pod in nad krivuljo) različni, dosežki, ki pripadajo skupini z večjo ploščino, dominirajo nad dosežki skupine, s katero se primerjajo. Ploščina nad (pod) grafom je enaka verjetnosti, da je naključ-

Slika 6: Primer porazdelitve točk pri interno (črno) in eksterno (sivo) ocenjenem delu mature iz fizike spomladi 2011, $N = 20$ kandidatov - histogram zgoraj. Spodaj so z grafi ordinalne dominantnosti za isto šolo prikazane razlike pri treh parih porazdelitev dosežkov²: za šolske ocene pred maturo (črtkano), za eksterno ocenjen (polno) in interno ocenjen praktični del (pikčasto) maturitetnega izpita v primerjavi s celotno Slovenijo.



lja primerjavo para (dveh) porazdelitev: točke oz. ocene za izbrano šolo v primerjavi s točkami oz. ocenami za vse maturante v Sloveniji. Na črtkano označenem grafu se za ti dve skupini maturantov primerja interne, s stra-

no izbrani kandidat iz ene skupine po dosežku uvrščen višje kot naključno izbrani kandidat iz druge skupine; prišteta je še polovica verjetnosti, da sta oba naključno izbrana kandidata po primerjanih dosežkih rangirana enako (Zupanc, Bren, 2010b).

ni učiteljev dodeljene, šolske ocene iz fizike v zaključnem letniku. S šolskimi ocenami so bili na gimnaziji A maturanti v zaključnem letniku s strani učitelja ocenjeni višje kot vrstniki v Sloveniji (črtkana krivulja je v celoti izrazito nad diagonalo). Krivulja s polno črto predstavlja primerjavo porazdelitev točk, doseženih pri eksterno ocenjenem pisnem delu mature iz fizike. Graf s polno črto je najbolj oddaljen od črtkanega. Graf s polno črto je najbližji diagonalni,⁵ maturanti iz predstavljene šole so pri eksternem delu mature iz fizike dosegli nekoliko slabše dosežke kot njihovi vrstniki v Sloveniji ($\rho = 0,43^2$; razlika je šibka; Zupanc, 2010b; Vargha in Deleney, 2000). Podrobnejši pogled pove še, da so po dosežkih slabši maturanti izbrane šole pri eksternem delu mature iz fizike dosegli nekoliko višji rezultat kot vrstniki v Sloveniji (krivulja s polno črto je v spodnjem delu nad diagonalo), maturanti z nekoliko boljšimi dosežki pa vse do najboljših na šoli pa so se pri eksterno ocenjenih preizkusih izkazali slabše znanje kot vrstniki v Sloveniji (krivulja s polno črto je v zgornjem delu pod diagonalo).

Če se pogleda še primerjavo porazdelitve točk pri interno ocenjenih laboratorijskih vajah (pikčasta krivulja na Sliki 6), je očitno, da so bili z internimi točkami za praktični del na konkretni šoli maturanti s strani učitelja ocenjeni še izrazito višje kot vrstniki v Sloveniji (pikčasta krivulja v celotnem definicijskem območju razdeli kvadrat na dve izrazito neenaki ploščini) ($\rho = 0,76^2$; razlika je izrazita; Zupanc, 2010b; Vargha in Deleney, 2000). Učitelj(i) na izbrani šoli je (so) po dosežkih slabše in srednje dobre maturante pri laboratorijskem delu ocenjeval(i) še višje kot z zaključnimi ocenami v zadnjem letniku gimnazije (razvidno iz razmika med črtkano in pikčasto krivuljo na Sliki 6 – spodaj); svoje najboljše maturante je (so) za laboratorijsko delo ocenil(i) podobno kot z zaključno oceno v zadnjem letniku (vse primerjave so z maturanti iz fizike v Sloveniji).⁶

Težko je zagovarjati, da je s prikazanimi razlikami pri treh parih porazdelitev – črtkani (šolske ocene), polni (eksterne točke na maturi) in pikčasti (interne točke na maturi) – vse v redu, torej, da so razlike posledice izkazane ga znanja, ne pa ocenjevanja. Krivulja s polno črto kaže, da je bilo znanje maturantov izbrane šole pri eksterno ocenjenih delih mature iz fizike približno enako oz. nekoliko slabše od vrstnikov v Sloveniji. Kako bi poskušali razložiti povsem drugačno porazdelitev točk pri interno ocenjenih laboratorijskih

5 Graf ordinalne dominantnosti ima veliko prednost, da na enem mestu lahko primerjamo pare porazdelitev z različnimi lestvicami dosežkov; nekje so lahko dosežki v »surovih« točkah v lestvici od 0 do 20, drugje v odstotnih točkah od 0 % do 100 %, v tretjem primeru so to lahko šolske ocene od 1 do 5.

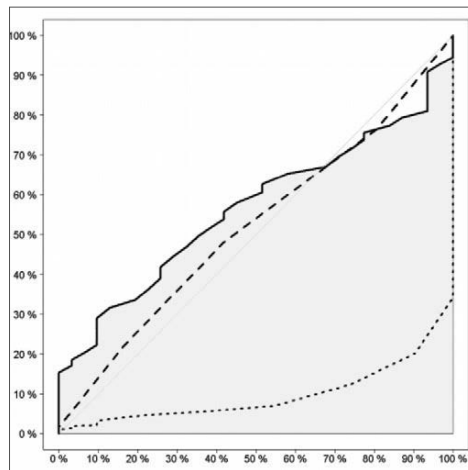
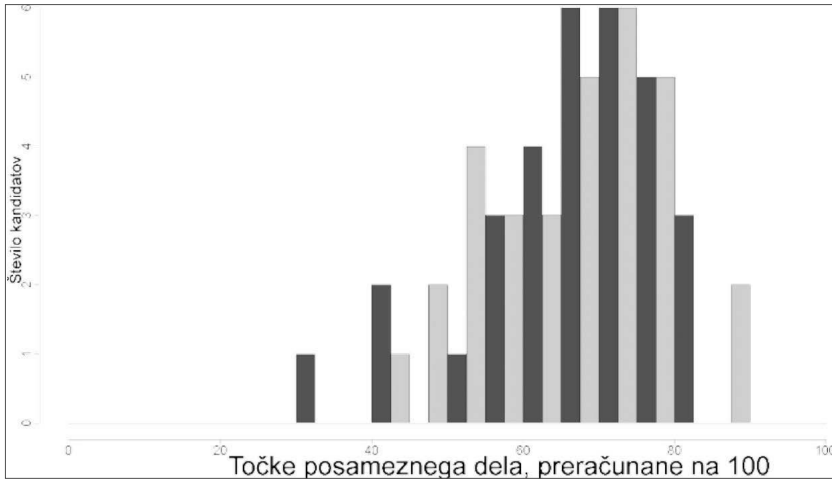
6 Ena možnih interpretacij je, da učitelj po dosežkih slabšim kandidatom pri interno ocenjenih praktičnih nalogah dodelijo neobjektivno veliko število točk (točke internega in eksternega dela mature se za končno maturitetno oceno seštejejo), da tudi ob pričakovano slabšem dosežku na eksterno ocenjenem delu mature na koncu ne bi bili neuspešni.

vajah (pikčasta krivulja)? Da se v tem delu preverja povsem drugačne učne cilje, v doseganju katerih so maturanti šole A (pač) izrazito boljši od vrstnikov v Sloveniji? Razliko med obema grafoma je težko zagovarjati, če upoštevamo še tretji (črtkani) graf – razlike v porazdelitvah šolskih ocen iz fizike iz zaključnega letnika ($\rho = 0,70^2$; razlika je srednja; Zupanc, 2010b; Vargha in Deleney, 2000). V šolskih ocenah bi se skladno z učnimi načrti za posamezni predmet moralo pokazati doseganje celotne palete učnih ciljev, tistih, ki se jih tako pri pouku kot na maturi preverja pisno, in tudi preverjanje praktičnih nalog, pa so učiteljeve ocene na izbrani šoli mnogo boljše, kot so jih dobili vrstniki v Sloveniji. Ob prikazanih razlikah pri treh parih porazdelitev je verjetno, da gre v tem primeru za neobjektivno visoko interno ocenjevanje (Kodelja, 2000; Starc, 2011; Zupanc in Bren, 2010a).

Drugačen pa je primer gimnazije B, ki je bila med analizami razlik pri ocenjevanju fizike med gimnazijami izbrana kot nasprotni primer glede na gimnazijo A; primer gimnazije B je prikazan na Sliki 7. Na tej gimnaziji je na spomladanskem roku 2011 maturo iz fizike opravljalo 31 kandidatov. Histogram (Slika 7 zgoraj) kaže porazdelitev točk pri eksterno ocenjenih maturitetnih preizkusih (sivo) in za iste maturante porazdelitev točk pri interno ocenjenih laboratorijskih vajah (črno). Porazdelitvi se prekrivata. Kandidate je (so) učitelj(i) v šoli ocenil(i) v razponu od približno 30 % do 80 % možnih točk, pri eksterne delu pa so dobili od 40 % do 90 % možnih točk.

Na grafu ordinalne dominantnosti (Slika 7 spodaj) so za iste maturante prikazane primerjave treh porazdelitev dosežkov s porazdelitvijo dosežkov pri fiziki za vse slovenske maturante istega izpitnega roka^{2,3}. Graf s polno črto se približno prilega diagonalni, maturanti iz gimnazije B so pri eksterne delu mature iz fizike dosegli približno takšne dosežke kot njihovi vrstniki v Sloveniji ($\rho = 0,56^2$; razlika ni pomembna; Zupanc, 2010b; Vargha in Deleney, 2000). Podrobnejši pogled pove še, da so po dosežkih nižji in dobri maturanti konkretne gimnazije dosegli nekoliko višji rezultat kot vrstniki v Sloveniji (krivulja s polno črto je v dveh tretjinah nad diagonalno), najboljši maturanti na gimnaziji pa so pri eksterne ocenjenih preizkusih izkazali nekoliko nižje znanje kot vrstniki v Sloveniji (krivulja s polno črto je v zadnji tretjini pod diagonalno). Na črtkano označenem grafu se za isti skupini maturantov² (iz gimnazije B in za vse maturante, ki so v spomladanskem izpitnem roku 2011 v Sloveniji izbrali fiziko) primerja interne, s strani učiteljev dodeljene, šolske ocene iz fizike v zaključnem letniku – pred maturo. Črtkani graf na Sliki 7 spodaj skoraj idealno razpolovi kvadrat po diagonalni ($\rho = 0,52^2$; razlika ni pomembna; Zupanc, 2010b; Vargha in Deleney, 2000) in je po obliki podoben grafu s polno črto; učiteljeve interne ocene ob zaključku pouka v zadnjem letniku gimnazije so dobro prekrivajo z maturitetnimi rezultati. Tudi pri učiteljevih šolskih ocenah se je na gimnaziji B izkazalo, da

Slika 7: Primer porazdelitve točk na drugi šoli pri interno (črno) in eksterno (sivo) ocenjenem delu mature iz fizike spomladi 2011, $N = 31$ kandidatov – histogram zgoraj. Spodaj so z grafi ordinalne dominantnosti prikazane razlike pri treh parih porazdelitev dosežkov: za šolske ocene pred maturo (črtkano), za eksterno ocenjen (polno) in interno ocenjen praktični del (pikčasto) maturitetnega izpita v primerjavi s celotno Slovenijo.



so bili po dosežkih slabši maturanti v gimnaziji s strani učitelja v zaključnem letniku ocenjeni nekoliko bolje kot vrstniki v Sloveniji (črtkana krivulja je v dveh tretjinah nad diagonalo), najboljši maturanti na gimnaziji pa so bili s strani učitelja ocenjeni nekoliko slabše kot vrstniki v Sloveniji (črtkana krivulja je v zadnji tretjini pod diagonalo). Razlika v porazdelitvah ocen med gimnazijo B in Slovenijo je pri ocenah v zaključnem letniku manj izra-

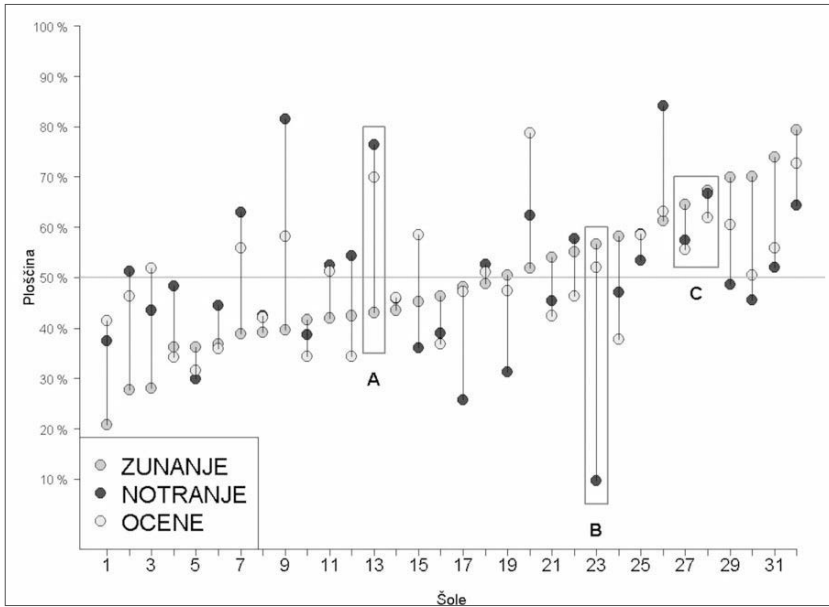
zita, kot je bila razlika, izmerjena pri eksterno ocenjenem delu mature (črtkana krivulja poteka bližje diagonalni kot polna krivulja).

Če se s porazdelitvijo točk za vse gimnazijce pri fiziki v Sloveniji pogleda še primerjavo porazdelitve točk pri interno ocenjenih laboratorijskih vajah v gimnaziji B (pikčasta krivulja na Sliki 7), je očitno, da so bili maturanti na tej šoli z internimi točkami za praktični del s strani učitelja(ev) ocenjeni izrazito nižje ($\rho = 0,10^2$, razlika je izrazita; Zupanc, 2010b; Vargha in DeLeoney, 2000) kot vrstniki v Sloveniji (ploščina pod pikčasto krivuljo je približno 10 %, nad krivuljo pa 90 % celotne ploščine kvadrata). Verjetnost, da je naključno izbrani kandidat, ki je izbral fiziko za maturo v Sloveniji, pri laboratorijskih vajah od svojega učitelja(ev) na šoli dobil večje ali enako število točk kot maturant na gimnaziji B, je 0,90. Pri eksterno ocenjenem delu mature iz fizike pa so gimnazijci te šole, glede na vrstnike v Sloveniji, izkazali nadpovprečen uspeh (graf s polno črto). Učitelj(i) na gimnaziji B je (so) s točkami za laboratorijsko delo svoje maturante ocenil(i) v širokem razponu (vse točke so preračunane na enako lestvico od 0 do 100 %), podobno širokem, kot so se kasneje razlikovale njihove dosežene točke pri eksterno ocenjenem delu mature. Ob predpostavki, da je (so) učitelj(i) fizike na gimnaziji B svoje dijake pri praktičnih nalogah ocenil(i) strokovno ustrezno, pa je ob pogledu na prikazane razlike treh parov porazdelitev težko spregledati, da (so) jih je primerjalno z drugimi gimnazijami in vrstniki v Sloveniji »oškodoval(i)«. Očitno je »normalna« zvonasta porazdelitev dodeljenih točk za praktični del maturitetnega izpita v Sloveniji (črni stolpci v histogramu na Sliki 7) atipična (glej Sliko 2) in po neodvisno izmerjenih maturitetnih dosežkih skupini maturantov gimnazije B »v škodo«.

Del ploščine, ki jo graf ordinalne dominantnosti v enotskem kvadratu razmeji, je uporabna mera za primerjavo skupin večjega števila šol in prikaz različnih situacij. Graf ordinalne dominantnosti je zaradi svoje podrobnosti in natančnosti zelo primeren za primerjavo dveh skupin. Ploščina, ki jo na grafu razmejuje lomljena črta, pa je celovit in smiseln povzetek informacije celotnega grafa z eno samo mero. Kadar želimo primerjati več skupin, to tako najlažje storimo s primerjavo omenjenih ploščin. Na Sliki 8 so prikazani deleži ploščin enotskega kvadrata, ki jih dobimo s primerjavami eksterno ocenjevanega dela izpita (sivi krožci), interno ocenjevanega dela maturitetnega izpita (črni krožci) in šolskih ocen (votli krožci) – vsakič v primerjavi z vsemi kandidati, ki so se udeležili maturitetnega izpita iz fizike v spomladanskem roku 2011. Velik razkorak med tremi deleži ploščin za posamezno šolo kaže na neusklajenost različnih načinov ocenjevanja (istih kandidatov pri istem predmetu).

Prikazanih je 32 šol, kjer je fiziko na maturi v tem izpitnem roku izbralo vsaj 20 gimnazijcev.⁷

Slika 8: Deleži plosččin, ki jih dobimo s primerjavami eksterno ocenjevanega dela izpita (sivi krožci – polne črte v grafih ordinalne dominantnosti), notranje ocenjevanega dela maturitetnega izpita (črni krožci – pikčaste črte) in šolskih ocen pred maturo (prazni krožci – črtkane črte) – vsakič v primerjavi z vsemi kandidati, ki so se udeležili maturitetnega izpita iz fizike v spomladanskem roku 2011.



Vseh šol, kjer so kandidati v tem roku izbrali fiziko, je bilo 65; z zgornjim kriterijem smo se izognili velikemu številu izračunanih statistik po šolah, ki bi bile zaradi majhnega števila kandidatov podvržene večji naključni napaki in manj uporabne za oblikovanje zaključkov.

Za lažjo primerjavo so šole na sliki urejene po velikosti deleža plosčine eksterno ocenjevanega dela mature. Izhodišče je, da so merski podatki pri eksternem maturitetnem ocenjevanju najbolj zanesljivi in objektivni (izmed dostopnih treh merjenj znanja). Pred tem smo že pojasnili, da maturitetni sistem v Sloveniji zagotavlja preverljivo edukometrično kakovost za eksterne ocenjene dele mature (Pučnik Ozimič, 2010; Starc, 2011); za interno ocenjene dele in za šolske ocene v Sloveniji pa ni sistematičnih analiz na takem strokovnem nivoju.

7 Za primerjanje ordinalnih porazdelitev in ugotavljanje razlik med njimi smo uporabljali ne-parametrične statistike. Mann-Whitney-Wilcoxonov U-test ima omejitve pri številu kandidatov, ki je večje ali enako 20 (Zupanc, 2010a). Tudi edukometrične analize v letnih poročilih se v Sloveniji delajo za predmete z 20 ali več kandidati (Pučnik Ozimič, 2010; Starc, 2011).

Gimnaziji, ki sta bili podrobneje predstavljeni z rezultati na slikah 6 in 7, sta na Sliki 8 označeni s črkama A in B. Maturanti na obeh gimnazijah so pri eksternem ocenjevanju znanja fizike na maturi v povprečju dosegli rezultat bližju povprečju, gimnazija A na Sliki 6 nekoliko pod, gimnazija B na Sliki 7 pa nekoliko nad povprečjem Slovenije (ploščini sta pod oz. nad 50 %). Na Sliki 8 pa vidimo, da so odstopanja pri dosežkih na posameznih gimnazijah zelo različna. Sivi krožci, ki predstavljajo dosežke maturantov na gimnazijah pri zunanje ocenjenem delu mature iz fizike glede na povprečje v Sloveniji, so od leve proti desni na grafu razporejeni po višini, od šole z najnižjim dosežkom na skrajni levi do gimnazije z najvišjim dosežkom na skrajni desni. Na sredini so tako prikazane gimnazije (sivi krožci) s povprečnimi maturitetnimi dosežki. Levo in desno od sredine so razlike od povprečja v dosežkih manjše, število gimnazij v tem območju je veliko; na obeh robovih pa je manjše število gimnazij, kjer pa so odstopanja od povprečja večja.

Nekatere gimnazije (npr. gimnaziji, označeni s črko C) imajo zelo majhne razlike med posameznim načinom ocenjevanja oziroma so različni načini ocenjevanja pri maturi in v gimnaziji dokaj usklajeni. Pri večini gimnazij pa so odstopanja večja, tako v smeri, ko so kandidati na internem ocenjevanju glede na dosežke eksternega dela dobili boljše ocene od njihovih vrstnikov (gimnazija A), kot tudi v drugi smeri, ko predvsem gimnazije z najboljšimi dosežki na eksternem delu svoje kandidate ocenjujejo strožje, kakor je to tipično za celotno populacijo (gimnazija B).

S Slike 8 je razvidno, da ima učiteljevo oz. notranje ocenjevanje v posamezni gimnaziji tendenco, da po višini nadomesti – »uravnoteži« – ocene svojih gimnazijcev glede na izmerjeno znanje s strani neodvisnih zunanjih ocenjevalcev pri maturi. Za dodeljene točke pri notranje ocenjenih delih izpita (črni krožci) in tudi za ocene v zaključnem letniku gimnazije pred maturo (votli krožci) velja, da so na gimnazijah s slabšimi maturitetnimi dosežki praviloma boljše, in obratno, na gimnazijah z nadpovprečnimi maturitetnimi dosežki praviloma slabše. Točke pri laboratorijskih vajah, kjer gimnazijce pri notranje ocenjenem delu maturitetnega izpita oceni njihov učitelj (črni krožci), in učiteljeve ocene ob zaključku gimnazije (votli krožci) so v povprečju na gimnazijah s podpovprečnimi dosežki – na levi strani grafa na Sliki 8 – nad, na gimnazijah z nadpovprečnimi dosežki – na desni strani grafa na Sliki 8 – pa pod krivuljo objektivno (eksterno) izmerjenega znanja. Razvidno je, da so gimnazije pri ocenjevanju s šolskimi ocenami bližje slovenski povprečni porazdelitvi, kot je to pri ocenjevanju maturitetnega izpita. V grafih ordinalne dominantnosti se to kaže skozi boljše prileganje črtkane črte diagonali, kar pomeni, da je ocenjevanje s šolskimi ocenami znotraj gimnazij »normalizirano«. Porazdelitve šolskih ocen v posameznih gimnazijah so si tako veliko bolj podobne kot porazdelitve dosežkov na eksterno ocenje-

nih preizkusih, kar lahko razložimo s preprostim dejstvom, da učitelji tako v slabših kot v boljših razredih oz. šolah svoje učence ocenjujejo po »relativnem« kriteriju: najslabšim pripišejo oceno ena, najboljšim oceno pet in tako izkoristijo ves razpon ocen. Različni avtorji navajajo, da učitelji ne ocenjujejo (samo) izkazanega znanja, ampak tudi prizadevnost in napredek (McMillan, 2002; Public Agenda, 2000), da so pristranski glede na socialno-ekonomski status učencev (Makarovič, 1984; Toličič in Zorman, 1977) in da prilagajajo svoja merila ocenjevanja skupini, ki jo poučujejo (Jurman, 1989). Jurman (ibid.) je že pred več kot dvajsetimi leti pisal, da kakovost znanja na šolah v Sloveniji pada že več let zapored, tako vsaj zatrjujejo učitelji v šolah. Učitelji pri ocenjevanju znanja v vseh oddelkih ne morejo uveljavljati istih standardov za ocene, temveč v »boljših« oddelkih zahtevnost dvigajo, v »slabših« jo spuščajo (ibid.). Pojavijo se pritiski na učitelje in ravnatelje, naj znižajo kriterije pri ocenjevanju znanja, olajšajo se zakonska določila v šolski zakonodaji za napredovanje učencev ali pa se celo menjajo lestvice ocenjevanja. Čeprav je »cilj« sicer dosežen, pa je ocenjevanje podvrženo inflaciji ocen (ibid.: 129). Prihaja do sprememb v oblikovanju standardov za posamezne ocene ter s tem do spremenjenega grupiranja ocen. Mejne vrednosti potrebnega znanja se vedno bolj pomikajo proti levi – znižujejo se nivoji doseženega znanja –, število učencev, ki dobivajo vedno višje ocene, pa proti desni. Na ta način se kandidate med sabo izenačuje, čeprav njihovi dosežki na eksternem delu kažejo drugače. Ob novi Beli knjigi (Krek, Metljak, 2011: 200) je bilo med drugim postavljeno vprašanje: »/A/li menite, da so učitelji, ki poučujejo na vaši gimnaziji, v zadnjih desetih letih pri ocenjevanju znižali kriterije zahtevnosti?« Samo 27 % ravnateljev meni, da ne; med učitelji gimnazij pa je takih celo samo 11 %.

Kališnik, Drole in Urank (1998: 37) so v okvirih teorije testiranja za slovensko maturo poudarili, da deli izpita, ki imajo nizko »težavnost«, ki jih z veliko verjetnostjo (npr. 0,80, 0,90 ali celo več) uspešno reši velika večina kandidatov, niso primerni. Taki deli izpita zaradi visokega indeksa »težavnosti« ne diskriminirajo med kandidati, ne ločujejo boljših od slabših in znanja od neznanja. Maturitetni izpiti za gimnazijce v Sloveniji izpolnijo normative za uvrstitev v kategorijo državnih zunanjih izpitov na osnovi kurikula (Bishop, 1998) (CBEES – curriculum-based external examination system). Znotraj OECD argumentirajo pomen CBEES ne samo za formalne zaključke izobraževanja na določeni stopnji in uporabo rezultatov za nadaljnje šolanje, ampak tudi za razvoj kakovosti izobraževanja v posamezni državi (OECD, 2010). En izmed kriterijev za »uvrstitev« izpitov v CBEES je, da poročanje o dosežkih kandidate razlikuje po doseženem znanju, izpitni rezultati morajo biti prikazani na več ravneh, v večstopenjski lestvici (Bishop, 1998). Menimo, da ni pravično, da večina kandidatov pri internem ocenjeva-

nju dobi (podoben) visok dosežek in se s tem izgubi ločljivost tega dela izpita. Čeprav lahko na eksterno vrednotenem delu izpita med kandidati zaznamo razlike v izkazanem znanju, dobijo na internem delu vsi zelo podobne ocene oz. celo na eksternem preverjanju boljši dobijo slabše interne ocene in obratno. Tako se ločljivost zmanjšuje, s tem pa se zmanjšuje tudi uporabnost maturitetnih rezultatov za povratno informacijo in razporejanje kandidatov glede na njihov dosežek, kar je zelo pomembna funkcija mature (Bishop, 1998; OECD, 2010).

Zaključek

Interno ocenjevanje praktičnih nalog pri predmetih slovenske mature kaže očitna odstopanja, anomalije, ki jih ni mogoče pojasniti kot naključne. Gre za sistemsko napako. Razlogi za preverjanje in ocenjevanje ustnih izpitov in praktičnih nalog pa so zaradi možnosti preverjanja pomembnih učnih ciljev, ki jih s pisnimi preizkusi ni mogoče preveriti, tako umestni, da bi se bilo pri maturitetnem izpitu praktičnim nastopom škodljivo odpovedati. Tako se mora pri notranjem šolskem ocenjevanju vrednotiti tudi znanje, izkazano z ustnim preverjanjem in praktičnim delom.

Za vse gimnazijce v Sloveniji pri vseh maturitetnih predmetih porazdelitev šolskih ocen ne odstopa od porazdelitev ocen na maturi. Učitelji so lahko dosledni in zahtevajo izkazane standarde znanja tudi pri ocenjevanju v gimnazijah. Problem pa je, da so med šolami in učitelji na šolah glede tega velike razlike; večina notranje dodeljene ocene prilagaja skupini dijakov, ki jo poučuje. Ne glede na dosežene standarde znanja tako učitelji ob zaključku pouka kot pri internem ocenjevanju praktičnih nalog porazdelijo ocene med skupinami in šolami podobno. Ko se takšna porazdelitev notranjih ocen za skupine dijakov primerja na eni strani med šolami in na drugi strani z izkazanim znanjem pri bolj objektivnem zunanem ocenjevanju na maturi, so notranje ocene med skupinami maturantov v različnih gimnazijah porazdeljene nepravilno. Ni pravična podobna (enaka) porazdelitev notranjih ocen maturantov po šolah, če je njihovo izkazano znanje (zelo) različno. Za merjenje znanja in ocenjevanje niso pomembne samo veljavnost, zanesljivost in objektivnost – ob zaključku gimnazije, za vstop v terciarno izobraževanje, morajo ocene tudi diskriminirati. Ne samo, da je diskriminativnost v sami naravi ocenjevanja znanja, ob zaključkih programa je ta pomembna in smiselna za dijaka in za nadaljnjo življenjsko pot mladega človeka, pomembna in smiselna je tudi za njegove učitelje in starše, za šolo in družbo kot celoto (Bishop, 1998; OECD, 2010). Da se prikažejo razlike (diskriminativnost) med gimnazijci po izkazanem znanju, je tudi edino prav(ično).

Za Kodeljo (2000) je ocenjevanje pravično, če je v skladu z retributivnim načelom pravičnosti, ki se glasi: za enako izkazano znanje enaka ocena.

Če se ga krši, je nepravilno. Pri tem je vseeno, ali je ocena previsoka ali prenizka. V obeh primerih je krivična. Pomembno je, da veljajo isti kriteriji pri ocenjevanju vseh učencev. Če na primer nek učitelj uporablja zelo visoke kriterije in drastično kaznuje najmanjšo napako, potem zanj sicer lahko rečemo, da je prestrog, nikakor pa, da je nepravilno. In obratno: če na primer učitelj pri ocenjevanju učenca, ki ima težave z nekim učnim predmetom, a se hkrati zelo trudi, uporabi milejši kriterij kot pri ostalih učencih, da bi ga rešil popravnega izpita ali ponavljanja razreda, potem je učitelj ravnal krivično, četudi obenem dobrosrčno. Kodelja (2000) opozarja, da ne samo, da so razlike med šolami, ampak imajo učitelji tudi znotraj iste šole različne kriterije pri ocenjevanju posameznih učnih predmetov in tudi istega predmeta. Kodelja je že pred leti opisal primer, ko učitelji vedo, da je za nadaljnje šolanje učencev odločujoča skupna ocena, sestavljena iz interne in eksterne ocene, in jim namenoma dvigujejo interne ocene (ali pa znižajo kriterije ocenjevanja) ter tako vnaprej kompenzirajo njihov predvideni slabši uspeh na eksternem preverjanju. Kljub samovoljnemu zvišanju ocen (ali znižanju kriterijev ocenjevanja) je ocenjevanje na ravni šole še vedno pravično, če učitelji pri zviševanju ocen ne delajo razlik med učenci in recimo vse učence ocenijo z eno oceno višje, kot bi jih, če bi upoštevali le njihovo znanje. Nepravilno pa je tako delovanje do učencev na šolah, kjer učitelji tega ne počnejo (Kodelja, 2000). Če bi kriterije ocenjevanja znižali vsi učitelji, bi bili učinki nični. Iz tega sledi, da zniževanja kriterijev ocenjevanja kot subjektivnega vodila za domnevno pravično ravnanje učiteljev ni mogoče univerzalizirati, ne da bi hkrati izničili prav tiste učinke, ki naj bi jih na ta način dosegli. V vsakem primeru pa je tako ravnanje učiteljev v nasprotju z retributivnim načelom pravičnosti, ki pravi, da je za enako znanje treba dobiti enako oceno. (Kodelja, 2000.)

Pri maturi v Sloveniji je problem v združevanju internega in eksternega ocenjevanja (Pučnik Ozimič, 2010; Starc, 2011; Zupanc, Bren, 2010a). Učitelji od šole do šole zelo različno ovrednotijo znanje in spretnosti svojih dijakov pri internem delu mature. Utemeljeni dvomi o inflaciji ocen pri internem ocenjevanju praktičnih nalog (Jurman, 1989; Zupanc, Bren, 2010a) mečejo slabo luč na preverjanje znanja s praktičnimi nalogami in dolgoročno škodujejo pomenu učnih ciljev, ki se preverjajo z ustnimi izpiti in s praktičnim delom. Interno ocenjeni deli mature so sicer v deležu končne ocene manjši kot eksterni, pa vendarle k oceni predmeta na maturi lahko pomembno prispevajo.

Če se pri maturi želi obdržati preverjanje delov izpitov z ustnim spraševanjem in s praktičnimi nalogami (merjenje drugih učnih ciljev), bodo potrebne spremembe. Rešitve v drugih sistemih (Anglija, mednarodna matura ...) gredo v smeri eksterne moderacije sicer interno ocenjenih delov izpitov. V primeru, ko se z eksterno moderacijo ugotovi pomembno odstopanje pri in-

ternem ocenjevanju, so predvideni učinkoviti mehanizmi, da se interne ocene popravijo in se v takih primerih razreši posamične primere neobjektivnega ocenjevanja. Dolgoročno pa že sama prisotnost takega mehanizma, skupaj z izobraževanjem učiteljev za ocenjevanje praktičnih nalog, vpliva na bolj zanesljivo in pravično ocenjevanje le-teh.

Druga, slabša možnost, saj ne odpravlja nepravilnosti pri ocenjevanju, je, da se interno ocenjevanje praktičnih nalog pri maturi ohrani, da pa se točke iz eksterno ocenjenega dela maturitetnega izpita in interno ocenjenega dela ne seštejejo in se na ta način ne dobi ena ocena za maturitetno oceno iz predmeta. Eksterno ocenjen izpit iz predmeta bi tako vodil do samostojne ocene, neodvisno od prve pa bi pri posameznem predmetu prišli do ocene interno ovrednotenega ustnega izpita oz. praktične naloge. O takšni rešitvi bi bile še potrebne analize in diskusije v okviru gimnazij in nenazadnje tudi s pristojnimi v Sloveniji, ki so odgovorni za vpis maturantov v terciarno izobraževanje.

Literatura

- Allal, L., Mottier Lopez, L. (2005). *Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. V: Formative assessment – Improving learning in secondary classrooms*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD.
- Bishop, J. (1998). The effect of curriculum-based external exit exams on student achievement. *Journal of Economic Education*, 29(2), 171–182.
- Brejc, M., Sardoč, M., Zupanc, D. (2011). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes COUNTRY BACKGROUND REPORT SLOVENIA*. [Http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48853911.pdf](http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/48853911.pdf) (10. 11. 2012).
- Deming, W. E. (1982). *Out of the Crises*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Državna komisija za splošno maturo (2010). *Maturitetni izpitni katalog za splošno mature 2012*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Eurydice, Eurostat (2012). *Key Data on Education in Europe – 2012*. Brussels: Eurydice.
- Japelj Pavešić, B., Brečko, B. N., Čuček, M., Vidmar M. (2004). *TIMSS 2003 – Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja – Povzetek izsledkov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/timss2003-prviizsledki.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/timss2003-prviizsledki.pdf) (10. 11. 2012).
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., Kozina, A., Rožman, M. (2009). *Znanje matematike in fizike med maturanti v Sloveniji in po svetu*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/razisko](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/razisko)

- valna_dejavnost/TIMSS/TIMSSAdvanced/TIMSS_A_nacPorVSE.pdf (10. 11. 2012).
- Jurman, B. (1989). Ocenjevanje znanja, Selekcija ali orientacija učencev. *Pedagoška obzorja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kodelja, Z. (2000). *Pravičnost in ocenjevanje. Problemi ocenjevanja znanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani in Zavod RS za šolstvo.
- Kališnik, M., Drole, R., in Urank, M. (1998). Edukometrična analiza ocenjevanja. V: Brešar, F. (ur.), *Notranje vrednotenje mature 1995–1997*. Ljubljana, Državni izpitni center, 1–120.
- Krek, J., in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 201*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1–518.
- Linn, R. L., Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and Assessment in teaching* (8th ed.). New York: Merrill/Prentice Hall.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marolt, J., Gomišček, B. (2005). *Management kakovosti*. Kranj: Moderna organizacija.
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment* (1st ed.). Lawrence Erlbaum.
- McMillan, J. H., Myran, S., in Workman, D. (2002, March/April). Elementary teachers' classroom assessment & grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203–213.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J., Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA. TIMSS & PIRLS International Study Center*, 1–437.
- Nunnally, J., in Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). [Http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-makes-a-school-successful_9789264091559-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-makes-a-school-successful_9789264091559-en) (2. 9. 2012).
- Oosterhof, A. (2001). *Classroom applications of Educational measurement – Third ed.* New Jersey: Merrill Prentice Hall, Inc.
- Osredkar, M., Kranjčević, F. (1999). *Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Kemija*. Ljubljana: Državni izpitni center, 22–24.
- Počkar, M., Slavec, A. (1999). *Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Sociologija*. Ljubljana: Državni izpitni center, 25–29.
- Public Agenda. (2000, 16. februar). Reality check 2000 [Special Report]. *Educational Week*, S1–S8.

- Pučnik Ozimič, I. (ur.). (2010). *Letno poročilo – splošna matura 2010*. Ljubljana. Državni izpitni center.
- Semen, E. (2011a). *Analiza anketnega vprašalnika za ravnatelje – Analiza končnega poročila o izvedbi splošne mature 2011*. Ljubljana: Državni izpitni center. [Http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/](http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/) (30. 12. 2011).
- Semen, E. (2011b). *Analiza anketnega vprašalnika za dijake 2011*. Ljubljana: Državni izpitni center. [Http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/](http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/) (30. 12. 2011).
- Semen, E. (2012). *Analiza anketnega vprašalnika za ravnatelje – Analiza končnega poročila o izvedbi splošne mature 2012*. Ljubljana: Državni izpitni center (neobjavljeno gradivo).
- Sentočnik, S. (2004). Portfelj kot alternativna oblika vrednotenja učencevega napredka – možnosti njegove uporabe v slovenskih šolah. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 70–91.
- Skarza - Žerovnik, M., Slavec, A. (1999). *Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Psihologija*. Ljubljana: Državni izpitni center, 22–25.
- Šimenc, M., Slavec, A. (1999). *Analiza izpitnih nalog z mature 1998. Filozofija*. Ljubljana: Državni izpitni center, 31–33.
- Taylor, C. S. (2003, oktober). Incorporating Classroom Based Assessment into Large Scale Assessment Programs. Neobjavljeno gradivo: 29th Conference of International Association for Educational Assessment, Societies' goals and assessment. Manchester, Anglija, 1–43.
- Starc, S. (Ur.). (2011). *Letno poročilo – splošna matura 2011*. Ljubljana. Državni izpitni center.
- Toličič, I., in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- Townsend, T. (Ed.). (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Review, Reflection and Reframing*. Springer, 1–998.
- Trampuš, M., Kranjčević, F. (1998). *Analiza izpitnih nalog z mature 1997. Fizika*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Vargha, A., Deleney, H. D. (2000). A Critique and Improvement of the CL Common Language Effect Size Statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25(2), 101–132.
- Zupanc, D. (2001). Interno ocenjevanje pri maturi. *Sodobna pedagogika*, 52(3), 98–109.
- Zupanc, D. (2004). Funkcije preverjanja znanja, interpretacija rezultatov, poročanje o dosežkih. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 148–167.
- Zupanc, D. (2005). Ravni znanja pri (inter)nacionalnih preverjanjih. *Šolsko polje*, XVI(5/6), 161–195.
- Zupanc, D. (2010a). Šolsko ocenjevanje v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(3–4), 157–169.

- Zupanc, D. (2010b). Razlike v dosežkih dijakov pri zunanjih preverjanjih znanja pred vpisom in ob zaključku gimnazijskih in drugih srednješolskih programov. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 142–163.
- Zupanc, D., Bren, M. (2010a). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61(3), 208–228.
- Zupanc, D., Bren, M. (2010b). Izbira predmetov pri maturi in splošni uspeh – ali naravoslovne predmete izberejo po uspehu boljši? *Šolsko polje*, XXI(3–4), 107–135.
- Zupanc, D., Urank, M., Bren, M. (2009). Variability analysis for effectiveness and improvement in classrooms and schools in upper secondary education in Slovenia: assessment of/for learning analytic tool. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 89–122.

Spoznavna učinkovitost učbeniškega besedila

Janez Justin, Maja Zupančič
in Mojca Rožman

Raziskave učbenikov se v grobem delijo na tri tipe: 1) V besedilih in ilustracijah je mogoče neposredno prepoznavati določene manifestne lastnosti; 2) Zbirati, urejati in interpretirati je mogoče sodbe, ki jih o lastnostih učbenikov dajejo skupine strokovnjakov ali uporabnikov; 3) V (kvazi)eksperimentalnih situacijah lahko prepoznavamo, kako učbenik (besedilo, ilustracije) vpliva na uporabnike.

Tretji tip raziskovanja učbenikov je metodološko zahteven, vendar nam edini lahko da verodostojne podatke o učinkih, ki jih povzroči uporaba učbenikov (Mikk, 2000; Selander, Tholey in Lorentzen, 2002). Tu bomo poročali o eni od tovrstnih raziskav, opravljeni z odlomki iz slovenskih učbenikov geografije.

Revidiranje učbenikov: kohezivnost, argumentacija, koherentnost

Mnoge eksperimentalne raziskave učbenikov uporabljajo postopek, ki ga navadno opisujejo kot *revizijo*. Bistvo postopka je v tem, da raziskovalci v vzorcu učbeniških gradiv izberejo eno ali več lastnosti, ki jih potem skušajo po vnaprej določenih in nadzorovanih postopkih spremeniti (praviloma izboljšati). Nato primerjajo učinke, ki jih povzroča raba izvirnih in revidiranih različic učbeniških gradiv. V kvaziekperimentalni raziskavi, o kateri poročamo spodaj, smo za revizijo izbrali naslednje lastnosti učbeniškega *besedila*: njegovo kohezivnost, preišljenost, argumentacijsko zgradbo in koherentnost. Seveda so te lastnosti besedil med seboj povezane. Naj najprej opredelimo pojem kohezivnosti.

Številne raziskave učbenikov so temu pojmu pripisale pomembno vlogo (npr. Julkunen, 1991; Klare, 1985). Kohezivnost je notranja povezanost, »zlepljenost« besedila. Če je razlagalno besedilo v učbeniku kohezivno, si učenec laž-

je ustvari predstavo o pomenski celoti besedila, saj se posamezni pomen veže na druge pomene. To seveda ugodno vpliva na bralčev spominski priklic informacij, predvsem pa na njegovo razumevanje besedila. Besedilo je kohezivno, če je v njem prepoznavna osrednja tema, na katero se veže večina povedi. Kohezivnost se nadalje poveča, če

- se v besedilu nekaj ključnih besed ponavlja,
- je v njem jasen in urejen argumentacijski tok,
- so v njem nakazane vzročne in vplivajnske zveze med pojavi,
- so deli besedila povezani z vezniško rabljenimi izrazi, ki podpirajo argumentacijski tok (ker, zato, saj, čeprav, kajti, sicer, pa, vendar pa, nadalje, skratka, pravzaprav itd.),
- se povedi in stavki vrstijo v zaporedju, ki odslikava zaporedje dogodkov,
- so v besedilu izrazi, ki se nanašajo na dele predhodnega besedila (t. i. anafore) (gl. Justin, 2004).

Besedilo je *premišljeno*, če bralcu olajša sprejemanje in razumevanje informacij (Beck, McKeown in Gromoll, 1989). Primerjajmo naslednje tri besedilne odlomke:

/1/ Napoleonova vojska je nekaj tednov počivala. Dolgi pohodi in bitke so jo izčrpali.

/2/ Dolgi pohodi in bitke so Napoleonovo vojsko izčrpali. Nekaj tednov je počivala.

/3/ Dolgi pohodi in bitke so Napoleonovo vojsko izčrpali. Zato je nekaj tednov počivala.

Odlomek /1/ nikakor ne olajša razumevanja vzročne zveze, ki jo izraža. Najprej namreč opiše posledico, šele potem vzrok. Odlomek /2/ olajša razumevanje toliko, kolikor zaporedje dveh povedi odslikava razmerje vzrok – posledica. Odlomek /3/ najbolj olajša razumevanje vzročne zveze, saj le-to neposredno izrazi s prislovom »zato«.

Natančneje moramo razčleniti še pojem koherentnosti. Koherentno je besedilo, ki je pomensko enotno (homogeno) in logično pravilno ter urejeno. Nekateri (Wales, 1994: 603) tudi menijo, da je koherentno le besedilo, ki se sklada s pravili besedilne gradnje. Drugi poudarjajo, da koherentno besedilo vzpostavlja pomensko kontinuiteto (Beaugrande in Dressler, 1992: 65). Besedilo je »omrežje, sestavljeno iz prostorov védenja, zbranih okoli glavnih topikov« (ibid.: 72). Če je omrežje koherentno, so vse njegove sestavine pomembne in interpretator ima iz posamezne sestavine omrežja (pojma, razmerja) spoznavni dostop do drugih sestavin. Besedilo je koherentno, če z jezikovnimi sredstvi izdeluje takšne predstave o svetu, v katerem so čas, prostor in dogajanje logično povezani.

Tu je zgled nelogične povezave med časovno in prostorsko razsežnostjo predstave v besedilu, ki govori o davnem nastanku mesta Ljubljane (zgled je vzet iz slovenskega učbenika):

/4/ Na stiku Ljubljanskega polja in barja je nastalo glavno mesto Republike Slovenije – Ljubljana.

Glavni nosilec stavka, mesto, je določen prostorsko: stik polja in barja. Poved govori o *nastanku* mesta v srednjem veku. Takrat na stiku polja in barja gotovo ni nastalo glavno mesto Republike Slovenije – Ljubljana (gl. Justin, 2004: 14).

Besedilo lahko ostane koherentno, če v neki točki uvede nov čas, kraj, nove osebe, novo temo, novo dogajanje ali novo situacijo. Vendar mora to storiti na urejen in logičen način, skladno s pravili besedilne gradnje. Eno od teh pravil zahteva, da je treba menjavo časa v besedilu posebej označiti. Avtor navedene povedi bi z označitvijo menjave časa lahko vzpostavil zgodovinsko perspektivo:

/5/ Na stiku Ljubljanskega polja in barja je nastalo mesto, ki je mnogo kasneje, v 20. stoletju, postalo glavno mesto Republike Slovenije – Ljubljana.

Za veliko večino – didaktičnih in drugih – besedil velja, da bralec z »dekodiranjem« pomena besed, iz katerih je sestavljeno besedilo, obnovi le del sporočila, drugi del pa obnovi s sklepanji, ki premostijo ali zapolnijo vrzeli v besedilu. Na bralčevo sklepanje o neizrečenih delih sporočila vpliva na eni strani samo besedilo, ki usmerja sklepanje, na drugi strani pa kulturna norma, ki od bralca zahteva, naj bo interpretacija besedila koherentna (Nash, 1980).

Na sploh velja, da so besedila, v katerih je mnogo vrzeli, ki zahtevajo sklepanja, spoznavno zahtevnejša od besedil, v katerih je malo vrzeli (Dijk, 1981: 92). Vendar spoznavne obdelave besedila ne otežujejo le vrzeli. Branje je oteženo, če besedilo usmerja bralca k sklepom, ki niso koherentni. Samo če je besedilo pomensko koherentno, lahko bralec poveže pomen različnih povedi in izdela celovit mentalni *model besedila* in *model situacije*.

Besedilo je lahko kohezivno, ne da bi bilo koherentno. Rekli smo, da je kohezivno tisto besedilo, v katerem so trdne povezave med njegovimi sestavnimi deli. Oglejmo si naslednji odlomek:

/6/ Nemčija je bombardirala poljska mesta. Mesta imajo navadno slabši zrak kot podeželje, posebno v Maleziji. Malezija je bila od nekdaj zatočišče piratov.

Povedi so med seboj anaforično (vzvratno) povezane prek končnih in začetnih besed, zato je tekst *koheziven*. Vendar se vsaka poved nanaša na druge nosilce in povsem neurejeno – proti pravilom besedilne gradnje – vpeljuje nove teme, zato tekst ni *koherenten*.

Raziskava

V kvaziexperimentalni raziskavi smo za revizijo izbrali besedilne odlomke iz štirih slovenskih učbenikov geografije za 9. razred osnovne šole, ki jih je potrdil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Vsebina odlomkov je bila vezana na naslednje štiri teme: *poselitev* (Slovenije), *kmetijstvo, industrija, med gričevji in ravninami* (odslej bomo za to temo uporabljali oznako »gričevje«). Odlomkov nismo izbirali po vnaprej zamišljenih kriterijih ali značilnostih. Pravzaprav smo le s težavo v vsakem od učbenikov našli odlomek, ki je ustrezal edinemu kriteriju, ki smo ga uporabili – moral je biti vsebinsko zaokrožen in brez tematske prekinitve vsebovati približno 300 besed. Vsakega od štirih *izvirnih* odlomkov smo *revidirali*. S tem izrazom hočemo reči, da smo skušali *izboljšati* njihovo spoznavno učinkovitost za učence devetega razreda. (V nadaljevanju bomo izmenično govorili o revidiranih oziroma izboljšanih različicah besedil.)

Najprej smo opravili natančno kritično analizo izbranih odlomkov. To pomeni, da smo kritično pregledali besedila v tistih razsežnostih, v katerih smo nameravali doseči izboljšave. Gre za razsežnosti, ki smo jih omenili zgoraj: kohezivnost, premišljenost, argumentacijsko zgradbo in koherentnost. Oglejmo si rezultate kritične analize majhnega dela enega od odlomkov.

Del izvirnega besedila četrtega odlomka (gričevje)

/7/ »Gričevnata pokrajina, ki jo domačini imenujejo Gorički bregi, je bila v preteklosti ena izmed najbolj kmetijskih pokrajin v Sloveniji, čeprav razmere za kmetovanje niso dobre. Ravnine je malo, prsti so izprane in zato slabo rodovitne. Še najbolj razvita sta živinoreja in sadjarstvo, vinogradov je zelo malo. Ker je posest zelo razdrobljena, majhne kmetije niso zmogle posodabljalati pridelave, zato se je pojavila t. i. kmetijska prenaseljenost. To pomeni, da se je glede na dane naravne možnosti na območju pokrajine preveč ljudi preživljalo s kmetijstvom. Kmetje so svoj položaj skušali izboljšati s sezonskim delom v tujini, predvsem v Avstriji, in z izseljevanjem. Kmetijstvo je zato v precejšnji meri še vedno tradicionalno, to pa je ugodno vplivalo na pokrajino, saj je ostala nedotaknjena. Čeprav velja Goričko za najmanj razvito in najbolj odmaknjeno slovensko pokrajino, je prav njena ohranjena prvobitnost najboljša popotnica za prihodnost.«¹

Na koherentnost besedil vplivata med drugim raba časov (preteklik, sedanjik) in vezniška ter argumentacijska raba izrazov, kot so »ker«, »zato«, »saj« itd. Oglejmo si najprej, kako so v zgornjem odlomku uporabljeni časi.

1 Namenoma ne navajamo, iz katerega učbenika za geografijo je vzet navedeni odlomek. Naš namen nikakor ni usmerjati pozornost na posamezni izdelek. Podatki o učbeniku in odlomku so seveda pri avtorjih tega besedila. Če bralec želi preveriti natančnost prepisa, seveda tudi sam zlahka najde navedeni odlomek v enem od štirih potrjenih učbenikov geografije.

/8/ »P/okrajina /.../ je bila v preteklosti [*preteklost*] ena izmed najbolj kmetijskih pokrajin /.../, čeprav razmere za kmetovanje niso [*sedanjost*] dobre ... Prsti so [*sedanjost*] izprane ... Še najbolj razvita sta [*sedanjost*] živinoreja in sadjarstvo, vinogradov je [*sedanjost*] zelo malo. Ker je [*sedanjost*] posest razdrobljena, majhne kmetije niso mogle [*preteklost*] posodabljati pridelave ... Kmetijstvo je [*sedanjost*] zato v precejšnji meri še vedno tradicionalno, to pa je ugodno vplivalo [*preteklost*] na pokrajino, saj je ostala [*preteklost*] nedotaknjena ... Goriško velja [*v sedanjosti*] za najmanj razvito ...«

Zaradi izmenjujoče se rabe slovnčnih časov je besedilo dvoumno. Bralec (učenec) se vseskozi sprašuje: Govori odlomek o sedanjem ali preteklem stanju? Vendar besedilo ni samo dvoumno, temveč je vsaj za učenca nekoherentno. Vzemimo samo poved:

/9/ Ker je [*sedanjost*] posest razdrobljena, majhne kmetije niso mogle [*preteklost*] posodabljati pridelave ...

Učenec v svojem »naivnem« branju težko razume, kako naj bi sedanja razdrobljenost posesti v preteklosti onemogočala kmetom, da bi posodabljali pridelavo. Tudi odrasli bralec se sprašuje: Je mišljeno, da je bila posest razdrobljena v preteklosti in je danes še vedno razdrobljena?

Razen tega deluje v tej povedi besedna zveza »majhne kmetije« kot določni opis. Zato se vsiljuje vzporedni sklep:

/10/ »Ko bi posest ne bila razdrobljena, bi majhne kmetije zogle posodabljati pridelavo.«

Glavna lastnost določnih opisov je namreč v tem, da se nanašajo na stvari ali stanja stvari, ki so dana sama po sebi, so nanašalne nespremenljivke, ki niso odvisne od spremenljivk, opisanih v drugih delih povedi.

Zdaj si podrobneje oglejmo rabo argumentacijskih veznikov »ker« in »zato« ter pojasnjevalne besedne zveze »to pomeni, da« v prvih dveh povedih.

/11/ »Ker je posest zelo razdrobljena, majhne kmetije niso zogle posodabljati pridelave, zato se je pojavila t. i. kmetijska prenaseljenost. To pomeni, da se je glede na dane naravne možnosti na območju pokrajine preveč ljudi preživljalo s kmetijstvom.«

Veznik »ker« daje misliti, da je razdrobljenost posesti *vzrok* za nezmožnost posodabljanja pridelave. Veznik »zato« potem vodi k sklepu, da je nezmožnost posodabljanja *vzrok* za prenaseljenost. Velika ovira za interpretacijo se pojavi, ko preberemo opredelitev prenaseljenosti: preveč ljudi se je *glede na naravne možnosti* preživljalo s kmetijstvom. V čem je ovira? V /11/ najprej izvemo, da se je prenaseljenost pojavila, *ker* majhne kmetije niso zogle posodabljati pridelave. Hip zatem pa nas besedilo pouči, da je prenaseljenost povezana z (neugodnimi) naravnimi možnostmi. Prvo ali drugo? Razen tega ni lahko narediti sklepa o tem, kaj je mišljeno z »naravnimi možnostmi«.

V besedilu se je treba vrniti nekaj povedi nazaj, tja, kjer je govor o neravninah, izprani prsti in slabi rodovitnosti. A kako naj bralec (učenec) to poveže z vprašanjem o posodabljanju pridelave? Tu je eden od možnih, vsekakor tveganih sklepov, ki jih besedilo z ničemer ne podpira in bi ga učenci težko naredili:

/12/ Slabe naravne možnosti (neravno površje, izprano in slabo rodovito prst) ter razdrobljenost posesti je mogoče kompenzirati (?) s sodobno pridelavo, tj. z rabo strojev (?) in gnojil.

Morda se zdi ta analiza dlakocepska. Vendar ponazori, kakšen klobčič negotovih sklepanj mora izpeljati bralec (učenec), ki poskuša izdelati koherentno interpretacijo besedila. Hkrati analiza ponazori tudi, kakšne ovire postavlja nedomišljeno besedilo bralcu, ki skuša priti do koherentne interpretacije. Zgornji odlomki so toliko bolj problematični zato, ker je učencu, ki nima veliko ozadnjega (tj. predhodnega) znanja, še toliko težje ugibati, s katerimi sklepanji se najbolj približa avtorjevi komunikacijski nameri, o kateri sodi, da je vgrajena v pisno besedilo.

Učenec pa nima težav z izdelovanjem ustreznih sklepov le zato, ker nima dovolj predhodnega znanja, temveč tudi zato, ker besedilo s svojo neurejenostjo vodi k sklepom, ki so vsaj delno protislovni. Besedilo bi moralo olajšati, ne otežiti sklepanja, s katerim povezujemo vzroke in posledice, dejavnike in stanja, na katera dejavniki vplivajo.

Podrobneje si oglejmo nadaljevanje besedila.

/13/ Kmetje so svoj položaj skušali izboljšati s sezonskim delom v tujini, predvsem v Avstriji, in z izseljevanjem. Kmetijstvo je zato v precejšnji meri še vedno tradicionalno, to pa je ugodno vplivalo na pokrajino, saj je ostala nedotaknjena.

Tukaj veznik »zato« ponovno ustvari zmedo. Raba tega veznika praviloma usmerja pozornost na *predhodno* poved. Sklepali bi torej, da sta sezonsko delo in izseljevanje vzroka za to, da je kmetijstvo v pokrajini Goriško še vedno tradicionalno. Vendar je pisec najbrž imel v mislih, da je vzrok za to nečem, kar je omenjeno bolj nazaj v besedilu, nemara v razdrobljenosti posesti in/ali pretekli nezmožnosti posodabljanja pridelave. O tem lahko ugibamo odrasli bralci. Za učence je vse skupaj povsem nejasno.

V tem delu besedila se zgodi še nekaj. Če ves argumentacijski tok do te točke vodi k negativnim sklepom (revščina, zaostalost, prenaseljenost), se zdaj ta tok nenadoma obrne v pozitivno smer. Zdaj izvemo, da je zaostalost kmetijstva ugodno vplivala na pokrajino. Ugodni vpliv naj bi se kazal v *nedotaknjenosti* pokrajine. Vendar pokrajina v nobenem smislu ne more biti nedotaknjena. Saj so ljudje vendar izsekali gozd, naredili sadovnjake in pašnike, obdelujejo njive itd.

Potem sledi še bolj sporni del:

/14/ Čeprav velja Goričko za najmanj razvito in najbolj odmaknjeno slovensko pokrajino, je prav njena ohranjena prvobitnost najboljša popotnica za prihodnost.

Tu se dokončno zgodi prehod v sedanjost in celo prihodnost. Pokrajina ni več nedotaknjena, temveč je ohranila prvobitnost. Pozorni pa moramo biti predvsem na trditev, da Goričko velja za najbolj *odmaknjeno* slovensko pokrajino. Vprašati se moramo, *za koga* velja, da je ta pokrajina najbolj *odmaknjena*? Najbrž za nekoga, ki živi (in piše učbenike) v Ljubljani ali Koprju. Gotovo pa Goričko ni najbolj odmaknjena slovenska pokrajina za nekoga, ki živi v Murski Soboti, saj je Goričko le nekaj kilometrov stran. Sodba o odmaknjenosti Goriškega je pač *egocentrična* sodba, izrečena z določenega gledišča, najbrž z gledišča osrednje Slovenije. Pa vendar: Ali ni razsredinjenost (decentriranost) prostorskih predstav eden ključnih pogojev geografskega mišljenja?

Sledi še sodba, da je zaostalost kmetijstva najboljša *popotnica* za prihodnost. Seveda je ta sodba, izražena z metaforo (*popotnica*), za osnovnošolce skrajno zagonetna. To je pokazal tudi preizkus znanja oziroma razumevanja, o katerem bomo poročali. Učenci pač niso znali povezati dveh metafor, metafore *nedotaknjenosti* in metafore *popotnice*. Saj celo odrasli bralec ne more biti povsem prepričan, da je pisec s »popotnico« meril na možnosti prihodnjega turističnega razvoja.

Opis poteka kvaziekperimenta

Udeleženci

Sodelovali so učenci petih šol v Ljubljani in okolici, dveh iz Maribora in okolice ter ene primorske šole. Na vsaki šoli smo nato izbrali vse 9. razrede (po enega oziroma dva na šoli). V glavnem delu raziskave je tako sodelovalo 248 učencev iz 8 šol oziroma 14 oddelkov.

Pripomočki

V potrjenih učbenikih geografije smo izbrali odlomke, za katere smo predhodno od učiteljev dobili zagotovilo, da njihove vsebine pri pouku še niso obravnavali. Vsak od odlomkov je vseboval samostojno vsebinsko celoto. Štiri besedilne odlomke, natisnjene v učbenikih, smo obravnavali kot *prve, izvirne različice besedil*. Izvirne odlomke smo revidirali (domnevno izboljšali) v treh različicah. Ker že opravljene raziskave nakazujejo, da grafična podoba besedila – na primer odebeljenost nosilnih izrazov – prispeva k večji spoznavni dostopnosti glavnih pojmov, smo prvo revidirano različico zasnovali tako, da smo besedila natisnili v grafični podobi, o kateri smo menili, da je izboljšana. Izraze, ki so vsebovali najpomembnejše pojme, smo natisni-

li krepko, dodali smo podnaslove (največ dva), ob robu smo izpisali najpomembnejše dele vsebine. Tako so nastale *druge različice besedil*. V naslednjih, *tretjih različicah* smo domnevno izboljšali zgolj besedila (stavke in povedi, medpovedna razmerja, zgradbo in organizacijo besedil), nismo pa opravili posegov v grafično podobo besedil. Potem smo izdelali še *četrtne različice besedil* – v različice, ki so bile domnevno besedilno izboljšane, smo vnesli še domnevne grafične izboljšave.

Vsebino vsake izvirne različice smo najprej povzeli v nizu izoliranih stavkov ali propozicij. Z risanjem spoznavnih zemljevidov (gl. Kobal, 1997) smo določili smeri delovanja vzrokov in argumentov v vsebini besedil. To je bilo izhodišče za besedilne revizije izvirnih različic. Za vsakega od izbranih izvirnih besedil smo izdelali več revidiranih besedilnih različic. Obseg teh različic je bil približno enak obsegu izvirnega besedila. Razen tega besedilno spremenjene različice niso smele vsebovati informacij, ki jih ni bilo v izvirnih besedilih. Lahko pa je bil v njih izpisan del sklepov, ki jih je moral ob branju izvirnega besedila narediti bralec, seveda le v primeru, če je izvirno besedilo narekovalo te sklepe. Prizadevali smo si tudi, da bi bralec v revidiranih različicah našel več opore za sklepanje o manjkajočih informacijah, kot pa jo je dobil v izvirnih različicah. V revidiranih različicah smo še odstranili ovire, ki v izvirnem besedilu otežujejo sklepanje (na primer protislovja).

Spodaj prikazujemo eno od revidiranih različic zgoraj navedenega izvirnega fragmenta (v samem kvaziekperimentu nismo uporabili te različice, temveč neko drugo, podobno različico, v kateri smo upoštevali zgradbo informativne vsebine *celotnega besedila*, ki ga tu ne navajamo).

/15/ Gričevnata pokrajina, ki ji domačini rečejo Gorički bregi, je bila v preteklosti kmetijska pokrajina. *Vendar* so bile razmere za kmetovanje slabe. Tla so *namreč* neravna in iz prsti je voda odstranila veliko tistih snovi, ki jih za rast potrebujejo rastline. *Zato* so se kmetje bolj ukvarjali z živinorejo in sadjarstvom kot s poljedelstvom in gojenjem vinske trte. Zemlja je bila *razen tega* razdeljena na množico majhnih kmetij, ki so dajale *le* majhen pridelek in dohodek. *Tako* so lastniki kmetij zaslužili premalo, *da bi* kupovali stroje in gnojila ter z njimi izboljšali prst. *Zaradi vsega tega* so nekateri kmetje občasno delali v tujini (predvsem Avstriji) ali pa so se izselili. *Če* pride v neki kmetijski pokrajini na posamezno kmečko družino malo zemlje, ki je *poruh* še slaba, rečemo, *da* je pokrajina kmetijsko prenaseljena. Kmetovanje je bilo *tovej* zastarelo. *Vendar* je imelo to *vsaj* eno dobro posledico. Pokrajina je *namreč* ostala takšna, kot je bila pred sto leti. *Čeprav* je še vedno najmanj razvita slovenska pokrajina, bo njena ohranjenost v prihodnosti za mnoge zelo zanimiva.

V tej različici je močan poudarek na argumentiranju. Izraze, ki so nosilci argumentacijskega toka (»vendar«, »namreč«, »zato« itd.), smo za po-

trebe tega članka zapisali poševno. Tovrstni izrazi pomagajo bralcu (učencu), da laže sledi sporočevalni nameri avtorja besedila in si laže ustvari mentalni model situacije, o kateri govori besedilo.

Stopnjo razumevanja izvirnih in revidiranih besedil smo merili s preizkusi, ki so v končnih oblikah vsebovali 19, za besedilo o gričevju pa 20 vprašanj izbirnega tipa. Učenci so na posamezna vprašanja odgovarjali tako, da so med štirimi možnimi odgovori izbrali tistega, za katerega so menili, da je pravilen. Za vsako od štirih vsebinskih celot smo izdelali poseben preizkus, ki pa je bil za vse različice enega besedila enak. Preizkuse smo predhodno preverili na priložnostnem vzorcu učencev ($n = 132$) in jih, glede na njihovo diskriminativnost, ustrezno prilagodili. Z istim preizkusom smo tako za vsako vsebinsko celoto ugotavljali, koliko so učenci razumeli njeno izvirno različico in revidirane različice. Vsak pravilni odgovor je štel eno točko.

Postopek

Na začetku učne ure smo učencem na kratko predstavili namen raziskave in jih prosili za sodelovanje. Vsak učenec je v dveh šolskih urah (ki nista bili v istem dnevu, temveč v razmiku nekaj dni) bral štiri tematsko različna besedila, vsako približno 15 minut. Vsako uro je posamezni učenec bral po dve besedili. Učenci so najprej samostojno prebrali prvo besedilo in odgovorili na vprašanja, povezana z njim, ter nato še drugo besedilo ter odgovorili na vprašanja, povezana z njim. Med reševanjem preizkusa so lahko učenci ves čas uporabljali besedila, ki so jim bila izročena. Vprašanja niso zahtevala spominskega priklica informacij, temveč razumevanje razmerij med pojavi (vzročnih razmerij, vplivov, razlogov, ki jih imajo ljudje za neko ravnanje, ipd.). Besedila smo razdeljevali po načelu permutacije. Učenci v skupini 1 so tematsko celoto A (poselitev) brali v različici I (izvirno besedilo), celoto B (industrija) v različici II (izvirno besedilo, ki je bilo grafično dodelano), celoto C (gričevja) v različici III (besedilno izboljšana različica) in tematsko celoto D (kmetijstvo) v različici IV (besedilno in grafično izboljšana različica). Učenci v skupini 2 so tematsko celoto A brali v različici II, celoto B v različici III, C v različici IV in D v različici I in tako naprej. Razporeditev kaže Tabela 1.

Tako je vsak učenec v vsaki skupini hkrati deloval kot član eksperimentalne in nadzorne skupine. Kvaziekperiment smo torej izvedli s štirimi skupinami učencev, štirimi enotami spoznavne (ali »učne«) vsebine: poselitev, kmetijstvo, industrija, gričevje. Pazili smo, da učenca, ki sta sedela v isti klopi, nista brala istega besedila in tako tudi ne reševala istih nalog v preizkusu v isti šolski uri. Vrsten red besedil smo naključno rotirali tudi znotraj posamezne skupine, da bi nadzorovali vpliv utrujenosti ali pa nemara na novo pridobljene veščine reševanja nalog.

Tabela 1: Razporeditev različic besedil po skupinah.

Skupina	Poselitev	Industrija	Gričevja	Kmetijstvo
1	Izvirna	Grafično izboljšana izvirna	Besedilno izboljšana	Besedilno in grafično izboljšana
2	Grafično izboljšana izvirna	Besedilno izboljšana	Besedilno in grafično izboljšana	Izvirna
3	Besedilno izboljšana	Besedilno in grafično izboljšana	Izvirna	Grafično izboljšana izvirna
4	Besedilno in grafično izboljšana	Izvirna	Grafično izboljšana izvirna	Besedilno izboljšana

Pri obdelavi dobljenih podatkov smo uporabili analizo variance in kovariance; podatke smo obdelali ob nadzoru zaključnih učnih ocen učencev iz geografije v preteklem šolskem letu. Tako smo nadzorovali možnost, da bi se rezultati preizkusa razlikovali po skupinah zato, ker bi bilo v kateri od skupin učencev sistematično več učno uspešnejših učencev.

Rezultati: učinek branja štirih različic besedila na rezultate pri preizkusu znanja

Opisne statistike rezultatov pri preizkusih znanja po štirih področjih in po branju vsake izmed štirih različic besedila so prikazane v Tabeli 2.

Z enosmerno analizo variance za neodvisne vzorce smo najprej preverjali učinek štirih različic prebranega besedila na rezultate pri preizkusu znanja za vsako izmed štirih obravnavanih vsebinskih enot, tj. poselitev, kmetijstvo, industrija in gričevja. Različice besedil so bile naslednje: a) izvirna, b) izvirna z grafično izboljšavo, c) besedilno izboljšana ter č) besedilno in grafično izboljšana.

Variance dosežkov pri preizkusu znanja med štirimi skupinami učencev, ki so predhodno brale štiri različice besedila, so homogene, in sicer pri vsakem obravnavanem področju znanja (poselitev: $F(3, 224) = 2,03$; $p = 0,11$; kmetijstvo: $F(3, 228) = 0,39$; $p = 0,76$; industrija: $F(3, 220) = 1,59$; $p = 0,19$; in gričevja: $F(3, 224) = 1,20$; $p = 0,31$). V dosežkih pri preizkusu znanja se štiri skupine učencev, ki so predhodno brale eno izmed štirih različic besedila, med seboj statistično pomembno razlikujejo: vsebinska enota poselitev ($F(3, 224) = 8,74$; $p = 0,000$), kmetijstvo ($F(3, 228) = 10,67$; $p = 0,000$), industrija ($F(3, 220) = 35,01$; $p = 0,000$) in gričevja ($F(3, 224) = 14,44$; $p = 0,000$). Različica prebranega besedila ima torej značilen učinek na dosežke učencev pri preizkusu znanja. Ker je analiza variance v našem primeru pokazala učinek štirih različic besedila (neodvisna spremenljivka) na odvisno spremenljivko (dosežek pri preizkusu znanja), smo analizo nadaljevali s preverjanjem razlik med učinki posameznih parov različic besedila na dosežke pri preizkusu znanja (Tukeyjev test mnogoterih primerjav). V nadaljevanju prikazujemo ugotovitve parnih primerjav.

Tabela 2: Aritmetične sredine in standardni odkloni vrednosti pri preizkusu znanja po vsebinah in različicah prebranega besedila.

Različice besedila po enotah vsebine		N	M	SD
Kmetijstvo	1	58	10,76	3,47
	2	59	9,95	3,38
	3	56	13,21	3,63
	4	59	12,66	3,89
	Skupaj	232	11,63	3,82
Poselitev	1	58	14,69	4,24
	2	58	15,53	4,34
	3	56	17,32	4,38
	4	56	18,25	3,59
	Skupaj	228	16,43	4,36
Gričevja	1	57	11,89	3,47
	2	57	12,60	3,09
	3	57	14,77	3,24
	4	57	15,53	3,89
	Skupaj	228	13,70	3,73
Industrija	1	56	9,96	3,25
	2	55	8,91	2,78
	3	58	14,03	3,57
	4	55	13,95	3,67
	Skupaj	224	11,74	4,06

Opombe: M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon, N = število učencev, 1 = izvirna različica besedila, 2 = izvirna različica z grafično izboljšavo, 3 = besedilno izboljšana različica besedila, 4 = besedilno in grafično izboljšana različica besedila.

V dosežkih pri preizkusu znanja o *poselitvi* so se med seboj pomembno razlikovale skupine, ki so brale:

- *izvirno in besedilno izboljšano* različico ($p < 0,01$) ter *izvirno in besedilno ter grafično izboljšano* različico ($p < 0,001$); v obeh primerih so učenci dosegli značilno nižje rezultate kot učenci po branju besedilno izboljšane različice ter besedilno in grafično izboljšane različice;
- *grafično izboljšano izvirno* različico in *besedilno ter grafično izboljšano* različico ($p < 0,01$); učenci so po branju izvirnega besedila z grafično izboljšavo dosegli značilno nižje rezultate kot učenci po branju besedilno in grafično izboljšane različice.

V svojih dosežkih pa se med seboj niso značilno razlikovale skupine, ki so brale:

- *izvirno in grafično izboljšano izvirno* različico ($p > 0,05$) ter *besedilno izboljšano in besedilno ter grafično izboljšano* različico ($p > 0,05$);

- *grafično izboljšano izvirno* različico in *besedilno izboljšano* različico ($p > 0,05$).

V dosežkih pri preizkusu znanja o *kmetijstvu* so se med seboj pomembno razlikovale skupine, ki so brale:

- *izvirno* in *besedilno izboljšano* različico ($p < 0,01$) ter *izvirno* in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p < 0,05$); v obeh primerih so učenci po branju izvirnega besedila dosegli značilno nižje rezultate pri preizkusu znanja o kmetijstvu;
- *grafično izboljšano izvirno* različico in *besedilno izboljšano* različico ($p < 0,001$) ter *grafično izboljšano izvirno* in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p < 0,001$); učenci so po branju izvirnega besedila z grafično izboljšavo dosegli značilno nižje rezultate pri preizkusu znanja o kmetijstvu kot učenci po branju besedilno izboljšane ali besedilno in grafično izboljšane različice.

V svojih dosežkih pa se med seboj niso značilno razlikovale skupine, ki so brale *izvirno* in *grafično izboljšano izvirno* različico ($p > 0,05$) ter *besedilno izboljšano* in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p > 0,05$).

V dosežkih pri preizkusu znanja o *industriji* so se med seboj pomembno razlikovale skupine, ki so brale:

- *izvirno* in *besedilno izboljšano* različico ($p < 0,001$) ter *izvirno* in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p < 0,001$); v obeh primerih so učenci po branju izvirnega besedila dosegli značilno nižje rezultate pri preizkusu znanja o industriji;
- *grafično izboljšano izvirno* in *besedilno izboljšano* različico ($p < 0,001$) ter *grafično izboljšano izvirno* in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p < 0,001$); učenci so po branju izvirnega besedila z grafično izboljšavo dosegli značilno nižje rezultate pri preizkusu znanja o industriji kot učenci po branju besedilno izboljšane ali besedilno ter grafično izboljšane različice besedila.

V svojih dosežkih pa se med seboj niso značilno razlikovale skupine, ki so brale *izvirno* in *grafično izboljšano izvirno* ($p > 0,05$) ter *besedilno izboljšano* različico in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p > 0,05$).

V dosežkih pri preizkusu znanja o *gričevju* so se med seboj pomembno razlikovale skupine, ki so brale:

- *izvirno* in *besedilno izboljšano* različico ($p < 0,001$) ter *izvirno* in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p < 0,001$); v obeh primerih so učenci po branju izvirnega besedila dosegli značilno nižje rezultate pri preizkusu znanja o gričevju;
- *grafično izboljšano izvirno* in *besedilno izboljšano* različico ($p < 0,01$) ter *grafično izboljšano izvirno* in *besedilno* ter *grafično izboljšano* različico ($p < 0,001$); učenci so po branju izvirnega besedila z grafično izboljša-

vo dosegli značilno nižje rezultate pri preizkusu znanja o gričevju kot učenci po branju besedilno izboljšane ali besedilno in grafično izboljšane različice besedila.

V svojih dosežkih pa se med seboj niso značilno razlikovale skupine, ki so brale *izvirno* in *grafično izboljšano izvirno* ($p > 0,05$) ter *besedilno izboljšano* različico in *besedilno ter grafično izboljšano* različico ($p > 0,05$).

Povzamemo lahko, da:

- a) branje zgolj *grafično izboljšanih* različic v povprečju dosledno (pri vseh štirih enotah spoznavne vsebine) vodi do *enakih* rezultatov pri preizkusih v primerjavi z branjem *izvirnih* različic;
- b) branje *besedilno izboljšanih* različic v povprečju dosledno (pri vseh štirih enotah spoznavne vsebine) vodi do značilno *višjih* rezultatov pri preizkusih znanja v primerjavi z branjem *izvirnih* različic;
- c) branje *besedilno in grafično izboljšanih* različic v povprečju dosledno (pri vseh štirih enotah spoznavne vsebine) vodi do značilno *višjih* rezultatov pri preizkusih znanja v primerjavi z branjem *izvirnih* različic;
- č) branje zgolj *besedilno izboljšanih* različic v povprečju dosledno (pri treh od štirih enot spoznavne vsebine) vodi do *višjih* rezultatov pri preizkusih v primerjavi z branjem *grafično izboljšanih* različic;
- d) branje *besedilno in grafično izboljšanih* različic v povprečju dosledno (pri vseh štirih enotah spoznavne vsebine) vodi do značilno *višjih* rezultatov pri preizkusih znanja v primerjavi z branjem *grafično izboljšanih* različic;
- e) branje *besedilno in grafično izboljšanih* različic v povprečju dosledno (pri vseh štirih enotah spoznavne vsebine) vodi do *enakih* rezultatov pri preizkusih znanja v primerjavi z branjem *besedilno izboljšanih* različic.

K višjim dosežkom učencev pri preizkusu znanja torej značilno prispevata *besedilno izboljšana različica* in kombinirana *besedilno ter grafično izboljšana različica*. V nadaljevanju smo zato obravnavali samo dve različici: na eni strani smo skupaj obravnavali izvirno in zgolj grafično izboljšano različico, na drugi strani pa smo skupaj obravnavali besedilno izboljšano različico in kombinirano, besedilno ter grafično izboljšano različico. Rezultati torej kažejo, da se je šele s posegom v *besedilno zgradbo* ustvarila razlika v spoznavni učinkovitosti izbranih učnih besedil.

Rezultati: učinek branja dveh različic besedila na rezultate pri preizkusu znanja

Opisne statistike rezultatov pri preizkusih znanja po štirih področjih in po branju vsake izmed dveh različic besedila (izvirna, revidirana) so prikazane v Tabeli 3.

Tabela 3: Aritmetične sredine in standardni odkloni vrednosti pri preizkusu znanja po področjih in dveh različicah prebranega besedila.

Različice besedila po področjih	N	M	SD	
Kmetijstvo	1	117	10,35	3,43
	2	115	12,93	3,76
	Skupaj	232	11,63	3,82
Poselitev	1	116	15,11	4,29
	2	112	17,97	4,01
	Skupaj	228	16,43	4,36
Gričevja	1	114	12,25	3,29
	2	114	15,15	3,58
	Skupaj	228	13,70	3,73
Industrija	1	111	9,44	3,06
	2	113	13,99	3,65
	Skupaj	224	11,74	4,06

Opombe: M = aritmetična sredina, SD = standardni odklon, N = število učencev, 1 = izvirni različici besedila (z ali brez grafične izboljšave), 2 = revidirani različici besedila (z ali brez grafične izboljšave).

Tudi v primeru, ko smo združili odgovore različic z in brez grafične izboljšave, so variance rezultatov pri preizkusu znanja med dvema skupinama učencev homogene, in sicer pri vsakem obravnavanem področju znanja (poselitev: $F(1, 226) = 2,44$; $p = 0,12$; kmetijstvo: $F(1, 230) = 0,53$; $p = 0,47$; industrija $F(1, 222) = 1,69$; $p = 0,20$ in gričevje: $F(1, 226) = 0,75$; $p = 0,39$). V rezultatih pri preizkusu znanja se dve skupini učencev, ki sta predhodno brali eno izmed dveh različic besedila (izvirno ali revidirano), med seboj statistično pomembno razlikujeta na vseh področjih (poselitev: $F(1, 226) = 23,57$; $p = 0,000$; kmetijstvo: $F(1, 230) = 29,84$; $p = 0,000$; industrija: $F(1, 222) = 101,94$; $p = 0,000$ in gričevje: $F(1, 226) = 40,65$; $p = 0,000$).

Različica prebranega besedila ima torej značilen učinek na rezultate učencev pri preizkusu znanja. Pri vsakem izmed obravnavanih štirih področij branje revidiranega besedila prispeva k značilno višjim dosežkom učencev v primerjavi z branjem izvirnega besedila.

Rezultati: povezanost učnih ocen učencev z njihovimi rezultati pri preizkusih znanja

Predpostavili smo, da poleg učinka različice prebranega besedila na rezultate učencev pri preizkusih znanja k ravni njihovega znanja prispeva tudi predhodna učna uspešnost pri predmetu. Zato smo najprej preverili povezanost učnih ocen učencev z njihovimi dosežki pri preizkusih znanja. Pearsonove koeficiente korelacije prikazujemo v Tabeli 4.

Tabela 4: Pearsonov koeficient korelacije učnih ocen učencev z dosežki pri preizkusu znanja po branju izvirne in revidirane različice besedila.

	Izvirna različica besedila	Revidirana različica besedila
Kmetijstvo	,49**	,43**
Poselitev	,49**	,55**
Gričevja	,58**	,43**
Industrija	,34**	,42**

Opomba: ** $p < ,01$ (dvosmerni test).

Učenci, ki so imeli višje zaključne ocene iz geografije v preteklem šolskem letu, so podali tudi več pravih odgovorov na preizkusu znanja. Ker so prav vse povezave učnih ocen z znanjem učencev pozitivne, zmerno visoke in statistično pomembne, smo v nadaljnjih analizah nadzorovali učne ocene pri ugotavljanju učinkov različice besedila na dosežke učencev pri preizkusih znanja.

Rezultati: učinek branja dveh različic besedila na rezultate pri preizkusu znanja ob nadzoru učne ocene

Pri ugotavljanju razlik med številom pravih odgovorov pri preizkusu znanja po branju različnih oblik besedil (izvirna in revidirana različica) smo kot sospremenljivko upoštevali tudi zaključno oceno učencev pri predmetu Geografija v preteklem letu. V analizi kovariance smo kot neodvisno spremenljivko obravnavali različico prebranega besedila, kot odvisno spremenljivko dosežke pri preizkusu znanja, kot kovariat pa učno oceno. Rezultate analiz prikazujemo v nadaljevanju.

Varianci med skupinama, ki sta brali izvirno in revidirano obliko besedila o *poselitvi*, sta homogeni ($F(1, 226) = 0,76; p = 0,39$). Z učno oceno učencev pri predmetu Geografija in z različico besedila, ki so jo brali pred preizkusom znanja o poselitvi, pojasnimo 34 % variance v njihovih dosežkih pri preizkusu tega znanja ($R^2 = 0,34$). K dosežkom učencev pri preizkusu znanja pomembno prispevajo njihove učne ocene iz predmeta ($F(1, 225) = 82,33; p = 0,000$), ob nadzoru učinka ocene pa tudi različica besedila, ki so jo učenci brali pred preizkusom ($F(1, 225) = 30,09; p = 0,000$). Učenci z višjimi ocenami iz geografije so v povprečju dosegli višje rezultate pri preizkusu znanja o poselitvi kot učenci z nižjimi ocenami. Ob nadzoru učinka učne ocene pa so učenci, ki so brali revidirano obliko besedila, v povprečju dosegli značilno višje rezultate ($M = 17,79; SD = 4,01$) pri preizkusu znanja o poselitvi kot učenci, ki so brali izvirno besedilo ($M = 15,11; SD = 4,29$).

Varianca med skupinama, ki sta brali izvirno in revidirano obliko besedila o *kmetijstvu*, je homogena ($F(1, 229) = 1,14; p = 0,29$). Z učno oceno učencev pri predmetu Geografija in z različico besedila, ki so jo brali pred preizkusom znanja o kmetijstvu, pojasnimo 30 % variance v njihovih dosež-

kih pri preizkusu tega znanja ($R^2 = 0,30$). K dosežkom pri preizkusu znanja pomembno prispevajo učne ocene učencev iz predmeta ($F(1, 228) = 60,33$; $p = 0,000$), ob nadzoru učinka ocene pa tudi različica besedila, ki so jo učenci brali pred preizkusom ($F(1, 228) = 32,47$; $p = 0,000$). Učenci z višjimi ocenami pri geografiji so v povprečju dosegli višje rezultate pri preizkusu znanja o kmetijstvu kot učenci z nižjimi ocenami. Ob nadzoru učinka učne ocene pa so učenci, ki so brali revidirano obliko besedila o kmetijstvu ($M = 12,91$; $SD = 3,77$), v povprečju dosegli značilno višje rezultate pri preizkusu znanja s tega področja kot učenci, ki so brali izvorno besedilo ($M = 10,35$; $SD = 3,43$).

Varianca med skupinama, ki sta brali izvorno in revidirano obliko besedila o *industriji*, je homogena ($F(1, 222) = 0,93$; $p = 0,34$). Z učno oceno učencev pri predmetu Geografija in z različico besedila, ki so jo brali pred preizkusom znanja o industriji, pojasnimo 42 % variance v njihovih dosežkih pri preizkusu tega znanja ($R^2 = 0,42$). K dosežkom pri preizkusu znanja pomembno prispevajo učne ocene učencev iz predmeta ($F(1, 221) = 38,90$; $p = 0,000$), ob nadzoru učinka ocene pa tudi različica besedila, ki so jo učenci brali pred preizkusom ($F(1, 221) = 124,63$; $p = 0,000$). Učenci z višjimi ocenami pri geografiji so v povprečju dosegli višje rezultate pri preizkusu znanja o industriji kot učenci z nižjo oceno. Ob nadzoru učinka učne ocene pa so učenci, ki so brali revidirano obliko besedila o industriji ($M = 13,99$; $SD = 3,65$), v povprečju dosegli značilno višje rezultate pri preizkusu znanja s tega področja kot učenci, ki so brali izvorno besedilo ($M = 9,44$; $SD = 3,06$).

Varianca med skupinama, ki sta brali izvorno in revidirano obliko besedila o *gričevju*, je homogena ($F(1, 226) = 2,41$; $p = 0,12$). Z učno oceno učencev pri predmetu Geografija in z različico besedila, ki so jo brali pred preizkusom znanja o gričevju, pojasnimo 36 % variance v njihovih dosežkih pri preizkusu tega znanja ($R^2 = 0,36$). K dosežkom pri preizkusu znanja pomembno prispevajo učne ocene učencev iz predmeta ($F(1, 225) = 74,91$; $p = 0,000$), ob nadzoru učinka ocene pa tudi različica besedila, ki so jo brali pred preizkusom ($F(1, 225) = 59,22$; $p = 0,000$). Učenci z višjimi ocenami pri geografiji so v povprečju dosegli višje rezultate pri preizkusu znanja o gričevju kot učenci z nižjimi ocenami. Ob nadzoru učinka učne ocene pa so učenci, ki so brali revidirano obliko besedila o gričevju ($M = 15,15$; $SD = 3,58$), v povprečju dosegli značilno višje rezultate pri preizkusu znanja s tega področja kot učenci, ki so brali izvorno obliko besedila ($M = 12,25$; $SD = 3,29$).

Povzamemo lahko, da:

- a) zaključna ocena učencev iz geografije pomembno pojasnjuje njihove dosežke pri preizkusu znanja v zvezi z vsako vsebinsko enoto (poselitev, industrija, gričevje, kmetijstvo); učenci z višjimi ocenami dosežejo višje rezultate pri preizkusih znanja kot učenci z nižjimi ocenami;

- b) ob nadzoru učne ocene branje revidirane različice besedila pred preizkusom znanja pomembno prispeva k ravni znanja na vsakem izmed štirih preučevanih področij; branje revidiranih besedil v primerjavi z branjem izvirnih besedil vodi do višje ravni znanja, kot smo ga merili s preizkusom.

Sklepi

Nekatere dosedanje raziskave so nakazovale, da je mogoče bistveno izboljšati spoznavno učinkovitost didaktičnih besedil, če jih v idealnih razmerah – s sodelovanjem jezikoslovcev, didaktikov, razvojnih psihologov in drugih strokovnjakov – revidiramo v razsežnostih, ki so bile zgoraj navedene (kohezivnost, premišljenost, argumentacija in koherentnost). Rezultati kvaziexperimenta, ki je potekal po drugačnem postopku kot v drugih raziskavah, se v bistvu skladajo z rezultati nekaterih tujih raziskav, ki so bile navedene na začetku članka. Vendar je poseg v zgradbo besedil, ki so bila natisnjena v učbenikih, v našem primeru prinesel nenavadno velik porast njihove spoznavne učinkovitosti. Domnevamo, da je k temu vsaj delno pripomogla podrobna kritična analiza izvirnih besedil, v kateri smo identificirali slabosti teh besedil. Dosedanje raziskave niso vključevale tovrstne kritične analize, ki je v našem primeru raziskovalcem omogočila, da smo lahko natančno opisali spremembe, ki smo jih vnesli v besedila in so privedle do njihove večje spoznavne učinkovitosti. Rezultati raziskave kažejo, za katere posege v zgradbo besedil je mogoče predvidevati, da se bo z njimi povečala spoznavna učinkovitost besedil. Postopke, uporabljene v raziskavi, je mogoče uporabiti tako za evalvacijo kot za razvoj večjega števila učbenikov. V poenostavljene različici bi jih lahko uporabljali tudi učitelji, ki morajo izbrati med učbeniki, ponujenimi na tržišču.

Literatura

- Beaugrand, R. A., Dressler, W. U. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Gromoll, E. W. (1989). Learning from social study texts. *Cognition and Instruction*, 6, 99–158.
- Dijk, T. A. Van (1977). *Text and context – explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Dijk, T. A. Van, Kintch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Justin, J. (2004). Koherentnost besedilnih reprezentacij znanja. *Šolsko polje*, 15(5/6), 5–28.
- Kobal, D. (1997). Pojemovni zemljevidi, pouk o etiki in družbi. V: J. Justin (ur.), *Etika, družba, država II*, 203–218). Ljubljana: iz.

- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Frankfurt: Peter Lang.
- Selander, S., Tholey, M., Lorentzen, S. (2002). *New educational media and textbooks*. Stockholm: Institute of Education Press.
- Klare, G. R. (1985). *How to write readable English*. London: Hutchinson.
- Julkunen, M. L. (1991). Text types and teaching of concepts in Finish school-books. V: M. L. Julkunen, S. Selander in M. Ahlberg (ur.), *Research on texts at school*, 11-34. Joensuu: University of Joensuu.
- Wales, K. (1994). Cohesion and coherence in literature. V: R. E. Asher (ur.), *The encyclopaedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.

V PISA IN PISMENOSTI

PISA 2009: bralna pismenost pri slovenskih gimnazijah

Maša Vidmar

PISA (Programme for International Student Assessment) je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti, ki poteka v triletnih ciklih. Izvaja se pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) (Pedagoški inštitut, 2010).

V PISA 2009 je sodelovalo 65 držav članic OECD in partneric ter približno 470.000 15-letnikov, ki so še vedno vključeni v redno formalno izobraževanje (OECD, 2010; Pedagoški inštitut, 2010). Poudarek v tem ciklu je bil na merjenju bralne pismenosti (v manjšem obsegu sta bili izmerjeni tudi matematična in naravoslovna pismenost); prav bralne kompetence predstavljajo temelj za uspešnost na drugih področjih in udejstvovanje v odraslosti. Bralna pismenost je v PISA 2009 opredeljena kot »posameznikova zmožnost, da razume in uporablja besedila, o njih razmišlja ter se ukvarja z njimi za to, da bi dosegel svoje cilje, gradil svoje znanje in razvijal potencial ter se udeleževal v družbi« (OECD, 2010: 23). Bralne kompetence, ki so jih merili v PISA 2009, so nekoliko drugačne kot v PISA 2000, kar odraža spremembe v razumevanju tega, kako ljudje berejo in kaj je pri branju pomembno. V PISA 2000, katere glavni poudarek je bil prav tako na bralni pismenosti, so ugotavljali predvsem, kako dobro dijaki priključijo in interpretirajo informacijo, v PISA 2009 pa tudi to, kako dobro znajo informacijo najti in integrirati. V obeh ciklih so ugotavljali še dijakovo zmožnost refleksije in evalvacije prebranega. Poleg splošne lestvice bralne pismenosti so imeli v PISA 2009 naslednje podlestvice: iskanje in priklic informacij, razmišljanje o besedilu in vrednotenje besedila, povzemanje in interpretiranje besedila, vezano besedilo, nevezano besedilo.

Na mednarodni ravni so splošno lestvico in podlestvice bralnih dosežkov razdelili v šest težavnostnih ravni (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 in 6; OECD, 2010; Pedagoški inštitut, 2010). Vsaka raven je opisana z vrsto in obsegom miselnih procesov,

torej znanjem in spretnostmi, ki so značilne za učence z dosežki na tej ravni. Za vsako raven sta določeni spodnja in zgornja meja števila točk na lestvici v razponih po 73 točk. Raven 2 je temeljna raven bralne pismenosti v raziskavi PISA; učenci z dosežki na tej ravni izkazujejo tiste osnovne kompetence branja, ki jim omogočajo nadaljevanje učenja na drugih področjih in s tem tudi uspešno ter učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju. Učenci z dosežki na ravni 6 so zelo dobri bralci; uspešno berejo zelo različna besedila, pridobijo želene informacije o neznanih temi iz nenavadnih oblik pisnega gradiva ter lahko razumejo tudi manj očitna sporočila v besedilu in so kritični do, a tudi odprti za koncepte, ki so v nasprotju z lastnimi in splošnimi pričakovanji. Učenci z dosežki na spodnjem delu lestvice bralne pismenosti, na ravni 1b, pa so pokazali, da lahko pridobijo le izrecno podane informacije iz kratkih in preprostih besedil znane oblike, ki govorijo o poznanih vsebinah, ali izpeljejo zelo preproste sklepe, kot je na primer prepoznavanje povezanosti dveh trditvev, tudi če v besedilu povezava ni izrecno opisana (Pedagoški inštitut, 2010).

Rezultati PISA 2009 so v slovenskem prostoru pritegnili precej pozornosti, saj so imeli slovenski učenci pri bralni pismenosti pomembno nižji dosežek od povprečja OECD in EU, poleg tega so dosegli 11 točk manj kot leta 2006 (pri matematiki in naravoslovju je bil PISA 2009 dosežek pomembno višji od OECD povprečja) (Pedagoški inštitut, 2010). Nadalje so analize pokazale, da se dosežki po posameznih izobraževalnih programih dosledno razlikujejo; najvišje dosežke pri PISA 2009 so imeli dijaki splošnih gimnazij, nižje dijaki strokovnih gimnazij, še nižje dijaki srednjih tehniških in strokovnih programov, še nižje dijaki srednjih poklicnih programov in najnižje dijaki nižjih poklicnih programov (Štraus in Markelj, 2011). Podobno je veljalo tudi za dosežke v PISA 2006 (Cankar, 2009; Gaber idr., 2009; Zupančič in Podlessek, 2009a, b).

Ker je namen splošnega in strokovnega gimnazijskega programa pripraviti dijake na študij na univerzi (visoki šoli) in se oba programa zaključita s splošno maturo, smo se v pričujočem prispevku odločili podrobneje raziskati razlike v učnih dosežkih (tj. v posameznih področjih bralne pismenosti, kot jih meri PISA 2009) med dijaki obeh gimnazijskih programov. Raziskali smo, ali se med splošnimi in strokovnimi gimnazijci pojavljajo razlike pri vseh področjih bralne pismenosti, kot jih meri PISA, ali so te razlike vedno v prid isti skupini gimnazijcev in kako velike so te razlike. Gimnazijska programa smo izbrali, ker imata oba isti temeljni namen, vprašanje pa je, ali ga lahko oba v enaki meri zasledujeta. V kolikor bi se med dijaki obeh programov pokazale pomembne razlike v bralni pismenosti, je to pomembna informacija šolski politiki, ki kaže, da naj bi sicer oba programa pripravljala dijake na nadaljnje šolanje, vendar morajo učitelji in dijaki na strokovnih gimnazijah za to opraviti daljšo pot. Morebitne razlike v dosežkih med splošnimi in

strokovnimi gimnazijci v glavnem namreč ne moremo pripisati razlikam v kakovosti pouka na splošnih in strokovnih gimnazijah, saj so dijaki naloge reševali spomladi v 1. letniku srednje šole; razlike bi v večji meri pokazale, da se na splošne in strokovne gimnazije vpisujejo dijaki, ki se med seboj razlikujejo v ravni bralnih kompetenc. To bi lahko imelo določene kadrovske, organizacijske, finančne in celo systemske implikacije.

Da med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij obstajajo določene razlike v učni uspešnosti, kažejo tudi druge analize in ne le PISA; npr. dijaki splošnih gimnazij imajo višje povprečje šolskih ocen pri naravoslovnih predmetih, matematiki in slovenščini kot dijaki strokovnih gimnazij (Gaber idr., 2009). Poleg tega lahko iz analize omejitve vpisa v gimnazije sklepamo, da med dvema skupinama dijakov v izhodišču obstajajo razlike v znanju (v prid splošnih gimnazijcev). V letu 2008/2009 je imelo omejitev vpisa 34 % splošnih in klasičnih gimnazijskih programov (povprečna spodnja meja prvega kroga izbirnega postopka iz ocen¹ je znašala 167 točk) in 9 % strokovnih gimnazijskih programov (povprečna spodnja meja prvega kroga izbirnega postopka iz ocen je znašala 152 točk) (MIZKŠ, 2012b).

Med splošne gimnazije sodijo splošne in klasične (latinščina je obvezni štiriletni predmet) gimnazije, med strokovne gimnazije, za katere so značilni obvezni različni strokovno-teoretični predmeti, pa sodijo: tehniške, ekonomske in umetniške gimnazije (Eurypedia, 2012; MIZKŠ, 2012a). Delež dijakov se v gimnazijskih programih v zadnjih dvajsetih letih nenehno povečuje: leta 1993/1994 je ta delež znašal okrog 20 % vseh srednješolcev (Bela knjiga, 1995), v zadnjih letih pa je več kot 40 % dijakov v gimnazijskih programih (SURS, 2012). Od tega je približno 80 % gimnazijcev v splošnih gimnazijah (Bela knjiga, 2011). Strokovne gimnazije so bile kot poskusni program prvič vpeljane v šolskem letu 1996/1997, dve leti kasneje pa so postale enakovreden program splošnim gimnazijam (Dobnikar, b. d.). Namen vpeljave strokovnih gimnazij je bil ponuditi ustrezno srednješolsko izobraževanje tistim dijaku, ki se želijo vpisati v strokovno srednjo šolo in zatem nadaljevati šolanje na univerzi oziroma visoki šoli.

V drugem delu analiz smo v pričujočem prispevku preverili nekatere razlagalne modele, v katerih smo analizirali, koliko posamezni napovedniki prispevajo k dosežku dijakov pri splošni lestvici bralne pismenosti. Dejavniki, ki jih upoštevajo raziskovalci, se lahko nanašajo na individualne značilnosti dijakov ali na dejavnike okolja (značilnosti konteksta, npr. družina, šola). V prispevku se bomo osredotočili predvsem na slednje, tj. na dejavnike okolja, zlasti na značilnosti učnega procesa, vključili pa smo tudi ekonomsko-kulturni-socialni status (ESKS). Pomembnost ESKS pri pojasnjevanju učnih dosežkov je bila v predhodnih raziskavah dobro pokazana (npr.

1 Pri športnih oddelkih spodnja meja predstavlja točke iz ocen in športnega dosežka.

Marjanovič Umek idr., 2006; Martin idr., 2008; Mullis idr., 2008). Dosedanje raziskave so pokazale na pomembne povezave med dimenzijami poučevanja oziroma pouka in učno uspešnostjo (npr. Middleton in Midgley, 2002; Puklek Levpušček, 2004; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Wentzel, 1997). V prispevku smo izbrali tiste napovednike oziroma spremenljivke iz PISA 2009, ki se pomensko vsaj delno ujemajo s tistimi značilnostmi pouka v šoli, za katere je bila v dosedanjih raziskavah ugotovljena pomembna vloga v učnih dosežkih posameznikov. Vključeni napovedniki so ocene dijakov glede 1) odnosa med učiteljem in učencem, 2) discipline v razredu, 3) učiteljevega spodbujanja učenčeve bralne vpletenosti ter 4) uporabe strategij strukturiranja in spremljanja. Učenčevo zaznavanje učiteljeve učne podpore pomembno prispeva k njegovi učni uspešnosti (podobno kot napovednik 3); učenci, ki čutijo to podporo, bodo bolj verjetno dejavni pri šolskem delu in bodo zato dosegli višje dosežke (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009; Wentzel, 1997). Podobno velja tudi za učenčevo zaznavanje učiteljevega pritiska k temu, da razumejo snov in da so dejavni pri pouku (podobno napovedniku 4), kot tudi za učenčevo zaznavanje učiteljeve odzivnosti in podpore (podobno napovedniku 1; *ibid.*). Namen takšnih analiz je ugotoviti, katere so tiste učinkovite strategije oziroma vedenja učiteljev, ki pozitivno prispevajo k učnim dosežkom bodisi neposredno bodisi posredno preko učinka na dijakova prepričanja, motivacijo ipd.

Dosedanje analize (npr. Gaber idr., 2009) oziroma razlagalni modeli v PISA 2006 so pokazali, da so pri dijakih v obeh programih pomembni napovedniki enaki (tj. spol, ekonomski-socialni-kulturni status, motivacijski indeks, povprečje šolskih ocen pri matematiki in slovenščini), medtem ko so bili v ostalih programih nekoliko drugačni. Kot pomembni napovedniki bralnih dosežkov v populaciji vseh 15-letnikov so se v PISA 2006 izkazali: večja poraba časa za učenje pri pouku slovenščine, večje število knjig doma, slovenski pogovorni jezik doma ter manjša poraba časa za organizirano učenje slovenščine zunaj pouka in manjše število materialnih dobrin doma, ki niso neposredno vezane na učno delo (Zupančič in Podlesek, 2009b).

Razlagalni modeli, ki smo jih preverjali v tem prispevku, se razlikujejo od zgoraj navedenih, saj smo ugotavljali pomembnost posameznega napovednika ločeno za splošne in strokovne gimnazijce. Razlog, zaradi katerega je smiselno, da se razlagalni modeli analizirajo ločeno po posameznih programih, je med drugim dejstvo, da je razmeroma velik del variance v dosežkih dijakov odvisen od tega, v katerem izobraževalnem programu so dijaki (Cankar, 2009); v tem smislu pričakujemo, da bodo tudi pomembni napovedniki v določeni meri odvisni od tega, v katerem izobraževalnem programu so dijaki. Pričakujemo, da bodo napovedniki, ki kažejo na kakovost učnega procesa, bolj pomembno prispevali k učnim dosežkom strokovnih gimnazij-

cev v primerjavi s splošnimi gimnazijci; glede na to, da so strokovni gimnazijci učno šibkejši od splošnih gimnazijcev, menimo, da je zanje kakovost učnega procesa še posebej pomembna.

Če povzamemo, smo v pričujočem prispevku analizirali nekatere vidike bralne pismenosti slovenskih splošnih in strokovnih gimnazijcev, vpisanih v 1. letnik, kot jih meri PISA 2009. Osredotočili smo se na razlike v povprečnih dosežkih pri splošni in posameznih lestvicah bralne pismenosti in na razlike v deležih dijakov, ki dosegajo posamezno raven bralne pismenosti tako na splošni lestvici kot na posameznih podlestvicah. Te so: iskanje in priklic informacij, razmišljanje o besedilu in vrednotenje besedila, povzemanje in interpretiranje besedila, vezano besedilo, nevezano besedilo. Predpostavili smo, da bodo dijaki splošnih gimnazij v vseh vidikih kazali višjo bralno pismenost kot dijaki strokovnih gimnazij. Nadalje smo želeli analizirati prispevek posameznih napovednikov k dosežkom pri lestvici splošne bralne pismenosti, in sicer ločeno za oba gimnazijska programa. V analize smo posamično vključili naslednje napovednike: 1) ekonomsko-kulturni-socialni status ter ocene dijakov za 2) odnos med učiteljem in učencem, 3) disciplino v razredu, 3) učiteljevo spodbujanje učenčeve bralne vpletenosti ter 4) uporabo strategij strukturiranja in spremljanja. Napovedniki so bolj natančno predstavljeni v razdelku Pripomočki. Predpostavili smo, da je kakovost učnega procesa in učiteljevega odnosa v razredu pri dijakih strokovnih gimnazij bolj pomembna kot pri dijakih splošnih gimnazij. Zato smo pričakovali, da bodo regresijski koeficienti izbranih napovednikov (ti so na ravni 1) višji pri strokovnih gimnazijcih; da bo torej pri njih prispevek posameznega napovednika k bralni pismenosti večji kot pri splošnih gimnazijcih. Pričakovali smo torej, da bo značilnost šole (tj. tip gimnazije – napovednik na ravni šole) imela učinek na to, kakšna bo povezava med posameznim izbranim napovednikom in bralno pismenostjo na ravni 1 (raven dijaka); taki spremenljivki rečemo moderator. Ugotavljali smo pomembnost interakcije med napovedniki na različnih ravneh (*cross-level interaction*).

Metoda

Udeleženci

V pričujočem prispevku smo izvedli sekundarne analize podatkov PISA 2009. Pri tem nismo izhajali iz slovenskega vzorca, ki je bil uporabljen v mednarodnih primerjavah PISA 2009 in predstavlja populacijo 15-letnikov, temveč iz reprezentativnega (t. i. grade-based) vzorca slovenskih dijakov 1. letnikov (in ne 15-letnikov). Gre za nacionalno modifikacijo PISA vzorca, ki jo opravijo v mednarodnem centru. Za vzorec 1. letnikov se je iz baze 15-letnikov izločilo učence, ki se še šolajo v osnovni šoli ($N = 46$) in dijake drugih letnikov ($N = 310$) ter se dodatno vzorčilo dijake prvih letnikov (N

= 1684), tako da so reprezentativni za prvi letnik posameznega izobraževalnega programa. V nacionalnem vzorcu 1. letnikov je bilo tako 7483 dijakov, ki so bili vključeni v enega izmed petih izobraževalnih programov, tj. v splošno ali klasično gimnazijo, strokovno gimnazijo, tehnično oziroma strokovno srednje izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje in nižjo poklicno izobraževanje.

V analize smo vključili tiste slovenske dijake iz vzorca 1. letnikov, ki obiskujejo enega od 89 gimnazijskih programov ($N = 2296$; $M = 15,69$ let, $SD = 0,35$ let). V vzorec smo vključili dijake klasičnih ali splošnih gimnazijskih (67 %) in dijake strokovnih gimnazijskih programov (33 %). Pri splošnih gimnazijskih programih je bilo v vzorcu 60 % dijakinj, pri strokovnih gimnazijskih programih pa 50 % dijakinj. Večina dijakov (94 %) ni bila kategorizirana kot imigranti.

Pripomočki

Vsak dijak je reševal naloge s področja branja, matematike in naravoslovja; nalog s področja branja je bilo približno dve tretjini, nalog s področja matematike in naravoslovja pa po šestino (Štraus, 2010). Naloge so bile zaprtega (izbirnega) in odprtega tipa; pri slednjih so morali dijaki sami oblikovati kratke oziroma dolge odgovore. Naloge so bile razporejene v 13 testnih zvezkov. Naloge v različnih zvezkih so se delno prekrivale (iste naloge so se pojavile v različnih zvezkih v različnih kombinacijah z drugimi nalogami), vsakemu dijaku je bil naključno dodeljen en zvezek. Reševanje je trajalo približno dve uri, preizkus je bil tipa papir – svinčnik. Poleg tega so dijaki izpolnili še Vprašalnik za dijake, v katerem so odgovarjali na vprašanja o sebi, svojih učnih navadah, stališčih do branja, motivaciji ipd.

Na podlagi pravilno rešenih nalog vseh dijakov v mednarodnem centru oblikujejo verjetnostno porazdelitev dosežka za posameznega dijaka, ki zajema reševanje nalog njegovega testnega zvezka in predvidevanje njegovega reševanja nalog, ki niso bile vključene v njegov testni zvezek (predvidevanje pravilnosti reševanja nalog je ocenjeno na osnovi podatkov o reševanju nalog, ki so bile v njegovem testnem zvezku, in drugih dijakovih značilnosti, npr. spola). Iz verjetnostnih porazdelitev dosežkov dijaka se naključno določi pet verjetnostnih vrednosti (*plausible values*), ki predstavljajo pet ocen posameznikovega dosežka pri bralni pismenosti.

Na podlagi odgovorov dijakov na Vprašalnik za dijake so bili na mednarodni ravni oblikovani različni indeksi. V pričujočem prispevku v analizah obravnavamo naslednje indekse: ESKS, STUDREL, DISCLIMA, STIMREAD in STRSTRAT. Slednji trije se nanašajo na kakovost pouka slovenščine. Povprečna vrednost indeksov za dijake vseh OECD držav je 0 in standardni odklon 1.

Indeks ekonomskega socialnega in kulturnega statusa (ESKS) je sestavljen iz treh indeksov. Ti so: najvišji poklicni položaj staršev (HISEI), najvišja izobrazba staršev (PARED) in količina dobrin doma (HOMEPOS). Slednji je nadalje sestavljen iz postavk, ki tvorijo indekse premoženja družine (WEALTH; npr. lastna soba, število avtomobilov, računalnikov), kulturnih dobrin (CULPOSS; npr. klasična literarna dela, umetniška dela), učnih virov (HEDRES; npr. miren prostor za učenje, slovar) ter števila knjig doma.

Indeks odnosa med učitelji in dijakom (STUDREL) je sestavljen iz petih postavk, ki so jih ocenili dijaki: i) dobro se razumem z večino učiteljev; ii) večino učiteljev zanima, ali se dobro počutim; iii) večina učiteljev pozorno posluša, kaj jim hočem povedati; iv) če potrebujem dodatno pomoč, mi jo moji učitelji ponudijo; in v) večina učiteljev me obravnava pravično. Višje vrednosti indeksa pomenijo bolj pozitivne odnose med učiteljem in dijakom.

Indeks discipline v razredu (DISCLIMA) je sestavljen iz petih postavk o pouku slovenščine, ki so jih ocenili dijaki: i) dijaki ne poslušajo profesorja/-ice; ii) v učilnici sta hrup in nered; iii) profesor/-ica mora dolgo čakati, da se dijaki umirijo; iv) dijaki ne morejo dobro delati; v) dijaki še dolgo po tem, ko se je pouk začel, ne začnejo delati. Višje vrednosti indeksa pomenijo boljše disciplino v razredu.

Indeks učiteljevo spodbujanje dijakove bralne vpletenosti (STIMREAD) je sestavljen iz sedmih postavk o pouku slovenščine, ki so jih ocenili dijaki: i) profesor/-ica od dijakov zahteva, da pojasnijo pomen besedila; ii) profesor/-ica postavlja vprašanja, ki dijake spodbujajo k boljšemu razumevanju besedila; iii) profesor/-ica da dijakom dovolj časa, da razmislijo o odgovorih; iv) profesor/-ica priporoči v branje knjigo ali avtorje; v) profesor/-ica spodbuja dijake, da izrazijo svoje mnenje o besedilu; vi) profesor/-ica slovenščine nam pomaga povezati zgodbe, ki jih beremo, z našim življenjem; vii) profesor/-ica slovenščine nam pokaže, kako informacije iz besedil nadgrajujejo tisto, kar že vemo. Višja vrednost indeksa pomeni več učiteljevega spodbujanja dijakove bralne vpletenosti.

Indeks uporabe strategij strukturiranja in pojasnjevanja učnega procesa (STRSTRAT) je sestavljen iz devetih postavk o pouku slovenščine, ki so jih ocenili dijaki: i) profesor/-ica vnaprej razloži, kaj pričakuje od dijakov; ii) profesor/-ica preveri, ali so dijaki pri reševanju bralne naloge zbrani; iii) profesor/-ica se po tem, ko so končali reševanje bralne naloge, z dijaki pogovori o njihovem delu; iv) profesor/-ica dijakom vnaprej pove, kako bo vrednotil/-a njihovo delo; v) profesor/-ica vpraša, ali so vsi dijaki razumeli, kako morajo rešiti bralno nalogo; vi) profesor/-ica oceni dijakovo delo; vii) profesor/-ica da dijakom možnost, da postavljajo vprašanja o bralni nalogi; viii) profesor/-ica postavlja vprašanja, ki dijake spodbujajo k aktivnemu sodelovanju; ix) profesor/-ica dijakom pove, takoj po tem, ko so končali bralno

nalogo, kako uspešni so bili. Višja vrednost indeksa pomeni pogostejšo uporabo strategij strukturiranja in pojasnjevanja učnega procesa.

Statistične analize

Za izračun povprečnih dosežkov pri bralni pismenosti, ravni ter deležev dijakov na posamezni ravni smo uporabili SPSS dodatek Replicates (za različico SPSS 19.0 in starejše). Meje med posameznimi ravnmi smo določili v skladu z mednarodno določenimi mejami med ravnmi (glej OECD, 2010: 47; Pedagoški inštitut, 2010: 9). V izračunih so bile torej upoštewane verjetnostne vrednosti (*plausible values*), skupna utež za učenca (*final student weight*) ter replicirane skupne uteži za učenca (*final student replicate BRR-fay weight1-80*).

Analize večnivojskih modelov smo izvedli v programu HLM (Raudenbush, Bryk in Congdon, 2000). Na ravni 1 so bili dijaki, na ravni 2 pa šole. V analizah smo upoštevali verjetnostne vrednosti ter skupno utež za učenca. Za ocene parametrov v modelu je bil uporabljen algoritem največjega verjetja (*full maximum likelihood*).

Rezultati

V prvem delu analiz smo se osredotočili na razlike v povprečnem dosežku dijakov splošnih in strokovnih gimnazij kot tudi na razlike v deležih (odstotkih) pri posamezni ravni bralne pismenosti (pri splošno lestvici in podlestvicah bralne pismenosti). V drugem delu analiz smo s pomočjo večnivojskih modelov preverili, ali izbrani napovedniki različno prispevajo k dosežku splošne bralne pismenosti glede na to, ali gre za dijake splošnega ali strokovnega gimnazijskega programa.

Povprečni dosežki in ravni bralne pismenosti

V analize smo vključili primerjavo med splošnimi in strokovnimi gimnazijci pri splošni lestvici bralne pismenosti kot tudi pri posameznih podlestvicah. Povprečni dosežek na skupni lestvici bralne pismenosti dijakov splošnih gimnazij je znašal 554 točk ($SD = 59$), dijaki strokovnih gimnazij pa so dosegli povprečje 513 točk ($SD = 58$). Razlika 41 točk je statistično pomembna ($z = 12,8$).

Razlike v povprečnih dosežkih med obema skupinama gimnazijcev za vsako podlestvico bralne pismenosti so znašale od 37 točk za podlestvico nevezanega besedila do 45 točk za podlestvico povzemanja in interpretiranja besedila. Vse razlike so bile statistično pomembne ($12,3 < z < 15,2$). Dosežki so se gibal med 540 in 560 točkami pri dijakih splošnih gimnazij ter med 500 in 520 točkami pri dijakih strokovnih gimnazij. Dijaki obeh gimnazijskih programov so imeli najvišji dosežek na podlestvici iskanja in priklica informacij, medtem ko so imeli najnižjega splošni gimnazijci pri podlestvici

nevezanega besedila, strokovni gimnazijci pa pri podlestvici povzemanja in interpretiranja besedila.

Nadalje smo izračunali ravni dosežkov na bralni lestvici in podlestvicah (t. i. proficiency levels) ter deleže dijakov obeh gimnazijskih programov, ki dosegajo posamezne ravni (tabele 1, 2 in 3).

Tabela 1: Deleži dijakov pri posameznih ravneh splošne lestvice bralne pismenosti.

Raven	% SPL	% STR	z-test SPL-STR
< 1b	,02	,00	^a
1b	,15	,32	-,69
1a	,89	3,57	-2,91
2	8,99	23,20	-6,86
3	37,68	48,33	-3,65
4	41,58	22,42	6,61
5	10,06	2,16	5,48
6	,63	,00	^a

Opombe: % SPL = odstotek dijakov splošne gimnazije; % STR = odstotek dijakov strokovne gimnazije. V krepkem tisku so statistično pomembne z-vrednosti ($z < -1,96$ oziroma $z > 1,96$, kar je enako kot $p < 0,05$).
^a z-testa razlike med deležema ni bilo mogoče izračunati, ker se noben dijak strokovne gimnazije ni uvrstil na to raven.

Iz Tabele 1 je razvidno, da temeljno raven bralne pismenosti (raven 2) dosega podoben odstotek dijakov, in sicer 99 % splošnih in 96 % strokovnih gimnazijcev. Nadalje se je najvišji delež dijakov strokovnih gimnazij uvrstil na raven 3, dijakov splošnih gimnazij pa na raven 4 bralne pismenosti. Pomembno več splošnih kot strokovnih gimnazijcev se je uvrstilo na raven 4 in 5 (ravni 6 ni dosegel noben strokovni gimnazijec, zato izračun z-statistike ni možen).

Tabela 2: Deleži dijakov pri posameznih ravneh treh podlestvic bralne pismenosti (vrste bralnega procesa).

raven	Iskanje in prikljic			Razmišlj. in vrednot.			Povzem. & interpret.		
	% SPL	% STR	z-test	% SPL	% STR	z-test	% SPL	% STR	z-test
< 1b	,06	,00	^a		,00	^a	,00	,03	^a
1b	,18	,57	-1,01	,16	,15	,10	,35	,88	-1,15
1a	,97	4,26	-4,24	,81	3,52	-3,46	1,51	6,57	-3,74

raven	Iskanje in priklic			Razmišlj. in vrednot.			Povzem. & interpret.		
	% SPL	% STR	z-test	% SPL	% STR	z-test	% SPL	% STR	z-test
2	8,49	20,68	-5,25	8,67	21,03	-5,82	13,36	28,41	-6,42
3	32,27	43,51	-3,72	35,59	47,68	-4,39	38,02	43,84	-1,74
4	42,50	27,16	5,47	41,01	24,76	5,70	36,29	18,18	5,98
5	14,44	3,66	7,44	12,87	2,81	7,27	9,54	2,05	5,76
6	1,10	,16	2,32	,90	,04	2,23	,93	,04	2,51

Opombe: % SPL = odstotek dijakov splošne gimnazije; % STR = odstotek dijakov strokovne gimnazije. Razmišlj. in vrednot. = razmišljanje o besedilu in vrednotenje besedila; Povzem. in interpret. = povzemanje in interpretiranje besedila. V krepkem tisku so statistično pomembne z-vrednosti ($z < -1,96$ oziroma $z > 1,96$, kar je enako kot $p < 0,05$).

^a z-testa razlike med deležema ni bilo mogoče izračunati, ker se noben dijak bodisi splošnega bodisi gimnazijskega bodisi obeh programov ni uvrstil na to raven.

Tabela 3: Deleži dijakov pri posameznih ravneh dveh podlestvic bralne pismenosti (oblike besedila).

raven	Vezano besedilo			Nevezano besedilo		
	% SPL	% STR	z-test	% SPL	% STR	z-test
< 1b	0,02	0,02	0,00	0,04	,00	^a
1b	0,11	0,37	-,63	0,15	0,33	-,85
1a	1,16	4,38	-3,36	1,04	4,73	-3,92
2	9,29	23,26	-5,87	11,91	26,81	-6,06
3	35,86	45,8	-3,05	43,61	47,75	-1,37
4	39,96	23,05	5,22	36,54	18,93	7,10
5	12,71	3,06	5,17	6,47	1,44	4,51
6	0,88	0,06	1,85	0,23	,00	^a

Opombe: % SPL = odstotek dijakov splošne gimnazije; % STR = odstotek dijakov strokovne gimnazije. V krepkem tisku so statistično pomembne z-vrednosti ($z < -1,96$ oziroma $z > 1,96$, kar je enako kot $p < 0,05$).

^a z-testa razlike med deležema ni bilo mogoče izračunati, ker se noben dijak strokovne gimnazije ni uvrstil na to raven.

Iz tabel 2 in 3, kjer so predstavljene posamezne podlestvice bralne pismenosti, je razviden zelo podoben trend razlik med splošnimi in strokovnimi gimnazijci kot pri splošni lestvici. Kot kaže z-statistika, se je dosledno pomembno večji delež strokovnih gimnazijcev uvrstil na ravni 1a in 2, medtem

ko se je na ravni 4 in 5 uvrstilo pomembno več splošnih gimnazijcev. Za najvišjo raven, tj. raven 6, so bile pomembne razlike v deležih pri podlestvicah bralnega procesa ne pa tudi pri podlestvicah različnih oblik besedila.

Napoved bralnih dosežkov za dijake splošnih in strokovnih gimnazij

Zanimalo nas je, v kolikšni meri izbrani napovedniki (indeksi) na ravni dijaka prispevajo k pojasnitvi razlik v splošni bralni pismenosti, predvsem pa, ali je ta napoved različna za splošne in strokovne gimnazijce. Oblikovali smo dvonivojske modele, v katerih smo na ravni 1 vključili dijake in na ravni 2 šole. V prvem koraku smo preverili t. i. ničelni model, torej model brez napovednikov. V tem modelu je koeficient intraklasne korelacije (ICC), ki predstavlja razmerje med varianco šol in totalno varianco (Snijders in Bosker, 1999), znašal 0,25. To pomeni, da lahko 25 % variabilnosti v dosežkih pri bralni pismenosti pripišemo šolam (oziroma varianci aritmetičnih sredin posameznih šol okrog skupne aritmetične sredine vseh šol).

V drugem koraku smo v model vključili napovednik na ravni 2, tj. na ravni šole – in sicer tip oziroma program gimnazije (splošna gimnazija in strokovna gimnazija). Koeficienti so prikazani v zgornjem delu Tabele 4, vrednost ICC v modelu je znašala 0,18, kar pomeni, da smo s tipom gimnazije pojasnili 7 % variance na ravni 2 (25 % minus 18 %). V nadaljevanju smo v ta model na ravni 1 posamično vključili še indekse ESKS, STUDREL, DISCLIMA, STIMREAD in STRSTRAT (oblikovali smo torej pet različnih modelov) ter PROGRAM kot napovednik odnosa med indeksom in dosežkom (v vsakega od teh petih modelov). Zanimalo nas je, koliko vsak indeks prispeva k pojasnjevanju razlik v dosežku bralne pismenosti, predvsem pa, ali je ta prispevek različen za oba programa gimnazije: ali je spremenljivka »program gimnazije« moderator (na ravni 2), ki ima učinek na povezavo med posameznim indeksom in bralno pismenostjo na ravni 1 (Tabela 4).

Tabela 4 prikazuje povzetek dvonivojskih hierahičnih linearnih modelov za posamezen napovednik; vsak napovednik na ravni 1 smo vključili v svoj model. Rezultati za napovednik PROGRAM na ravni 2 (model brez napovednikov na ravni 1) kažejo povprečno vrednost za splošne gimnazijce (554 točk; vrednost p kaže, da je ta koeficient pomembno različen od 0) ter *spremembo* v povprečnem dosežku za strokovne gimnazijce (-41 točk; vrednost p kaže, da je ta koeficient pomembno nižji kot pri splošnih gimnazijcih). Povprečna vrednost strokovnih gimnazijcev je torej 513 točk (kar je skladno s tem, kar smo izračunali v SPSS Replicates). Vrednost v vrstici »strokovna gimn.« predstavlja razliko med splošnimi in strokovnimi gimnazijci zato, ker smo splošne gimnazijce kodirali kot 0, strokovne pa kot 1; v regresiji pa velja, da vrednost regresijskega koeficienta (nagiba) pove, za koli-

ko se spremeni vrednost odvisne spremenljivke (torej dosežka), če se napovednik spremeni za eno enoto (torej tip gimnazije iz 0, kar označuje splošne gimnazije, na 1, kar označuje strokovne gimnazije).

Tabela 4: Napoved dosežkov pri splošni lestvici bralne pismenosti na podlagi različnih posamičnih napovednikov: primerjava dijakov splošnih in strokovnih gimnazij.

napovednik	<i>M</i>	koeficient ^a	SE	<i>t</i>	df	<i>p</i>	
raven 2 (brez napovednikov na ravni 1)							
model PROGRAM							
splošna gimn.		553,61	9,64	61,70	87	0,000	***
strokovna gimn.		-41,27	6,09	-6,77	87	0,000	***
raven 1^b (napovednik PROGRAM na ravni 2)							
model ESKS							
splošna gimn.	0,55	1,97	2,02	0,97	2282	0,332	
strokovna gimn.	0,33	-0,78	3,11	-0,25	2282	0,803	
model STUDREL							
splošna gimn.	-0,39	9,19	2,27	4,05	2282	0,000	***
strokovna gimn.	-0,51	-5,91	2,89	-2,05	2282	0,040	*
model DISCLIMA							
splošna gimn.	0,20	4,74	1,44	3,29	2284	0,001	***
strokovna gimn.	0,19	-5,71	3,08	-1,85	2284	0,064	
model STIMREAD							
splošna gimn.	0,31	4,19	2,25	1,86	2277	0,060	
strokovna gimn.	0,25	-3,85	3,01	-1,28	2277	0,200	
model STRSTRAT							
splošna gimn.	-0,11	3,71	2,25	1,65	2281	0,098	
strokovna gimn.	-0,19	0,21	2,84	0,08	2281	0,939	

Opombe: *M* = aritmetična sredina; SE = standardna napaka koeficienta; Gimn. = gimnazija; ESKS = indeks ekonomskega socialnega in kulturnega statusa; STUDREL = indeks odnosa med učitelji in dijakom; DISCLIMA = indeks discipline v razredu; STIMREAD = indeks učiteljevega spodbujanja dijakove bralne vpletenosti; STRSTRAT = indeks uporabe strategij strukturiranja in pojasnjevanja učnega procesa. Napovedniki na ravni 1 so bili centrirani na sredine klastrov (šol).

^a Koeficienti za dijake strokovnih gimnazij predstavljajo *spremenbo* v koeficientu glede na vrednosti koeficientov pri dijakih splošnih gimnazij.

^b V vse modele je bil na ravni 2 vključen tudi napovednik PROGRAM (vrednosti koeficientov za ta napovednik so v modelih z indeksi skoraj enake kot v modelu brez napovednikov na ravni 1).

*** $p < 0,001$, * $p < 0,05$.

Izmed posamično vključenih napovednikov na ravni 1 sta se za pomembna napovednika izkazala le indeks odnosa med učiteljem in dijakom ter indeks discipline v razredu. Pri dijakih splošne gimnazije se dosežek na bralni pismenosti poveča za 9 točk, če se indeks, ki opisuje kakovost odnosa med učitelji in dijakom, poveča za eno standardno deviacijo. Odnos med učitelji in dijakom torej pomembno prispeva k dosežku pri bralni pismenosti splošnih gimnazijcev. Pri dijakih strokovnih gimnazij se dosežek na bralni pismenosti poveča za 3 točke (9 točk minus 6 točk; za pojasnilo glej opombo ^a v tabeli), če se indeks STUDREL poveča za eno standardno deviacijo; to je pomembno manj kot pri dijakih splošne gimnazije. Tip gimnazije je torej pomemben moderator odnosa med indeksom STUDREL in dosežki pri bralni pismenosti.

Pri dijakih splošne gimnazije se dosežek na bralni pismenosti poveča za skoraj 5 točk, če se indeks, ki opisuje disciplino v razredu pri pouku slovenščine, poveča za eno standardno deviacijo. Disciplino v razredu, kakor jo zaznavajo dijaki splošnih gimnazij, torej pomembno prispeva k dosežku pri bralni pismenosti, čeprav je prispevek razmeroma majhen (8 % standardne deviacije). Koeficient pri dijakih strokovne gimnazije ni pomembno različen od koeficienta pri splošnih gimnazijcih, torej je odnos med disciplino v razredu in dosežki pri bralni pismenosti enak za obe skupini gimnazijcev.

Iz tabele tudi vidimo, da je razlika v povprečni vrednosti indeksa med splošnimi in strokovnimi gimnazijci pomembna pri ESKS ($z = 5,51$) in STUDREL ($z = 2,81$). Splošni gimnazijci prihajajo torej iz ekonomsko-kulturno-socialno spodbudnejšega okolja, poleg tega so kakovost odnosov z učitelji ocenili kot boljšo (v primerjavi s strokovnimi gimnazijci). V oceni kakovosti učnega procesa pri pouku slovenščine (DISCLIMA, STIMREAD, STRSTRAT) ni bilo pomembnih razlik med dijaki obeh gimnazijskih programov.

Interpretacija

V prispevku smo obravnavali različne vidike bralne pismenosti, kot jih meri PISA 2009, in sicer predvsem v kontekstu primerjave med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij. Med splošnim in strokovnim programom gimnazije sicer obstajajo nekatere razlike (slednji ima več obveznih strokovnih predmetov, zato je v njem za dijake manj izbirnosti), vendar pa oba pripravljata dijake na nadaljnje šolanje. Gimnazijska programa smo izbrali, ker imata oba isti temeljni namen, vprašanje pa je, ali ga lahko oba v enaki meri zasledujeta.

V prvem delu smo primerjali povprečne dosežke splošnih in strokovnih gimnazijcev – tako na splošni lestvici kot na posameznih podlestvicah bralne pismenosti so bili dosežki splošnih gimnazijcev pomembno višji. Razlika se je gibala okrog 40 točk, kar z vsebinskega vidika pomeni, da so dosežki splošnih gimnazijcev za več kot polovico razpona ene ravni višji od dosežkov strokovnih gimnazijcev. Podobno sta M. Zupančič in A. Podlessek (2009a) ugotovili tudi za vsako od treh naravoslovnih kompetenc v PISA 2006; razlike med splošnimi in strokovnimi gimnazijci so znašale od 44 do 57 točk.

Tudi, ko smo analizirali razlike v dosežkih na posameznih podlestvicah, so bile razlike med splošnimi in strokovnimi gimnazijci v dosežkih podobno velike. Najmanjša (a še vedno pomembna) razlika je bila na lestvici nevezanega besedila, kjer je bil tudi povprečni dosežek splošnih gimnazijcev najnižji (v primerjavi z njihovimi dosežki pri ostalih podlestvicah). Splošni gimnazijci so se torej razmeroma najslabše odrezali pri branju tabel, seznamov, grafov, zemljevidov in diagramov (glede na ostale vidike svoje bralne pismenosti). Največja razlika med obema skupinama gimnazijcev je bila pri podlestvici povzemanja in interpretiranja besedila, kjer je bil tudi povprečni dosežek strokovnih gimnazijcev najnižji (v primerjavi z njihovimi dosežki pri ostalih podlestvicah). Strokovni gimnazijci so imeli torej največ težav pri razumevanju odnosov med različnimi deli besedila. Obe skupini gimnazijcev sta se najbolje odrezali pri nalogah iskanja in priklica informacij, ki od učencev zahtevajo enostavno iskanje podatkov v besedilu, iskanje več različnih podatkov ali razlikovanje med dvema podobnima informacijama.

Rezultati kažejo, da je polovica (52 %) dijakov splošnih gimnazij pri splošni lestvici bralne pismenosti dosegla raven 4. Raven 4 je doseglo 25 % strokovnih gimnazijcev. Na ravni 4 dijaki z vidika priklica informacije poiščejo in organizirajo več delčkov informacije, pri interpretativnih nalogah razložijo pomen odenkov v posameznih delih besedila z vidika sporočila besedila kot celote. Pri nalogah z razlaganjem in pojasnjevanjem razumejo in uporabljajo kategorije v neznanih situacijah, pri nalogah refleksije pa dijaki uporabljajo formalno ali splošno znanje, da lahko oblikujejo hipoteze ali kritično ovrednotijo besedilo. Dijaki razumejo daljše ali kompleksno besedilo, katerega vsebina ali oblika sta lahko neznani (Pedagoški inštitut, 2010).

Nadalje rezultati kažejo, da je skoraj tri četrtine dijakov (73 %) strokovnih gimnazij pri splošni lestvici bralne pismenosti doseglo raven 3. Na raven 3 se je uvrstilo 90 % dijakov splošnih gimnazij. Na ravni 3 dijaki z vidika več pogojev poiščejo in v nekaterih primerih prepoznajo odnos med različnimi delčki informacije. Pri nalogah interpretacije povežejo in sestavijo več različnih delov besedila, da lahko prepoznajo vodilno idejo, da razumejo odnose ali oblikujejo pomen besede ali fraze. Pri primerjavi in kategorizaciji upoštevajo različne značilnosti. Najdejo informacijo v besedilu, ki ni dobro opazna,

ali pa je v besedilu več motečih informacij ali drugih ovir, kot so npr. ideje, nasprotno pričakovanjem, ali pa negativno zapisane ideje. V nalogah refleksi-je povezujejo, primerjajo in razlagajo ali pa vrednotijo določene značilnosti besedila. Pokažejo globlje razumevanje besedila v povezavi s splošnim, vsakdanjim znanjem. Poleg tega pri reševanju nalog uporabijo svoje bolj ali manj splošno znanje (Pedagoški inštitut, 2010).

Če primerjamo deleže splošnih in strokovnih gimnazijcev, ki so dosegli posamezne ravni pri podlestvicah bralne pismenosti, je slika podobna kot pri splošni lestvici. Kumulativni delež splošnih gimnazijcev, ki so dosegli raven 4 na podlestvicah, se giblje okrog 55 % (izjema sta podlestvici nevezano besedilo ter povzemanje in interpretiranje, kjer ta delež znaša okrog 45 %). Pri strokovnih gimnazijcih se deleži dijakov na ravni 4 pri posameznih podlestvicah gibljejo med 20 in 30 %. Kumulativni delež splošnih gimnazijcev, ki so dosegli raven 3, se giblje okrog 90 %, pri strokovnih gimnazijcih pa okrog 70 %.

Razlike v dosežkih (tako v smislu deležev dijakov, ki dosegajo določeno raven bralne pismenosti, kot v smislu povprečnega dosežka v točkah) med splošnimi in strokovnimi gimnazijci v glavnem ne moremo pripisati razlikam v kakovosti pouka v splošnih in strokovnih gimnazij, saj so dijaki naloge reševali spomladi v 1. letniku srednje šole. Rezultati najverjetneje v večji meri kažejo na to, da se na splošne in strokovne gimnazije vpisujejo dijaki z izhodiščno razmeroma velikimi razlikami v bralnih kompetencah. Rezultati podpirajo hipotezo in kažejo, da morajo dijaki in učitelji strokovnih gimnazij za pripravo na šolanje na univerzi (visoki šoli) prehoditi daljšo pot kot dijaki splošnih gimnazij. To ima lahko različne implikacije od kadrovskih (npr. več učiteljev ali manjše skupine dijakov pri pouku na strokovnih gimnazijah) do sistemskih (npr. razmislek o smotrnosti strokovnih gimnazij).

V drugem delu smo analizirali prispevek posameznih napovednikov k dosežkom pri lestvici splošne bralne pismenosti, in sicer ločeno za oba gimnazijska programa. Glede na to, da imajo v povprečju dijaki strokovnih gimnazij v prvem letniku srednješolskega izobraževanja nižjo raven bralne pismenosti, nas je v prvi vrsti zanimalo, ali je okolje, iz katerega prihajajo ti strokovni gimnazijci, drugačno od okolja splošnih gimnazijcev, kot ga opredeljuje indeks ekonomskega socialnega in kulturnega statusa (ESKS). V dvo-nivojski model smo na raven 2 vključili napovednik PROGRAM (splošna in strokovna gimnazija), na raven 1 pa ESKS. Skladno s predhodnimi izračuni je prispevek napovednika PROGRAM pomemben, in sicer je povprečni dosežek dijakov strokovnih gimnazij 41 točk nižji od dijakov splošnih gimnazij. Prispevek napovednika ESKS ni pomemben, kar pomeni, da poklicni položaj in izobrazba staršev ter količina kulturnih dobrin, število knjig in premoženje družine pri strokovnih in splošnih gimnazijcih ne prispevajo k

pojasnjevanju razlik v dosežku na bralni pismenosti. Vrednost indeksa je pri obeh skupinah dijakov pozitivna, razlika v vrednosti ESKS je statistično pomembna; dijaki splošnih gimnazij imajo pomembno višji ESKS kot dijaki strokovnih gimnazij (kar pa ne pojasni razlik v dosežku). Dobljeni rezultati so delno skladni z ugotovitvami drugih slovenskih raziskovalcev (npr. Gaber idr., 2009). V Sloveniji je ESKS povezan zlasti z vključitvijo učencev v različne izobraževalne programe, ko pa so dijaki že vključeni v programe, ESKS ostaja pomemben napovednik dosežkov, vendar k le-tem prispeva manj kot npr. motivacija ali poklicne aspiracije dijakov (Gaber idr., 2009). To ugotovitev lahko dopolnimo, in sicer kadar v analize vključimo le oba gimnazijska programa, ESKS ni več pomemben napovednik.

V nadaljevanju smo v dvonivojskih modelih na ravni 2 obdržali napovednik PROGRAM (splošna in strokovna gimnazija), na ravni 1 smo posamično vključili napovednike STUDREL, DISCLIMA, STIMREAD in STRSTRAT. Predpostavili smo, da bo vsak od teh indeksov pomembno prispeval k višjemu dosežku tako splošnih kot strokovnih gimnazijcev. Obenem smo pričakovali, da je kakovost učnega procesa in učiteljevega odnosa v razredu (kar merijo izbrani indeksi) pri dijakih strokovnih gimnazij bolj statistično pomembna kot pri dijakih splošnih gimnazij; predpostavili smo, da bo prispevek posameznega indeksa k dosežku strokovnih gimnazijcev višji v primerjavi s splošnimi gimnazijci. Rezultati v splošnem niso bili skladni s pričakovanji. Indeks učiteljevega spodbujanja dijakove bralne vpletenosti (STIMREAD) in indeks uporabe strategij strukturiranja in pojasnjevanja učnega procesa (STRSTRAT) nista pomembno prispevala k dosežkom pri bralni pismenosti pri gimnazijcih. Indeks odnosa med učitelji in dijakom (STUDREL) je pomembno prispeval k višjemu dosežku splošnih gimnazijcev (prispevek je razmeroma majhen), prispevek k dosežkom strokovnih gimnazijcev pa je bil pomembno nižji, kar je ravno nasprotno od hipoteze. Dijaki splošnih gimnazij, ki so opisovali svoje odnose z učitelji kot pozitivne (npr. se dobro razumem z njimi, me pozorno poslušajo), so imeli višji dosežek pri splošni lestvici bralne pismenosti; za eno enoto (standardno deviacijo) bolj pozitivno zaznan odnos z učitelji, je prispeval 9 točk k dosežku pri bralni pismenosti dijakov. Tudi dijaki strokovnih gimnazij so imeli višji dosežek, vendar je bil učinek manjši kot pri splošnih gimnazijcih; za eno enoto (standardno deviacijo) bolj pozitivno zaznan odnos z učitelji je prispeval 3 točke (9 točk minus 6 točk) k dosežku pri bralni pismenosti dijakov. Pri obeh skupinah gimnazijcev je bil indeks odnosa med učitelji in dijakom negativen, kar kaže, da v splošnem obe skupini dijakov odnose z učitelji zaznavata kot razmeroma neakovostne. To pomeni, da dijaki menijo, da se ne razumejo dobro z večino učiteljev, da večine učiteljev ne zanima, ali se dobro počutijo, da jih večina učiteljev ne posluša pozorno, kaj jim hočejo kaj po-

vedati. Indeks discipline v razredu je pomembno prispeval k višjemu dosežku splošnih gimnazijcev (prispevek je razmeroma majhen), prispevek k dosežkom strokovnih gimnazijcev je bil podoben (ni bil pomembno različen). Dijaki, ki so disciplino v razredu ocenili kot ugodnejšo (npr. dijaki poslušajo profesorja/-ico), so imeli višji dosežek kot tisti dijaki, ki so poročali, da je disciplinskih težav pri pouku slovenščine več.

Kljub temu da smo v modelih indekse vključili kot napovednike dosežkov, je verjetno tudi, da dosežki oziroma bralna pismenost dijakov prispeva k indeksom; da je torej v razredih, kjer imajo dijaki višje bralne kompetence, lažje vzpostaviti kakovostne odnose z učitelji ter bolj ugodno disciplinsko klimo v razredu.

V nasprotju s pričakovanji posamezni indeksi niso pomembno napovedovali bralnih dosežkov. Morda lahko to razložimo s tem, da dosežki pri bralni pismenosti v raziskavi PISA v glavnem niso odraz procesa poučevanja v srednji šoli, pač pa poučevanja v osnovni šoli in drugih izvenšolskih izkušenj.

Omejitve, prednosti in nadaljnje analize

Omejitve predstavljenih analiz se nanašajo na to, da so ocene kakovosti pouka in odnosov podali dijaki in so zato lahko pristranske. Njihove ocene bi lahko agregirali z ocenami učiteljev in tako zmanjšali pristranskost. Čeprav velja tudi, da se dijaki odzivajo na to, kako oni sami zaznavajo določeno okolje, in ne glede na to, kako bi to okolje ocenili njihovi učitelji ali starši (Middleton in Midgley, 2002); zato je v tem smislu ocena dijaka, kako zaznava določeno učno okolje, bolj veljavna za napoved njegovega vedenja oziroma dosežkov. Nadalje se je treba pri interpretaciji zavedati, da je program splošne gimnazije precej bolj homogen, medtem ko je heterogenost programov strokovnih gimnazij velika. V tej skupini gimnazij so namreč združeni tehnični, umetniški in ekonomski gimnazijski programi, kjer je izbirni del programa že določen s posameznimi strokovnimi naravoslovno-tehnični ali družboslovni ali umetniško-humanističnimi predmeti; po drugi strani sta si oba splošna gimnazijska programa bolj podobna po svoj vsebini. Prednost raziskave je predvsem v tem, da rezultati temeljijo na podatkih, ki so bili pridobljeni na velikem in reprezentativnem vzorcu slovenskih gimnazijcev prvih letnikov. Poleg tega je prednost predstavljene raziskave, da v svojih analizah s pomočjo večnivojskega modeliranja upošteva dejstvo, da so podatki gnezdeni znotraj posameznih šol. V nadaljnjih analizah bi lahko vključili še druge napovednike (bodisi dejavnike okolja ali individualne značilnosti). Poleg tega bi lahko preverili, ali je omejitev vpisa v nek gimnazijski program pomemben napovednik dosežkov pri bralni pismenosti (ali imajo dijaki tistih gimnazij, ki imajo omejitev vpisa, višji dosežek kot dijaki tistih gimnazij, ki nimajo omejitve vpisa – ne glede na tip gimnazije).

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 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*, XX(1–2), 41–53.
- Dobnikar, B. (b. d.). *Genealogija gimnazijskih in z njimi povezanih programov in smeri v obdobju od 1975 do 2012*. Neobjavljeno gradivo. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanja, znanost, kulturo in šport.
- Eurypedia (2012). *Poučevanje in učenje v srednješolskem izobraževanju*. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovenija:Področje_izobraževanje_in_izobraževanje_v_srednješolskem_izobraževanju (5. 8. 2012).
- Gaber, S., Tašner, V., Marjanovič Umek, L., Podlessek, A., in Sočan, G. (2009). Analiza razlik v dosežkih učencev/dijakov ter analiza primarnih in sekundarnih učinkov družbenih razlik na dosežke učencev/dijakov. *Šolsko polje*, XX(1–2), 83–125.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, 108–129.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. (z Olson, J. F., Erberber, E., Preuschoff, C., in Galia, J.) (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Boston, Massachusetts, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Middleton, M. J., in Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of pressure for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373–391.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. (z Olson, J. F., Preuschoff, C., Erberber, E., ... Galia, J.) (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Boston, Massachusetts, ZDA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Ministrstvo na izobraževanje, znanost, kulturo in šport (MIZKŠ) (2012a). *Izobraževalni programi splošne gimnazije*. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/gimnazija/programi.htm#splosna> (5. 8. 2012).
- Ministrstvo na izobraževanje, znanost, kulturo in šport (MIZKŠ) (2012b). *Omejitev – število šol*. Interno gradivo.

- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*.
- Pedagoški inštitut (2010). *PISA 2009: Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Puklek Levpušček, M. (2004, julij). *The role of parents' and teachers' behaviour in predicting students' motivational beliefs*. Prispevek predstavlja na 26. ISPA Annual International School Psychology Colloquium, Exeter, VB, 27. do 31. julij.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009). Math Achievement in Early Adolescence: The Role of Parental Involvement, Teachers' Behavior, and Students' Motivational Beliefs About Math. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 541–570.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., in Congdon, R. T. (2000) *HLM 6 Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling* [računalniški program]. Skokie, IL, ZDA: Scientific Software International, Inc.
- Snijders, T. A. B., in Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage. Objavljeno na: Google Scholar.
- Statistični urad republike Slovenije, SURS (2012). *Število dijakov po starosti, letnikih, spolu in vrstah izobraževanja, Slovenija, letno (2009, 2010)*. Izračun iz SI-STAT podatkovnega portala, http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0953201S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/07_srednjebol_izobraz/01_09532_zac_sol_leta/&lang=2 (6. 8. 2012).
- Štraus, M. (2010). OECD PISA 2009: prvi rezultati. Ljubljana: Pedagoški inštitut. http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA_2009_TK_7_dec_%202010_1_del.pdf (1. 11. 2012)
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Zupančič, M., in Podlessek, A. (2009a). Povezanost individualnih značilnosti in dejavnikov konteksta z naravoslovnimi dosežki slovenskih dijakov na PISI 2006. *Šolsko polje*, XX(1–2), 145–174.
- Zupančič, M., in Podlessek, A. (2009b). Povezanost nekaterih individualnih in socialnih značilnosti slovenskih dijakov z njihovimi dosežki na PISI 2006: matematična in bralna pismenost. *Šolsko polje*, XX(1–2), 127–143.

Kako se uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije doma povezuje z dosežki dijakov

Barbara Neža Brečko

Nove informacijsko-komunikacijske tehnologije (v nadaljevanju IKT) v vsakdanje življenje prinašajo pomembne spremembe in izobraževanje pri tem ni izvzeto. Danes pogosto govorimo o vseživljenjskem učenju, informacijski družbi, družbi znanja; vsi ti termini poudarjajo pomen IKT kot gibalna za večjo socialno vključenost, kakovost življenja, konkurenčnost na trgu dela ter gospodarsko rast. Slovenija v okviru več strateških dokumentov pripisuje razvoju informacijske družbe in IKT v izobraževanju ter raziskovanju pomembno vlogo. Na nacionalnem (ki sledi strategijam EU) in evropskem nivoju so bile podane mnoge iniciative ter sprejete strategije in s tem tudi finančne investicije na področju uvajanja uporabe IKT pri učenju in poučevanju. Tako je Vlada RS leta 2007 sprejela Strategijo razvoja informacijske družbe – si2010 (Vlada RS, 2007), ki sledi pobudi Evropske unije iz2010 – Evropska informacijska družba 2010 (Komisija ES, 2005), ki spodbuja odprto in konkurenčno digitalno gospodarstvo in poudarja IKT kot gonilno silo vključevanja in kakovosti življenja. Strategija si2010 obravnava tudi področje izobraževanja in na področju razvoja informacijske družbe poudarja naslednje izzive: nizko uporabo IKT v učnem procesu, nizko raven znanja in veščin s tega področja ter pomanjkljivo ponudba e-vsebin in e-storitev v slovenskem jeziku. Druga pomembna strategija, ki se nanaša na izobraževanje in IKT v izobraževanju in je ena ključnih strategij za učenje v 21. stoletju, je Strategija vseživljenjskega učenja (MŠŠ, 2007), ki je bila leta 2007 sprejeta v Sloveniji s strani Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije. Strategija predvideva dostopnejše učenje za vse, k čemur lahko pomembno pripomorejo razvijanje in uporaba učne tehnologije ter druga sredstva za pospeševanje učenja. »Uporaba IKT pomembno pripomore k vseživljenjskemu učenju tako s širitvijo dostopa kot tudi z vpeljevanjem bolj raznovrstnih poti

učenja; z novimi prijemi in aranžmaji postajajo učni proces in vsebine zanimivejše.« (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007: 12.)

Za področje izobraževanja je Ministrstvo za šolstvo in šport v okviru Programskega sveta za informatizacijo šolstva v letu 2006 pripravilo *Akcijski načrt nadaljnje informatizacije šolstva* (Čampelj idr. 2007), v letu 2008 pa je Ministrstvo za šolstvo in šport na javnem razpisu za razvoj in izvedbo svetovanja in podpore šolam, e-gradiv ter usposabljanje učiteljev za uporabo IKT pri poučevanju in učenju za obdobje 2008–2013 izbralo projekte pod skupnim imenom *e-Šolstvo*, katerih cilj je nadgradnja obstoječih dejavnosti na področju usposabljanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter na področju svetovanja, didaktične podpore in tehnične pomoči vzgojno-izobraževalnim zavodom.

Dinamičen razvoj in aktivnosti na področju IKT in izobraževanja zahtevajo spremljanje in vrednotenje z zanesljivimi in veljavnimi kazalniki, s katerimi lahko ovrednotimo učinke IKT na izobraževanje in bodo v pomoč političnim odločevalcem. Pregled literature kaže, da še vedno ni soglasja, kaj meriti in na kakšen način spremljati ter vrednotiti učinke IKT v izobraževanju, da bodo dobljeni podatki veljavni in zanesljivi. Cox in Marshall (2007) pravita, da še ni bilo izvedenih večjih longitudinalnih študij, ki bi preučevale učinke IKT-ja v izobraževanju. Prav tako ni bilo študij, ki bi preučevale kompleksne povezave med implementacijo IKT-ja in učinki nekaterih drugih dejavnikov, ki imajo velik vpliv na izobraževanje (npr. socioekonomski status, šolski izdatki) (Doupona Horvat in Brečko, 2005).

Eno pomembnih raziskovalnih vprašanj je, ali in kakšen učinek ima IKT na izobraževalne dosežke (UNESCO, 2009). Na to še nimamo jasnega odgovora, eden od razlogov za to pa je, da največ raziskav ostaja na nivoju zbiranja podatkov, ki se nanašajo na infrastrukturo, saj so ti podatki najlažje merljivi in jih je najlažje zbrati (Trucano, 2005). Pri tem omenimo Solow paradoks produktivnosti, ki se sicer nanaša na gospodarstvo in produktivnost, vendar ga lahko apliciramo tudi na učinke v izobraževanju. Paradoks pravi, »da bomo računalniško dobo videli povsod, le v statistiki produktivnosti ne« (Koščak, 2005: 15; Duchene in Hassan, 2005: 71). Paradoks produktivnosti je delno zavrnil Brynjolfsson, ki je pojasnil, da je do paradoksa prišlo zaradi napak merjenja, časovnega zaostajanja koristnosti informacijskih tehnologij, razširitve uporabe na vsa področja in napačnega upravljanja z informacijskimi tehnologijami (Koščak, 2005). Na napake merjenja in posledično nastanek paradoksa produktivnosti opozarjata tudi Lesjak in Vehovar (2005), ki priporočata, da se pri merjenju produktivnosti oblikuje ravnotežje med kvalitativnimi in kvantitativnimi pristopi. Za merjenje učinkov bi bilo torej najprimernejše longitudinalno kvaziekperimentalno raziskovanje

(ki je sicer v izobraževanju težje izvedljivo), z vključitvijo kvalitativnih metod (opazovanje, študije primerov, intervjuji).

Teoretične in metodološke ovire

Za področje IKT v izobraževanju je značilno mnogo pogosto nasprotujočih si pristopov in teorij. Aviram in Tami (2004) definirata tri paradigme (holistično, tehnokratsko in reformistično), ki se med seboj izključujejo, in opozarjata, da je pri obravnavi problematike nujna sinteza različnih paradigem. Definirata različne pristope, ki se uporabljajo v zvezi s cilji oziroma naravo informatizacije izobraževanja, in sicer so to: administrativni, kurikularni, didaktični, organizacijski, sistemski, kulturni in ideološki pristop. Pri tem opozarjata, da pristopi niso izključujoči, saj vsak od njih vključuje tudi elemente drugih pristopov (Aviram in Tami, 2004).

Na odsotnost jasne teoretske osnove v raziskovanju IKT v izobraževanju opozarjata tudi McDougall in Jones (2006), ki predlagata, da se za raziskovanje IKT v izobraževanju uporabi teoretične pristope o učenju in poučevanju. Prav tako Issroff in Scanlon (2002) menita, da teorije o izobraževanju vplivajo na tehnologijo v izobraževanju. Če se naslonimo na teoretske okvire o učenju in poučevanju, velja izpostaviti predvsem dva pristopa: a) tradicionalni pristop (z neposrednim prenosom znanja in z učiteljem v središču) in b) konstruktivistični pristop (z učencem v središču).

V zadnjih dvajsetih letih je konstruktivizem dominantna paradigma v izobraževalnih teorijah (Issroff in Scanlon 2002), temelji pa na predpostavki, da učeči se sam konstruira znanje na osnovi že obstoječega znanja. Na IKT v izobraževanju je v veliki meri vplival tisti del konstruktivističnega pristopa, ki temelji na prenosu in pretvorbi informacij (Dillon, 2004). Alternativa konstruktivizmu pa so kognitivne (Hollan, Hutchins in Kirsh, 2000) in behavioristične teorije. Hollan idr. (2000) menijo, da bi se pri preučevanju IKT morali nasloniti na teorijo porazdeljene kognicije (distributed cognition), ki presega osnovno kognitivno teorijo v tem, da vključuje interakcije med ljudmi z viri in materiali v okolju.

IKT ima lahko na izobraževanje različne učinke, vendar, kot smo dejali, vsi učinki niso enostavno merljivi. Soočamo se s težavo, da študije ne dajejo enotnih rezultatov, ki bi lahko potrdili pozitiven učinek IKT na izobraževanje (Aviram in Tami, 2004; Kirkpatrick in Cuban, 1998). Nekatere od študij so sicer pokazale pozitivno povezavo med uporabo računalnika in dosežki (Wittwer in Senkbeil, 2007), na drugi strani pa druge učinkov ne kažejo oziroma zaznavajo celo negativne učinke (Fuchs in Woessmann, 2004). Relativno veliko število raziskav se je že izvajalo na tem področju, le redke pa so vzele v obzir uporabo računalnika in povezanost z drugimi dejavniki, ki vplivajo na dosežke (npr. Fuchs in Woessmann, 2004; Wittwer in Senkbeil, 2007).

Raziskave s področja IKT v izobraževanju, ki skušajo prikazati učinke IKT, v splošnem zavzemajo tri vidike obravnave. Prva skupina študij je na osnovni ravni in skuša izmeriti *integracijo IKT v izobraževanju z merjenjem infrastrukture in dostopa*. Te študije obravnavajo dostopnost računalnikov, število računalnikov na število učencev, povprečno število računalnikov na šolo in stopnjo povezanosti z internetom. Te raziskave kažejo (npr. Empirica 2006), da je v večini evropskih držav dostopnost računalnikov v šolah velika, prav tako dostop do interneta (OECD, 2004). Poročilo Evropske komisije kaže, da je uvajanje IKT v šole v trendu naraščanja. Drugi tip študij želi analizo privedi na naslednjo raven in izmeriti *uporabo IKT v izobraževalnih ustanovah ter tudi zasebno uporabo IKT za izobraževalne namene* (Eurostat, 2006). Na tej ravni je slika manj obetavna (Brečko in Rožman, 2007). Kljub visokim investicijam in dostopnosti IKT v šolah je stopnja uporabe le-te relativno nizka. Tretji tip študij, teh je najmanj, pa se ukvarja s problematiko vzroka in posledice, tj. *učinka investicije v IKT na učenje in poučevanje*. Vzročno povezavo med računalniki in izobraževalnimi dosežki je težko dokazati, nekaj obstoječih ekonomskih raziskav s tega področja med računalniki in izobraževalnimi dosežki ne najde pozitivne zveze (Machin idr. 2006). Na drugi strani je mnogo teorij in študij (npr. Warshawer, 2008; Balanskat, Blamire in Kefala, 2006; Harrison et al., 2003), ki opisujejo močne implikacije IKT za izobraževanje. IKT pripisujejo možnost preoblikovanja izobraževanja, saj prinaša nove zmožnosti in kapacitete za učenje.

Newhouse (2002) je definiral pet dimenzij, ki so med seboj soodvisne, na katere učinkuje IKT in kjer bi morali meriti učinke IKT: a) učenci: skozi uporabo IKT razvijajo sposobnosti, postanejo bolj vpleteni v učenje in dosežajo višje dosežke; b) učno okolje: IKT se uporablja za podporo pedagoškim praksam, kar omogoča učna okolja, ki so bolj naravnana na učenca (learner-centered), na znanje (knowledge-centered), naravnana k dosežkom (assessment-centered) in k skupnosti (community-centered); c) značilnosti rabe IKT učiteljev: učitelji izkoriščajo značilnosti IKT za podporo učenja s tem, da učinkovito združujejo rabo IKT z učnimi okolji; d) šolske kapacitete: šola nudi IKT infrastrukturo, ki učiteljem in učencem omogoča dostop do programske opreme, ki je potrebna za izvedbo učnih načrtov, in podporo za implementacijo; e) šolsko okolje: šolsko okolje podpira učitelje in učence pri uporabi IKT, pri čemer je skupna vizija pripraviti učence na učenje, delo in življenje v na znanju temelječi družbi.

Raziskovanje učinkov IKT na izobraževalne dosežke učencev tako predstavlja svojevrsten izziv, saj na učenje vpliva več med seboj povezanih dejavnikov in procesov, ki potekajo na več nivojih (npr.: učenec – učitelj – šola). Učinki različnih dejavnikov na dosežke učencev se prepletajo in niso vedno linearni, kar velja tudi za IKT. Na primer: uporaba IKT vpliva na večjo mo-

tivacijo za učenje, kar izboljša dosežek, višji dosežek pa povratno lahko vpliva na povečano motivacijo za uporabo IKT.

Z raziskavo sicer lahko pokažemo izboljšanje dosežka učencev skozi čas, vendar je težko ugotoviti, ali je bila pri tem ključna ravno uporaba IKT ali je imela IKT zgolj posreden vpliv preko drugih dejavnikov ali pa je to le rezultat drugih dejavnikov (ki jih težko kontroliramo). Uporaba IKT za učenje in poučevanje je pogosto povezana z drugimi dejavniki, kot so način poučevanja in učenja, značilnosti učencev, značilnosti vodstva šole, značilnosti ocenjevanja idr. Zato je treba IKT kot dejavnik učinka obravnavati v povezavi z drugimi dejavniki in je razumevanje povezave IKT in drugih dejavnikov ključnega pomena za preučevanje učinkov IKT na dosežke učencev.

Raziskovalna vprašanja

V študiji smo se osredotočili na povezavo med računalniki in drugo IKT ter dosežki pri matematiki, naravoslovju in branju. Zanimalo nas je, kako pomembna je uporaba računalnika za dosežke dijakov, če hkrati upoštevamo tudi druge dejavnike, ki potencialno vplivajo na dosežek.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali se dostopnost in uporaba računalnika doma pozitivno povezuje z dosežki učencev, tudi ko upoštevamo dejavnike, ki imajo tudi vpliv na dosežek (npr. spol, socialno ekonomsko ozadje)?
- Ali način, na katerega dijaki uporabljajo računalnik, vpliva na šolske dosežke?
- Katere uporabe IKT se povezujejo z dosežki učencev?

Naša hipoteza je, da uporaba IKT ob vključitvi drugih dejavnikov, ki vplivajo na učenje, lahko napove pozitiven učinek na dosežke dijakov.

Metodologija

Da bi odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja, smo analizirali podatke slovenskih dijakov, ki so bili vključeni v raziskavo PISA 2009.

Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA (*Programme for International Student Assessment*) je periodična študija primerjanja znanja in spretnosti učenk ter učencev v državah članicah Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) in državah partnericah. Raziskava vključuje učence, stare med 15 let in 3 mesece in 16 let in 2 meseca v času preizkusov znanja, ne glede na razred ali vrsto izobraževalne ustanove, ki jo obiskujejo. V Sloveniji to predstavlja pretežno učenke in učence 1. letnikov srednjih šol. Raziskava na tri leta meri ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Leta 2009, ko je bila raziskava osredotočena na bralno pismenost, je v Sloveniji v raziskavi sodelovalo 7764 dijakinj in dijakov vseh

slovenskih gimnazij in srednjih šol. Dijaki so bili naključno izbrani z dvostopenjskim vzorčenjem – najprej so bile vzorčene šole in nato znotraj teh še dijaki. V raziskavo je bilo vključenih tudi nekaj učencev osnovnih šol, vendar je bilo teh le 46. Ker smo se osredotočili na dijake, osnovnošolcev v analizo nismo vključili. V nadaljevanju bomo vse sodelujoče imenovali dijaki, kar enakovredno vključuje dijakinje in dijake.

V analizo podatkov je bilo vključenih 7562 dijakinj in dijakov prvih letnikov srednješolskih izobraževalnih programov. V vzorcu je bilo 45,7 % dijakinj in 54,3 % dijakov, preko vzorčnega uteževanja to v populaciji predstavlja 48,4 % dijakinj in 51,6 % dijakov. V vzorcu je bilo 20,4 % dijakov splošnega gimnazijskega programa, 10,3 % dijakov programov strokovne gimnazije, 36,1 % dijakov srednjih tehniških in strokovnih šol, 29,4 % srednjih poklicnih šol ter 3,8 % dijakov nižjih poklicnih šol. Preko vzorčnega uteževanja to v populaciji predstavlja: 32,7 % dijakov klasične gimnazije, 7,9 % dijakov strokovne gimnazije, 38,7 % dijakov srednjih tehniških in strokovnih šol, 19 % dijakov srednjih poklicnih šol in 1,7 % dijakov nižjih poklicnih šol.

Instrumenti

Dijaki so izpolnjevali naslednje instrumente: test, s katerim se je merila bralna, naravoslovna in matematična pismenost. Poleg testa so dijaki izpolnjevali tudi ozadenjski vprašalnik, s katerim so se zbirali podatki o domačem in šolskem okolju sodelujočih ter merila stališča in odnos do šole in učenja. Del ozadenjskega vprašalnika je bil tudi modul o uporabi IKT. Ta del vprašalnika nam je služil kot osnova v analizah. Ta del vprašalnika je vseboval pet vsebinskih sklopov, in sicer: dostopnost do IKT (doma in v šoli), rabo računalnika, rabo IKT doma, rabo IKT v šoli in odnos do računalnikov.

V analize smo vključili naslednje spremenljivke: poleg dosežkov na vseh treh merjenih področjih sta bila kot neodvisni spremenljivki vključena spol in indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa (ESCS, ki je izračunan iz naslednjih spremenljivk, ki se nanašajo na družinsko ozadje: izobrazba staršev v letih, poklic staršev, posedovanje dobrin in število knjig) (OECD, 2009). Glede na OECD je povprečni ESCS indeks slovenskega dijaka nižji od povprečja OECD držav ($M = -0,06$). Za analize smo uporabili ESCS indeks, standardiziran na slovensko povprečje (ZESCS) ($M = 0,0$, $SD = 1,0$). Med spremenljivkami, ki opisujejo IKT in uporabo, smo izbrali: uporabo računalnika doma (tako namiznega kot prenosnega), uporabo IKT za šolo (pregledovanje obvestil, urnikov, komuniciranje), delo z IKT za šolo (učenje, iskanje informacij za šolsko delo), uporaba interneta in igranje iger. Poleg navedenih smo vključili še načine učenja: učenje na pamet, učenje z razumevanjem in učenje s povezovanjem.

Rezultati

Uporabili smo bivariatno in različne multivariatne analize (faktorsko, regresijsko analizo). Za analize smo uporabili dosežke na testih bralne, naravoslovne in matematične pismenosti. Ker vsi sodelujoči ne izpolnjujejo enakih nalog, so za vsako predmetno področje dosežki predstavljeni s petimi imputiranimi vrednostmi oziroma ocenami (plausible values), ki omogočajo bolj natančne ocene populacije. Za analize dosežkov dijakov smo uporabljali vseh pet imputiranih vrednosti, pri tem pa smo uporabili replicirane uteži, ki omogočajo izračun pravih standardnih napak. Za vse analize smo uporabili statistični paket SPSS 18. Pri regresijskih analizah izračuni z vsemi imputiranimi vrednostmi hkrati ne omogočajo izračuna β vrednosti. Da smo izračunali β vrednosti, smo uporabili samo eno, in sicer prvo imputirano vrednost (PV1). Te vrednosti so podane le kot vrednosti informativne narave.

V prvem delu smo analizirali, v kolikšni meri se posedovanje in možnost uporabe računalnika povezuje z dosežkom na testih branja, matematike in naravoslovja. Ker nas ne zanima le posedovanje, ampak tudi uporaba, smo za analize uporabili spremenljivko, ki smo jo izračunali iz naslednjih dveh: dijak ima na voljo in uporablja namizni računalnik oziroma ima na voljo in uporablja prenosni računalnik. Med slovenskimi dijaki je delež teh, ki imajo na razpolago računalnik za šolsko delo, zelo visok (98 %), visok pa je tudi delež teh, ki imajo računalnik na voljo in ga tudi uporabljajo (95,3 %). Ugotovimo pa, da so med dijaki razlike glede na program, ki ga obiskujejo. Tako je med gimnazijci je le 0,5 % takih, ki nimajo na voljo računalnika, ki bi ga lahko uporabljali za šolsko delo, med dijaki strokovnih in tehničnih šol 1,4 % in med dijaki poklicnih šol 6 %.

S korelacijsko analizo ugotovimo, da se posedovanje in možnost uporabe računalnika statistično značilno ($p < 0,001$) pozitivno povezuje z dosežki vseh treh področij (branje $r = ,173$; naravoslovje $r = ,126$; matematika $r = ,138$). Površno sklepanje bi nas lahko navedlo na misel, da zgolj posedovanje in uporaba računalnika napove pozitivni vpliv na dosežke dijakov.

Enostavna regresijska analiza, kjer je bila odvisna spremenljivka dosežek in v katero smo vključili le eno neodvisno spremenljivko »uporablja računalnik (doma)«, sicer pokaže, da uporaba napove višji dosežek, vendar je delež pojasnjene variance nizek. Z uporabo računalnika (doma) se dosežek pri branju res zveča za 79 točk, neodvisna spremenljivka sama pa pojasni le 3 % variance pri bralnem dosežku. Pri naravoslovju in matematiki je delež pojasnjene variance še nižji (2 %).

Ker vemo, da tako na dosežke kot tudi na posedovanje dobrin vpliva tudi socialno-ekonomski status (Doupona Horvat in Brečko, 2005), prav tako se dosežki povezujejo s spolom, smo v nadaljevanju uporabili multiplo regresijsko analizo. V prvi model smo poleg posedovanja in uporabe raču-

nalnika vključili tudi indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa (ESCS), izračunali smo indeks, standardiziran na slovensko povprečje (ZESCS) ($M. = 0,0$ $SD = 1,0$), in ga uporabili v nadaljnjih analizah.

Korelacijska analiza pokaže, da sta dosežek in indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa statistično značilno povezana pri vseh treh predmetnih področjih ($p < ,001$). Bralni dosežek in ZESCS se pozitivno povežeta ($r = ,378$), prav tako se statistično značilno povežeta matematični dosežek in ZESCS ($r = ,393$) ter naravoslovni dosežek in ZESCS ($r = ,353$). Ekonomski, socialni in kulturni indeks je močno povezan s programom izobraževanja, ki ga obiskuje dijak. Dijaki gimnazij imajo v povprečju najvišji indeks, dijaki poklicnih šol pa najnižjega.

Tabela 1: Povprečna vrednost indeksa ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa glede na program izobraževanja.

	program					
	gimnazija		tehnično/strokovno izobraževanje		poklicno izobraževanje	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Indeks ekonomskega socialnega in kulturnega statusa (ZESCS)	,57	,93	-,15	,86	-,56	,90

Ker je med ekonomskim, socialnim in kulturnim indeksom ter programom izobraževanja relativno visoka povezanost ($r = -,445$), spremenljivke *program* ne vključimo v modele, saj bi bila s tem kršena predpostavka o nekolinearosti.

Tabela 2: Regresijska analiza – napoved dosežka glede na posedovanje in uporabo računalnika, indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa ter spol.

Model 1	Model 1a BRANJE			Model 1b NARAVOSLOVJE			Model 1c MATEMATIKA		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	
Dosežek	396,33	3,28		447,98	5,78		449,7	3,88	
Računalnik za uporabo (da)	60,08	3,22	,115***	57,23	5,47	,091***	51,13	3,78	,088***
ZESCS	32,87	,819	,345***	31,3	1,39	,327***	35,57	0,98	,348***
Spol (dekllice)	53,74	1,7	,313***	12,81	2,7	,072***	-1,82	1,8	-,009
R^2	0,26	0,01		0,15	0,01		0,17	0,01	

*** $p < ,001$, β izračunana za PV1READ, PV1SCIE, PV1MATH.

V regresijski model smo vključili odvisno spremenljivko – dosežek (branje, naravoslovje, matematika) in tri neodvisne spremenljivke – »računalnik za uporabo« (dijak ima na razpolago računalnik in ga tudi uporablja – binarno kodirano (ne (0)/da (1)), standardiziran indeks ZESCS ter spol (0 – »dečki«/1 – »deklince«). V modelu 1 *b* koeficient kaže možne spremembe odvisne spremenljivke ob spremembi neodvisne za eno enoto. Opazimo, da glede na predmetno področje z modelom pojasnimo različne deleže variance: največji delež variance je s tremi neodvisnimi spremenljivkami pojasnjen pri dosežku bralne pismenosti, kjer pojasnimo skoraj 27 % variance v dosežku z vključenimi neodvisnimi spremenljivkami, sledi matematični dosežek, kjer pojasnimo 17 % v dosežku, in naravoslovni dosežek, kjer pojasnimo 15 % variance v dosežku. Vsi trije modeli so statistično značilni. Vse tri neodvisne spremenljivke imajo statistično značilno napovedno moč, in sicer učenci, ki imajo računalnik na razpolago in ga tudi uporabljajo, pri branju dosegajo 60 točk več, pri naravoslovju 57 in pri matematiki 51 točk več (ob pogoju, da so ostale neodvisne spremenljivke nespremenjene). Prav tako dosegajo višje dosežke dijaki z višjim socialno-ekonomskim in kulturnim indeksom. Zanimiv pa je vpliv spola na dosežke pri različnih predmetnih področjih. Največji vpliv ima spol dijaka na dosežke pri branju, saj dekleta dosegajo kar 54 točk več (ob nespremenjenih ostalih dejavnikih), pri naravoslovju dosegajo dekleta 13 točk več, pri matematiki pa 2 točki manj, vendar pri matematiki vpliv spola v modelu ni statistično značilen. Predpostavljamo, da se socialno-ekonomski status in posedovanje računalnika povezuje, kar bi lahko povzročilo multikolinernost, vendar korelacijska matrika pokaže, da je korelacijski koeficient nizek ($r = ,098$; $p < ,001$), kar pomeni, da prediktorja merita različni stvari.

V analizo smo sicer vpeljali spremenljivko računalnik, ki ga ima dijak na voljo za uporabo, ne vemo pa, katere so aktivnosti, ki jih dijak izvaja na računalniku. Posedovanje in uporaba računalnika sama po sebi nimata posebnega učinka, saj predpostavljamo, da je učinkovitost odvisna predvsem od tega, na kakšen način dijaki uporabljajo računalnik za pridobivanje znanja. Lahko rečemo, da je računalnik le orodje za prenos in obdelavo informacij. Da bi lahko odgovorili na vprašanje, na kakšen način računalnik vpliva na dosežke, bi morali vedeti, na kakšen način dijaki uporabljajo računalnik za učenje.

Zato v nadaljevanju v analizo vključimo dodatne spremenljivke, ki kažejo specifično uporabo računalnika. Analizirali smo dva sklopa spremenljivk, ki sta obravnavala uporabo računalnika doma. S prvim sklopom se je merila predvsem pogostost uporabe računalnika za zabavo, z drugim pa se je merila pogostost uporabe računalnika za šolsko delo. Pogostost uporabe je bila merjena z lestvico, ki jo obravnavamo kot intervalno (1 – nikoli ali skoraj nikoli; 2 – enkrat ali dvakrat na mesec; 3 – enkrat ali dvakrat na teden; 4 –

vsak dan ali skoraj vsak dan). Skupaj sta imela sklopa 14 spremenljivk, s faktorso analizo smo dobili tri faktorje, s katerimi lahko pojasnimo 61 % variacije. Uporabili smo metodo glavnih osi in ker je korelacija med faktorji večja od $r = ,20$, poševnokotno oblimin rotacijo.

S faktorso analizo smo tako dobili tri faktorje, ki smo jih poimenovali: IKT: *uporaba za šolo* (faktor 1); IKT: *uporaba interneta* (faktor 2) in IKT: *igranje iger* (faktor 3). Zanesljivost lestvic smo preverili s Cronbachovo α , ki je bila za vse tri latentne spremenljivke visoka ($\alpha_{1,2,3} = 0,8$ za vse tri faktorje).

»Delo za šolo« vključuje spremenljivke, ki opisujejo uporabo računalnika, interneta in drugih orodij za delo, povezano s šolo, »uporaba interneta« vključuje štiri spremenljivke, ki opisujejo predvsem brskanje za zabavo in komunikacijo prek interneta, »igranje iger« pa vključuje dve spremenljivki, ki opisujeta igranje iger na računalniku oziroma igranje iger prek interneta.

Zdaj smo uporabo računalnika doma konkretizirali, zato namesto spremenljivke »posredovanje in uporaba računalnika« v regresijsko analizo vključimo tri faktorje, ki opisujejo uporabo računalnika. V prvem koraku vključimo le te tri spremenljivke, v nadaljevanju pa dodamo spremenljivke, ki tudi vplivajo na dosežke (ekonomski, socialni in kulturni indeks, spol, način učenja).

Tabela 3: Faktorska analiza – uporaba IKT (metoda glavnih osi, oblimin rotacija).

	1. faktor	2. faktor	3. faktor
Igram samostojne računalniške igre.	0,158	0,198	0,801
Igram skupinske računalniške igre na spletu.	0,261	0,264	0,817
Na računalniku delam domačo nalogo.	0,5	0,217	0,215
Uporabljam elektronsko pošto.	0,35	0,605	0,154
Klepetam prek spleta (npr. MSN*).	0,211	0,771	0,159
Za zabavo brskam po internetu (gledam videe, npr. YouTube™).	0,174	0,828	0,221
Prek interneta pridobivam glasbo, filme, igre ali računalniške programe.	0,19	0,692	0,297
Na internetu iščem informacije za šolsko delo (na primer za pripravo eseja ali predstavitve).	0,622	0,235	0,105
Uporabljam elektronsko pošto za dopisovanje z drugimi dijaki o šolskem delu.	0,633	0,348	0,156
Uporabljam elektronsko pošto za stike s profesorji in oddajanje domačih nalog ter drugih šolskih nalog.	0,68	0,123	0,173
Pobiram oziroma nalagam gradiva s spletni strani šole ali brskam po njej (na primer urnik ali gradivo za pouk).	0,762	0,165	0,159

	1. faktor	2. faktor	3. faktor
Na spletni strani šole pregledam obvestila, na primer o odsotnosti profesorjev.	0,625	0,13	0,14
% pojasnjene variance	31,97%	17,37%	12,03%

Iz tabele razberemo, da če v model vključimo le način uporabe IKT, pojasnimo malo variance v dosežku. Vsi trije modeli so sicer statistično značilni ($p < ,001$). Z vključitvijo uporabe IKT pojasnimo 8 % variance pri bralnem dosežku, 2 % pri naravoslovnem in le 1 % pri matematičnem. Pri vseh treh področjih ima uporaba interneta pozitiven učinek na dosežke. Tako pri dosežku bralne pismenosti doprinese 13 točk, manj pa jih doprinese pri naravoslovnem oziroma matematičnem dosežku (3 oz. 4 točke). Igranje iger pri vseh treh merjenih področjih doprinese nižji dosežek, ponovno ima največji vpliv na dosežek bralne pismenosti (uporaba prinese 26 točk manj). Tudi uporaba IKT za šolo ima negativen vpliv na dosežke merjenih področij.

Tabela 4: Regresijska analiza – napoved dosežka glede na način uporabe IKT.

Model 2	Model 2a BRANJE			Model 2b NARAVOSLOVJE			Model 2c MATEMATIKA		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
Dosežek (konstanta)	486,51	0,69		516,22	1,19		505,12	1,28	
IKT: uporaba za šolo	-9,94	1,01	-,118***	-7,54	1,83	-,088***	-7,28	1,98	-,085***
IKT: igranje iger	-26,12	0,86	,161***	-11,22	1,59	-,115***	-7,19	1,57	-,066***
IKT: uporaba interneta	13,04	1,31	-,264***	3,44	2,28	,067***	3,79	2,26	,065***
R ²	0,08	0,01		0,02	0		0,01	0	

*** $p < ,001$, β izračunana za PV_iREAD, PV_iSCIE, PV_iMATH.

V naslednjem koraku modelu dodamo spremenljivki spol (binarno kodirano: 0 – »dečki«/1 – »deklice«) in indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa. Modeli tokrat pojasnijo večji delež variance v dosežkih (24 % pri branju, 14 % pri naravoslovju in 17 % pri matematiki), ponovno pa ugotovimo, da so precejšnje razlike glede na merjeno področje. Največjo razliko med merjenji predstavlja vpliv spola na dosežek, saj ugotovimo, da se ob nespremenjenih ostalih dejavnikih pri dosežku bralne pismenosti dosežek poveča za 42 točk, če gre za deklico, pri naravoslovju se dosežek poveča le za 2 točki, pri matematiki pa se dosežek zniža za 12 točk, če je merjena enota deklica. Vpliv ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa je približno enak pri vseh treh merjenih področjih – z zvišanjem statusa se zviša število točk (za 34, 32 oziroma 37 točk). Uporaba IKT za igranje igrice oziroma za delo za šolo prinaša zmanjšanje točk, medtem ko ima uporaba interneta po-

zitivnen učinek na dosežek bralne in matematične pismenosti, negativnega pa na dosežek naravoslovne pismenosti. Vsi ti učinki so relativno nizki, a še vedno statistično značilni (med 4 in 0,6 točk).

Tabela 5: Regresijska analiza – napoved dosežka glede na način uporabe IKT, spol in socialno ekonomski ter kulturni status.

Model 3	Model 3a BRANJE			Model 3b NARAVOSLOVJE			Model 3c MATEMATIKA		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
dosežek	460,46	1,92		509,69	2,05		504,74	2,11	
Spol (deklica)	42,83	2,95	,252***	2,85	3,19	,022	-11,7	3,41	-,064***
ZESCS	33,61	1,27	,360***	31,88	1,44	,340***	36,64	1,56	,361***
IKT za delo za šolo	-11,58	1,44	-,142***	-9,29	1,61	-,112***	-9,42	1,67	-,112***
IKT za igranje iger	-8,26	1,42	-,100***	-7,21	1,7	-,083***	-7,74	1,7	-,082***
IKT uporaba interneta	4,01	1,7	,065***	-0,65	1,94	,019	0,63	1,86	,032*
R^2	0,25	0,01		0,14	0,01		0,17	0,01	

*** $p < ,001$ * $p < ,05$, β izračunana na osnovi PViREAD, PViSCIE, PViMATH.

V tretjem koraku dodamo spremenljivke, ki opisujejo način učenja dijakov. Gre za tri faktorje, ki smo jih izračunali iz 12 spremenljivk (metoda glavnih osi, oblimin rotacija), ki so opisovale način učenja. Faktorje smo poimenovali *učenje na pamet* (združene so spremenljivke, ki opisujejo učenje na pamet), *povezovanje znanja* (združene so spremenljivke, ki opisujejo povezovanje znanja z drugimi področji in znanjem, pridobljenim izven šole), *razumevanje* (združene so spremenljivke, ki opisujejo razumevanje učne snovi). S tretjim modelom, ko smo vključili učne strategije, pojasnimo že precejšen delež variance v dosežkih, prav tako opazimo, da se spremeni moč nekaterih prediktorjev. Tako ob nespremenjenih ostalih neodvisnih spremenljivkah povečanje učenja z razumevanjem (za eno enoto) prinese med 44 in 45 točk. Z vpeljavo novih spremenljivk se zmanjša vpliv uporabe IKT za igranje iger in uporabe IKT za šolo. Igranje iger sicer še vedno prispeva k znižanju dosežka, vendar je število točk nižje – pri bralni pismenosti se ob nespremenjenih ostalih prediktorjih dosežek zmanjša za 5 točk, pri naravoslovju za 3 in pri matematiki za 4. Uporaba interneta ima pri branju sicer še vedno pozitiven in statistično značilen ($p < ,001$) vpliv (4 točke). Pri dosežku iz matematike pa uporaba interneta nima več statistično značilnega vpliva ($p = ,35$). Ob vključitvi treh prediktorjev, ki opisujejo strategije učenja dijakov, ugotovimo, da se nekoliko spremeni tudi napovedna moč spola. Tako pri dosežku bralne pismenosti ob nespreme-

njenih ostalih prediktorjih deklice dosežejo 34 točk več (v 2. modelu 43 točk), pri dosežku naravoslovne pismenosti dosežejo deklice 5 točk manj in pri matematičnih dosežkih dosežejo deklice 20 točk manj (v 2. modelu 12 točk manj).

Tabela 6: Regresijska analiza – napoved dosežka glede na način uporabe IKT, spol, socialno ekonomski in kulturni statusa ter način učenja.

Model 4	Model 4a BRANJE			Model 4b NARAVOSLOVJE			Model 4c MATEMATIKA		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
dosežek (konstanta)	462,94	1,83		511,5	1,22		506,53	1,24	
spol (deklica)	33,68	2,89	,194***	-5,1	1,95	-,030'	-19,61	2,11	-,115***
ZESCS	26,67	1,23	,292***	23,94	0,85	,266***	28,89	1,03	,290***
IKT: delo za šolo	-9,51	1,66	-,103***	-6,78	1,21	-,074***	-6,42	1,35	-,070***
IKT: igranje iger	-4,55	1,59	-,069***	-2,81	1,29	-,048***	-3,68	1,42	-,051**
IKT: uporaba interneta	2,76	1,7	,042***	-2,25	1,3	-,004	-0,76	1,35	,012
učenje: na pamet	-34,97	1,89	-,328***	-43,14	1,36	-,383***	-43,69	1,65	-,381***
učenje: povezovanje znanja	7,07	1,79	,074***	2,84	1,52	,028	3,41	1,5	,034
učenje: razumevanje	44,7	1,86	,447***	45,54	1,78	,438***	44,06	1,33	,413***
R^2	0,38	0,02		0,29	0,02		0,3	0,02	

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$, β izračunana na osnovi PViREAD, PViSCIE, PViMATH.

Ugotovimo, da ima uporaba IKT za delo za šolo negativen učinek, kar je presenetljivo, še posebej, če vzamemo v obzir, da imata posedovanje in uporaba računalnika pozitivnega. Podrobneje pogledjmo, katere spremenljivke sestavljajo IKT: uporaba za šolo. Štiri spremenljivke opisujejo uporabo IKT predvsem za sodelovanje (uporaba elektronske pošte za stike s sošolci in učitelji) in delo na daljavo (uporaba šolskih spletnih strani, preverjanje šolskih informacij), ena spremenljivka opisuje uporabo računalnika za pisanje domačih nalog, ena pa uporabo interneta za iskanje informacij za šolsko delo. Spremenljivke se vsebinsko razlikujejo, zato se odločimo in spremenljivko »uporaba interneta za iskanje informacij za šolo« v model vključimo kot samostojno spremenljivko (binarno kodirano: 0 – »ne uporablja«/1 – »uporablja«). V modelu obdržimo tudi faktor IKT: uporaba za šolo. (Med faktorjem in spremenljivko je nizka korelacija ($r = ,35$); s tem ne kršimo predpostavke o nekolinearnosti.)

Nova spremenljivka vpliva na dosežke na vseh treh področjih pozitivno, saj se ob nespremenjenih ostalih prediktorjih ob uporabi interneta za is-

kanje informacij za šolo (priprava esejev, predstavitev) dosežek poveča za 43 točk pri branju in naravoslovju ter za 41 točk pri matematiki.

Tabela 7: Regresijska analiza – napoved dosežka glede na način uporabe IKT, uporabo interneta za šolsko delo, spol, socialno ekonomski in kulturni status ter način učenja.

Model 5	Model 5a Branje			Model 5b Naravoslovje			Model 5c Matematika		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
dosežek (konstanta)	425,6	4,44		473,69	4,85		470,21	4,62	
Spol (deklica)	32,7	2,79	,19***	-6,09	2,98	-,04**	-20,57	3,19	-,12***
ZESCS	25,95	1,21	,28***	23,21	1,36	,26***	28,18	1,45	,28***
IKT: uporaba za šolo	-14,61	1,76	-,16***	-11,94	1,92	-,14***	-11,38	2,03	-,13***
IKT: uporaba interneta	1,44	1,72	,02*	-3,59	1,93	-,02	-2,04	1,9	,00
IKT: igranje iger	-3,26	1,55	-,05***	-1,51	1,75	-,03*	-2,43	1,94	-,04*
internet za šolsko delo	42,55	4,46	,16***	43,11	4,7	,16***	41,4	4,9	,15***
učenje: na pamet	-34,25	1,87	-,32***	-42,4	1,99	-,37***	-42,98	2,22	-,37***
učenje: povezovanje znanja	6,09	1,81	,06***	1,86	2,13	,02	2,46	2,16	,02
učenje: razumevanje	41,78	1,89	,41***	42,58	2,45	,40***	41,22	2,12	,38***
R^2	0,4	0,01		0,3	0,02		0,32	0,02	

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$, β izračunana na osnovi PViREAD, PViSCIE, PViMATH.

Na dosežke ima največji vpliv način učenja; z regresijsko analizo pokažemo, da ima največji vpliv pri vseh treh merjenih področjih učenje z razumevanjem, ki tudi največ prispeva k izboljšanju dosežka (pri vseh področjih $p < ,001$). Prav tako velik vpliv, le da je negativen, ima učenje na pamet, ki prispeva k znižanju dosežka, dosežek pa se zniža bolj pri matematiki in naravoslovju kot pri branju ($p < ,001$). Tretji prediktor po pomembnosti pri vseh treh merjenih področjih je indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa. Izboljšanje tega pri vseh merjenih področjih prinese med 23 in 28 točk več ($p < ,001$), če ostanejo ostali prediktorji nespremenjeni. Četrty po pomembnosti je pri merjenju bralne pismenosti spol, pri matematiki in naravoslovju pa uporaba interneta za šolsko delo. Pri branju so ob ostalih nespremenjenih spremenljivkah dekleta dosegla za 33 točk višji dosežek ($p < ,001$), pri matematiki pa so dečki dosegli 20 točk več ($p < ,001$). Prav tako so višji dosežek dosegli dečki pri naravoslovju, vendar je tu razlika manjša – 6 točk ($p < ,01$). Kot je bilo že omenjeno, ima pri matematiki in naravoslovju uporaba interneta za šolo večji vpliv kot spol: uporaba prinese pri naravoslovju 43

točk več ($p < ,001$) pri matematiki pa 41 ($p < ,001$). Majhen vpliv imata spremenljivki IKT: igranje iger in IKT: uporaba interneta (za zabavo) – uporaba interneta za zabavo sploh nima statistično značilnega vpliva pri dosežku naravoslovja in matematike. Negativen in nezanemarljiv vpliv pa ima spremenljivka IKT: uporaba za šolo. Spremenljivka ima negativen vpliv – sprememba za eno enoto ob nespremenjenih ostalih prediktorjih prinese med 11 in 15 točk nižji dosežek na vseh treh merjenih področjih ($p < ,001$).

Razprava

Merjenje učinkov IKT v izobraževanju je aktualna in hkrati kompleksna naloga, ker ni izdelanih enotnih kazalcev, s katerimi bi lahko merili učinke, poleg tega se učinki odražajo na več nivojih, ki so neodvisni. Ugotavljanje učinkov IKT na izobraževanje je metodološko zahtevnejše od merjenja vpliva nekaterih drugih dejavnikov tudi zato, ker je le del vpliva neposreden, poleg tega pa se, kot je opredelil že Newhouse (2002), vpliv odraža na več nivojih, ki se prepletajo: na a) učencih, b) učnem okolju, c) profesionalni rabi IKT učiteljev, d) šolskih IKT kapacitetah in e) šolskem okolju.

Zastavili smo si vprašanje, ali se posedovanje in uporaba računalnika pozitivno povezuje z dosežki na testih bralne, matematične in naravoslovne pismenosti. Kot so pokazale že nekatere druge študije (Fuchs in Woessmann 2004; Wittwer in Senkbeil 2008), lahko potrdimo, da samo posedovanje in možnost uporabe ne doprineseta bistveno k višjemu dosežku dijaka. Bolj pomembno kot to, ali dijak uporablja IKT ali ne, je vprašanje, na kakšen način uporablja IKT oziroma ali si z njo pomaga pri usvajanju znanja. S petimi regresijskimi modeli za različna predmetna področja pokažemo, da dosežek in vpliv spremenljivk na dosežek ni enoznačen. Razlike so že med samimi predmetnimi področji, zato lahko rečemo, da je pomembno, da se (če je le mogoče) opazuje področja ločeno. Informacijsko-komunikacijska tehnologija ima vpliv na dosežke, pri tem pa je pomembno v kombinaciji s katerimi drugimi neodvisnimi spremenljivkami opazujemo vpliv IKT na dosežke. Če bi opazovali zgolj vpliv posedovanja in (nespecifične) uporabe računalnika na dosežek, bi ugotovili, da dijaki, ki posedujejo in uporabljajo računalnik, dosežajo med 70 in 90 točk več kot dijaki, ki ga ne uporabljajo. Seveda pa bi bilo neupoštevanje ostalih dejavnikov zavajajoče. Model, s katerim bi lahko pojasnili vpliv IKT na dosežke, smo gradili postopno – začeli smo s spolom dijaka in ekonomskim, socialnim in kulturnim indeksom. Čeprav predhodne študije kažejo, da se posedovanje računalnika povezuje z ekonomskim, socialnim in kulturnim statusom (Fuchs, Woessmann, 2004), ugotavljamo, da posedovanje računalnika ni več statusni simbol in domena dijakov, ki izhajajo iz socialno ugodnejših domov, temveč orodje, ki je prisotno pri 98 % vprašanih dijakov (res pa je, da je med dijaki gimnazij le peščica teh, ki ra-

čunalnika nimajo, med dijaki poklicnih šol pa je takih 6 %), prav tako je relativno običajno, da imajo dijaki dostop do interneta (95 %). Večina dijakov računalnik ne samo ima, ampak ga tudi uporablja (95 %). Kot kažejo različne študije (npr. Woermann, 2004), učenci, ki izhajajo iz socialno in ekonomsko bolj ugodnih domov, dosegajo višje dosežke. Ugotavljamo sicer, da je posedovanje računalnika še vedno povezano s socialno-ekonomskim statusom, povezave pa so šibkejše, kot so bile, kar je spodbudno. Indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa, ki vključuje izobrazbo staršev, posedovanje dobrin in število knjig kot spremenljivko, ki pomembno vpliva na dosežke, vključimo v regresijski model.

Že prvi model je pokazal, da se rezultati razlikujejo glede na predmetno področje: modeli, kjer je odvisna spremenljivka dosežek na testih bralne pismenosti, se precej razlikujejo od modelov, kjer je odvisna spremenljivka dosežek na testih matematične ali naravoslovne pismenosti. Prva razlika je, da s tremi neodvisnimi spremenljivkami – uporaba računalnika (doma), spol in indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa – pojasnimo večji delež variance v bralnem dosežku (26 %) kot z istimi spremenljivkami pri dosežku matematike (17 %) in naravoslovja (15 %). Prav tako je vloga spola pri matematičnem in naravoslovnem dosežku različna od vloge spola pri bralnem dosežku (ob predpostavki, da so vse neodvisne spremenljivke nespremenjene). Pri bralni pismenosti tako deklice dosegajo značilno višje dosežke (54 točk), pri matematiki spol nima značilnega vpliva, pri naravoslovju pa dečki dosegajo 13 točk več. Posedovanje in uporaba računalnika imata v vseh treh modelih statistično značilen pozitiven vpliv. Ta ugotovitev nasprotuje ugotovitvi Fuchsa in Woermann (2004), ki sta ugotovila, da ob vključitvi drugih dejavnikov v regresijski model (spol, ekonomski status, socialno ozadje) vpliv računalnika ni bil več statistično značilen. Razlogov za to je lahko več: eden od njih je lahko ta, da sta analizirala starejše podatke (PISA 2000), ko se je posedovanje računalnikov v večji meri povezovalo s socialno-ekonomskim statusom, poleg tega sta dosežek povezovala s številom računalnikov doma, kar pa samo po sebi še ne kaže na uporabo.

Ker samo posedovanje računalnika in (nedefinirana) uporaba nista dovolj pojasnjevalna dejavnika, smo to spremenljivko v nadaljnjih regresijskih modelih zamenjali s specifičnimi (igranje iger, uporaba IKT za šolsko delo, uporaba interneta za zabavo). Več predhodnih raziskav kaže na negativno povezanost specifične uporabe računalnika doma in dosežkov (Fuchs in Woermann, 2004; Wittwer in Senkbeil, 2008). Vključitev več dejavnikov, ki vplivajo na dosežek, pa pokaže nekoliko drugačno sliko, kot smo je vajeni. Po pričakovanjih največ k dosežku dijaka doprinese način učenja, in sicer je pomembno, ali se dijak uči z razumevanjem ali na pamet. Dijaki, ki prakticirajo učenje na pamet, dosegajo veliko manj, kot ti, ki se učijo z razu-

mevanjem. Socialni, ekonomski in kulturni status je pomemben dejavnik: višji status pomeni višji dosežek. Kot smo že omenili, je tudi spol pomemben dejavnik. Velja, da so pri branju v prednosti dekleta, pri matematiki pa dečki. Pri tem pa ni nezanemarljivo, da ima pri matematiki in naravoslovju večji vpliv kot spol iskanje informacij za šolo po internetu. Treba je ločiti spremenljivki »uporaba IKT za delo za šolo« in »iskanje informacij na internetu za šolo«. Če ima uporaba interneta za šolsko delo pozitiven učinek, ugotavljamo, da ima uporaba IKT za šolo negativnega. Gre za zelo različni spremenljivki in medtem ko je iskanje informacij na internetu za šolsko delo povezano s pridobivanjem znanja, uporaba IKT za šolo po vsej verjetnosti nima posebne povezave s pridobivanjem znanja, vključuje namreč predvsem »administrativno« delo za šolo – iskanje informacij po spletnih straneh šole (npr. o odsotnosti učiteljev), stike z učitelji, stike s sošolci, medtem ko druga vključuje uporabo specifičnih spretnosti – tako digitalnih kot kognitivnih, saj je treba informacije na internetu poiskati, obdelati in uporabiti. Kot ugotavljata Tabatabai in Shore (2005), so za iskanje in uporabo informacij na internetu potrebne spretnosti za problemsko reševanje. Uporaba interneta za šolsko delo je tudi pomembnejša od uporabe interneta za zabavo, ki pri naravoslovju in matematiki sploh nima vpliva na dosežek, pri dosežkih bralne pismenosti pa je vpliv minimalen in pozitiven. Prav tako je ob nespremenjenih ostalih spremenljivkah vpliv uporabe IKT za igranje iger majhen. Vpliv je sicer še vedno negativen, kot kažejo tudi druge študije (Kim in Chang, 2010), vendar relativno majhen.

Zaključek

V pričujoči študiji smo skušali pokazati vpliv informacijsko-komunikacijske tehnologije na dosežke v raziskavi PISA, pri tem pa smo skušali preseči metodološke in teoretične ovire. V ta namen smo kot dejavnike, ki pomembno vplivajo na dosežke dijakov, v regresijske modele vključili tudi karakteristike dijakov, kot so spol, socialno ozadje in način učenja, pri tem pa smo specificirali tudi uporabo IKT.

Če definiramo način uporabe IKT in v analize vključimo tudi druge spremenljivke, lahko pokažemo, da uporaba IKT lahko pozitivno vpliva na dosežke. IKT je lahko pripomoček v učnem procesu in omogoča izkoriščanje možnosti, ki jih danes nudi internet z vsemi dostopnimi informacijami. Še posebej je to mogoče v slovenskem okolju, kjer ugotavljamo, da so dijaki relativno dobro opremljeni (z računalniki in dostopom do interneta). Kot smo pokazali, je vpliv povezan z načinom uporabe in karakteristikami učenca. Tako, kot ima IKT lahko pozitiven učinek na dosežke, ima lahko tudi negativnega, saj lahko predstavlja moteči dejavnik, kadar se uporablja predvsem kot igrača (Wirth in Klieme, 2003). Posedovanje in uporaba IKT

imata sama po sebi majhen vpliv na dosežek in ju je treba opazovati v povezavi z drugimi spremenljivkami. Pri uporabi IKT so pomembne kognitivne in digitalne spretnosti, ki omogočajo iskanje, obdelavo in smiselno uporabo informacij, in kadar se IKT uporablja za pridobivanje informacij za znanje, ima pozitiven učinek na dosežek. Ob upoštevanju karakteristik učenca in konstruktivni uporabi IKT se negativni vpliv uporabe IKT za zabavo (igranje igrice, brskanje po internetu za zabavo) skorajda izniči in na dosežek nima velikega vpliva.

Na osnovi obstoječih študij in teoretičnih pristopov k preučevanju IKT v izobraževanju smo analizirali učinek IKT na dosežke dijakov, pri čemer smo se osredotočili na uporabo IKT doma in v analize vključili karakteristike učencev. S tem smo preseglj obstoječe študije, ki v analize niso vključile namenov rabe IKT, prav tako ne metod učenja. V študiji v analizo nismo vključili šolskih dejavnikov in uporabe IKT v šoli, ker na voljo ni bilo primernih podatkov, vsekakor pa so tudi to pomembni dejavniki, ki jih je pomembno in treba obravnavati, če želimo pridobiti celostno sliko učinkov IKT na izobraževanje.

Viri

- Aviram, R., in Talmi, D. (2004). *The impact of ICT in Education: The three opposed Paradigms, the lacking Discourse*. [Http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/ict_impact.pdf](http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/ict_impact.pdf) (10. 4. 2012).
- Brečko, B. N., Rožman, M. (2007). *Nacionalno poročilo SITES 2006: druga mednarodna raziskava o uporabi informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Commision of the European Communities (2006). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Working document. Brussels. [Http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreporto6.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreporto6.pdf) (12. 04. 2012).
- Cox, M., in Marshall, G. (2007). Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies*, 12(2), 59–70.
- Čampelj, B., Flogie, A., Gajšek, R., Lesjak, D., Marinšek, R., in Zakrajšek, S. (2007). *Predlog akcijskega načrta nadaljnjega preskoka informatizacija šolstva Slovenije*. Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT, Kranjska Gora.
- Dillon, P. (2004). Trajectories and Tensions in The Theory of Information And Communication Technology In Education. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 138–150.
- Doupona Horvat, M., in Brečko, B. N. (2005). High and low reading achievement schools according to SES. V: *The European Conference on Educational Research 2005*. Dublin: University College Dublin. *ECER 2005*.

- Duchene, V., in Hassan E. (2005). *Key figures 2005 on Science, Technology and Innovation – Towards a European Knowledge Area*. European Commission Research Directorate. [Http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/facts&figures-european-commission-key-figures2005-en.pdf](http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/facts&figures-european-commission-key-figures2005-en.pdf) (7. 04. 2012).
- Empirica 2006: *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. [Http://europa.eu.int/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf](http://europa.eu.int/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf) (7. 03. 2012).
- Fuchs, T., in Woessmann, L. (2004). *Computers & student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school*. CESifo Working Paper 1321. Munich: CESifo. [Http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1321.html](http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1321.html) (7. 04. 2012).
- Issroff, K., in Scanlon, E. (2002). Educational Technology: The Influence of Theory. *Journal of Interactive Media in Education*, 2002 (6). [Http://www.jime.open.ac.uk/2002/6](http://www.jime.open.ac.uk/2002/6) (12. 02. 2012).
- Hollan, J., Hutchins, E., in Kirsh, D. (2000). Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-computer Interaction Research, *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(2), 174–196. [Http://portal.acm.org/citation.cfm?id=353487](http://portal.acm.org/citation.cfm?id=353487) (5. 06. 2012).
- Kim, Sunha, in Chang, Mido (2010). Computer Games for the Math Achievement of Diverse Students. *Educational Technology & Society*, 13(3), 224–232. [Http://www.ifets.info/journals/13_3/20.pdf](http://www.ifets.info/journals/13_3/20.pdf) (14. 04. 2012).
- Kirkpatrick, H., in Cuban, L. (1998). Should we be worried? What the research says about gender differences in access, use, attitudes, and achievement with computers. *Educational Technology*, 38(4), 56–60.
- Komisija Evropskih Skupnosti (2005). *i2010 – Evropska informacijska družba za rast in zaposlovanje*. Bruselj. [Http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokument_i_informacijska_druzba/i2010.pdf](http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/doc/dokument_i_informacijska_druzba/i2010.pdf) (12. 11. 2011).
- Koščak, M. (2005). *Prispevek investicij v informacijsko-komunikacijske tehnologije h gospodarski rasti*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Lesjak, D., in Vehovar, V. (2005). Factors affecting evaluation of e-business projects. *Industrial management and data systems*, 4(105), 409–428.
- Machin, S., McNally, S., Silva, O. (2006). *New Technology in Schools: Is There a Payoff?* London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- McDougall, A., in Jones, A. (2006). Theory and history, questions and methodology: current and future issues in research into ICT in education. *Tecnology, Pedagogy and Education*, 15(3), 353–360.

- Ministrstvo za šolstvo in šport RS (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Newhouse, P. (2002). *A Framework to Articulate the Impact of ICT on Learning in Schools*. Australia: Western Australian Department of Education. [Http://www.det.wa.edu.au/education/cmis/eval/downloads/pd/impactframe.pdf](http://www.det.wa.edu.au/education/cmis/eval/downloads/pd/impactframe.pdf) (9. 11. 2011).
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from Pisa 2003*. Francija: OECD. [Http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf). (20. 03. 2012).
- OECD (2009). *PISA 2009 Technical Report*. Pisa, OECD Publishing. [Http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en) (20. 03. 2012).
- Tabatabai, D., in Shore, B. M. (2005). How experts and novices search the Web. *Library & Information Science Research*, 27, 222–248.
- Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps: ICTs in Education*. Washington, DC: infoDev, World Bank. [Http://www.infodiv.org/en/Publication.8.html](http://www.infodiv.org/en/Publication.8.html) (2. 02. 2012).
- UNESCO-UIS 2009. *Guide to measuring information communication technologies (ICT) in education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. [Http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICT_Guide_EN_v19_reprintwc.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICT_Guide_EN_v19_reprintwc.pdf) (20. 4. 2012).
- Vlada republike Slovenije (2007). *Strategija razvoja informacijske družbe – Si2010*. [Http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/informacijska_druzba/si2010.pdf](http://www.arhiv.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/pdf/informacijska_druzba/si2010.pdf) (10. 11. 2011).
- Wirth, J., in Klieme, E. (2003). Computernutzung. V: Deutsches PISA-Konsortium (ur.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*: 195–209. Opladen: Leske + Budrich.
- Wittwer, J., in Senkbeil, M. (2008). Is students' computer use at home related to their mathematical performance at school? *Computers & Education*, 50, 1558–1571.
- Woessmann, L. (2004). *How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States*. CESifo Working Paper 1162. Munich: CESifo. [Http://ftp.iza.org/dp1284.pdf](http://ftp.iza.org/dp1284.pdf) (20. 04. 2012).

Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti

Tomaz Petek

Ugotavljamo, da književna veda branju in bralcu do sredine 20. stoletja ni posvečala posebne pozornosti, saj se je ukvarjala predvsem z avtorjem in besedilom. Šele teorija recepcije konec 60. let 20. stoletja¹ je obrnila pozornost na bralca in njegovo dejavno vlogo pri branju. Za t. i. bralno pismenost je ključnega pomena tudi razvita splošna sporazumevalna zmožnost. Proces razvijanja sporazumevalne zmožnosti pa poteka ob uresničevanju štirih sporazumevalnih dejavnosti, tj. poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Vse štiri omenjene dejavnosti uresničuje vsak učitelj pri katerem koli predmetu, zato so temelj za medpredmetno povezovanje v šoli. V prispevku se bomo osredinili na branje in pisanje.

Namen prispevka je večplasten. Z raziskovanjem, analiziranjem in z interpretiranjem domače in predvsem tuje znanstvene literature bomo skušali predstaviti različne modele usvajanja branja, ker menimo, da pomembno vplivajo na bralno pismenost, ki je osnova za doseganje visoke ravni sporazumevalne zmožnosti. Skušali bomo predstaviti tudi različne vidike ocenjevanja bralnega razumevanja. V pedagoški praksi namreč ugotavljamo, da ni enopomenskega odgovora na vprašanje, kako najboljše mogoče ocenjevati bralno razumevanje, saj obstaja veliko različnih metod, ki imajo tudi različne cilje, pomembno pa se nam zdi, da učitelj z ocenjevanjem popisuje neki napredek učenca. Ker je z bran-

1 Teorija recepcije preučuje odnos med bralcem in literarnim delom, kar jo približuje drugim strokam, zlasti psihologiji in filozofiji. Filozofsko izhodišče teorije recepcije je hermenevtika, ki raziskuje zakonitosti in sredstva interpretiranja literarnega besedila. Odnos med bralcem in leposlovnim delom vključuje komunikacijo, ki jo – upoštevajoč posredovanje, recepcijo in preoblikovanje leposlovnega besedila – poudarja ndr. J. S. Schmidt: imenuje jo estetska (tudi literarna) komunikacija. Posledica tesnega stika med bralcem in besedilom je po recepcijski teoriji, v kateri se prepletajo teorije neposrednega pristopa, ruskega formalizma in strukturalizma, bralčevo soustvarjanje literarnih pomenov besedil in celotne literarne zgodovine (Žbogar, 2003: 40).

jem povezano tudi pisanje, bomo skušali preučiti tudi ocenjevanje pisanja v razredu, in sicer v tistih delih, ki so posredno ali neposredno povezani z branjem. Modeli za učenje branja in pisanja so zelo dobro razviti v Združenih državah Amerike. V slovenski vzgojno-izobraževalni prostor želimo uvesti model CORE,² ki sta ga oblikovala Calfee in Wilson (2004). Ta model smo izbrali zato, ker menimo, da mora biti učitelj namen pri pedagoškem delu v razredu razviti potencialne učencev. Model se nam zdi zelo primeren tudi za tiste učence, ki imajo težave pri pisanju, saj jim da izkušnjo sodelovanja v procesu pisanja. To bomo v razpravi poskušali dokazati. Calfee in Wilson (2004) pa predstavljata tudi model CLAS-Plus,³ ki predvideva, da se učenci naučijo ocenjevati sami in da jih z izmenjavo izdelkov ocenjujejo vrstniki. Tudi ta model želimo prenesti/aplicirati v slovenski vzgojno-izobraževalni proces; predlagamo, da bi se pri delu z učenci uveljavil tudi na Slovenskem, ker gre za okvir poučevanja, ki ga lahko prilagodimo različnim učnim načrtom in posameznikom.

Prispevek je zasnovan kot teoretična razprava; uporabljeni sta analitično-deskriptivna in analitično-interpretativna metoda pedagoškega raziskovanja.⁴

Sodobni teoretiki (npr. Chomsky, 1965; Hymes, 1972; Canale, 1983; Taylor, 1988; Bachman, 1990) so si precej enotni v pojmovanju sporazumevalne zmožnosti, čeprav jo različno poimenujejo. Sporazumevalna zmožnost je to, kar človek zna (ima na voljo) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah (pripr. po Bešter Turk, 2011: 113–115). Ker je za šolsko rabo smiselno tako pojmovanje sporazumevalne zmožnosti, ki omogoča razmeroma preprosto uporabo v pedagoški praksi, povzemamo ugotovitve M. Bešter Turk (2011: 121), ki navaja, da je »sporazumevalna zmožnost zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih in učinkovitih besedil raznih vrst«. Nadalje avtorica navaja, da je sporazumevalna zmožnost sestavljena iz naslednjih gradnikov: 1) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje; 2) stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca; 3) jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca; 4) pragmatične/slogovne/empatične

2 CORE pomeni povezovanje z že obstoječim znanjem in iskanje našega namena; organiziranje z grafičnimi in retoričnimi strukturami; refleksijo na ideje, ki jih želimo sporočiti; razširitev naučenega na nova področja v življenju (Calfee in Wilson, 2004).

3 Model ocenjevanja CLAS-Plus je namenjen učenju pisanja. Pri ocenjevanju se velikokrat ukvarjamo z vprašanjem zanesljivosti in tehtnosti ocenjevanja. Pri učenju pisanja se nam zdi najpomembnejše drugo. Zanesljivost dosežemo tako, da smo konsistentni v načinu ocenjevanja. CLAS-Plus omogoči učitelju, da spremlja miselni proces, ki vodi k pisnemu izdelku. Ustvarja veliko priložnosti, ko lahko učitelj priskoči na pomoč posameznemu učencu. Ker z učenci sodeluje skozi celoten proces pisanja, dobi tudi veliko odgovorov na vprašanje, kako lahko še izboljša svoje poučevanje (ibid.).

4 Sagadin, 1993; Mužič, 1994a, 1994b.

zmožnosti prejemnika in sporočevalca; 5) zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca ter 6) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Modeli usvajanja branja – bralna pismenost

V pedagoški in psihološki strokovni literaturi obstaja več definicij bralne pismenosti. Pečjak (1997: 9) ter Pečjak in Gradišar (2002: 39) jo opredeljujeta kot sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in ki so pomembne za posameznika. Navajata, da je bralno pismen tisti, ki: 1) tekoče bere; 2) prebrano razume; 3) je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri učnih in življenjskih problemih ter za osebno rast. To bi moral biti po našem mnenju prednostni funkcionalni učni cilj vsakega študijskega procesa. Treba je biti namreč pozoren na pragmatično stran bralne pismenosti in nanjo opozarjati vse šolajoče se. Ti morajo v svojem t. i. študijskem procesu nujno usvojiti visoko raven bralne pismenosti. Odgovornost za razvoj bralne pismenosti po navadi pripisujemo učiteljem razrednega pouka in pozneje učiteljem slovenščine, vendar bi bralno sposobnost morali razvijati tudi pri vseh drugih predmetih v vzgojno-izobraževalnem procesu. B. Krakar Vogel (1991) je ugotovila, da sta razvijanje bralne sposobnosti (doživljanje, razumevanje, vrednotenje) in razvijanje bralne kulture glavna funkcionalna smotra književne vzgoje v šoli.

Pečjak (1999: 61) navaja dva modela za usvajanje veščine branja, tj. psihološki model J. Chall ter psihološko-pedagoški model G. Duffyja in L. Roehler. Oba modela sta si enotna v tem, da se okoli devetega leta končata usvajanje in avtomatizacija tehnike branja z razumevanjem, nato pa se razvijajo spretnosti branja v različne namene, običajno za učenje. Chall (1983) opredeljuje šest t. i. bralnih stopenj (od rojstva do 18. leta in nad 18. letom). Ko postane dekodiranje besedila avtomatično/samodejno, se pozornost bralca lahko usmeri na razumevanje in miselne predelave besedila. Učitelji morajo predhodno znanje (glasno branje se v šoli načrtno goji do 9. leta, ko naj bi učenec znal glasno tekoče brati; pri 12. naj bi znal brati tiho in glasno z razumevanjem neumetnostna in umetnostna besedila; od 12. do 18. leta in naprej pa se glasnemu branju ne posveča več pozornosti) ponoviti in utrditi.

Pečjak (1999) na osnovi omenjenih modelov predlaga svoj spiralni model razvijanja bralnih sposobnosti, ki ima tri ravni⁵ in je bil zamišljen za osnovno šolo. Predlagamo, da učitelji ta model natančno preučijo in nadgradijo na stopnjo, ki ustreza že omenjeni definiciji bralne pismenosti. Predvideva-

5 Na prvi ravni otrok razvija temeljno bralno sposobnost, tj. tehniko branja, na drugi bralno razumevanje in na tretji sposobnost fleksibilnega branja (prilagajanje hitrosti in načina branja vrsti in težavnosti besedil ter bralnemu cilju). Upoštevati je treba, da mora biti končni cilj bralnega pouka t. i. pismen bralec (Pečjak, 1999).

mo, da je za usvojitev tega znanja potrebna neposredna vaja, tj. ponavljanje poskusov samostojnega doživljanja in razumevanja besedil ob učiteljevem usmerjanju in popravkih.⁶ Zavedati pa se je treba, da proces usvajanja pismenosti ni omejen le na leta šolanja, ampak traja vse življenje, tj. od zgodnjega otroštva do odrasle dobe.

Model procesa branja

Ko beremo, se po navadi poteka tega procesa sploh ne zavedamo, saj sta naša pozornost in zavedanje usmerjena predvsem na pomen besedila. Učitelj se mora zavedati, da proces branja poteka na stopnji dobrega obvladanja te sposobnosti do določene mere avtomatično in pod podzavestno kontrolo. Po nekaj trenutkih razmišljanja bo skoraj vsak večši bralec znal naštetih nekaterih sestavin (dejavnikov) procesa branja. Mislimo, da je pomembneje, da prepoznamo, kako so ti dejavniki medsebojno povezani, kakšno je njihovo medsebojno delovanje. Eden izmed modelov razlage bralnega procesa, ki sta ga ndr. predstavila tudi Allard in Sundblad ter drugi (1987), opisuje naslednje dejavnike: 1) znanje in predhodne izkušnje; 2) predrazumevanje, prepoznavanje ali dekodiranje; 3) miselno predelovanje (dejavnosti, ki zahtevajo pozornost); 4) bralno razumevanje in 5) interpretacijo vsebine.

L. Magajna (1995/1996) pravi, da k branju po navadi pristopamo z določenim znanjem in s predhodnimi izkušnjami, kamor sodijo tudi naše jezikovne izkušnje in kompetentnost v vseh smislih. Menimo, da mora to zavedanje učitelj nujno pridobiti že med študijem (tj. izobraževanjem za pedagoški poklic) in ga nato samo še nadgrajevati na osnovi izkušenj.

Ko smo soočeni z nekim zapisom, se na nezavedni ravni začne proces aktiviranja in priklica tistih vidikov znanja ali izkušenj, ki se nam zdijo pomembni za razumevanja prebranega. Ta proces aktivacije iz predhodnega znanja in izkušenj omogoča predrazumevanje. Predhodne izkušnje so zunaj bralnega procesa, medtem ko je predrazumevanje vključeno v bralni proces. Predrazumevanje vodi in usmerja proces dekodiranja. Medtem ko dekodiramo besedilo, hkrati tudi miselno predelujemo vsebino predrazumevanja. Dekodiranje in spremljajoči procesi miselnega predelovanja vodijo do bralnega razumevanja. Če izločimo dekodiranje, ne moremo govoriti o branju, ampak o razmišljanju. Če odvzamemo miselne procese, nam ostane le deko-

6 Razvoj sposobnosti branja po razvojnih teorijah ne poteka enakomerno, ampak se otrok branja in pisanja na različnih stopnjah loteva s povsem različnimi strategijami. Ti različni načini se nato izpopolnjujejo, stapljajo z drugimi strategijami in povezujejo z drugimi sposobnostmi, dokler otrok ne doseže stopnje tekočega branja z razumevanjem, ki je značilna za izurjenega bralca. Vpogled v različne modele, ki so si med seboj podobni, v nekaterih pogledih pa tudi različni, lahko zmede. Vendar pa ravno raznolikost omogoča vsakemu, da najde model, ki jasneje in uporabneje opisuje določeno stopnjo v razvoju ali se bolj ujema z njegovimi izkušnjami ali opažanji, je zanj razumljivejši in preprostejši (ibid.).

diranje, tj. mehanično branje brez razumevanja. Ta proces mehaničnega branja pa bi težko imenovali branje (Magajna, 1995/1996). Če se izbrano besedilo nanaša na snov, ki jo dobro poznamo, bo po naših izkušnjah dobro in bogato predrazumevanje omogočalo hitro in tekoče branje.

Če beremo besedilo s področja, ki ga ne obvladamo, če je jezik zelo abstrakten in povedi zapletene, bo predrazumevanje gotovo slabo, branje besedila pa počasnejše in težavnejše. Tega si učitelji ne smejo privoščiti. Če se to vendarle zgodi, pa ima učitelj še vedno čas, da proces branja občasno ustavi, ponovno prebere del besedila in včasih pogleda v slovar. Hitrost branja je vedno funkcija predrazumevanja. Bralno razumevanje zahteva predelovanje obojega, predrazumevanja in dekodiranja. Brez predrazumevanja smo soočeni s praznimi besedami, brez dekodiranja pa nam ostaja le golo ugibanje. Pri tekočem bralcu je ena izmed teh poti k razumevanju – pot dekodiranja – povsem avtomatična. Analiza razumevanja pa nikoli ne poteka avtomatično, čeprav lahko poteka brez nekega zavestnega npora (nezavedno). Tej dejavnosti mora učitelj posvetiti veliko pozornosti. Proces branja vključuje tudi razvoj interpretacije vsebine, ki pa je po našem mnenju bistvenega pomena za proces branja (prir. po Magajna, 1995/1996).

Ocenjevanje bralnega razumevanja

Po navadi ni lahko odgovoriti na vprašanje, kako najbolje ocenjevati bralno razumevanje, saj obstaja veliko različnih metod, ki imajo tudi različne cilje. Učitelji se morajo zavedati, da imajo lahko za enega izmed ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa na splošno prepoznavanje bralnih navad pri učencih, določanje njihove ravni znanja, dokumentiranje njihovega napredka, hkrati pa so prisiljeni uporabljati tudi standardizirane preizkuse znanja, ki so narejeni tako, da ocenijo poučevanje branja in napredek učencev po veljavnem učnem načrtu. Prav tako morajo prepoznati učence z resnimi težavami pri branju, čeprav merila niso jasno določena. Pogosto morajo tudi interpretirati izsledke različnih meril bralne sposobnosti učencem in njihovim staršem (prir. po Carlisle in Rice, 2004).

Z ocenjevanjem učitelj popisuje napredek. Ocenjuje pa se z različnih perspektiv. Nekatera ocenjevanja učitelji uporabljajo, da spremljajo napredek svojih učencev in da jim tako prilagodijo učni program. V takih primerih učitelj po navadi izbere preizkus, ga razdeli in na koncu sam interpretira izsledke. Druge metode uporabljajo, da primerjajo posamezne razrede, območja ali države. Po navadi jih pripravijo na državni ravni. Lahko jih uporabljajo za upravičevanje izbire določenega šolskega programa in ocenjevanje njegove učinkovitosti. Pomembno je, da učitelji premislijo, kakšen je njihov namen, da se izognejo napačni razlagi ali neprimerni rabi izsledkov (ibid.). To lahko po našem mnenju apliciramo tudi na druga šolska področja.

V nadaljevanju prispevka bomo razpravljali o različnih vidikih ocenjevanja bralnega razumevanja. To so: 1) ocenjevanje na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve, vključno z merili za prepoznavanje bralnih motenj; 2) ocenjevanje, s katerim identificiramo otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo bralno motnjo; 3) ocenjevanje, ki nam pomaga pri poučevanju, vključno z merjenjem znanja na osnovi učnega načrta; 4) ocenjevanje celostnega dela učencev. V pedagoški praksi potrebujemo ocenjevanje, ki bo odražalo znanje, ki ga učenec pridobi z branjem, njegovo vpletenost v besedilo in sposobnost uporabe znanja, ki ga pridobi z branjem. Za vse te izzive ni preprostih rešitev in tega se morajo po našem mnenju zavedati tudi vsi učitelji.

Ocenjevanja na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve

Ocenjevanja se po navadi uporabljajo za vrednotenje programov. Uradniki z njimi prisilijo šole in učitelje k odgovornosti. Podatke zbirajo s standardiziranimi testi, ki jih sestavijo na državni ravni in jih nato objavijo. Na krajevni ravni jih šole lahko uporabijo za vrednotenje svoje organizacije in poučevanja: kakšni so učinki programov, sestavljanja razredov ali demografskih sprememb. Izsledke po navadi delijo s starši (Carlisle in Rice, 2004). Simmons et al. (2000: 99–106) predlagajo, da šole vzpostavijo sistem, ki učiteljem omogoča, da redno spremljajo delo učencev, in sicer tako, da vidijo, kakšen je napredek, in sproti prilagajajo program. Študija učinkovitega šolstva, kot še navajajo omenjeni avtorji, je ugotovila, da obstaja medsebojna odvisnost med dobrim branjem in rednim vrednotenjem napredka. Šolska reforma je veliko učiteljev in uradnikov prepričala o pomembnosti usklajevanja ocenjevanja in poučevanja.⁷

Lahko se zdi nepravilno, da od učencev, ki imajo težave z branjem, zahtevamo, da se udeležijo testiranja, pri katerih morajo veliko brati. Toda pomembno je, da imamo podatke o vseh otrocih, ne glede na njihove sposobnosti. Thurlow et al. (2000: 154–163) so razložili nekaj negativnih posledic izključitve. Ena je, da od takšnih učencev prenehamo pričakovati, da bodo sledili učnemu načrtu. Vodi tudi k zmanjšanju njihovega napredovanja; večje število jih konča v posebnih programih pa tudi primerjave med šolami ne dajejo pravih podatkov. Allington in McGill - Franzen (1992: 397–414) sta k objavljenim podatkom prištela učence, ki jim ni bilo dovoljeno opravljati testiranja; ugotovila sta, da so imele nekatere šole precej slabšo statistiko od objavljenih. Šole se namreč želijo s takšnim delovanjem bolje pokazati v okolju; ker morajo imeti prepričljiv vzrok za izključevanje posameznikov, jih ne »spuščajo« v višji razred ali pa jih vključujejo v posebne programe. To

7 Te tuje ugotovitve v prispevku navajamo zato, ker jih želimo prenesti tudi v šolsko prakso na Slovenskem.

ni vedno najboljše za učence. Kritično mnenje o teh zadevah si mora po našem mnenju ustvariti tudi učitelj, ki je aktivno vključen v vzgojo-izobraževalni sistem; imeti mora možnost podati strokovno mnenje v procesu odločanja glede tega.

Prilagoditve smo povzeli po Carlisle in Rice (2004) ter jih razdelili v štiri kategorije: 1) prilagoditev vidnega formata: Braillova pisava ali velike črke za slabovidne; 2) prilagoditev odgovarjanja: nanaša se na način, na katerega lahko učenci odgovarjajo; lahko pokažejo odgovor ali pišejo na računalnik; 3) prilagoditev okolja: lahko dovolimo, da se testira doma ali z več pripomočki; 4) prilagoditev časa: lahko ga podaljšamo ali pa dovolimo vmesne odmore; to je posebno učinkovita prilagoditev za učence, ki težje berejo, predvsem podaljšanje časa. Študija učinkovitosti prilagoditev (Fuchs et al., 2000: 67–81) je pokazala, da so bile nekatere prilagoditve učinkovitejše za posameznike z učnimi težavami, da pa so bile gotovo večja prednost za njih kot za učence brez učnih težav. Učenci z učnimi težavami in brez težav so bili namreč testirani s prilagoditvami in brez njih, in sicer z daljšim časom, z večjimi črkami in z glasnim branjem. Ko so izsledke primerjali, so ugotovili, da so prilagoditve bolj pomagale prvim. Celostno gledano, jim je, kot navajajo omenjeni avtorji, najbolj pomagalo, da so jim besedilo glasno prebrali, ni pa vsem pomagal podaljšan čas ali velikost črk. Učiteljeva odločitev o primernih prilagoditvah ni bila vedno primerna za njegove učence, ni se vedno ujemala s prednostjo, ki jo je učencem dala posamezna prilagoditev. Takšni podatki po našem mnenju kažejo, da bi optimalno prilagoditev morali izbrati šele po različnih testiranjih. Pomembno se nam zdi, da učitelj pozna različne možnosti prilagoditev, na osnovi izkušenj pa se pri vzgojno-izobraževalnem procesu lahko odloči za najprimernejšo pri posameznem učencu.

Predvidevamo, da učenci z resnimi kognitivnimi primanjkljaji ali z večjimi težavami potrebujejo še večje prilagoditve, saj jim opisane v tem prispevku najbrž ne zadostujejo. Takšni učenci po navadi tudi ne bodo opravljali končnih preverjanj znanja, zato so velike spremembe testiranj za njih opravičljive. Lahko jih na primer ocenjujemo tako, da opazujemo razvoj njihovih praktičnih sposobnosti. Zelo pomembno se nam zdi, da učitelji poznajo merila za prepoznavanje bralnih motenj, ki jih lahko uporabijo, da bi ugotovili, ali imajo učenci te motnje. Carlisle in Rice (2004) navajata, da učenci z resnimi bralnimi motnjami po navadi za svojimi vrstniki zaostajajo za nekaj razredov. Po navadi se njihove težave pokažejo že takoj, ko se začnejo učiti brati, dodatna pomoč pa ni bila dovolj za rešitev problema. V takšnih okoliščinah je treba njihove sposobnosti, kot omenjata avtorja, oceniti, da bi videli, ali so njihove težave tako velike, da ustrezajo merilom za specifično učno težavo.

Carlisle in Rice (2004) navajata ameriški zakon o vzgoji in izobraževanju, ki določa, kot interpretirata avtorja, da mora biti učenec podpovprečen na enem ali več področjih (npr. govorno izražanje, branje), kar pomeni, da so njegovi rezultati močno pod pričakovanimi za njegovo starost ali razred. Obstajati mora tudi neskladje med učnim potencialom učenca, ki ga po navadi razumemo kot inteligentnost, in njegovimi dosežki na enem ali več področjih. L. S. Siegel (1992: 618–629) meni, da imajo učenci z velikimi težavami pri branju besed in z različnimi inteligentnostnimi količniki podobne fonološke procese, delovni spomin in druge lastnosti, povezane z branjem. Omenjena avtorica je ugotovila še, da prav vsi takšni učenci potrebujejo dodatno pomoč, in to ne glede na razmerje med njihovo inteligentnostjo in dosežki.

Še pomembneje pa je, da takrat, kadar uporabljamo takšen sistem, po navadi ne prepoznamo učencev z bralnimi motnjami, dokler niso stari deset let. To je delno zato, ker standardizirani testi niso dovolj občutljivi (ibid.). Učitelji bi se morali o tem po našem mnenju dodatno strokovno izpopolnjevati. O tem bi morali tudi samoiniciativno razmišljati, prebrati več literature na to temo, da bi imeli v svojem miselnem procesu več vzorcev in s tem večjo možnost prepoznave. V zgodnjih letih učenci namreč ne pokažejo dovolj velike razlike med pričakovanjem in dosežki, da bi jih lahko takoj razvrstili v posebne programe. Nekaj let mora miniti, tako Siegel (1992), da so njihove težave tako velike, da se jih lahko natančno opredeli in določi oz. identificira.

Ocenjevanje, s katerim identificiramo otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo bralno motnjo

Ocenjevanje v vrtcu in prvem razredu pogosto nima za posledico prepoznavanja bralne motnje. Pogosto je cilj identificirati otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo težave pri uporabi jezika in težave s pismenostjo. Če najdemo otroke z začetnimi znaki težav z branjem, lahko to kmalu popravimo. Lahko bi jih na primer vključili v dodaten program učenja branja. Žarišče našega ocenjevanja ni razumevanje, saj imajo otroci v prvem razredu omejeno zmožnost le-tega. Če ocenjujemo razumevanje, lahko to naredimo le pri govornem jeziku ali pa preverimo le delček razumevanja, na primer določeno besedišče (prir. po Carlisle in Rice, 2004). V splošni rabi sta dva tipa ocenjevanja, ki želita prepoznati učence, ki bi lahko razvili bralno motnjo. S prvim še pred poučevanjem branja preverimo, ali že imajo vsi učenci sposobnosti, ki so potrebne, da bi se lahko naučili brati besede. Drugi tip je bolj izčrpen set testov, ki so bili razviti, da bi prepoznali učence, ki imajo težave z jezikom, zaradi česar so v nevarnosti, da se bodo težko naučili brati oziroma da bodo pisano težko razumeli (ibid.). Muter (2000) je mdr. pripravil preverjanje znanja za otroke v vrtcih. Z njim se ocenjuje fonološko zavedanje, stopnjo sposobnosti govorenja (npr. koliko časa lahko ponavlja besedo »but-

tercup« – zlatica), ki pokaže fonološki spomin, in poznavanje črk⁸. Uspešna uporaba testiranja nam je lahko dvakratno v korist – ne dajemo preobširne razlage otrokom, ki je ne potrebujejo, in ne dajemo premalo razlage otrokom, ki jo zelo potrebujejo (ibid.). To je še en nasvet, ki bi ga morali uzavestiti že študentje pedagoških smeri. Strokovnjaki se prizadevajo pripraviti kratka in praktična testiranja, ki so hkrati tudi učinkovita. O'Connor in Jenkins (1999) sta ugotovila, da čas prvega preverjanja zelo vpliva na to, kako uspešno drugo testiranje prepozna tiste, ki potrebujejo več pomoči. Njuno testiranje je bilo učinkovitejše, ko sta ga opravila na začetku prvega razreda kot pa na koncu pomladi v vrtcu, to pa je bilo vseeno učinkovitejše kot tisto, ki sta ga opravila septembra. Najuspešnejši pokazatelji prihodnjih težav so bili imenovanje črk in hitrost fonemične segmentacije, sposobnosti ponavljanja glasov.

Nekatera testiranja pa ocenijo širši obseg sposobnosti, povezanih z jezikom. Snow et al. (1998) omenjajo pogosto uporabljena merila, s katerimi lahko ob prihodu v šolo predvidimo, kdo bi lahko imel težave. Ovrednotijo sposobnosti uporabe jezika – govorjeno povzemanje zgodb ali povedi, besedišče, ki ga razumejo, kako hitro lahko poimenujejo vizualne predmete pred seboj, besedišče, ki ga uporabljajo, fonološko zavedanje in zgodnjo pismenost –, koliko so pripravljeni na branje, koliko črk poznajo. Po navadi strokovnjaki upoštevajo le tri vidike – pripravljenost na pisanje (prepoznavanje črk), fonološko zavedanje, inteligentnostni količnik. Badian (2000) je ugotovil, da je uspešnost visoka pri preizkušanju spomina za povedi, procesiranje črk oziroma znakov in za poimenovanje barv. Poznavanje pravopisa so preizkusili tako, da je učenec pokazal na eno izmed štirih stvari, ki se je ujemala z znakom, ki je bil na skrajni levi. Šlo pa je za skupek števil, črk in besed. Preizkus je bil zelo uspešen. Takšna testiranja pomagajo učiteljem ugotoviti, na katere načine lahko pomagajo. Catts et al. (1999) pravijo, da morajo strokovnjaki zgodaj poseči v otrokov razvoj in vzpostaviti široko razvejano pomoč. Po njihovem mnenju je dobro, da imajo učitelji v mislih dve stvari: 1) bolje, kot izmerijo jezikovne sposobnosti, več otrok, ki bi lahko imeli težave, bodo identificirali (je pa res, da obsežna testiranja zahtevajo več časa in pomočnikov); 2) če naredimo manj obsežna testiranja, ne bomo identificirali učencev, ki imajo težave na področjih, ki jih nismo preverjali.

Ocenjevanje, ki nam pomaga pri poučevanju

Carlisle in Rice (2004) navajata, da je treba ob ocenjevanju ves čas spremljati napredek učencev. Pri tem gre za zbiranje podatkov o tem, koliko se

8 Več o težavah, ki se pojavijo pri takšnem predpostavljaju prihodnje uspešnosti otrok, v Snow, C. E., Burns, S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

učenci približajo nekemu našemu kratkoročnemu cilju, pri končni oceni pa, koliko se približajo dolgoročnemu cilju. Slednje ocenjuje tudi večina standardiziranih testov bralnega razumevanja. Z ocenjevanjem napredka učencev po učnem načrtu lahko učitelj tudi preverja, koliko se njegovi učenci odzivajo na njegovo razlago. Takšna informacija omogoča prilagajanje, še navajata omenjena avtorja. Ocenjevanja se lahko lotimo s kvalitativnimi ali kvantitativnimi metodami.

Carlisle in Rice (2004) omenjata, da so pri merjenju znanja na osnovi učnega načrta pomembne naloge, ki preverjajo bralne lastnosti, ki so merljive, na primer: točnost in gladkost branja na glas. Posebno pomembna se zdi ugotovitev omenjenih avtorjev, da je uspešnost pri glasnem branju zelo povezana z uspešnostjo učencev v šoli. Menimo, da je velika možnost, da bi se tako dalo prepoznati zmožnost bralnega razumevanja učencev. Carlisle in Rice (2004) navajata še, da se ta dejavnost izvaja tako, da učitelj prosi učenca, naj glasno prebere besedilo, ki je ustrezne težavnostne stopnje (na primer odlomek iz knjige, ki jo v razredu trenutno berejo). Nadaljujeta, da učitelj posname napake in oceni uspešnost, nato izračuna število besed, ki so bile pravilno prebrane v eni minuti. Problem vidita v tem, da tako učitelj ne dobi informacije o sposobnostih razumevanja, na primer, koliko se je učenec zmožen spomniti glavnih idej, ko prebere besedilo. Takšno preverjanje znanja torej ni uporabno za ocenjevanje primernosti svojega »predavanja« in načrtovanje prihodnjega. Lahko pa pomaga učitelju določiti, v kako težavnih besedilih se je sposoben posamezen učenec znajti. Poleg tega načina merjenja znanja avtorja pogosto omenjata tudi merjenje sposobnosti pomnjenja slišane in prebranega, koliko informacij učenec zadrži. Nudi tudi vpogled v to, kako so te informacije organizirane v spominu učenca. Težko pa je to ocenjevati. Najlažje je le prešteti besede, vendar pa lahko nekdo z manj besedami povzame več idej iz besedila. Tako lahko preštejemo le besede, ki nosijo določen pomen. Tretja metoda pa je, kot še navajata omenjena avtorja, da razdelimo besedilo v več delov glede na različne ideje, ki jih sporoča. Tako lahko ocenimo, koliko idej je učenec povzel. Naslednji način testiranja so naloge, v katerih je zbrisana vsaka sedma beseda. Nadomeščena je s tremi besedami, med katerimi mora učenec izbrati primerno (mogoča je le ena). Učenci morajo odstavek prebrati in izpolniti v treh minutah, tako da morajo biti njihove odločitve hitre. Takšne naloge lahko opravljamo tudi na računalniku, kar je v sodobnem času, ko je informacijsko-komunikacijska tehnologija v porastu, še posebej priporočljivo. Raziskave kažejo, da so se učenci učiteljev matematike, ki so ocenjevanje uporabljali tudi za izboljšanje svojega poučevanja, veliko bolje odrezali na državnih standardiziranih testiranjih. Zelo mogoče je, da bi bili izsledki podobni tudi pri poučevanju branja (prič. po Carlisle in Rice, 2004).

Ocenjevanje celostnega dela učencev

Carlisle in Rice (2004) navajata, da veliko učiteljev raje ocenjuje napredek učencev, tako da upošteva široko množico njihovih lastnosti pa tudi izsledkov, ki jih dajo različna testiranja. Želijo uporabljati metode ocenjevanja, ki se osredinjajo na motivacijo in vnemo učenca. Ena takšnih metod je ocenjevanje pisnega odziva na prebrano besedilo. Lahko je tudi čustveno obarvano in vsebuje opise lastnih izkušenj, na katere so se spomnili ob branju besedila. Lahko si tudi želijo razumeti, kako so učenci usvojili določeno razumevanje besedila. To bi lahko ugotovili tako, da bi učenca prosili, da na glas razloži, kako je razumel besedilo. Takšne metode zahtevajo, da učenec pripravi odgovor ali izdelek, ki pokaže njegovo znanje in sposobnosti. Takšno ocenjevanje jih veliko razume kot zelo avtentično, kadar odraža pogoje, pod katerimi so si učenci skonstruirali določen pomen – na primer skupinske razprave, individualne projekte, posebne naloge, katerih namen je bil, da učitelj spodbudi premišljevanje učencev o določenem besedilu. Gre za ocenjevanje uporabe branja v naravnem okolju in kaže na kompleksnost interakcije, ki jo ima vsak bralec z besedilom. Druge metode, ki prav tako želijo ocenjevati čim bolj pristno izkušnjo branja, so, kot še navajata omenjena avtorja, bralni dnevniki učencev, esejski odgovori na odprta vprašanja, posnetki dramskih del, ki so jih prebrali in odigrali učenci v razredu (Carlisle in Rice, 2004). Predlagamo, da te ideje oz. dejstva v svoje delo vključijo tudi slovenski učitelji, predvsem na razredni stopnji.

Ugotavljamo, da se te metode od tradicionalnega preverjanja znanja razlikujejo na dva načina. Pri ocenjevanju se lahko opiramo na merila in ne na norme. Učenca ovrednotimo glede na merila, ki smo jih razvili z analiziranjem besedila, s katerim učenca testiramo. Na drugi način pa vrednotimo tako, da učenca primerjamo z vrstniki. Druga razlika je, da ocenjujemo znanje gradiva, ki smo ga predelali v razredu.

Zelo malo pa je bilo doslej povedanega o uporabi takšnih metod ocenjevanja pri učencih z bralnimi motnjami. V eni izmed raziskav (Boerum, 2000) so jih uporabili pri takšnih šestošolcih. Uporabljali so še refleksijo, postavljanje ciljev in samoocenjevanje. Imeli so tudi t. i. portfelje,⁹ ki so kazali napredek učencev. Rezultat je bil, da so učenci prepoznali, kje jim gre in kje ne, in si začeli postavljati zmerne cilje za izboljšanje. Informacije, ki jih da t. i. portfelj, bi bile tako lahko dodatek k informacijam, ki jih dajejo tradicionalna testiranja znanja. Wiig (2000) meni, da moramo najti način, kako identificirati učence, ki imajo težave pri učenju zaradi pomanjkljivega ne-

9 T. i. portfelji dajejo vpogled v napredek učenca pri delu v razredu in v njegovo osebno doživljanje. Da bi bili lahko kar najbolj uporabni, menimo, da bi bilo treba določiti merila, s katerimi bi načrtno ocenjevali vsebino portfeljev – merila, ki bi jih lahko uporabljali različni učitelji v različnih šolah, tudi v slovenskem prostoru.

vropsihološkega razvoja pri uporabi jezika in učenju pismenosti, in jih ločiti od učencev, ki imajo drugačne vzroke za težave (pomanjkanje motivacije, premalo možnosti za učenje itn.). Različni tipi ocenjevanj imajo prednosti in pomanjkljivosti, zato omenjeni avtor meni, da moramo ocenjevati z različnih perspektiv in večdimenzionalno. To pomeni, da uporabljamo tradicionalne in tudi novejša metode (portfelje, samoocenjevanje itn.). Poudarja, da lahko le z uporabo različnih metod ugotovimo, zakaj ima učenec težave. Tako lahko učitelj bolje razume posameznika, njegove izkušnje učenja, njegov napredek.

Učitelji se velikokrat sprašujemo, ali obstaja ena sama najboljša naloga, s katero bi zanesljivo izmerili bralno razumevanje. Lahko bi rekli, da ne obstaja. Različne naloge nam ponudijo različne vidike bralnega razumevanja učencev. Preverjajo različna znanja in sposobnosti. Vprašanja s podanimi odgovori, med katerimi izbiramo, z lahkoto razdelimo in ocenimo. Z njimi lahko preverimo razumevanje glavnih idej in podrobnosti. Toda, ker je besedilo ves čas pred učencem, ne moremo preveriti sposobnosti pomnjenja. Tako postane testiranje le interpretacija besedila. Zdi se nam dobro, da strokovnjaki razumejo cilje in metode ocenjevanja bralnega razumevanja. Pomembno je tudi vedeti, da je razumevanje prebranega zelo zapleten miselni proces, ki ga ne moremo spoznati, dokler ne prosimo bralca, da nekaj naredi z informacijami iz besedila ali nekaj pove o njih.

Ocenjevanje pisanja v razredu

Proces razvijanja sporazumevalne zmožnosti poteka ob uresničevanju vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti. Ker je z branjem neposredno povezano pisanje, bomo preučili tudi ocenjevanje pisanja v razredu, in sicer v tistih delih, ki so posredno ali neposredno povezani z branjem.

Calfee in Wilson (2004) navajata, da je kritični čas učenja pisanja med tretjim in devetim razredom, ko učenci preidejo iz preprostih dnevniških zapisov k resnejšemu pisanju. To je tudi čas, ko začno dobivati čedalje daljše pisne naloge. V višjih razredih pa se učenci srečajo tudi z zahtevami po pisanju pri drugih predmetih. Spretno pisanje je pomembno že samo po sebi, prav tako pa kot način predstavitve/prikaza razumevanja snovi na različnih področjih. Na to lahko učitelj opozarja ves čas. Če se o tem seznanjamo že med študijem, menimo, da gre lažje in da lahko bolj celostno pristopi k problemu. Omenjena avtorja navajata še, da so navodila za pisanje danes prevečkrat taka, da je učenec pri izpolnjevanju naloge prepuščen samemu sebi. Ne razume namena svojega pisanja in nima podpore. Njegovo delo je vrnjeno z oceno, rdeče večinoma opozarja le na površinske napake. Na tem mestu predlagamo večjo angažiranost učiteljev pri tem, tudi pogovorne ure z učencem.

V poučevanje pisanja je smiselno vključiti preučevanje izhodiščnega besedila. Tako damo učencem skupno znanje, iz katerega lahko izhajajo, pa tudi relevantno besedišče in ideje. Poleg tega aktivno ukvarjanje z besedilom učencem pomaga, da postanejo pozorni na to, kako besedilo strukturiramo, kar je pomembna osnova za naloge, kot sta povzemanje in parafraziranje, ter zahtevnejše, kot sta širitev in preoblikovanje ideje. Poučevanje se začne z vsebino, sledijo slog, struktura in pisni predpisi. Pomembno je tudi, da so učenci aktivno vpleteni v razmišljanje o tem, kako napisati besedilo. Varno okolje razreda spodbuja učence, da svoje mnenje delijo z drugimi (prir. po Calfee in Wilson, 2004).

Neposredno povezovanje branja in pisanja

V nadaljevanju predstavljamo model CORE, ki sta ga oblikovala Calfee in Wilson (2004). Koncept omenjenega modela bi z vključitvijo v ta prispevek radi prenesli v slovenski prostor in v aktivno prakso vzgojno-izobraževalnega procesa. Prav ta model smo izbrali zato, ker menimo, da mora biti učiteljev namen razviti potenciale učencev. Pri oblikovanju predloga za implementacijo v slovenski prostor smo imeli najprej nekaj pomislekov, ker mora učitelj v poučevanje po tem modelu vložiti veliko truda in energije, imeti pa mora tudi nekaj izkušenj, a smo se na osnovi raziskanih prednosti tega modela odločili za predstavitev z namenom, da se o njem začne razmišljati tudi na Slovenskem. Model se nam namreč zdi zelo primeren tudi za učence, ki imajo težave, saj jim da izkušnjo sodelovanja v procesu pisanja. Nato pa so se učenci kar naenkrat prisiljeni spopasti z daljšo in s kompleksnejšo nalogo, zato se jih veliko ustraši in ne vedo, kako bi se je lotili. Učenci, ki imajo že tako težave, se odzovejo tako, da dajejo preproste odgovore na vprašanja, napišejo, česa se najprej spomnijo, uporabljajo preprosto besedišče in se ne ozirajo preveč na občinstvo, retorične možnosti in na organizacijo besedila. Zelo pomembno se nam zdi tudi to, da ta model temelji na tem, da pisci ves čas določajo svoje cilje, občinstvo, organizacijsko strukturo in govorniški položaj. Skozi vajo, pri kateri jih nekdo podpira, se naučijo postati boljši v razmišljanju in pisanju.

CORE pomeni CONNECT – POVEZOVANJE z že obstoječim znanjem in iskanje našega namena; ORGANIZE – ORGANIZIRANJE z grafičnimi in retoričnimi strukturami; REFLECT – REFLEKSIJA na ideje, ki jih želimo sporočiti; EXTEND – RAZŠIRITEV naučenega na nova področja v življenju.

V prvem delu po tem modelu, ki ga povzemamo po Calfee in Wilson (2004), začnemo razmišljati o podrobnostih naloge, učitelju pa to tudi omogoči, da presodi, koliko učenci že znajo o določeni temi. Učenci se naučijo razumeti, kako postaviti svoje cilje, določiti, kaj je namen njihovega pisanja,

ugotoviti, kaj bodo dosegli s svojim delom, in razmisliti, kdo bo občinstvo njihovega končnega izdelka. Cilj je, da poučevanje ni le dodelitev naloge, ampak ustvarjanje del, ki vplivajo na mnenje in dejanja drugih, ki zabavajo in opozarjajo, ki presežejo področje šolskega ocenjevanja. Pomembno je tudi, kot poudarjata omenjena avtorja, da se učenci naučijo poiskati vire za svoje pisanje – ne le življenjskih izkušenj, ampak tudi relevantne pisne vire. V drugem delu učitelj vodi učence v raziskovanju že obstoječega znanja in izkušenj ter v ugotavljanju, kaj še morajo izvedeti. Model podpira sodelovanje; najučinkovitejše je v majhnih skupinah, lahko pa sodelujejo vsi hkrati. Skupaj naj ustvarjajo grafične ponazoritve (miselne vzorce,¹⁰ preglednice itn.), ki javno organizirajo informacije in podpirajo razmišljanje o njih. Obisk knjižnice in internet pomagata najti dodatne informacije, ki jih vključujemo v grafične ponazoritve. Učitelj podpira in usmerja; usmerja k novim informacijam in jih pomaga organizirati. Razlaga, zakaj izbrati določeno ponazoritev, in razpravlja o posameznih izbirah. Sčasoma se bodo lahko učenci sami lotili podobnih strategij in ponazoritev. Učitelj lahko v ocenjevanje vključi, koliko so učenci tega sposobni. Med poučevanjem učitelj vključuje aktivnosti in razprave, ki omogočajo refleksijo na sam proces pisanja in končni izdelek. Učenci vadijo »metagovor«, tj. govorjenje o tem, kako razmišljamo med sestavljanjem pisnega izdelka. Med tem zagovarjajo in razložijo svoje razmišljanje. Učitelj jih vodi tako, da jih nauči konstruktivne kritike samega sebe in drugih ljudi. V četrtem delu učenci presežejo navadno učenje, s tem ko združijo različne aktivnosti, da lahko napišejo končni izdelek. Najprej učenci napišejo prvo različico. Kritično jo pregledajo sami in z vrstniki, ti pa jim pomagajo s komentarji in z nasveti. Poskušajo se oceniti sami, nato pa jih ocenijo še vrstniki. Tako se naučijo gledati na svoje besedilo s perspektive bralca. Čeprav je glavni cilj naloge ocenitev, pa lahko učenci svoj izdelek pripravljajo tudi za objavo. Vse se začne s pisanjem prvotnih idej, nato si zamislimo, kakšen naj bi bil naš izdelek; ko se pisanje bliža koncu, pa je dobro še enkrat preveriti, kakšen je bil naš osnovni namen. Ta se je lahko med procesom pisanja spremenil. Tako se ves čas učimo tudi refleksije. Kadar jih učenci javno delijo, to pomaga učitelju oceniti njihov napredek razumevanja procesa pisanja od prve različice do tiste prave, kompleksne (Calfee in Wilson, 2004).

Model v praksi

Modeli za učenje branja in pisanja so zelo dobro razviti v Združenih državah Amerike. Med učitelji je bil sredi 90. let prejšnjega stoletja zelo dobro sprejet t. i. model CLAS (California Learning Assessment System ali Kalifornijski sistem ocenjevanja znanja; Calfee in Wilson, 2004). Ta model temelji na kalifornijskem sistemu poučevanja in ima tri elemente: učenci be-

10 Več o miselnih vzorcih v članku Petek, T. (2011).

rejo in se odzivajo na besedilo; v manjših skupinah razpravljajo o svojih odzivih in svojih načrtih za pisanje; napišejo svoj esej. Naloge so bile standardizirane. Učitelj je dejal, da pišejo test; s tem je definiral namen in občinstvo pisanja. Zaradi potreb prakse so sistem izpopolnili, da bi bilo ocenjevanje znanja bolj utemeljeno. Učitelj namreč ni le tisti, ki razdeli teste, ampak tisti, ki aktivno podpira svoje učence med nalogami, ki jih izvedejo pred branjem in pisanjem. Učitelj celotnemu razredu razloži nalogo, nato razdeli učence v manjše skupine, ki razpravljajo o nalogi s pomočjo pripomočkov in t. i. vidnih predstavitev. Razmišljajo o krajših, zanimivih in dobro organiziranih besedilih, ki so jim dodana krajša vprašanja za razmislek. V manjših skupinah se tudi preizkusijo v pisanju, dokler sčasoma ne opravljajo vsega sami (ibid.).

Calfee in Wilson (2004) navajata, da je bil obstoječi sistem nadgrajen v t. i. CLAS-Plus. Dodatki kalifornijskemu sistemu so še posebno pomembni za začetnike. Učitelj ne predvideva, da se bodo učenci zmogli znajti sami; učiti začne celoten razred. Pri izbiri besedila posveča veliko pozornosti zanimivosti za našo ciljno skupino, mora pa upoštevati tudi vidik standardizacije. Teme niso omejene; dobro je, da se ujemajo s krajevnimi posebnostmi. Naučimo jih, da si zapišejo ideje, ki se jim porodijo. Te pa naj po končanem branju vodijo grafične ponazoritve ter naša navodila za povzemanje in analizo. Učitelj vodi razpravo v manjših skupinah z različnimi nalogami, pri katerih lahko sodelujejo. Ves ta proces se mora kazati v končnem eseju, ki ga bomo ocenili. Pravzaprav je meja med poučevanjem in ocenjevanjem nekoliko zabrisana. Lahko bi se pojavila kritika, da daje učitelj preveč pomoči, vendar pa je to ključno v obdobju, ko se še učimo, in v razredu lahko pomaga odkriti, do kod sega posameznikova zgornja meja sposobnosti. Razkrijemo lahko tudi okoliščine, v katerih posameznik lahko uspe ali ne more uspeti (prir. po Calfee in Wilson, 2004).

Zavedati se je treba, da ocenjevanje vedno sproži tudi razmišljanje o kakovosti rezultata, da imamo neki odgovor o učinkovitosti svojega dela, da lahko podamo pisno oceno in da lahko podamo mnenje o uspešnosti modela poučevanja. Model CLAS-Plus predvideva, da se učenci naučijo ocenjevati sami in da jih z izmenjavo izdelkov ocenjujejo vrstniki. Ocenjevati se naučijo tudi, ko v manjših skupinah sodelujejo z vrstniki. Dane ocene so informacija učitelju in hkrati konstruktivna pomoč učencu. Pomembno pa je, da se učitelji in učenci naučijo uporabljati rubrike. V nadaljevanju predstavljamo model CLAS-Plus avtorjev Calfee in Wilson (2004), in sicer z namenom, da bi ga prek tega prispevka prenesli v slovenski vzgojno-izobraževalni proces in da bi se pri delu v razredu uveljavil tudi na Slovenskem. Za uporabo v slovenskem prostoru je bilo treba prilagoditi le ocenjevanje. Ta model ima namreč

poleg ocen 1–5 predvideno tudi oceno 6. Ker v Sloveniji na področju osnovno- in srednješolskega izobraževanja te ocene ni, smo najvišjo oceno v modelu (6) poimenovali kot 5+ in jo obravnavamo kot presežek. Za model CLAS-Plus so pomembni naslednji parametri: dolžina, koherenca, besedišče, jezik (slovnica/pravopis/uporaba pravil). V Tabeli 1 je zapisano, kakšno znanje je treba pokazati za posamezno oceno.

Pomembno je, da učitelj na(d)gradi drznost in raziskovalni duh. Veliko učencev se sicer pri pisanju drži preverjenih preprostih besed, saj se bojijo napak. V sprotni opombi št. 11 je povzet konkreten primer, ki je v izvirniku objavljen v delu avtorjev Calfee in Wilson (2004: 592–594).¹¹

11 CLAS-PLUS ZARES

Povzemamo situacijo dogajanja dveh dni v osmem razredu; imajo tudi precej manj sposobnih učencev. Smo v januarju, jeseni pa so se učenci učili o družbenih vplivih na posameznikovo vedenje. Tema je združevala učna načrta sociologije in angleščine. Želimo, da so učenci zmožni uporabiti znanje, ki so ga usvojili v preteklosti.

1. DAN

Pred branjem

Učiteljica začne nalogo, katere namen je učence motivirati za sodelovanje in jim pomagati, da začnejo današnjo snov povezovati z že prej usvojeno. Najprej določi namen aktivnosti: »Danes in jutri se bomo ukvarjali z branjem in s pisanjem, kar smo že počeli pred počitnicami. Ali se spomnite, da smo se pogovarjali, kakšen vpliv imajo lahko posamezniki na družbo?« Nato postavi vprašanje, ki bo tudi osnova pisne naloge: »Živimo v svetu, polnem nasilja. Zakaj je tako? Vzemite si nekaj minut in napišite vse ideje, ki vam padejo na pamet.« Učenci so se že jeseni naučili, da ob tej aktivnosti napišejo vse, česar se spomnijo, in sicer tisti trenutek, ko se jim porodi ideja, ob tem pa, da jim ni pomembno misliti na jezikovno pravilnost. S to aktivnostjo aktiviramo spomin. Nato se učenci povežejo v pare in se pogovarjajo o svojih idejah. Vedo, da lahko svojim zapiskom dodajo tudi tiste s »partnerjevega« seznama. Dodajajo pa tudi nove ideje, ki se porajajo med pogovorom. Tako učenci delajo obsežne sezname besed in idej, učijo pa se tudi zagovarjati svoje izbire.

Nato učiteljica pozove pare, naj predstavijo svoje ideje razredu. Sama na velikem listu papirja zapisuje kratke povzetke idej. Ta seznam seveda še ni organiziran. Nato naroči učencem, naj povežejo ideje, ki sodijo skupaj, in na tablo skupaj narišejo miselni vzorec. Najprej učenci imenujejo glavne kategorije, ki se nato razvejajo na več točk. Učiteljica jih ves čas sprašuje po utemeljitvi postavitve ideje v miselni vzorec. Tako se učijo refleksije. Pari ali manjše skupine lahko tudi sami razvrstijo ideje po kategorijah, ki so jih določili skupaj z razredom.

Nato učiteljica učence spet spomni, kaj je njihov namen, in definira njihovo nalogo: »Danes in jutri boste govorili in brali o tem, kaj naj bi povzročalo nasilje. Z nami boste delili svoje mnenje in poslušali mnenje preostalih. Jutri boste napisali esej, ki bo utemeljil vaše mnenje – tako kot kakšna časopisna kolumna. Predstavili boste argumente, ki podpirajo vaše mnenje, in razpravljali o argumentih, ki ga ne. Na koncu šolskega leta si boste spet ogledali ta esej, da boste videli, koliko ste napredovali.«

Branje s pisanjem

Učenci nato preberejo besedilo, ki je izbrano glede na svojo zanimivost in kakovost pisanja. Potem ko učiteljica razdeli besedila, opozori na vprašanja ob besedilu, ki so napisana, tako da učencem poudarja najpomembnejše in jih prisilijo k razmišljanju. Dodatno navodilo pa je tudi, da podčrtajo ali obkrožijo ključne besede in besedne zveze. Učitelj lahko naloge prilagodi sposobnostim učencev, tako da jim najprej naroči, naj prepoznajo ključne ideje ali da naj »študirajo« prvi stavek vsakega odstavka. Konkretna učiteljica združi v pare bolj in manj sposobne bralce ter jim naroči, naj si tiho izmenično berejo odstavke in se pogovarjajo o nji-

Model ocenjevanja CLAS-Plus je namenjen učenju pisanja. Pri ocenjevanju se velikokrat ukvarjamo z vprašanjema zanesljivosti in tehtnosti ocenjevanja. Pri učenju pisanja se nam zdi najpomembnejše drugo. Zanesljivost

hovich pomenih. Ko preberejo, individualno povzamejo glavne točke, lahko po alinejah ali v celotnih stavkih.

Po branju

Učiteljica se vrne k miselnemu vzorcu in ga s pomočjo učencev dopolni z novim znanjem. Nato jim pomaga z določanjem ključnega vprašanja, o katerem bodo pisali: »Veliko jih verjame, da nasilje v filmih in na televiziji povzroča nasilno vedenje pri mladih ljudeh.« Mi s tem ne soglašamo, ker mislimo, da se nasilja ne da naučiti, da ljudje po naravi nismo nasilni in da gre vzroke iskati kje drugje. Učiteljica jim na koncu predlaga, da se osredinijo na ključne besede, besedne zveze v njenem navodilu in jih poizkusijo tudi parafrazirati.

Da bi učenci k nalogi pristopili še bolj organizirano, z njimi nariše preglednico. Temo zapiše v zgornji levi kot. Nato ji učenci narekujejo, kaj naj spodaj napiše kot mogoče vzroke nasilja. Desno od teme naredi stolpec za argumente za in še za argumente proti. Nato vpraša učence, kako bi svoje občinstvo prepričali o prvi trditvi (se pravi, da televizija res povečuje ravan nasilja), kako bi jih prepričali, da to ni res, in odgovore zapiše. Učence spodbuja, naj iščejo odgovore v besedilu, ki so ga prebrali, spodbuja pa jih tudi, naj izrazijo svoje mnenje in delijo svoje izkušnje. Ko je na tabli že veliko informacij, učiteljica preusmeri pogovor na refleksijo. Sprašuje učence o načinu njihovega dela in tudi o končnem izdelku. S tem jih prepriča, kako pomembno se je pripraviti na samo pisanje. Medtem lahko učiteljica tudi opazuje, koliko posamezni učenci razumejo, kar skupaj počnejo. Na koncu povzame današnje delo in napove, da bodo jutri učenci uporabili današnje informacije, da bi napisali argumentativni esej o vplivu televizije in filma na nasilno vedenje. Dodatno jih motivira še s tem, da jim pove, da bodo tak tip eseja pisali tudi na državnem preverjanju znanja in da bodo z jutrišnjim esejem naredili prvi korak k učenju, kako se napiše dober izdelek.

2. DAN

Izdelava mozaika iz vseh koščkov

Drugi dan se začne četrta faza, tj. razširitev. Najprej se na hitro spomnijo, kaj so počeli včeraj. Učiteljica jih tudi spomni, kakšne so konvencije pri pisanju eseja – več odstavkov, ki so med seboj povezani in vključujejo uvod, jedro in zaključek. Spodbuja učence, naj pregledajo svoje dotedanje zapiske in si naredijo nekaj hitrih opornih točk, preden začnejo pisati esej. Opomni jih še, naj pregledajo celoten izdelek, preden ga oddajo. Spomni jih tudi na rubrike ocenjevanja, ki pravzaprav že celotno šolsko leto visijo v razredu in po katerih so bili ocenjeni tudi dotedanji izdelki. Prav tako je že dotlej z razredom skupaj razpravljala, zakaj je en odstavek ocenjen tako, drugi pa drugače. Tudi učenci sami so se ocenjevali z njimi. Tako jih počasi čedalje bolj razumejo.

Nato začnejo učenci pisati. Ob sebi imajo lahko vse svoje dotedanje zapiske, izobešeni pa so tudi vsi miselni vzorci, preglednice in podobno, ki so jih naredili skupaj. Učiteljica pomaga samo s časovnimi opozorili; posebej opozarja, da si učenci pustijo čas za pregled izdelka, preden ga oddajo.

Ker bo ta pisni izdelek služil kot učni pripomoček, se učiteljica potruži, da jih čim prej popravi, seveda z upoštevanjem rubrik. Dela kljukice ob besedišču, ki ga je vredno pohvaliti, prav tako, kadar učenec napravi kakšno drznejšo potezo. Seveda popravi tudi jezikovne napake, ki pa trenutno niso prioriteta.

Konec tedna začne učiteljica pogovor o dosežkih. Pri tem uporablja primere iz izdelkov. Nikogar ne omenja poimensko. Le izpostavi najpogostejše napake, posebej poudari dobre primere, področja, ki bi se jih dalo izboljšati. Spet gre za refleksijo.

Zelo odgovorno je tudi povezovanje zunaj vodenih testiranj z razrednimi. V številnih učnih načrtih se ta pola dejansko ne najmeta hitro. Zelo težko je namreč oceniti dejansko znanje vsakega učenca z vprašalniki, na katerih obkrožajo odgovor. Rezultat je, da je priprava na zunanje

dosežemo tako, da smo konsistentni v načinu ocenjevanja. Učiteljici iz podanega primera pa je bilo na primer najpomembneje ugotoviti, na katerih področjih so posamezni učenci dobri in na katerih niso. Zato je zanjo pomembno, da ocenjuje tehtno. Če nekateri učenci napišejo zelo malo, to ne pomeni eksplicitno, da ne dosegajo minimalnih standardov znanja, ampak pomeni, da se je treba pogovoriti, zakaj se je to zgodilo.

Tabela 1: Značilnosti modela CLAS-Plus.

Ocena	Dolžina	Koherenca	Besedišče	Jezik
5+ (presežek)	Več kot 3 strani	Jasna glavna tema, podkrepljena s primernim besedilom. Jasni in gladki prehodi.	Precej zahtevnejših besed. Ustrezno besedišče in njegova raznolikost.	Malo jezikovnih napak. Stavki niso narejeni po istem vzorcu.
5	1–2 strani	Glavna tema je jasna. Do neke mere je argumentirana. Prehodi niso vedno jasni.	Nekaj zahtevnejših, čeprav že dovolj razširjenih besed. Prevladujejo običajne besede, ni dovolj raznolikosti.	Nekaj raznolikosti v stavčni strukturi. Nekaj jezikovnih napak.
4	Tri četrtine strani	Glavna tema je jasna z nekaj odmiki. Informacij in primerov je veliko, a niso podrobneje razloženi.	Dovolj večzložnih običajnih besed, viden trud po ustreznosti besedišča.	Stavki so dokončani, nekaj raznolikosti. Nekaj jezikovnih napak.

testiranje bolj učenje, kako naj se testa lotijo. To je pri preverjanjih znanja pisanja sicer precej manj problematično, saj imajo vsa zunanja testiranja standardizirane pogoje pisanja – omejen čas, omejeni pripomočki, ne smejo prositi za pomoč, razlago, po navadi nimajo določene namena in občinstva. Pomagamo jim lahko tako, da jim damo izkušnjo takšnega pisanja, pri katerem si morajo sami določiti namen, motivacijo in občinstvo.

Vaja s programom CLAS-Plus omogoči učiteljem, da rutinizirajo učinkovite vzorce mišljenja, ki učencem omogočajo, da uspejo tudi v okolju, v katerem nimajo podpore. Ključno je, da vidimo šolsko leto kot obdobje napredovanja. Jeseni bo ocenjevanje CLAS-Plus drugačno od tistega spomladi. Na začetku en projekt vzame tudi veliko več časa. Sčasoma pa učitelj čedalje bolj umika svojo podporo. Toda zahtevnost nalog, njihova kompleksnost se morata ravno tako povečevati. Da bi učencem uspele tudi takšne naloge, mora imeti učitelj veliko znanja in sposobnosti – znati mora tudi zgraditi razredno skupnost, v kateri učenci drug drugega spodbujajo v napredovanju. Cilj je, da znajo učenci komunicirati v različnih okoliščinah, ne samo v šoli, ampak tudi zunaj nje.

Ocena	Dolžina	Koherenca	Besedišče	Jezik
3	Od 4 stavki do pol strani	Govori o dodeljeni temi, a ima malo opisov, razlag in argumentov.	Manjzložne običajne besede, vendar večinoma preprosto besedišče, premajhna raznolikost in ustreznost.	Preprosti in ponavljajoči se stavki, včasih nepopolni. Precej jezikovnih napak, a je berljivo.
2	Od 2 do 3 stavki	Minimalno se drži teme. Zelo malo argumentov.	Preprosto besedišče.	Zelo nepopolni stavki, veliko slovničnih napak.
1	1 stavek ali manj	Nejasno.	Težko razpoznavne besede.	Nerazumljivo.

Vir: Calfee, R. C., Wilson, K. M. (2004: 583–597).

Pomembno je tudi vedeti, da ocenjevanje CLAS-Plus vzdrži le, kadar si učitelj vzame čas in opazuje odzive učencev ter jih usmerja. Dobro je tudi, da je pozoren na različne odklone od zelenega, pričakovanega. Če se to zgodi, ni treba, da učitelj začne znova, ampak, da razišče druge možnosti in se prilagodi v prihodnje (prir. po Calfee in Wilson, 2004).

Zaključek

V prispevku je opredeljena t. i. bralna pismenost, predstavljeni so različni modeli usvajanja branja – najprej psihološki model J. Chall ter psihološko-pedagoški model G. Duffyja in L. Roehler, nato pa še spiralni model razvijanja bralnih sposobnosti S. Pečjak. Izkazalo in potrdilo se je, da ti modeli pomembno vplivajo na bralno pismenost, ki je osnova za doseganje visoke ravni sporazumevalne zmožnosti. Predstavljeni in z interpretacijo podprti so tudi različni vidiki ocenjevanja bralnega razumevanja, tj.: ocenjevanje na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve, vključno z merili za prepoznavanje bralnih motenj; ocenjevanje, s katerim identificiramo otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo bralno motnjo; ocenjevanje, ki nam pomaga pri poučevanju, vključno z merjenjem znanja na osnovi učnega načrta; ocenjevanje celostnega dela učencev. Izkazalo se je, da v pedagoški praksi potrebujemo ocenjevanje, ki bo odražalo znanje, ki ga učenec pridobi z branjem, njegovo vpletenost v besedilo in sposobnost uporabe znanja, ki ga pridobi z branjem. Ugotovili smo, da ni enopomenskega odgovora na vprašanje, kako je mogoče najbolje ocenjevati bralno razumevanje. Pomembna novost v slovenskem prostoru pa je predlog implementacije modelov za učenje branja in pisanja, ki so sicer zelo dobro razviti predvsem v Združenih državah Amerike. V slovenski vzgojno-izobraževalni prostor smo uvedli model CORE, ki omogoča, da učitelj lahko razvija potenci-

ale učencev. Izkazalo se je, da je model je še posebej primeren za učence, ki imajo težave pri pisanju, saj jim da izkušnjo sodelovanja v procesu pisanja. Še eno pomembno novost v slovenskem prostoru pa predstavlja model CLAS-Plus, ki predvideva, da se učenci naučijo ocenjevati sami in da jih z izmenjavo izdelkov ocenjujejo vrstniki. Izkazalo se je, da gre pri tem modelu, pri katerem smo za slovenske potrebe priredili način ocenjevanja, za okvir poučevanja, ki ga lahko prilagodimo različnim učnim načrtom in posameznikom; ta ugotovitev prinaša pomembno prilagodljivost za implementacijo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Za vse omenjene izzive glede strategij raziskovanja in poučevanja pismenosti ni preprostih rešitev in tega se morajo zavedati tudi vsi učitelji. Menimo, da lahko izsledki te razprave in uvedba omenjenih modelov v šolsko prakso na Slovenskem prinesejo pomembne novosti in izboljšave na področju branja in pisanja v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Literatura

- Allington, R., McGill - Franzen, A. (1992). Unintended effects of reform in New York. *Educational Policy*, 6, 397–414.
- Allard, B., Sundblad, B. (1987). The Reading process. V: The Scottish Council for Research in Education in cooperation with L. F. W. de Klerk (ur.). *Reading and writing skills in primary education: a report of the educational workshop held in Tilburg (The Netherlands) 9–12 December 1986*, Swets & Zeitlinger B. V., Lisse en Council of Europe.
- Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? V: N. Badian (ur.), *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore: York Press, 31–56.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *JiS*, 56 (3–4), 111–130.
- Boerum, L. J. (2000). Developing portfolios with learning disabled students. *Reading and Writing Quarterly*, 16, 211–238.
- Calfee, R. C., Wilson, K. M. (2004). A Classroom-Based Writing Assessment Framework. *Handbook of language and literacy*, poglavje 27, 583–597.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Richard, J. C., in Schmidt, R. W. (ur.): *Language and communication*. London, New York: Longman, 2–27.
- Carlisle, J. F., Rice, M. S. (2004). Assessment of Reading Comprehension. *Handbook of language and literacy*, poglavje 24, 521–538.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331–361.

- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C., Binkley, E., Crouch, R. (2000). Using objective datasources to enhance teacher judgments about test accommodations. *Exceptional Children*, 67, 67–81.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Pride, J. B., in Holmes, J. (ur.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.
- Kraker Vogel, B. (1991). *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L. (1995/1996). Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju. *JiS*, 41 (1–2), 61–74.
- Muter, V. (2000). Screening for early reading failure. In N. Badian (ur.). *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore: York Press, 1–29.
- Mužič, V. (1994a). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 1–2, 39–51.
- Mužič, V. (1994b). Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj in kako? *Sodobna pedagogika*, 3–4, 162–173.
- O'Connor, R. E., Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3, 159–197.
- Pečjak, S. (1997). Koncept prenove bralnega pouka v osnovni in srednji šoli. *Pouk branja z vidika prenove*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Petek, T. (2011). Učinkovito učiteljevo javno govorno nastopanje kot temelj za uresničevanje sodobnega in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. V: Orel, M. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: zbornik referatov*, 59–74.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618–629.
- Simmons, D. C., Kuykendall, K., Cornachione, C., Kame'enui, E. J. (2000). Implementation of aschoolwide reading improvement model: No one ever told us it would be this hard! *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 92–100.
- Snow, C. E., Burns, S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term competence in linguistic and applied linguistics. *Applied linguistics* 9/2, 148-168.
- Thurlow, M. L., House, A. L., Scott, D. L., Ysseldyke, J. F. (2000). Students with disabilities in large-scale assessments: State participation and accommodation policies. *Journal of Special Education*, 34, 154-163.
- Wiig, E. H. (2000). Authentic and other assessments of language disabilities: When is fair fair? *Reading and Writing Quarterly*, 16, 179-210.
- Žbogar, A. (2003). Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ. *JiS*, 48 (5), 39-50.

VI PROBLEMATIKA
VISOKEGA ŠOLSTVA

Privatizacija in korporativizacija javne univerze

Lilijana Burcar

Posvečam moji teti Leopoldi

Vloga in pomen javne univerze ter ostalih oblik javnega izobraževanja sta danes podvržena neoliberalni prestrukturalizaciji. Ta od univerze namesto ohranjanja znanja kot vsem dostopnega javnega dobrega in razvijanja znanosti za splošno dobrobit človeštva – pri vsem tem gre za občo davkoplačevalsko sponzorirano dejavnost – zahteva prehod k vsiljenim diktatom profitno naravnane tržne logike. To se med drugim kaže v komercializaciji in posledično v vsebinsko vse bolj okleščanih izobraževalnih dejavnostih kakor tudi v komodifikaciji ter privatizaciji znanja in znanosti v imenu ustvarjanja zasebnega dobička korporacij in nekaterih posameznikov. Pri tem izstopajo prav na novo legalizirana in s strani neoliberalne države univerzam in drugim raziskovalnim institucijam sistematično vsiljena javno-zasebna »partnerstva«, znotraj katerih so javne institucije postavljene v podrejeni položaj. Razumevanje teh procesov je sestavni del širšega razumevanja neoliberalizma, ki je drugo ime za novo fazo rekonstruirane in okrepljene kapitalistične ekspanzije: tj. za povečevanje zasebne akumulacije kapitala peščice na račun kolektivnega razlastninjenja, poglobljenega izkoriščanja in masovnega osiromašanja svetovnega prebivalstva.

Neoliberalizem namreč zaznamujeta 1) komodifikacija in pozasebljenje tako javnega dobrega kot najrazličnejših dejavnosti in storitev, potrebnih za funkcioniranje neke skupnosti. To se v *evro-atlantskem prostoru* kaže v vzpostavljanju zasebnega korporativnega lastništva in višjih kartelnih cen nad poprej javno – državno ali mestno – upravljanimi dobrinami, kot so voda, elektrika in javne površine; nad javnimi storitvami, kot so telekomunikacije, elektrika, železniški in avtobusni prevozi, ter nad dejavnostmi, ki naj bi bile povezane z ohr-

I Prva tretjina pričujočega prispevka je bila v predelani in skraćeni obliki uporabljena pri sestavi manifesta Akademске solidarnosti iz Zagreba in Visokošolskega sindikata FF proti privatizaciji in komercializaciji javne univerze.

njanjem države blaginje, kot so zdravstvena oskrba, oskrba starostnikov, izobraževanje, pokojninski in drugi javni skladi. Kaže se tudi v privatizaciji ustanov in služb, kot so denimo zapori in kontrole letenja (Kumar in Hill, 2009). Pri tem je pomembno zavedanje, da gre v vseh primerih privatizacije javnega dobrega v bistvu za vzpostavitev zasebnih pridobitniških dejavnosti, ki so subvencionirane iz javnega proračuna. To pomeni, da so zagonski stroški in stroški, povezani z vzdrževanjem infrastrukture, in drugi obratovalni stroški pokriti s strani davkoplačevalcev, medtem ko se dobiček steka v nekaj zasebnih rok in ne nazaj v skupnost; zaradi tega govorimo o *socializaciji stroškov in privatizaciji profita*.²

Neoliberalizem hkrati zaznamujejo 2) agresivno krčenje in odvzemanje delavskih pravic ter nova oblika nadzora nad hierarhično segmentirano in sistematično podcenjeno delovno silo in menedžeriranja le-te. Vse to se kaže v deregulaciji oziroma fleksibilizaciji trga dela, kjer gre za naraščanje vrst zaposlitev za določen in polovičen delovni čas (tudi v na novo privatiziranem javnem sektorju), in v ponovnem odkrivanju oziroma izumljanju novih vrst podplačanih in razvrednotenih oblik dela s pomočjo outsourcinga in podizvajalstva, kar je denimo (industrijsko) delo na domu in delo v sweatshopih. Iz tovrstnih fleksibilnih in vse bolj podjemnih oblik dela izhaja povečana eksploatacija in hkrati segregirana fragmentacija mezdnega delavstva. Fleksibilne oblike dela, kot je delo za polovičen čas, namreč niso obravnavane kot polne oblike dela in zato po zakonu ne prinašajo osnovnih pravic, kot je denimo nadomestilo za dopust ali pa boleznino, prav tako pa podjemnih delavcev kot tudi tistih, zaposlenih za manj kot polni delovni čas, ne ščitijo več kolektivne pogodbe in s tem sindikalna gibanja, ki jih je postfordistična oblika produkcije in delitve dela prav z outsourcingom in podizvajalstvom številčno oslabila in pogajalsko povsem nevtralizirala.

Za nemoteno delovanje neoliberalnega kapitalističnega sistema je, kot izpostavlja David Harvey, potrebna močna neoliberalna država, naloga katere je, da proizvaja večajoče se ter finančno pogoltne represivne aparate in z

2 *Na neokolonialni periferiji zahodnoevropskega prostora*, ki vključuje nekdanje socialistične države in države »tretjega sveta«, nova faza razlastninjenja poteka na način privatizacije zemljiških površin in/ali spremljajočega eksodus kmečkega prebivalstva v mestne slume, vzpostavlja nja zasebnega evro-ameriškega korporativnega lastništva ali pa upravljanja z naravnimi viri s simboličnimi koncesijami na področju gozdarjenja, ribolova, kmetijstva, rudarstva in pridobivanja energetskih virov, kot so zemeljski plin in nafta, in privatizacije državnih podjetij, kot so banke, železnice ali telekomunikacije, ki jih nato uporabijo evro-ameriške korporacije kot odskočno desko za pridobivanje lastništva nad celotno branžo v regiji in nadzora nad njimi ob predhodno zrežirani prisilni odprodaji teh podjetij pod njihovo realno ceno (Duménil in Lévy, 2005: 18). Podobno kot na zahodnoevropskem politično-ekonomskem področju se privatizacija javnega dobrega prav tako kaže tudi v razdiranju, krčenju in celo ukinjanju ter vzporedni privatizaciji javnega zdravstva in zdravstvenega zavarovanja, pokojninskih zavodov ter izobraževalnega sistema v okviru direktiv EU ali pa pod taktirko strukturalnih programov, vsiljenih s strani Svetovne banke in Mednarodnega denarnega sklada.

njihovo pomočjo ohranja institucionalno-legalni okvir, znotraj katerega ne skrbi le za prosto delovanje kapitalističnega trga, temveč v prvi vrsti za njegovo širjenje in konsolidacijo. To pa poteka prav na račun vzpostavljanja in legitimizacije ozko zastavljenega privatnega lastništva in zasebnega profita tudi tam, kjer to v zadnjih nekaj desetletjih ni bilo mogoče ali pa preprosto ni obstajalo (Harvey, 2005: 2) – na Zahodu denimo zaradi uvedbe sicer okleščenega modela države blaginje³ kot zasilnega in le začasnega kompromisa

- 3 Pri t. i. *zahodnoevropski verziji socialne blaginje* je pomembno zavedanje, da gre za okleščeno državo blaginje, ki je po obsegu socialno-ekonomskih pravic in dejanski stopnji socialni varnosti *ni mogoče enačiti s socialistično*. Kapitalistična država blaginje je večini prebivalstva namenila le minimalne socialne koncesije, ki jih je za nameček tudi hierarhično razslojila. Pri tem je največji delež od sicer že tako skromnega in po posameznih kategorijah še nadalje različno pokrčenega nabora dopuščenih benefitov pripadel srednjemu razredu kot oblika podkupnine in njegove kooptacije. Na primer: kapitalistične države po drugi svetovni vojni patriarhalnega hraniteljskega modela niso odpravile, ampak so ga le preoblikovale, da bi biloško in socialno reproduktivno delo v veliki meri še naprej ostalo neplačano, kar je pomenilo tudi nižjo davčno obremenitev za lastnike kapitala. Slednjim tako ni bilo treba pravično in izdatno vlagati v reprodukcijo lastne delovne sile (skandinavski model iz tega ni izvzet, saj je spodbujal zaposlitev mater za skrajšani delovni čas, denimo na Finskem, ali pa le za polovični delovni čas, na primer na Švedskem). Pri tem so (in še vedno) kapitalistične države, na čelu z Nemčijo, Avstrijo, Avstralijo in Veliko Britanijo, hraniteljski model sistematično spodbujale z davčnimi olajšavami na družinski dohodek, torej na dohodek moškega, čigar partnerica je ostala doma, da bi skrbela za gospodinjstvo in varstvo otrok. Ta »ugodnost«, ki je ženske postavila za ekonomsko in socialno povsem odvisne od njihovih partnerjev, pa je po pravilu pripadla le srednjemu sloju, saj so bile druge ženske spričo nizkih družinskih dohodkov in predvsem okleščene javnega varstva, tj. izrazito pokrčenega oziroma komajda obstoječega sistema javnega varstva in le delno plačanega ali pa sploh neplačanega starševskega dopusta, primorane poiskati zaposlitve le za polovični delovni čas ali pa kot industrijske delavke na domu. Ker se to vrsto davčne olajšave testira le na podlagi dokazane nezaposlenosti in torej dohodkovnega statusa partnerice, so do teh davčnih olajšav upravičene pravzaprav bogatejše družine, ki si edine lahko »privoščijo«, da eden od staršev ostane doma (to pa je v zahodnem kapitalističnem patriarhatu vedno mati, saj je njen dohodek strukturiran kot zgolj podpora in dodatek dohodku moškega in je zato avtomatsko nižji ne glede na opravljeno delo). To med drugim dokazujejo tudi podatki za Avstralijo, kjer je bilo denimo leta 2002/2003 do te olajšave upravičenih več kot 30.000 parov, katerih letni dohodek je bil celo višji od 100.000 avstralskih dolarjev; podobno velja za Avstrijo, Nemčijo itd. (Broomhill in Sharp, 2007: 102).

Na splošno pa je davčni sistem v kapitalističnih »demokracijah« nastavljen tako, da omogoča pretakanje bogastva od najbolj deprivilegiranih k najbogatejšim, iz česar izhaja še manjši nabor socialnih pravic za večino populacije. Davčni sistem je torej naravnan tako, da ravnai subvencionirajo bogate, kar se v t. i. zahodnih demokracijah kaže v nižanju že tako nizke prispevne davčne stopnje na osebni dohodek in kapitalski dobiček najbogatejših. V ZDA, denimo, se je davek na kapitalski dobiček znižal od že tako borih 14,7 % v obdobju 1975–1980 na 9,8 % v obdobju 1986–1992 (Whitfield, 2001: 12), medtem ko se je v vseh teh letih davek na dohodek za najbogatejše znižal kar za polovico od tistega v dvajsetih letih prejšnjega stoletja (Hill et al., 2009: 113). V istem obdobju se je povišal davek za najnižje kategorije na dohodninski lestvici, ki ni več progresivno, marveč regresivno zastavljena, čemur smo bili priča tudi pri nas s spremembo dohodninske lestvice leta 2006. Tako na primer v Veliki Britaniji najbogatejši plačujejo nižji delež davka na dohodek kot v letu 1949 in poznih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, medtem ko najslabše plačani, ki predstavljajo eno tretjino populacije,

med kapitalom in delavskim gibanjem; v »deželah v razvoju« denimo zaradi domorodnega lastništva nad gozdovi, vodnimi viri in drugimi naravnimi resursi, v socializmu zaradi kolektivnega lastništva in skupnega upravljanja. V vseh primerih privatizacije javnega dobrega, tj. pretvarjanja različnih kolektivnih lastniških pravic v obliko izključujočih privatnih pravic, omejenih le na peščico ljudi oziroma korporacij, gre za umetno ustvarjanje in širjenje novih trgov, komodificiranih odnosov in s tem novih možnosti pridobivanja in povečevanja kapitala v prid utrjevanju »na novo obnovljene ali pa rekonstruirane« (med)nacionalne lastniške elite (Harvey, 2005: 19).

Neoliberalizem je zato politični projekt, ki sistem ustvarjanja in prečrpavanja bogastva in s tem razmerja moči vrača na raven pred drugo svetovno vojno (Clarke, 2005: 58; Harvey, 2005). Njegov cilj je povrnitev absolutne moči in bogastva kapitalističnim lastniškim elitam, ki so zaradi stagnacije tradicionalnih načinov proizvodnje in izčrpanih možnosti širjenja dobička v sedemdesetih letih 20. stoletja poiskale nove poti njegove popolne akumulacije (Hill idr., 2009: 114). To pa poteka prav na račun organiziranega napada na delavske pravice pod taktirko nove mantre o fleksibilnosti in konkurenčnosti dela ter hkratne uzurpacije še obstoječega ali pa po drugi svetovni vojni na novo formiranega kolektivnega bogastva s pomočjo vzporedne prestrukturizacije, razpustitve in odprave države blaginje. Namesto o polni socialni državi blaginje, ki jo je poznal socializem, in minimalni državi blaginje, ki jo je dopustil zahodni kapitalizem v začasni fazi sklepanja zasilnega in kontroliranega socialnega miru, govorimo danes o *korporativni državi blaginje*. Ta s svojimi zakonskimi in drugimi institucionalnimi intervencijami skrbi za visoko stopnjo javnoproračunsko sofinancirane dobrobiti in s tem za povečevanje zasebnega profita posameznih lastnikov kapitala in korporacij (npr. z javnoproračunsko podprtimi projekti oziroma nepovratnimi subvencijami),⁴ seveda na račun nižanja mezd in odtegotvanja že tako pičlih

njihove plače pa se gibljejo pod minimalnim pragom preživetja, vplačujejo še več: njihova obdavčitev se je v primerjavi s tisto, ki je veljala v zgodnjih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, podvojila (Hill et al., 2009: 114). Kljub temu so davčni prihodki v kapitalističnih demokracijah stabilni, ostajajo torej na isti ravni ali pa se še povečujejo, kar pomeni, da so vsi poviški preloženi na ramena najnižje plačnih, tudi s poviševanjem trošarin in DDV-ja na osnovne življenjske potrebe. Gre za prelaganje davčnih obremenitev od lastnikov kapitala in bogatejših na najrevnejše in že tako mezdno podplačane; njihov denar pa se nadalje v večji meri namenja za subvencioniranje dejavnosti, kot so oboroževanje in financiranje zasebnega militaristično-industrijskega kompleksa, le v manjši meri pa za vzdrževanje socialne države in zagotavljanje njihove lastne dobrobiti. Ko prelaganje davčnih obremenitev na ramena že tako podplačanih mezdnih delavcev, pa naj si bodo to šolniki ali pa delavci v tovarni, postane ekonomsko in politično nevzdržno, sledi krčenje in rezanje mreže socialne varnosti, saj je prav to neposredno povezano z zagotavljanjem nizkih davčnih obremenitev za lastnike kapitala oziroma kapitalskega dobička kot tudi dohodkov najbogatejših (Whitfield, 2001: 12).

4 Nazoren primer je denimo nepovratna subvencija v višini 45,5 milijonov evrov proračunskega denarja, ki jo je Pahorjeva vlada 9. 11. 2011 dodelila novomeškemu Revozu, za »projekt

javnoproračunskih sredstev večini ostalega prebivalstva. Za korporativno državo blaginje je torej značilno, da s svojimi zakonskimi in drugimi institucionalnimi posegi skrbi za povečevanje zasebnega kapitala peščice na račun novega vala sistematičnega razlaščenja vsega ostalega prebivalstva.

Redefinicija javnega visokega šolstva in izobrazbe

V kontekst neoliberalne prestrukturizacije se umešča tudi privatizacija in komercializacija javnega šolstva, ki se začinja na vrhu piramide, tj. z visokošolskim sistemom. Pozasebljenje univerze in komodifikacija znanja potekata na način, ki neoliberalno državo z njenimi poslovno-upravljalnimi elitami vpenja v globalno mrežo ekonomskih povezav in geopolitično specifičnih interesov, hkrati pa jo postavljata v vlogo prevodnice in izvajalke politik, načrtanih na strukturno višjih ravneh. Politiko privatizacije javnega sektorja, vključno s poblagovljenjem javnega šolstva in univerze, na ravni globalno delujočih resolucij in vsiljenih programov določajo in vodijo države OECD-ja (npr. s svojimi mehanizmi določanja primerjalnih meril odličnosti in učinkovitosti posameznih univerz, postavljajoč jih v umetno vzpostavljen medsebojno tekmujoči odnos), Svetovna banka s svojo mrežo mednarodnih agencij in programi kreditiranja, ki zajemajo klavzule o preoblikovanju sistema javnega izobraževanja v obliko liberaliziranega in tržno-profitno naravnane sistema, in z njo prepletena Svetovna trgovinska organizacija (WTO), ki je v privatizacijo šolstva aktivno posegla leta 1998 s t. i. predlogom GATS (General Agreement on Trade in Services). Organizacija je v tem predlogu skladno z ostalimi neoimperialističnimi centri moči preoblikovala pojem izobrazbe, s tem pa avtomatično preosmislila tudi pomen in vlogo javnega izobraževanja. Izobrazba namreč ni več obravnavana kot univerzalna pravica, izobraževanje pa del javno dostopnih dejavnosti v domeni skupnega javnega dobrega, saj je na novo definirano le kot ena od oblik storitev. Na osnovi te konceptualne pretvorbe je izobraževanje prestavljeno v kategorijo storitvenih dejavnosti znotraj na novo razširjenega pridobitniško

proizvodnje novega twinga in štirisedežnega smarta« (Modic, Poslovni dnevnik, 10. 11. 2011). Novomeški Revoz, ki je sicer v zasebni francoski lasti, je prvo nepovratno davkoplačevalsko subvencijo v višini »slabih 12 milijonov evrov« pridobil leta 2005, nato pa je do konca mandata Janševe vlade prejel še okoli 26,5 milijona evrov, v prvi polovici mandata Pahorjeve vlade pa še nadaljnjih 13 milijonov evrov, in sicer za »pomoč« pri »proizvodnji novega vozila z delovnim imenom X33« (Modic, Poslovni dnevnik, 10. 11. 2011). Gre za prenos produkcijskih stroškov neposredno na davkoplačevalski denar in s tem za večanje zasebnega dobička privatnih lastnikov na račun še dodatne razlastitve večine mezdnega prebivalstva, ki proračun v največji meri tudi polni. Pri tem ne gre spregledati, kot izpostavlja denimo Whitfield (2001: 13), da je *kapitalistična država vse od svojega nastanka dalje temeljila na podeljevanju koncesij, subvencij in drugih ugodnosti zasebnemu kapitalu, ki je zato vedno živel na tuj račun. A v neoliberalizmu ta premisa podružbljanja proizvodnih stroškov in grmadenja zasebnega kapitala, ki temelji na večplastnem in masovnem razlaščenju večine, postaja bolj vidna, in sicer prav zaradi njenih strukturnih poglobljanj s t. i. »zasebno-javnimi partnerstvi« in novimi finančnimi modeli ter s tem povezanimi mahinacijami.*

naravnane storitvenega sektorja, iz tega pa izhaja, da je tudi izobraževanje pretvorjeno v še eno od tržnih storitvenih dejavnosti, namenjenih akumulaciji zasebnega dobička, in s tem v celoti izpostavljeno zakonitostim trga in spremljajoči komercializaciji (Moutsios, 2010: 122).

Tej novi kategorizaciji se pridružuje tudi Evropska komisija, kar je bilo naznanjeno že z Memorandumom o visokem izobraževanju iz leta 1991 in kasneje z Maastrichtskim sporazumom ter dokončno zakoličeno z Lizbonsko strategijo, ki visoko šolstvo definira kot obliko storitvene dejavnosti in s tem tržne dobrine, ki je po eni strani podrejena ustvarjanju ekonomske rasti, po drugi pa nastopa v službi evropske ekonomije oziroma t. i. »družbe znanja«: njena naloga je proizvajati ustrezno profilirani človeški kapital za potrebe delovanja evropskega kapitalističnega trga in le-temu obenem nuditi usluge na področju inovacij in razvoja intelektualne lastnine (Robertson, 2010: 27). Ob bok uradnim regijskim in globalnim institucijam se postavljajo tudi v ozadju delujoča privatna združenja, ki neposredno promovirajo interese, povezane z lastniki zasebnega kapitala, kot je denimo t. i. Business-Higher Education Forum, ustanovljen leta 1978 v ZDA, ki je kasneje pomembno vplival na odločitve Reaganove administracije. Cilj tega združenja, podobno kot njemu sorodnega Canadian Corporate-Higher Education Forumu, ustanovljenega leta 1983, in t. i. European Round Table of Industrialists v EU, je bilo najprej združiti in potem uskladiti delovanje univerz na področju razvoja tehnoloških in drugih znanstvenih odkritij z ozkimi potrebami in zahtevami zasebnega kapitala, v javnosti pa ustvariti konsenz o neobhodni potrebi po privatizaciji javnih visokošolskih ustanov, vključno z raziskovalnimi univerzami in inštituti (Torres in Schugurensky, 2002: 436).

Privatizacija univerze skriva v sebi popolno preoblikovanje načina njenega financiranja, vsebine študijskih programov in prioritet, s tem pa poslanstva visokega šolstva in načina njegovega delovanja. Ob prisilni premestitvi na t. i. trg izobraževalnih »storitev« in sočasni izgubi vloge javnega dobrega visoko šolstvo namreč ni le izpostavljeno zakonitostim tržne logike, ampak tudi samo postane predmet trženja v rokah korporacij in poslovnih skupin, specializiranih za novonastale tržne niše, kjer gre za t. i. »ponudbo izobraževalnih storitev«. ⁵ Domet in vloga univerze sta tako v celoti preoblikovana in pokrčena na raven dopolnilnega gonila ekonomske rasti in s tem povezanega enosmerne pretakanja bogastva v sinergiji z industrijo in za njo na področju storitvenega in proizvodnega sektorja. Kot določa že Lizbonska strategi-

5 Privetizacija javnega šolstva naj bi tako prispevala k ustanovitvi novega umetnega trga, kjer naj bi šlo za akumulacijo zasebnega kapitala v višini kar dveh milijard dolarjev (Hirtt, 2009: 217). Evropska komisija podpira privatizacijo visokega šolstva zavoljo ustvarjanja t. i. gospodarske rasti – iz tega pa je jasno razvidno dejstvo, da kazalci gospodarske rasti v kapitalističnem sistemu niso pokazatelj splošne blaginje prebivalstva, temveč blaginje zgornjega sloja, tj. 1 % prebivalstva.

ja, je za novo vzpostavljeni sistem izobraževanja pomembna le še vzporedna produkcija t. i. človeškega kapitala, ne pa tudi dejanskega znanja (Robertson, 2010; Moutsios, 2010). Nova opredelitev pomena in vloge visokega šolstva kot le enega od ekonomskih segmentov na razširjenem trgu storitvenih dejavnosti je razvidna iz vrste specifikacij o izobraževalnih politikah in ciljnih, katerim naj sledi politika neoliberalnih držav. Najdemo jih v vrsti dokumentov, kot so denimo sklepi šolskih ministrov na ravni EU iz leta 2009, in tistih, ki jih je mogoče razbrati iz t. i. Moskvske deklaracije, katere predlagatelj je bila skupina držav G8, sopolisnice pa tudi EU, OECD, Svetovna Banka in celo UNESCO (Moutsios, 2010: 138). Ta določila izrecno izpostavljajo, da je temeljna naloga na novo definiranega izobraževalnega sistema, da kvečjemu prispeva k ekonomski rasti in produktivnosti. Pri tem izstopajo naslednji poudarki: povečevanje investicij na področju raziskav in inovacij z javno-zasebnimi partnerstvi; zagotovljen nemoten dostop zasebnega sektorja do izobraževalnega sistema; razvijanje »dialoga« in sodelovanja z drugimi socialnimi partnerji, zlasti z delodajalci in podjetji; vzpodbujanje podjetništva in kreativnosti tudi na ravni kurikulumov; vzpostavljanje visokih standardov na področju študija matematike, znanosti, tehnologije, tujih jezikov in ICT; spodbujanje razvoja spretnosti in kompetenc, ki naj bi bile ključnega pomena za zaposljivost, in hkrati ohranjanje fleksibilnosti in prilagodljivosti ljudi na trgu dela, usposabljanje ljudi za ozko profilirane poklice (ne tendira se k znanju), pri čemer se mora visoko šolstvo prilagoditi potrebam in zahtevam trga dela; vzpodbujanje vseživljenjskega učenja, ki naj temelji na obnavljanju in nadgradnji kompetenc in tehničnih znanj, kar pomeni, da mora biti povezano s poklicnim usposabljanjem za določena podjetja, tj. za potrebe in zahteve trga dela, ne pa na dejanskem poglobljanju kritičnega in systemskega znanja prebivalstva (Moutsios, 2010: 137–138).

Vsa ta neoliberalna določila kažejo na sistematično preoblikovanje in degradacijo univerze iz znanstvene institucije, namenjene splošnemu razvoju znanja in znanosti, v novo-oblikovani komercialni in profitni center, katerega novopostavljeni končni cilj je dvojne narave. Na eni strani se spodbuja zgolj razvoj aplikativne znanosti in približevanje tovrstnih raziskovalnih projektov potrebam industrije. Ta nastopa v vlogi novega, delnega financerja, ki pa mu je dovoljeno, da si lahko v celoti prisvaja rezultate – sicer v veliki meri še vedno javnofinančno sponzoriranih – raziskav javnih izobraževalnih ustanov, denimo s patenti za prihodnje zasebno trženje intelektualnih pravic. Na drugi strani pa gre zgolj in le še za oblikovanje kompetenc in podajanje informacij – namesto dejanskega znanja – kot »končnega produkta«, ki ga prenovljeni sistem izobraževanja lahko ponudi študentski populaciji v novi vlogi »človeškega resursa«, tj. prihodnje fleksibilne delovne sile. S preoblikovanjem šolstva in univerze v eno od storitvenih industrij in torej

tržnih dejavnosti pride tako tudi do ključnega konceptualnega preobrata pri razumevanju izobrazbe, njene dostopnosti in vsebine. S tem ko je izobrazba postavljena za eno od storitev, ki naj bi jo bilo mogoče individualno pridobiti oziroma si jo domnevno samostojno in po neoliberalni dogmi povsem neovirano izpogajati na prosto delujočem trgu ne glede na dejanske finančne zmožnosti in omejitve posameznikov, je na ta način namreč ponovno redefinirano in izbrisano pojmovanje izobrazbe kot osnovne človeške pravice, do stop do katere naj bi bil splošno zagotovljen (Leher, 2009: 129). Ta zasuk v definiciji pomeni, da je država razrešena odgovornosti, ki jo ima do svojih državljanek in državljanov pri zagotavljanju splošno dostopne izobrazbe, četudi prav davki na mezde in ne na dobiček še vedno in v izdatni meri polnijo državni proračun; hkrati pa ji je na ta način tudi omogočen častni umik od financiranja izobraževalnega sistema v korist financiranja zasebnih projektov in spin-off podjetij, ki se lepijo na javno šolstvo.

Hkrati s preместitvijo na trg in podreditvijo zakonom pridobitništva pa sta preoblikovana in zožena tako poslanstvo kot vsebina študija, ki ga univerza še lahko ponuja. Ker naj bi univerza po novem nudila le izobraževalne storitve, ne more več nastopati kot ustanova, ki ponuja široko in sistematično utrjeno znanje, pripravljajoč s tem študentske populacije na odgovoren vstop v družbo. Namesto tega, kot zahtevajo denimo dokumenti Evropske komisije iz leta 1995 in OECD-ja iz 1994, sedaj postane zgolj podajalka in preprodajalka t. i. kompetenc. Te naj bi posameznik potreboval za »vseživljenjsko učenje«. Javna univerza tako nastopa le še kot instantna valilnica certifikatov in človeških resursov za potrebe fleksibilnega trga dela (Miller, 2010: 200, 202). Kajti na novo predpisano usvajanje kompetenc izpodriva in nadomešča izgradnjo poglobljenega in sistematiziranega znanja: poudarek na kompetencah in spretnostih, ki ga promovirata Evropska komisija in OECD, tako zajema le izgradnjo mešanice ozkih tehnicističnih sposobnosti, kot je npr. sposobnost rokovanja z računalniškimi in drugimi informacijskimi programi, sposobnost obvladovanja vsaj enega tujega jezika oz. komuniciranja v njem, abstrahirana sposobnost kognitivnega zaznavanja in reševanja mikro (ne pa holističnih) problemov in celo socializacijske spretnosti, med katerimi prednjači prilagodljivost (Hirtt, 2009: 215). Ali kot eksplicitno narekuje poročilo OECD-ja iz leta 1998, in to brez kakršne koli ironije: izobraževalni cilji naj ne bili več usmerjeni k izgradnji splošnega znanja in razgledanosti šolajočih se populacij, saj naj bi bilo tovrstno učenje po definiciji OECD-ja »preveč specifično« (Hirtt, 2009: 218). Namesto tega naj bi bilo treba šolajoče se čim prej prilagoditi zahtevam fleksibilnega trga dela v razširjenem storitvenem sektorju, kjer izstopa zahteva po naboru osnovnih kompetenc, kot so »jezikovne spretnosti, kreativnost in sposobnost timskega dela s poudarkom na kognitivnem reševanju problemov ter dobro obvla-

dovanje novih tehnologij« (Hirrt, 2009: 218). Pri vsiljevanju poudarka na površinske spretnosti in ne več na široko in temeljito poglobljeno znanje gre v resnici za to, da zasebna industrija stroške, ki bi jih sicer imela z vsakokratnim sprotnim usposabljanjem lastne delovne sile na fleksibilnih in zato visoko pretočnih in tehnološko hitro spreminjajočih se delovnih mestih, preprosto podruži.

Spremenjena definicija vsebine in poslanstva javnega visokega šolstva delodajalcem oziroma zasebnim lastnikom kapitala torej omogoča, da stroške, povezane z usposabljanjem delovne sile, poslej prenašajo neposredno na javne univerze, s tem pa na davkoplachevalski denar, to pa pomeni, da si tako lahko izplačajo tudi večji delež dobička. Od tod tudi vzporeden in nov poudarek na »vseživljenjskem učenju«, kjer ne gre več za utrjevanje in poglobljanje holističnega znanja, temveč zgolj za dodajanje in nadgrajevanje spektra kompetenc skozi življenje posameznika, a kot izpostavlja Hirrt, če je posameznik oropan kakršnega koli osnovnega in systemskega znanja, ostaja novopridobljeno znanje tako kvečjemu zaklenjeno na elementarni in tehnicistični ravni, saj gre vseskozi le za dograjevanje spretnosti, povezanih z obvladovanjem računalniških programov, novih tehnoloških iznajdb, in sposobnosti prilagajanja novim delovnim okoljem (2009: 220). Stroški, ki so jih do sedaj imeli zasebni lastniki kapitala z usposabljanjem delovne sile, se tako pod krinko osebne odgovornosti in iz nje izhajajoče potrebe po samoizobraževanju, ki je usmerjena izključno v pridobivanje in nadgrajevanje tehnicističnih spretnosti, v celoti prenesejo na posameznika, ki mora na novo ustvarjenem trgu izobraževalnih storitev iz skromne mezde financirati lastno preusposabljanje, kar deluje izključno v korist razbremenjevanja stroškov dela in s tem povečevanja zasebnega dobička lastnikov kapitala (Olssen, 2006: 225; Bansel, 2007: 289; Slaughter in Rhoades, 2004).

Postopki razgradnje in privatizacije javnega visokega šolstva

Uvajanje in širjenje privatnih univerz na račun javnih

Naloga neoliberalne države je, da ustvari in, če je treba, tudi z represivnimi mehanizmi zaščiti legalni in infrastrukturni okvir, ki je potreben za prenos lastniških pravic in javnega dobrega v zasebne roke ter poglobljenje javnega dobrega. To se znotraj procesov privatizacije javnega šolstva kaže na ravni njegovega financiranja in regulacije ter temu namenjenih podpornih servisov, denimo v vse bolj decentraliziranih, tj. od nadzora ali vmešavanja vlade ločenih, samostojnih evalvacijskih zavodih ali svetovalnih službah, ki skrbijo za vzpostavljanje javno-privatnih partnerstev. Zato se prav na teh mestih v vlogi sooblikovalcev izobraževalne politike nemoteno pojavljajo tudi predstavniki zasebnega sektorja, in sicer največkrat kot člani uprav javnih

zavodov. Kot izpostavljajo kritiki neoliberalne države, je zanjo tako značilen premik od intervencij, ki naj bi bile namenjene vzpostavljanju in varovanju javnega dobrega v korist in za dobrobit vseh ljudi,⁶ k sistematičnim intervencijam v prid ustvarjanju pogojev za delovanje in širjenje poslovnih interesov zasebnih akterjev (Davidson-Harden in Majhanovich, 2004: 269) z izgovorom, da gre pri vsem tem le za ustvarjanje izbire in tekmovalnosti, s tem pa za domnevno večjo stroškovno učinkovitost javnega sektorja.

Ta zasuk je najbolj očiten prav na ravni državnega financiranja, zagotavljanja in delovanja dejavnosti javnega značaja, saj neoliberalna država vedno bolj odstopa od financiranja javnega sektorja, da bi s tem ustvarila *umetno krizo* na področju njegovega financiranja. Kajti le tako lahko javni sektor vključno z univerzami strukturalno prisili, da navidezno samoiniciativno slej ko prej na stežaj odprejo vrata zasebnemu kapitalu in se podredijo njegovim interesom in diktatom, univerze same pa se pretovorijo v komercialne ustanove. Univerze in fakultete so namreč namerno odzveta finančna sredstva prisiljene nadomestiti s sklepanjem »partnerstev« z zasebnim kapitalom in z uvedbo šolnin. Slednje prav tako deluje v prid zasebnemu bančnemu sektorju, saj mu je na ta način ustvarjen nov, poprej neobstoječi trg. Zato na tem mestu ne govorimo le o krčenju in razgradnji, temveč tudi o reorganizaciji, tj. tihi privatizaciji in korporativizaciji javnega sektorja, s tem pa tudi javnega šolstva in javne univerze.

Neoliberalna država na eni strani torej vedno bolj odstopa od financiranja javnega sektorja, da bi ustvarila umetne krize, s katerimi bi lahko javni sektor tiho sprivatizirala. Po drugi strani pa ustvarja pogoje za razmah zasebnih univerz. Pri tem že tako okleščena javnoproračunska sredstva, namenjena javnim univerzam, še bolj reže in krči, saj jih istočasno preusmerja v ustanavljanje in sofinanciranje zasebnih univerz. Na ta način institucije javnega značaja izpodriva ali pa jih postavlja v konfrontacijo z na novo oblikovanimi zasebnimi; v obeh primerih pa predvsem neposredno skrbi za uvajanje pridobitniško naravnanih dejavnosti in legitimizacijo zasebne akumulacije kapitala na račun odtegotovanja javnofinančnih sredstev ustanovam, katerim leta legitimno pripadajo, in prečrpavanja teh sredstev iz njih.

Privatizacija univerze tako poteka na dveh med seboj prepletenih, državno sponzoriranih in reguliranih nivojih; najprej se usmerjamo na ustanavljanje privatnih visokošolskih ustanov. S pomočjo ukrepov, kot sta deregulacija in hkratna decentralizacija javnega sektorja, neoliberalna država ne ustvarja le zakonskih pogojev, ki so potrebni za vpeljavo zasebnih viso-

6 Pri tem ponovno ne gre pozabiti, da je bilo to načelo na Zahodu v nasprotju s socialističnimi sistemi večinoma uveljavljeno le v minimalni meri; uporabljeno pa je bilo predvsem za nevtralizacijo in depolitizacijo tako sindikalnih kot ostalih gibanj, ki so si prizadevala za odpravo izkoriščevalnih družbeno-ekonomskih odnosov.

košolskih ustanov, ampak je tudi finančno soudeležena pri ustanavljanju in vzdrževanju le-teh. Neoliberalna država krepi interese zasebnega kapitala in siromaši javno šolstvo, tako da zasebnim in pridobitniško naravnanim izobraževalnim ustanovam ob njihovi ustanovitvi odmeri za to potrebno koncesijsko finančno pomoč. Tovrstnim ustanovam pomaga tudi pri nakupu objektov in vzdrževanju podporne infrastrukture, kar poteka na račun nadaljnjega prečrpavanja denarja iz javnega proračuna v novoustanovljeni zasebni sektor. Za nameček so privatne univerze kljub svojim izdatnim ali domnevnim virom zasebnega financiranja upravičene tudi do sodelovanja na javnih razpisih in tako izenačene z javnimi univerzami pri upravičenosti do črpanja javnoproračunskih sredstev, namenjenih sofinanciranju raziskovalnih in drugih štipendij, publikacijskih projektov, raziskovalnih programov in drugih projektov, vključno s študentskimi dejavnostmi.⁷

7 Računovodsko poročilo Fakultete za uporabne študije v Novi Gorici za leto 2009 tako kaže, da je ta zasebna družboslovna fakulteta od MVZT-ja prejela 416.831,67 evra sredstev za izobraževalno in 23.563,46 evra za raziskovalno dejavnost, od drugih ministrstev in lokalne skupnosti pa še nadaljnjih 170.241,82 evra. Da bi si lahko pridobila ustrezno število študentov, je tej in drugim zasebnim univerzam izdatno pomagala vlada. Kot navaja *Mladina* (Pirc, 4. 12. 2008), je ministrstvo javnim družboslovnim fakultetam »omejilo vpis«, da bi s tem umetno ustvarjeni »višek študentov napotilo k zasebnikom«. Njen lastnik je med drugim tudi Borut Rončević, sicer trenutni vodja Direktorata za visoko šolstvo in znanost na Ministrstvu za znanost, izobraževanje, kulturo in šport in v čigar mandatu je prav ta zasebna fakulteta na nedavnem razpisu za vključevanje zunanjih strokovnjakov v bolonjski sistem od razpoložljivih 1,4 milijona prejela kar 450.000 evrov (Mekina, *Mladina*, 15. 6. 2012). FUDŠ ima po poročanju *Mladine* (Mekina, 15. 6. 2012) skupno 12 zaposlenih, na letni ravni pa prejme 866.000 evrov. Kot kažejo podatki v Uradnem listu za leto 2011, je zasebna Evropska pravna fakulteta v Novi Gorici – ima 10 zaposlenih, njeni lastniki pa so Peter Jambreč, Miha Pogačnik in Rok Čerferin (Mekina, *Mladina*, 15. 6. 2012) – iz državnega proračuna prejela 1.228.024 evrov, Fakulteta za državne in evropske študije s 6 zaposlenimi (druga zasebna fakulteta v sklopu Jambrečkove univerze) 963.206 evrov, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije z 22 zaposlenimi 1.125.118 evrov, Gea College – Fakulteta za podjetništvo s 14 zaposlenimi 457.627 evrov, Visoka šola za dizajn v Ljubljani 832.962 evrov, Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto 722.560 evrov, Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu 546.924 evrov, Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto 722.560 evrov, Visoka šola za tehnologijo polimetrov z 9 zaposlenimi, katere lastniki so podjetja s Koroške, 355.600 evrov, Visoka šola za varstvo okolja z 8 zaposlenimi 518.000 evrov, Visoka šola za zdravstveno nego Jesenice 717.234 evrov in Visoka šola za zdravstvo v Novem mestu 715.481 evrov. Podatki na Supervizorju pa kažejo, da je Fakulteta za državne študije do sedaj prejela 3.690.361 evra proračunskih plačil (od tega je Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo prispevalo 3.112.581 evra, Mestna občina Slovenj Gradec 18.668 evrov, Javna agencija republike Slovenije za energijo 11.252 evrov, Institut informacijskih znanosti 10.850 evrov, Občina Lenart 9.669 evrov, Ustavno sodišče Republike Slovenije 8.601 evro in Zavod za zdravstveno zavarovanje Slovenije 7.774 evrov). Fakulteta za uporabne družboslovne študije je po podatkih Supervizorja od Ministrstva za visoko šolstvo prejela 2.138.450 evrov, od Javne agencije za raziskovalno dejavnost RS 387.036 evrov, od Mestne občine Nova Gorica 312.970 evrov, Ministrstva za kulturo 40.868 evrov, Ministrstva za šolstvo in šport 35.124 evrov, Ministrstva za notranje zadeve 27.678 evrov, Centra RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja 27.011 evrov, Ministrstva za gospodarstvo 22.700 evrov, Agencije za pošto in

Kot kaže tudi praksa v tujini, gre v vseh teh primerih za namenski prenos sredstev iz javnega v zasebni sektor, s tem pa za izčrpavanje in siromašenje javne univerze na račun izdatnega nepovratnega subvencioniranja in posledično strukturalne krepitve privatnih in profitno naravnanih univerz/fakultet.⁸ Tovrstni posegi neoliberalne države, ki delujejo v korist vzpostavlja-

elektronske komunikacije RS 22.680 evrov, Službe Vlade Republike Slovenije za lokalno samoupravo in regionalno politiko 22.150 evrov in Ministrstva za notranje zadeve 13.200 evrov. Če se ozremo nekoliko širše po celotni vertikali izobraževalnega sistema, je pomenljivo, da pri nas država zasebnim osnovnim in srednjim šolam, ki so bile ustanovljene pred letom 1996, v celoti plačuje obratovalne stroške: gre za stoodstotno pokritje osnovnih materialnih stroškov in plač učiteljev, »ne pa tudi stroškov investicij« (Pirc, *Mladina*, 4. 12. 2008). Šolam, ki so bile ustanovljene po letu 1996, pa država »krije 85 % obratovalnih stroškov« (ibid.). Vse to koristi predvsem RKC, ustanoviteljici in lastnici največjega števila zasebnih šol – njenim šolam je tako letno namenjenih skorajda 9 milijonov evrov javnega proračuna, pa čeprav je RKC ena izmed največjih upraviteljic in lastnic zasebnega kapitala v Sloveniji. Podatki, pridobljeni s strani finančne službe Ministrstva za šolstvo dne 18. 5. 2012, kažejo, da je država zasebnim cerkvenim šolam samo v letu 2011 namenila 8.564.644 evrov; od tega je denimo Škofjska gimnazija Vipava prejela 1.262.594 evrov (970.000 za dejavnosti srednjega šolstva, 209.854 za dejavnosti dijaških domov in 82.056 za regresirano prehrano dijakov), Zavod sv. Franciška Svetiškega – Gimnazija Želimlje 1.394.561 evrov, Zavod sv. Stanislava – Škofjska klasična gimnazija 2.711.286 evrov, Zavod sv. Stanislava – osnovna šola in glasbena šola 966.135 evrov, Zavod Antona Martina Slomška – Škofjska gimnazija in glasbena šola 2.000.593 evrov, Zavod Salesianum 337.514 evrov, Zasebna glasbena šola v samostanu sv. Petra in Pavla 231.260 evrov in Zavod sv. Cirila in Metoda 270.504 evrov.

- 8 V tujini, denimo v Veliki Britaniji in Latinski Ameriki, so v zadnjih 20 letih neoliberalne države poskrbele za izdatno javnoproračunsko financiranje zasebnih (dobičkonosno naravnanih) univerz, iz česar izhaja tudi večje izplačilo dividend deležnikom, in sicer z uvedbo t. i. voucherja in državno sponzoriranih šolnin. Kot navaja McCowan (2007: 595), je samo leta 2004 prav iz tega naslova brazilska vlada omogočila prenos 829 milijonov sredstev na račun zasebnih univerz. Prav tako je država tem institucijam namenila poceni posojila in različne druge finančne injekcije, ki jih zasebne univerze seveda državi ne vračajo, javne institucije pa jih niso deležne. Predvsem pa je vlada zasebne univerze oprostila plačila davkov, kar pomeni, da so se te na ta način samo v enem letu izognile plačilu 800 milijonov davkov. Izračuni kažejo, da bi bilo že s to vsoto denarja mogoče odpreti vsaj 520.000 novih vpisnih mest na podhranjenih javnih univerzah, kjer je vpis omejen zaradi domnevnega pomanjkanja javnofinančnih sredstev. In če brazilska vlada podeljuje najrazličnejše ugodnosti in nepovratne subvencije zasebnim univerzam na račun siromašenja javnega proračuna, je zanj tako kot za druge neoliberalne vlade značilno nižanje proračunskih sredstev za javni sektor: med letoma 1995 in 2002 je denimo letna proračunska sredstva, namenjena delovanju javnih univerz, znižala za 24 %, medtem ko je sredstva, namenjena gradnji in vzdrževanju obstoječe infrastrukture v javnem visokem šolstvu, znižala kar za 70 %. Kot izpostavlja McCowan, denarja za javni sektor načeloma ne primanjkuje, vendar gre za politične odločitve, ki ta denar namerno preusmerjajo v subvencioniranje zasebnih univerz na račun načrtnega in sistematičnega siromašenja javnih.

Enako situacijo je mogoče zaslediti na domnevno bogatejšem severnem delu ameriškega kontinenta, v Kanadi. Podatki za Britansko Kolumbijo kažejo, da ta provinca, kot vse ostale, namenja vse več proračunskega denarja zasebnemu šolstvu na račun zmanjševanja sredstev za javno. Tako je vlada v obdobju med letoma 2006/2007 in 2012/2013 povečala financiranje zasebnega šolstva za kar 29 %, financiranje javnega pa le za 9,1 %: samo v akademskem letu 2012/2013 bo provincialna vlada iz javnega proračuna v zasebno šolstvo preusmerila 1,8 milijona dolarjev (Witt, 5. 3. 2012). Sočasno pa zaradi drastičnega zmanjševanja

nja in krepitve zasebnega sektorja, so ideološko podprti z racionalizacijo, da gre pri privatizaciji šolstva le za obliko ustvarjanja in širjenja možnosti izbire med šolajočo se populacijo. To je seveda slepilni maneuver, saj gre pri vsem tem v resnici za krčenje javnega sektorja v korist širjenja privatnega, s tem pa za razslojevanje in zmanjševanje dostopnosti do izobrazbe za revnejše segmente populacije. Hkrati gre za svojevrstno akumulacijo zasebnega kapitala na račun nepovratnih subvencij iz javnega proračuna, posledica česar sta še večja podhranjenost in kleščanje javnega sektorja. Ker zasebnim univerzam ni treba skrbeti za vzdrževanje lastne infrastrukture in/ali za financiranje dragih študijskih programov ter morebitnih raziskovalnih projektov, saj so ti izdatki preneseni na ramena davkoplačevalcev,⁹ jim od tako zaračunanih šolnin in drugih komercialnih virov dohodka ostaja več čistega dobička, ki ga seveda ne vračajo nazaj v skupno državno blagajno. Gre za tipično akumulacijo kapitala, ki torej parazitira na *podružbljenju stroškov in privatizaciji dobička*, pri čemer velja upoštevati, da privatne univerze niso nujno registrirane kot podjetja s pridobitno dejavnostjo in so zaradi tega lahko tudi opravičene plačevanja (sicer minimalnih) davkov, kot je davek na dobiček.

Neoliberalna država, katere politika temelji na uveljavljanju interesov zasebnih lobijev, povezanih s pridobitniškimi dejavnostmi, spodbuja ustanavljanje zasebnih in profitno naravnanih visokošolskih ustanov pod pretvezo, da naj bi bile le-te stroškovno bolj učinkovite pri zagotavljanju t. i. »izobraževalnih storitev«. Vendar pa lahko nizke obratovalne stroške in s tem visoke dobičke profitno naravnane zasebne institucije, kot opozarjajo raziskovalci, v resnici dosežejo le tako, da se javnoproračunskim subvencijam navkljub izogibajo temu, da bi izvajale študijske programe, ki so tehnološko in razvojno zahtevni ter zato stroškovno intenzivni, kot sta denimo medicina in strojništvo (Weiler, 2000: 337). Namesto tega so v celoti osredotočene na izvajanje stroškovno najmanj obremenjenih programov, kot so študij ekonomije,

javnoproračunskih sredstev javnemu šolstvu vsiljuje višje normative in večje obremenitve za učitelja: povečuje število učencev v razredu in krči število zaposlenih, predvsem med učitelji, specializiranimi za izvajanje pouka med učenci s posebnimi potrebami. Največ je bilo odpuščenih prav osnovnošolskih in srednješolskih psihologov in svetovalcev, logopedov in učiteljev dopolnilnega pouka, medtem ko se je preostalim zaposlenim povečalo število obveznih pedagoških ur. Da bi lahko dostopali do logopedov itd., so starši primorani za to poiskati zasebne izvajalce, kar je zunaj finančnega dosega večine: to nadalje pomeni, da večina otrok s posebnimi potrebami ostaja nepreskrbljenih (Witt, 5. 3. 2012). Pri tem ne gre spregledati podatka, da zasebne šole same izbirajo svoje učence in učenke, kar pomeni, da se po pravilu diskriminatorno izogonejo tistim, ki imajo učne ali druge težave, saj bi slednji zavoljo dodatnih potreb in s tem potrebe po dodatnem zaposlovanju ustrezno usposobljenih učiteljskih in strokovnih kadrov preveč posegli v dobičkonosno naravnani proračun zasebne šole (Paquette, 2005: 580).

9 Za večino le-teh koriščenje te infrastrukture ostaja zunaj njihovega dometa, saj zaradi visokih šolnin, ki jih zaračunavajo zasebne univerze, navadni smrtniki ostajajo na drugi strani njenih vrat.

menedžmenta, prava ali pa informacijskih znanosti. Te je namreč možno izvajati tudi na daljavo, ne da bi bilo treba fakulteti zagotoviti za to ustrezne (in opremljene) prostore. To pomeni, da drage študijske programe prepuščajo javnim visokošolskim ustanovam in jih prenašajo nanje; same pa si – gledano z vidika stroškov na posameznega študenta/študentko – intenzivno prilaščajo primat nad najcenejšimi študijskimi smermi in s tem nad študenti, ki jih posledično odtegnejo javnim univerzam. To pa ima drastične posledice za finančno stanje javnih univerz, dolgoročno pa tudi za samo stanje javnega sektorja. Javne univerze namreč svoje bilančno stanje ohranjajo na pozitivni ničli tako, da finančno zahtevnejše študijske smeri vedno dopolnjujejo z vzporednim razpisom stroškovno manj zahtevnih programov, in sicer z namero, da bi z viškom denarja, ki jim ostane od izvajanja stroškovno manj zahtevnih programov, solidarnostno podprle in tako sploh omogočile izvajanje vseh ostalih zahtevnejših programov. Privatizacija visokega šolstva tudi v tem pogledu pomeni *podružbljenje stroškov in pozasebljenje dobička*. Kajti s tem, ko se profitno naravnane zasebne univerze polastijo le stroškovno najcenejših in marketinško najbolj iskanih študijskih programov, finančno najbolj izčrpavajoče programe, kot sta medicina in tehnologija, pa prepustijo v izvajanje javnemu sektorju, dejansko na javni sektor prenesejo prav tisto vrsto stroška, ki ga same niso pripravljene nositi, ker bi na ta način izhlapel njihov dobiček, ki se v dividendah pretaplja v žepe peščice deležnikov.¹⁰

Med zasebnimi univerzami, ki so financirane iz državnega proračuna, je treba ločiti med tistimi, ki so *zasebne in domnevno neprofitne* (pri nas bodo to katoliške), a se hranijo na državnih jasliah, pa čeprav so njihovi ustanovitelji eni od največjih lastnikov kapitala, in naraščajočim številom novoustanovljenih *zasebnih in profitno naravnanih univerz*, kjer gre, kot je izjavil Prunk v Mladini, za zaračunavanje in odvajanje ogromne količine javnoproračunskega denarja za nesolidno opravljeno delo (Pirc, *Mladina*, 4. 12. 2008). Zasebne in profitno naravnane visokošolske institucije lahko kujeje kapitalске dobičke le na račun zniževanja obratovalnih stroškov in t. i. stroškov dela. In prav to je tisto, kar se skriva za evfemizmom »stroškovna učinkovitost«, ki naj bi jo prinesel in zagotavljal zasebni sektor, čigar zgledu naj bi sledil tudi preostanek javnega sektorja.

10 Temu procesu smo bili prvič priča v času prve vlade Janeza Janše: poudarek naj bi bil na zmanjševanju teže družboslovnih fakultet in povečevanju vloge naravoslovno-tehničnih. Temu je sledilo predpisano zmanjševanje vpisnih mest na družboslovju na javnih univerzah. V bistvu pa je šlo za logistični trik: profitno naravnane, novoustanovljene zasebne fakultete so bile v večji meri prav družboslovne. Ustanovitelji so se torej polastili stroškovno cenejših študijskih programov, a ker svoje študijske populacije niso mogli pridobiti čez noč, je bilo treba z dekretom zmanjšati število vpisnih mest na javnih družboslovnih fakultetah. Le tako je bilo mogoče ustvariti višek študentske populacije in jo navidezno legitimno preusmeriti z javnih fakultet na zasebne.

T. i. »stroškovno učinkovitost« profitno naravnane zasebne univerze in fakultete lahko dosežejo le tako, da sredstev, pridobljenih s šolninami ali/in z državnimi finančnimi injekcijami (koncesijami), ne vlagajo v izgradnjo in opremo knjižnic in laboratorijev ter v nabavo drugih osnovnih učnih pripomočkov, pomagal in orodij; iz tega izhaja tudi porast števila zasebnih univerz, ki nudijo (dodiplomski) študij le na daljavo. Prav tako je za tovrstne visokošolske ustanove značilno, da si svojo stroškovno učinkovitost in s tem dobičkonosnost zagotavljajo na račun dejstva, da pridobljenih sredstev ne usmerjajo v raziskovalne dejavnosti, saj te zahtevajo ogromen finančni vložek. Namesto tega se osredotočajo zgolj na rutinsko poučevanje in preprosto sestavljanje učnih paketov in kurikularnih programov, ki jih patentirajo, da bi jih dale v izposojno drugim univerzam in izobraževalnim organizacijam v zameno za ustrezno podjemno plačilo. V vseh teh primerih je nudenje kvalitetne izobrazbe postavljeno na stranski tir, saj je osnovni cilj zasebnih profitnih institucij ustvarjanje dobička. Študentke in študenti so prikrajšani za kakovostno izobrazbo, ki jo na dolgi rok potrebuje ne le posameznik, ampak tudi širša družba. Te osnovne pomanjkljivosti se tovrstne ustanove dobro zavedajo, saj v svoje ustanovne akte vnašajo celo zaščitne klavzule pred morebitnimi tožbami zaradi nujenja nizke ravni znanja (McCowan, 2009: 62). Prizadevanja tovrstnih visokošolskih zavodov so namesto v zagotavljanje kakovostne izobrazbe usmerjena v ustvarjanje univerze kot blagovne znamke, za kar zasebne univerze poleg odliva dividend porabijo tudi največ denarja. Stroške dela pa znižujejo z zaposlitvami za določen in polovični čas, z zaposlovanjem ljudi z nižjo izobrazbo od zahtevane, kar vodi v njihovo dodatno podplačanost, in z visokimi nadobremenitvami zaposlenih. Z liberalizacijo javnega sektorja in uvrstitvijo izobrazbe v kategorijo storitev zasebna izobraževalna industrija svoje trge širi tudi v »dežele v razvoju«, kjer z izpodrivanjem javnih ustanov slabi avtonomijo tamkajšnjih vlad pri krojenju lastne izobraževalne politike, hkrati pa z ustanavljanjem t. i. off-shore izobraževalnih podjetij ustvarja dodatne dobičke na račun zaposlovanja za določen čas lokalno najete intelektualne sile, ki si jo izposodi kar od javnih univerz »dežel v razvoju« (The Edu-factory Collective, 2009).

Tiha privatizacija in komercializacija javnih univerz

Neoliberalna država skrbi za dobrobit korporacij in za pospešeno akumulacijo zasebnega kapitala tako, da lastniške elite vse bolj razbremenjuje plačila osnovnih davkov, izvzemajoč jih iz polja minimalne družbene odgovornosti. Za neoliberalno državo je tako značilno, da za interese kapitala skrbi z ukinjanjem progresivne dohodninske lestvice, kar se kaže v težnji po uvedbi enotne davčne stopnje ne glede na dejanski dohodek posameznika ali pa v de facto zmanjševanju števila dohodninskih razredov. Iz tega izhaja, da

so prejemniki najvišjih dohodkov avtomatično prestavljeni v nižji davčni razred, večina drugih pa se zaradi pokrčenja števila vmesnih davčnih razredov kljub bornim dohodkom znajde v istem davčnem razredu kot tisti z najvišjimi dohodki. Neoliberalna država nadalje skrbi za nesorazmerno koncentracijo bogastva v rokah lastniške elite na račun zniževanja in odprave davkov na dohodek iz kapitalskega dobička in investicij (pri nas se je ta znižal z 20 na 17 % in je eden najnižjih v Evropi), ukinja ali pa zmanjšuje tudi davek na nepremičninsko lastnino, medtem ko ohranja le davek na plače (Harvey, 2005). To pomeni, da se poslej javni proračun napaja predvsem iz že tako minimalnih dohodkov podplačane mezdne populacije, to pa ne more zapolniti nastalih vrzeli v proračunski shemi. Slednje ima neposredni učinek na javni sektor, saj gre za zniževanje priliva dohodkov in s tem finančne samozadostnosti, ki je potrebna za njegovo nemoteno delovanje.¹¹ Krčenje javno-proračunskih sredstev torej ni nujno zlo, kot prikazuje neoliberalna politična elita, temveč sistemsko izsiljeni manever, ki deluje v prid kapitalističnim elitam: vzdrževanje javnega sektorja zahteva svoj del finančnih sredstev in s tem enakomerno ali pa vsaj določeno distribucijo davčnih obveznosti, kar seveda zmanjšuje dodatno možnost akumulacije kapitala med lastniško elito; obratno pa sistematično zniževanje javno-proračunskih sredstev, namenjenih javnemu sektorju, pomeni kvečjemu manjšo davčno obdavčitev za kapital lastniških elit in s tem povečano možnost njegove akumulacije (Kumar in Hill, 2009: 1–2). Hkrati s preusmerjanjem že tako okrnjenih javnofinančnih sredstev v ustanavljanje in delovanje zasebnih podjetniških iniciativ, kot so zasebne univerze, neoliberalna država s tovrstnimi nepovratnimi subvencijami nadalje odteguje, krni in pozaseblja javnofinančna sredstva. Na te načine ustvarja umetno krizo na področju financiranja javnega sektorja in visokošolskega sistema (vključno s krčenjem sistema podeljevanja štipendij), ki ga s tem lažje odpira in podreja interesom zasebnega kapitala, tj. komercializaciji in privatizaciji.

Neoliberalna država javne visokošolske ustanove sistematično sili k iskanju zunanjih virov financiranja, s tem pa tudi v medsebojno tekmovanje. Univerze in fakultete so prisiljene odvzeta javnofinančna sredstva nadomestiti z uvajanjem šolnin, predvsem pa s sklepanjem »partnerstev« z zasebnim kapitalom, tj. s korporacijami in zasebnimi podjetji. Delovanje t. i. javno-zasebnih partnerstev se kaže v sprejemanju raziskovalnih štipendij in donacij, denimo na področju naravoslovno-tehničnih in medicinskih pro-

11 Eno v nizu prav takih davčnih reform oziroma davčnih razbremenitev za najbogatejše je pri nas nazadnje uvedla Janševa vlada leta 2006. Proračun se je zaradi tega na letni ravni zmanjšal za kar 700 milijonov evrov, kar je po ugotovitvah novinarke Urše Marn skorajda natanko ista višina proračunskega primanjkljaja, ki jo trenutna vlada želi nadomestiti s prestrukturizacijo in krčenjem pravic zaposlenih v javnem sektorju (Marn, *Mladina*, 21. 9. 2012).

jektnih raziskav, ter v sklepanju individualnih raziskovalnih in konzultacijskih pogodb z industrijskimi in drugimi poslovnimi subjekti, predvsem na področju humanistike in družboslovja (Lieberwitz, 2004). Pri tem neoliberalna država možnost koriščenja preostanka javnofinančnih sredstev s strani univerz pogojuje z ustanavljanjem univerzitetnih centrov odličnosti, razvojnih inkubacijskih centrov, podizvajalskih in raziskovalnih spin-off podjetij in jih veže nanje. Ta pa so v prvi vrsti namenjena usmerjanju univerzitetnih raziskav in krčenju produkcije znanja v izključno komercialne namene, povezane z ozkimi interesi zasebnih poslovnih donatorjev in sponzorjev (Gaffikin, 2009). Vse to neoliberalna država evfemistično razlaga kot obliko »približevanja univerz potrebam zasebnega ekonomskega sektorja in ohranjanju njegove konkurenčnosti«. Neoliberalna strategija približevanja in pokorjevanja javnih univerz ozkim potrebam zasebnih poslovnih subjektov od univerz zahteva, da opravijo čim več osnovnih in aplikativnih raziskav, usmerjenih v nova tehnološka odkritja (ne pa denimo poglobljenih in sistematičnih raziskav, usmerjenih v razvoj različnih vrst znanja), da bi na ta način zasebna podjetja razbremenile osnovnih zagonskih in s tem najdražjih znanstveno-razvojnih stroškov, ki se tako prenesejo izključno na ramena davkoplačevalcev (Peekhaus, 2010).

Javno-zasebna partnerstva

Javno-zasebna partnerstva zato delujejo v izrecno korist zasebnih podjetij in drugih poslovnih subjektov. To se denimo najbolj nazorno kaže prav na področju različnih tehnoloških raziskav, za katere je potrebna ustreznna, a draga podporna infrastruktura, kot so denimo razvojni laboratoriji. Poleg tega razvoj novega produkta dandanašnji temelji na integraciji različnih vedenj in na kompleksnih tehnoloških postopkih, kar še dodatno zaplete in podraži raziskovalni proces (Callinicos, 2006: 13). Dejstvo je, da so v drugi polovici 20. stoletja zasebna podjetja vključno z velikimi korporacijami prav zaradi zniževanja stroškov in maksimizacije dobička opustila temeljne raziskave, svoje laboratorije in inkubatorje pa razpustila, pri tem pa posamezne tehnološko-razvojne dejavnosti prenesla na manjše in ozko specializirane zasebne podizvajalske laboratorije (Lave idr., 2010). Ti pa nikakor ne morejo zapolniti na novo nastale praznine oziroma potrebe po obsežnejših, dolgoročno in večplastno zastavljenih ter seveda stroškovno izdatnejših raziskovalnih projektih. Prav ob prisilni neoliberalni pretvorbi univerz v komercialno-znanstvene centre pa lahko korporacije in druga zasebna podjetja te stroške prenesejo na univerzitetna središča, saj ne gre pozabiti, da zasebnim donacijam in raziskovalnim štipendijam navkljub večina denarja, potrebne za delovanje univerz in s tem za raziskave, še vedno priteka iz javnega pro-

računa.¹² Hkrati s prenosom zahtevnejših in dražjih raziskovalnih projektov na univerzitetna središča kot javno-zasebna partnerstva zasebnim poslovnim subjektom tako ni zagotovljen le prost dostop do za to potrebne infrastrukture, temveč tudi do neprestano samodejno obnavljajoče se in cenene ali pa sploh neplačane delovne sile, ki jo predstavljajo predvsem nove in nove generacije dodiplomskih in podiplomskih študentov ter študentk vključno z večinoma podplačanim učiteljskim osebjem in administratorji (Callinicos, 2006: 14; Peekhaus, 2010).

Ključna korist, ki jo imajo zasebni poslovni subjekti od javno-zasebnih partnerstev, pa je ta, da slednja zasebnim podjetjem ne prinašajo le proste ga razpolaganja z univerzitetno infrastrukturo in podcenjeno delovno silo, temveč tudi neomejeno in izrecno pravico do razpolaganja z rezultati raziskav in iz tega izhajajočih patentov (Peekhaus, 2010). Podjetja tako pridobijo pravico do prostega koriščenja znanja, ki ga sama niso razvila in tudi ne v celoti financirala, in zasebnega razpolaganja z njim, in sicer največkrat na podlagi posebej vnesenih določil v donatorskih in drugih vrstah pogodb. To pa tudi pomeni, da rezultati raziskav, ki so zasebnim donacijam navkljub še vedno izdatno podprte s strani davkoplačevalcev, ne prehajajo več v javno rabo, temveč so uporabljeni za potrebe zasebnega trženja in pridobivanja zasebnega dobička, iz katerega so davkoplačevalci na podlagi zakonov o varstvu privatne lastnine seveda avtomatsko izključeni. Tovrstno *prisvajanje lastniških in intelektualnih pravic* po navadi poteka v dveh fazah: od univerz/raziskovalnih inštitutov se najprej pričakuje, da bodo opravili temeljno raziskovalno delo, ki je za posamezno zasebno podjetje predrago, rezultate tega dela, ki je še vedno večinoma podprto s strani države, pa patentirale in hkrati dale na voljo zasebnim podjetjem, saj naj bi bila ta na podlagi donatorskih in raziskovalnih pogodb edina upravičena do njihovega licenčnega koriščenja in s tem trženja (Lieberwitz, 2004). T. i. prenos tehnološkega znanja, ki naj bi ga univerze zagotavljale zasebnim podjetjem in kjer gre za patentiranje že samih raziskovalnih orodij in ne le končnih produktov, je ključnega pomena za zagotavljanje ekskluzivnih licenčnih in patentnih, torej dejanskih lastniških pravic, s tem pa tudi monopolističnega položaja zasebnih podjetij na trgu materialnih in nematerialnih dobrin, kajti prav na ta način lahko tudi neovirano določajo njihove maksimalne cene (Lieberwitz, 2004: 782).

Tovrstna privatizacija davkoplačevalsko še vedno izdatno podprtih univerzitetnih raziskav v korist zasebnim podjetjem je v ostrem nasprotju z na-

12 Neoliberalna država določa podeljevanje javnoproračunsko podprtih raziskovalnih stipendij in drugih vrst financiranja, namenjenega raziskovalni dejavnosti univerz in inštitutov, tako, da jih veže na izvajanje le tistih projektov, kjer leži poudarek na ozko usmerjenih aplikativnih raziskavah in proizvajanju rezultatov/odkritij, ki jih je moč takoj komercializirati, s tem pa dognanja in konkretne rezultate tudi prepustiti v izključno uporabo in neovirano koriščenje zasebnim podjetjem.

činom delovanja univerz in dostopnostjo njihovih raziskovalnih rezultatov pred nastopom neoliberalne prestrukturizacije. Znanje, ki so ga razvijale univerze, je bilo vedno na razpolago najširši skupnosti, kar so univerze dosegle s takojšnjimi objavami konkretnih inovacij in drugih raziskovalnih rezultatov v takrat večinoma še neprivatiziranih in indeksiranih akademskih revijah. Znanstvenikov in znanstvenic namreč ni vodila potreba po produciranju patentov za zasebno komercialno rabo in s tem privatizaciji znanja; tovrsten pristop pravzaprav tudi ni bil potreben, saj so imele univerze v svojem sistemu spodbujanja in nagrajevanja akademskega raziskovanja vgrajene povsem druge mehanizme, ki so temeljili predvsem na medsebojnem tekovanju med znanstvenicami in znanstveniki, da čim hitreje razkrijejo nova dognanja širši akademski skupnosti in jih plasirajo vanjo (Lieberwitz, 2004: 783). Prav to jim je zagotavljalo ne le ugled, temveč predvsem nove možnosti povezovanja in kroženja znanja; od tega je bil odvisen tudi nov zagon za njihovo nadaljnje raziskovalno delo, saj je kakovost le-tega odvisna od medsebojnega oplajanja in torej prostega pretoka idej. *Privatizacija znanosti* – ki se med drugim kaže v vedno bolj invazivnem širjenju različnih vrst intelektualnih pravic in patentov¹³ ne le na končne produkte, temveč tudi na žive organizme in vse bolj tudi že na proces produkcije samih znanstvenih idej ter v njihovem zasebnem licenčnem trženju – ima negativen vpliv na možnost kroženja in širjenja znanstvenih dognanj. Kajti poblagovljenje in zasebno trženje znanstvenih idej/rezultatov pomenita, da gre za vzpostavljanje medsebojno konkurenčnih in zato ograjujočih in izključujočih se odnosov med posameznimi raziskovalnimi akterji, saj so ti sedaj v službi zasebnih korporativnih interesov, ki temeljijo na varstvu njihove na novo vzpostavljene privatne lastnine, zapriseženi k molku. Znanstvena dognanja so prekovana v vrsto zasebne poslovne skrivnosti, kar preprečuje ali pa vsaj ovira njihovo nemoteno širjenje. Temu ne botruje le narava patentov v korporativni lasti, ampak cela vrsta drugih vzporednih pogodb, ki jih morajo raziskovalke in raziskovalci podpisati ob nastopu svojega raziskovalnega dela. Pogodbe o material-

13 Patenti postajajo del portfolijev zasebnih vlagateljev in so obravnavani kot strateške naložbe, saj ne govorimo več o patentih v javni, temveč v zasebni korporacijski lasti, kar je posledica sprejetja vrste zakonov, ki intelektualno lastnino prestavljajo iz javnega v zasebni sektor, hkrati pa širijo možnosti nabora zasebnih intelektualnih pravic. (Te se ne nanašajo več samo na končne tehnološke produkte ali pa njihove dele, temveč zajemajo denimo tudi določene vrste podatkov, poslovnih praks, domorodne načine kmetijske proizvodnje, cele organizme in seveda genetske zapise.) Patent tako ne pomeni več zaščite neke intelektualne lastnine v prid njenemu javnemu koriščenju in splošnemu dobremu, ampak predvsem daje njegovim zasebnim lastnikom moč, da drugim tekmečem odvzamejo pravico do koriščenja komercialnih licenčnih pravic do nekega patenta, da navijajo ceno pri koriščenju teh pravic, da licenčnih pravic ne dajejo drugim udeležencem v procesu, ki jim v zameno niso pripravljeni odstopiti lastniškega deleža pri koriščenju katere od njihovih licenčnih pravic, itd. (Lieberwitz, 2004: 782, Drahos in Braithwaite, 2002).

nem prenosu pravic denimo vsebujejo klavzule o zaupnosti podatkov; vanje pa so vgrajeni tudi predpisi, ki omejujejo objavo znanstvenih dognanj ali pa zahtevajo časovni embargo nanje, da bi ta dognanja čim dlje ostala na razpolago zasebnim sponzorjem. Vse to v najboljšem primeru upočasni njihovo predstavitev v javnosti, v najslabšem pa pomeni ovijanje teh dognanj v permanentno tančico skrivnosti kot vrsto zasebne lastnine (Lave idr., 2010). Podrejanje znanosti in rezultatov zasebnim donatorjem in na novo vzpostavljenim zasebnim lastniškim pravicam nad intelektualno lastnino ne omogoča širjenja znanja in zmanjšuje dostopnost znanstvenih rezultatov, ki pa je temeljnega pomena za razvoj znanosti.

Podrejanje znanstveno-raziskovalnih dejavnosti, ki jih izvajajo javne univerze in raziskovalni inštituti, ozkim komercialnim interesom zasebnih podjetij in korporacij pa že v samem izhodišču pomeni, da se na ta način zoži raziskovalni fokus, s tem pa tudi postavi na stranski tir ali pa povsem blokira sistematičen razvoj obče znanosti in iz tega izhajajoče produkcije večplastnega, razvejanega znanja, ki je pomembno za človeka nasploh, tj. za njegovo zdravje in preživetje, za razumevanje narave in ohranjanja biotske pestrosti in za razumevanje njegovega socio-ekonomskega okolja. Tako pokrčenje znanstvenega dela zgolj na tiste vrste bazičnih raziskav, katerih rezultate je mogoče instrumentalizirati za ozke komercialne potrebe zasebnih poslovnih subjektov, pomeni razvrednotenje in marginalizacijo vseh ostalih oblik raziskovalnih dejavnosti in nanje vezanih projektov, saj so ti zaradi narave razpisov, ki privilegirajo javno-zasebna poslovna partnerstva s poudarkom na razvijanju »uporabne vednosti« za potrebe industrije, avtomatično izključeni iz nadaljnje obravnave in s tem financiranja.

Neoliberalno pokrčenje in strukturno vsiljeno preoblikovanje univerzitetnih raziskovalnih dejavnosti zgolj na komercialno vsečne projekte ne pomenita le razvrednotenja drugih raziskovalnih dejavnosti, temveč v prvi vrsti tudi *krepitev moči in vpliva zasebnih poslovnih subjektov*. Ti namreč z avtoriteto donatorske vloge aktivno vstopajo v krojenje vsebine in narave tovrstne raziskovalne politike znotraj skomercializiranega polja znanosti. Posledično je v moči zasebnih akterjev kot ključnih sofinancerjev, da neposredno določajo in s tem vršijo nadzor ne le nad tem, kaj se bo na univerzah raziskovalo, temveč tudi, v katero smer naj se razvija znanje in kakšna naj bo njegova vsebinska zastavljenost znotraj komercialno naravnanih projektov, ki jih finančno podpirajo.¹⁴

14 Kaj to pomeni v praksi, je nazorno razvidno denimo iz prizadevanj kanadske pivovarske industrije, ki je pri eni od finančno podhranjenih univerz naročila in finančno izdatno podprla izdelavo izobraževalnega svežnja na temo alkohola, da bi pod pretvezo skrbi za zdravje v resnici povečala pitje alkohola med mladimi in tako povečala dobičke iz prodaje, hkrati pa za to pridobila prepotrebno strokovno odobritev s strani visokošolskih ustanov. Pivovarska industrija je od sestavljavcev izobraževalnega programa, ki je bil kasneje tudi uvrščen med učne

Zasebni kapital torej z javno-zasebnimi partnerstvi in znotraj samih komercialno naravnanih raziskovalnih projektov usmerja percepcijo in narekuje, kaj v danem trenutku šteje za še dopustno vrsto »znanja«, ki ga velja finančno podpreti, razviti in reproducirati. To pa tudi pomeni, da zasebni akterji posredno ali neposredno v končni fazi tudi določajo, kateri znanstveni rezultati komercialno naravnanih raziskav so sprejemljivi in objavljeni ter kateri ne, še zlasti, v kolikor ne sovpadajo z interesi kapitala oziroma delujejo v njegovo škodo, pa čeprav delujejo v prid človeštvu. To pomeni, da gre največkrat za izvajanje pritiskov in cenzure nad tistimi znanstveniki in znanstvenicami, ki želijo preizprašati in razširiti rezultate komercialnih raziskav, jih izpostaviti kritični analizi in osvetliti v širšem kontekstu, kar med drugim velja tudi za biotehnologijo. Ko so v preteklem desetletju znanstveniki in znanstvenice želeli na podlagi pridobljenih rezultatov predstaviti škodljive posledice, ki jih imajo genetsko spremenjene rastline za zdravje ljudi in živali, saj so denimo pokazali, da uživanje genetsko modificirane hrane vpliva na zmanjšanje teže vitalnih telesnih organov in imunske odpornosti živalskega in človeškega organizma (Peekhaus, 2010: 420), so bili izpostavljeni sistematični diskreditaciji in mobingu s strani korporacij in lastnih raziskovalnih inštitutov, katerih delovanje je odvisno od dotoka korporacijskih finančnih sredstev: odtegnjena jim je bila finančna podpora, razpuščeni so bili njihovi laboratoriji in onemogočene nadaljnje raziskave in objave v uglednih akademskih revijah, katerih sponzorji so prav te korporacije (Peekhaus, 2010: 418–420).

Komercializacija in privatizacija univerze, ki se nanaša na področje znanstvenih raziskav, produkcije in diseminacije znanja, torej kažeta, da strukturno vsiljeno odpiranje in podrejanje univerze zasebnemu kapitalu poteka na osi cenzuriranja kritične vednosti in krčenja znanja zgolj na ra-

resurse na šolah, zahtevala (s tem pa določila podelitev donacije), da negativne posledice, ki jih prinaša uživanje alkohola, povežejo izključno s porastom prometnih nesreč in neodgovorno vožnjo, pri tem pa iz razprave zavestno izključila vse druge negativne učinke, kot so denimo alkoholizem, retardiran razvoj zarodka in stranski učinki pitja alkohola v kombinaciji z drugimi drogami (Eyre, 2002: 63). Podjetje je od univerzitetnih profesorjev zahtevalo, da skrb za zdravje povežejo s promocijo odgovornega pitja alkohola med mladimi, kar naj bi že samo po sebi delovalo kot oblika informiranosti in zadostovalo pri soočanju s težavami z alkoholom in njihovem premagovanju. Zavajajoče medvrstično sporočilo, ki ga prinaša ta vrsta zoženega fokusa o alkoholu, je torej ta, da pasti in problemi, povezani z uživanjem alkohola, domnevno avtomatično izginejo, brž ko se posameznik priuči spretnosti odgovornega pitja alkohola, tj. ohranjanja zgornje dovoljene meje alkohola v krvi pod zakonsko določeno mejo, ne da bi pri tem kazal znake opijanjenosti (Eyre, 2002: 67). Na ta način je pivovarska industrija v bistvu normalizirala pitje alkohola in ga prekovala v vrsto neškodljive dnevne aktivnosti, pri čemer je s pomočjo taktike korenčka in palice (finančna donacija) najprej poskrbela za odstranitev razčlenjene analize, ki se nanaša na pasti in posledice uživanja alkohola, ki so seveda prisotne pri vseh, ki konzumirajo alkohol, ne glede na to, ali ohranjajo raven alkohola v krvi pod ali nad zakonsko določeno zgornjo mejo. To sporočilo je pivovarska industrija kot izobraževalni sveženj, ki dejansko nastopa kot vrsta prikritega oglasa, tudi lansirala v šolski sistem, in sicer z državno subvencioniranim internetnim programom za izobraževanje v šolah.

ven uporabnih aplikativnih vednosti, pri čemer zasebni sektor dobi v neposredno in javno subvencionirano rabo infrastrukturo, intelektualno delovno silo in končne rezultate raziskav (Pusser idr., 2006: 748; Slaughter in Rhoades, 2004), ki jih poblagovlja na račun socializacije stroškov in privatizacije profita. Pri tem so zasebna podjetja največkrat deležna tudi nadaljnjih davčnih olajšav, ki jih neoliberalna država namenja investitorjem, kar predstavlja še dodaten vir akumulacije zasebnega kapitala na račun odtegotovanja denarja javnemu proračunu. Donacije, namenjene raziskovalnim projektom, se namreč štejejo za obliko investicije, ki podjetjem prinaša nadaljnje ugodnosti pri prerazporejanju in akumulaciji dobičkov v svojo korist.

Korporativno upravljanje: fleksibilizacija delovne sile in komercializacija študijskih programov

Privatizacija in komercializacija javne univerze kot posledica namerne rezanja in stopnjevanega krčenja javnoproračunskih sredstev ter s tem ustvarjanja umetne krize na področju javnega šolstva ne potekata samo na ravni sistematično vsiljenih javno-zasebnih partnerstev, kjer gre za neposreden vdor zasebnega kapitala v javni sektor. Kažeta se tudi na ravni širše strukturne reorganizacije univerze in preoblikovanja tako vrste kot vsebine študijskih programov. Kajti neoliberalna država z namernim odtegotovanjem javnofinančnih sredstev univerzam samim vsiljuje in s pomočjo zunanjih evalvacijskih modelov nalaga korporativno-poslovni model delovanja. Ta od njih ob vzporednem in sistematičnem rezanju javnofinančne podpore zahteva, da krčijo »stroške dela« in študijskih programov ter da se medsebojno obravnavajo kot konkurentke, ki poslej tekmujejo za pičla sredstva tako v zasebnem kot javnem sektorju, to pa ima katastrofalne posledice za njihovi osnovni dejavnosti: za kvaliteto poučevanja in neodvisno, poglobljeno raziskovalno delo.

Z vpeljavo korporativno-poslovnega modela se spreminja humanistično in vseživljenjsko poslanstvo javne univerze, saj se briše njeno družbeno odgovornost in jo nadomešča izključno z ozko usmerjenimi monetarnimi cilji. Zaradi tega velja največja pozornost na novo prestrukturirane univerze vpeljevanju dobičkonosnih dejavnosti, brezkompromisnemu ustvarjanju prihodkov in zagotavljanju osnovnega finančnega preživetja. (Ne gre pozabiti, da je to posledica sistematičnega in neupravičenega odtegotovanja javnih sredstev, ki se pod pokroviteljstvom neoliberalne države kot nepovratne subvencije ali pa zniževanje davka na dobiček namesto v javni sektor pretakajo v roke zasebnih podjetij in zasebnih univerz.) Pri tem ne izstopa le iskanje zunanjih oblik financiranja preko industrijsko-korporativnih navezav in iz tega izhajajoče podrejanje vsebine in rezultatov raziskav ozkim in spornim kratkoročnim komercialnim potrebam zasebnega kapitala, temveč tudi nova pri-

silna usmerjenost univerz k ustvarjanju lastnih, notranjih virov financiranja in dobička. To poteka na račun prisilnega vpeljevanja in poviševanja šolnin, kjer študentska populacija ni več obravnavana kot državljani/ke-v-nastajanju, ki jih je treba temeljito izobraziti, temveč zgolj kot stranka oziroma potrošnik s čim večjo možnostjo pretoka skozi sistem, saj so od tega odvisni povečani finančni prilivi univerze. Vse bolj se kaže tudi v vpeljevanju in širjenju univerzitetnih patentnih in lastniških pravic nad učnim materialom in programi, ki so namenjeni zlasti učenju na daljavo. Pri tem je pomenljivo, da njihova izdelava še vedno v večji meri temelji na javnofinančnih subvencijah, pri čemer si rezultate učiteljskega dela univerza lasti kot zasebni material, ki ga prodaja ostalim univerzam in drugim izobraževalnim ustanovam, čeprav bi moral tu veljati princip skupne lastnine in odprtega dostopa (Slaughter in Rhoades, 2004). Prav tako univerze vse bolj delujejo kot tržni in oglaševalni prostori ter eksperimentalni laboratoriji, denimo za novo računalniško in drugo tehnološko opremo, ki jo korporativni sponzorji le na videz poklanjajo univerzam, saj v resnici novo tehnologijo le preizkušajo v njim prikladnejši realni in zato cenejši situaciji. Slednje namreč ne morejo natančno replicirati znotraj še tako dragih laboratorijev, pri tem pa študenti postanejo poskusni zajčki, ki nudijo zastoj povratne informacije, hkrati pa se že privajajo na rabo taiste tehnologije in prepoznavanje določenih blagovnih znamk, po katerih bodo kot že vnaprej profilirani in na določeno znamko podzavestno priklenjeni potrošniki avtomatično posegali v kasnejših življenjskih obdobjih (Lustig, 2005: 31; Slaughter in Rhoades, 2004).

Korporativno preoblikovanje univerz pomeni tudi krepitev administrativnega, zlasti menedžerskega in finančnega profesionalnega kadra, ki ni več podporno učiteljskemu osebju, marveč postaja organizacijska enota zase. Tej je učiteljsko osebje vse bolj podrejeno in marginalno (Arowitz v Nealon, 2007; Hanley, 2005), tako v smislu določanja raziskovalnih vsebin kot tudi smotrov učiteljskega dela. Kajti znotraj neoliberalne politične ekonomije je univerzitetna administracija zaradi krčenja javnofinančnih sredstev, namenjenih univerzam, in prisilnega iskanja drugih razpršenih virov dohodka vse bolj usmerjena v oglaševanje in trženje same institucije, s tem pa v iskanje povezav z industrijo in drugimi projektnimi deli, denimo EU, katerih vsebina in ideološka naravnost sta diktirani od zunaj. Zavezana je iskanju in sklepanju poslov z zunanjimi interesenti, ki želijo vplivati na delovanje univerze v svojo korist (Arowitz v Neaton, 2007), kar pomeni, da na področju javnega izobraževanja deluje vse bolj navzven v dobrobit neoliberalnega centra (Olsen in Peters, 2005: 327), in sicer kot podaljšana roka neoliberalne države in prevodnik med njo, parastrukturami, kot je npr. MDS, in zasebnim kapitalom. Zato v modelu korporativnega upravljanja javne univerze ali t. i. novega javnega menedžeriranja izstopa zlasti upadanje števila redno zaposlenih med

učiteljskim kadrom – navkljub masovnemu porastu študentske populacije – in naraščanje zaposlenih med administrativno-menedžerskim kadrom, ki je pristojen za podjetniške dejavnosti univerze. Gre predvsem za nastavljanje administrativnega osebja, ki je, kot izpostavljajo raziskovalci visokošolskega polja, zadolženo za »prenos tehnologije«, tj. licenčnih in patentnih pravic iz javnega v zasebni sektor, za razvojne univerzitetne sklade, kar pomeni, da gre za pridobivanje korporativnih sredstev in sponzorskega materiala, za promoviranje in vzpostavljanje cenejšega izobraževanja na daljavo, za promoviranje podobe univerze in njene prepoznavnosti v javnosti in s tem povezane marketinške strategije, ki so namenjene novačenju novih študentov in študentk tako na domačih tleh kot v tujini (Rhoades in Slaughter, 2006; Szekeres, 2006). V vseh primerih gre za marketinške in finančno izdatne dejavnosti, ki nimajo opravka z osrednjim poslanstvom univerze, a so odraz tega, kar bi lahko imenovali prisilna *podjetizacija* univerze, ki ob sistematičnem ukinjanju javnih sredstev in prisilnem iskanju drugih virov dohodka zahteva svojo menedžersko strukturo, ta pa postaja jedro univerze.

V ozadju tako pod taktirko korporativizacije univerze poteka tudi reorganizacija procesov odločanja, saj je v upravnih svetih in drugih odločujočih organih moč zaznati vedno večjo prisotnost predstavnikov industrije in drugega zasebnega kapitala, medtem ko so predstavniška telesa zaposlenega učiteljskega kadra, kot je denimo senat, zreducirana le na posvetovalna in potrjevalna, ne pa več osrednja in odločujoča telesa (Lustig, 2005: 33, Olssen in Peters 327). Kot navajata Olssen in Peters, korporativizacija univerze pomeni odvzem moči njenim zaposlenim nad skupnim upravljanjem univerze in odločanjem o temeljnih strateških potezah, saj ta moč prehaja v roke ozkega in zaprtega vrhnjega sloja administrativnega kroga, ki deluje v skladu s predpisi vladnih agencij in vladnih strateških programov. Govorimo o negativnem *prehodu od horizontalnega kolegialnega in učiteljskega upravljanja*, kjer je bilo moč skupno določati tudi vsebine raziskovalnega in pedagoškega dela, *k hierarhični menedžersko-administrativni strukturi*, ki jo zaznamuje delegiranje nalog in vsebin tako pedagoškega kot raziskovalnega dela v skladu z interesi zunanjih določevalcev politik izobraževanja in raziskovanja (Lustig, 2005).

Univerze postajajo vse bolj obravnavane in menedžerirane kot zasebna fleksibilna podjetja, kar pomeni, da sta tudi poučevanje in zasnova učnih programov vodena kot podjetniška in ne več kot izobraževalna dejavnost. Korporativizacija univerze je povezana z novo dikcijo t. i. novega javnega menedžmenta, kjer leži poudarek na »ciljih in smotrih, planih in vzpodbudah« (Olssen in Peters, 2005: 327), ki so povezani z doseganjem večje »produktivnosti« in »stroškovne učinkovitosti« na univerzah. Osnovni merili pri izvajanju študijskih programov zato nista več njihova kvaliteta in dostopnost, temveč je to višina vstopnih in izhodnih stroškov, ki jih prinaša posamezni

študijski program. Neoliberalna država namreč ne nudi več paketnih oblik financiranja, temveč posamezne študijske programe financira glede na število vpisanih v letnik, na število diplomiranih in na število kreditnih točk pri posameznih programih. Merilo za učinkovitost oddelkov tako postane število podeljenih diplom in pretočnost študentov na leto, kar neposredno vodi v zniževanje prehodnih pogojev iz enega v drugi letnik, s tem pa v zniževanje ravni zahtevanega znanja in kvalitete končne izobrazbe. To je rezultat korporativno-menedžerske logike, katere primarni cilj je ustvarjanje dobička in ki se ji morajo oddelki podrediti, da bi si zagotovili osnovno finančno preživetje. Njena daljnosežnejša posledica je razvrednotenje pomena diplom in samega učiteljskega dela. Praksa na drugih zahodnoevropskih univerzah – predvsem ameriških in avstralskih, pri nas pa ob uvedbi bolonjske reforme – kaže tudi, da fakultete množijo število (kratkotrajnejših) študijskih programov in hkrati cepijo poprej enotne, vsebinsko zaokrožene predmete na vedno več manjših samostojnih enot, da bi tako povečale število kreditnih točk in število vpisanih, ne pa seveda kvalitete študija in delovnih pogojev zaposlenih. Kajti s cepljenjem vsebinsko zaokroženih in dodelanih predmetov na manjše enote ali pa s skrcitvijo z dveh na le en semester ne trpi le njihova vsebina, ki je pokrčena na minimum, temveč je tako poenostavljena in okrnjena tudi njihova strokovna raven. Kot kažejo denimo raziskave na naravoslovno-tehničnih univerzah v ZDA, je težavnost predmetov namerno in vse bolj omiljena, saj posamezne fakultete tekmujejo med seboj, da bi na ta način pritegnile čim več novovpisanih študentov, ki ob plačevanju šolnine zagotovo želijo diplomirati (Rhoades in Slaughter, 2004: 41–42). Najbolj drastična posledica uveljavitve korporativno-menedžerskega pristopa na ravni izvajanja študijskih programov, ki gradi na dikciji stroškovne učinkovitosti, pa je prav ta, da taka metoda vodenja in delovanja univerz neobhodno vodi v stigmatizacijo in celo zapiranje oddelkov na humanistiki in umetnosti, ki imajo v osnovi nizko vpisano število študentov, in sicer pod pretvezo njihove nerentabilnosti. V resnici gre za *preoblikovanje strukture univerze in hierarhizacijo njenih študijskih programov*, kjer stopajo vse bolj v ospredje tiste fakultete in oddelki, katerih dejavnosti je mogoče približati in podrediti zahtevam zasebnega farmacevtskega, biomedicinskega, računalniško-informativnega in drugega kapitala, redukciji so pa podvrženi humanistični programi, katerih kleščenje ali pa izginjanje vodi k ukinjanju védenja, potrebnega za kritično in sistematično družbenosistemsko razmišljanje (Lieberwitz, 2004; Seybold, 2008; Jones, 2008).

Korporativizacija univerze in njeni negativni učinki prihajajo do izraza tudi na področju zaposlitvene politike, pogojev dela in možnosti stro-

kovnega usposabljanja zaposlenega učiteljskega kadra.¹⁵ Korporativno-menedžersko upravljanje univerze, za katerega velja ponovno izpostaviti, da je posledica drastičnega zmanjšanja javnofinančnih sredstev, namenjenih zagotavljanju osnovnega delovanja javne univerze, namreč sloni na t. i. povečevanju *stroškovne učinkovitosti* in *produktivnosti* zaposlenih. To je evfemiistični izraz za zniževanje stroškov dela na račun krčenja temeljnih socialnih in delavskih pravic zaposlenih. Korporativizacija univerze prinaša nove strategije menedžeriranja delovne sile, predstavljajoč sistematično organizirani napad na sindikalne kolektivne pogodbe in njihovo končno izničenje (Hatcher, 1994: 42). Prislilna korporativizacija univerze ima za posledico »zniževanje stroškov, povezanih z zaposlitvami, povečanje učnih obremenitev in povečanje števila študentov na učitelja ter kazualizacijo delovne sile« (Percy in Beaumont, 2008: 151). Povedano drugače, prislilna vpeljava korporativno-menedžerskega upravljanja univerze vodi tako v preoblikovanje delovnih pogojev kot v prestrukturizacijo delovne sile, kjer je po vzoru korporacij in zasebnih podjetij le peščica zaposlenih ali t. i. osrednja delovna sila zaposlena za nedoločen čas s pripadajočimi osnovnimi pravicami, medtem ko so ostali konstituirani kot periferna in fleksibilna ter še bolj izkoriščana delovna sila. Razumevanje teh procesov t. i. novega menedžeriranja delovne sile v javnih ustanovah zahteva, da jih natančno prečešemo.

Povečevanje t. i. produktivnosti učiteljskega kadra je drugo ime za stopnjevanje *intenzivnosti delovnega procesa*, ki poteka na račun dodatnega naganja in povečevanja obstoječih delovnih obveznosti (Hatcher, 1994: 46), medtem ko plače zaposlenih ostajajo iste. To se znotraj visokega šolstva kaže predvsem v vse bolj obveznem izvajanju nadur, ki tako postajajo del rednega delovnega procesa, pri čemer izstopa dejstvo, da se denimo tretja in četrta nadura (na asistentskem delovnem mestu) ne izplačujeta več po višji nadurni postavki in sta le delno izplačani kot naduri ali pa, še slabše, sploh nista izplačani niti kot delovni uri. Tu prihaja do izraza tendenca po prenašanju nadur v redni delovni čas in s tem po prikritem podaljševanju obveznega delovnika, kjer nadure ne bodo več izplačane po višji nadurni postavki, temveč v najboljšem primeru, če sploh, kot običajne delovne ure. Druga in temu vzporedna oblika povečevanja neplačanih delovnih obremenitev izhaja iz najmanj podvojenega števila študentk in študentov v razredu, kjer denimo seminarke ure po novih bolonjskih določilih ne vključujejo več maksimalno petnajst do dvajset, temveč od trideset do petdeset študentov. Povečano število študentov ni prepoznano kot oblika povečane delovne obveznosti in kot taka seveda ostaja neizplačana, čeprav na ta način zaposleni ob vsaj dvakrat

15 Temu se pridružujejo še oddajne (outsourcing) in podjemne pogodbe za hišnike, varnostnike, čistilke, menze, univerzitetne knjigarne in druge dejavnosti, ki so potrebne za vzdrževanje univerze, niso pa neposredno povezane z učiteljskim in raziskovalnim delom.

no povečanem številu študentov v resnici opravi delo še za enega celega človeka, ki ga delodajalcu ni treba zaposliti oziroma plačati. Tiho povečani in neplačani obseg dela v takih primerih ne zajema le večjega števila študentov na učitelja, katerim se je treba v razredu sedaj enako intenzivno posvetiti in jih primerno poučiti. Odraža se namreč tudi v najmanj dvakratnem številu esejističnih, izpitnih in drugih izdelkov, ki jih je treba popraviti, kar pomeni še toliko večji preliv neplačanega dela neposredno iz razreda v zasebni čas učitelja. V obeh medsebojno dopolnjujočih se primerih gre, kot izpostavlja Hatcher, za uveljavljanje menedžiranja delovne sile s pomočjo izvajanja t. i. politike stresa in »vitke proizvodnje« (1994: 46), ki so jo na začetku osemdesetih let najprej ponovno vpeljali v avtomobilski industriji: tam je en človek s simultanim delom na dveh strojih ali pa ob povečani proizvodnji na enem stroju opravil delo za dva, a je bil za svoje dvojno delo izplačan, kot da bi opravil eno samo (1994: 47). Povečevanje produktivnosti oziroma nalaganje neplačanega dela tako pomeni, da učitelj opravi večji kos dodatnega učiteljskega dela zastonj, s čimer menedžmentu oziroma korporativni univerzi prihrani osnovne izdatke, ki bi jih ta sicer imela z zaposlitvijo še enega učitelja. Konstantna in višajoča se nadobremenjenost prinaša visoko raven psihičnega stresa in fizičnega napora za učitelja ter neprestano izčrpanost ter v končni fazi izgorelost, kar znižuje koncentracijo učitelja in s tem kakovost pouka.

Povečevanje neplačanih delovnih obveznosti in izčrpavanje učiteljskega osebja pa ne slonita samo na povečevanju obsega že obstoječega učiteljskega dela, temveč tudi na dodeljevanju novih delovnih nalog, ki niso neposredno povezane s poučevanjem oziroma znanstvenim raziskovanjem. To so seveda neplačane naloge, ki so jih poprej izvajali drugi kadri, predvsem srednji administrativni kadri kot del podpore učiteljskemu osebju, a jih je univerza zaradi nižanja stroškov dela oklestila ali pa razpustila. Govorimo o t. i. »horizontalnem podaljševanju« seznama delovnih obveznosti (Hatcher, 1994: 47), kjer gre predvsem za prenašanje administrativnih del, tipičnih za odhajajoči srednji menedžment, neposredno na učiteljski kader. Na primer: namesto tega, da bi se univerzitetno učiteljsko osebje posvečalo raziskovanju in poučevanju, vedno večji del časa, ki je sicer opredeljen kot »raziskovanje«, namenja sestavljanju zapletenih administrativnih prijav na projektne razpise, kjer so možnosti uspeha minimalne ali pa je finančni priliv zanemarljiv (Malcom in Zukas, 2009). Vse to še dodatno povečuje stres in vodi v krčenje časa, ki ga učitelj potrebuje za priprave za svoje temeljno delo – poučevanje in raziskovanje. Temu se pridružuje še t. i. funkcionalna fleksibilnost, ki v novem sistemu menedžiranja delovne sile oziroma t. i. večanja produktivnosti deluje kot tretja oblika vpeljevanja neplačane nadobremenjenosti in s tem izkoriščanja učiteljskega kadra. Od učitelja se pričakuje, da bo poleg svo-

jih predmetov, za katere je strokovno usposobljen, poučeval še druge (največkrat v nadurah), pa čeprav za to nima ustreznega strokovnega znanja, in na ta način pokril izpad učiteljskih ur, za katere bi morali denimo ob odhodu izvajalca tega predmeta v pokoj zaposliti drugega človeka. Vse to ima za posledico tako deprofesionalizacijo in razvrednotenje učiteljskega dela kot tudi neobhodno nižanje kvalitete pouka navkljub prizadevanjem učiteljskega kadra, kajti strokovnosti in ustreznega znanja na katerem koli področju ni mogoče izgraditi v letu ali dveh, če sploh.

Korporativizacija univerze pa ni razvidna le na ravni preoblikovanja delovnih pogojev za zaposlene, kjer *povečevanje produktivnosti* dela temelji na vpeljevanju neplačane nadobremenjenosti. Odraža se tudi v uvajanju *stroškovne učinkovitosti univerze*, ki poteka na način prestrukturizacije obstoječih oblik zaposlitev in s tem razgradnje socialnega in pravnega statusa zaposlenih. Gre za ukinjanje varnih oblik dela oziroma rednih profesorskih delovnih mest za nedoločen čas, ki se jih sistematično nadomešča s prekarnimi/fleksibilnimi vrstami zaposlitve.¹⁶ Tako je v zadnjih dvajsetih letih v evro-atlantskem prostoru mogoče opaziti skokovit porast zaposlenih za polovični delovni čas, ki so lahko najeti kot začasna ali stalna delovna sila, in tistih, ki so zaposleni pogodbeno za določen čas glede na trajanje raziskovalnega projekta ali organizacijo pouka po semestrih. Te vrste zaposlitve ne štiti kolektivna delovna pogodba, kar pomeni, da je za isto delo vključno z vsemi nadobremenitvami fleksibilna delovna sila plačana še manj kot redno zaposleni, iz tega pa izhaja tudi »stroškovna učinkovitost« ali ekonomičnost univerze. Zaposlovanje univerzitetnih učiteljev za polovični delovni čas¹⁷ je sistemsko vsiljena praksa, ki je na Zahodu veljala predvsem za ženske zaradi namerno finančno podhranjenega in nerazvitega sistema javnih vrtcev in drugih predšolskih vzgojno-varstvenih zavodov, saj je tu patriarhalni kapitalizem vse stroške reprodukcije in s tem odgovornost za obnovo svoje delovne

16 V tem se kaže tudi pomen na novo uvedenega prisilnega upokojevanja profesorice in profesorjev, starejših od 65 let. Kot zavajajoče oznanjajo tvornici neoliberalne politike tudi pri nas, naj bi šlo zgolj za čiščenje javnega sektorja domnevno v prid odstopanju delovnih mest, ki jih zasedajo profesorji, zrela za upokojitev, mlajšim generacijam. Namerno zamolčani del zgodbe in premissljene PR-ovskega zavajanja pa je, da bodo ta mesta, ki prinašajo moč senatorskega odločanja in kjer gre še za edino polno in stalno vrsto zaposlitve, v resnici zamrznjena in v končni fazi ugasnjena. Nadomestilo se jih bo (če sploh, v kolikor iz njih izhajajoče pedagoške in raziskovalne obveznosti ne bodo preprosto v celoti prenesene na že obstoječi in nadobremenjeni mlajši učiteljski kader) s prekarnimi oblikami zaposlitve, kot denimo v Nemčiji in Avstriji. Le-tam so profesorska delovna mesta ob upokojitvi profesorjev razcepili na dvoje prekarnih oblik zaposlitve, največkrat na dve mesti s polovičnim delovnim časom, ali pa jih nadomestili s honorarnimi vrstami zaposlitve. Te oblike zaposlitve seveda v obeh primerih ne prinašajo plačila za dopust in bolniško ter vplačil iz naslova zdravstvenega in socialnega varstva ter pokojninskega zavarovanja.

17 Podatki za ZDA kažejo, da je število zaposlenih za polovični delovni čas na univerzah naraslo s 33 % leta 1987 na 43 % leta 1998 in na 46 % leta 2001 (Lieberwitz, 2004: 796).

sile individualiziral in na ta način prenesel neposredno le na ženske. Ker smo v postsocialističnih državah priča podobni regresiji, s tem pa krčenju mreže in delni privatizaciji javnih vrtcev ter vzporedni uvedbi polovičnega delovnega časa za novopečene matere, je moč pričakovati, da se bo v prihodnje ob dokončni prestrukturalizaciji oblik zaposlovanja na univerzi uveljavil princip zaposlovanja žensk za polovični delovni čas. In kot kaže praksa v Avstriji in Nemčiji, so univerze ob legalizaciji malega dela preostanek rednih delovnih mest ob upokojitvi profesorjev ukinile, tako da so jih razcepile na dvoje delovnih mest za polovični delovni čas, na katera so poleg starejših in mlajših žensk začele nastavljati ves mlajši učiteljskih kader. Delo za polovični delovni čas kot tudi začasno pogodbeno delo je sistemsko podplačano in podcenjeno delo, saj ne vključuje nadurnih izplačil, odpravnin in nadomestila za brezposelnost; prav tako ne vključuje upravičenosti do dodatkov, raziskovalnih sredstev in konferenčnih povračil, ne krije plačila za administrativno delo in delo v komisijah, za učne priprave, popravljanje izpitnih pol in govorilne ure, predvsem pa ne vključuje socialnih, pokojninskih in zdravstvenih prispevkov, ki jih morajo prekarno zaposleni (do)plačati iz lastnega, že tako poplivenega žepa, ali pa jih krni (Jones, 2008; Entin, 2005; Walby Sylvia, 1997). Podobno velja tudi za pogodbeno delo, kot je denimo honorarno delo, kjer so izplačila prav tako nižja, vključujejo manj osnovnih dodatkov in manj zakonsko zaščiteneh pravic (Paul, 2005), saj denimo honorarno zaposleni učitelji za polni delovni čas v poletnih mesecih niso upravičeni do plače kot tudi ne do kritja pokojninskih, zdravstvenih in socialnih prispevkov, pa čeprav v teh mesecih še vedno izvajajo govorilne ure, popravljajo izpite, raziskujejo in pišejo članke ter se pripravljajo na novo akademsko leto. Ker so učitelji pod še večjim pritiskom, da si zagotovijo minimalne finančne vire in poskrbijo za osnovno preživetje, ki jim ga eno samo prekarno delo ne zagotavlja, so prisiljeni opravljati več vrst prekarnih del hkrati na isti ali različnih inštitucijah, s tem pa se še bolj nesorazmerno povečuje delovna nadobremenitev. Te vrste zaposlitve, kot izpostavljajo raziskovalci, kljub naporom zaposlenih ne omogočajo poglobljanja strokovnega znanja in krnijo inovativnost pedagoškega dela kot tudi možnosti poglobljenega dela s študenti tudi zaradi nadobremenjenosti (Entin, 2005: 73).

S prisilnim vnosom korporativnih praks v način vodenja univerze in organizacije dela, ki temelji na t. i. ekonomizaciji stroškov, prihaja do preoblikovanja zaposlitvenih možnosti in s tem do uvedbe poprej nepoznanega dvotirnega, v resnici pa celo tritirnega sistema segmentacije in hierarhizacije učiteljskega kadra v različno privilegirane, a horizontalno gledano enako eksploatirane skupine (Lerner, 2008; Lieberwitz, 2004: 794). Korporativne prakse zaposlovanja učiteljski kader delijo na novo uvedeno tretjerazredno skupino zaposlenih, ki jo tvorijo prekarci in je obravnavana kot periferna in

zlahka odpustljiva delovna sila brez osnovnih socialnih in drugih pravic; jedrna skupina zaposlenih za nedoločen in polni čas pa se deli na vedno bolj izginjajočo prvorazredno skupino zaposlenih na rednih profesorskih mestih za nedoločen čas in večajočo se drugorazredno skupino, ki jo sestavljajo učitelji, zaposleni sicer za polni, a le navidezno redni delovni čas, saj morajo svoje nazive obnavljati na tri ali pet let. Pri tem sta napredovanje v višje nazive in s tem možnost zaposlitve na rednem profesorskem mestu sistematično vedno bolj onemogočena zaradi zaostrovanja pogojev za napredovanje. Hkrati se zaradi ukinjanja rednih profesorskih mest krči možnost za napredovanje tudi tistih, ki imajo za to ustrezne pogoje. V imenu racionalizacije stroškov se zato ljudi z višjimi nazivi namerno zadržuje na nižjih delovnih mestih. To še zlasti velja za učitelje z docentskim nazivom na asistentskih delovnih mestih, ki so med najbolj izkoriščanimi. Docent na delovnem mestu docenta namreč opravi 6 obveznih pedagoških ur, saj mora še dodatno mentorirati tako dodiplomske kot podiplomske študentke in študente. V nasprotju s tem docent na delovnem mestu asistenta ohranja asistentsko, torej višje število pedagoških ur na teden, tj. minimalno deset. Zaradi povečevanja nador, ki postajajo del rednih delovnih obveznosti, pa v resnici opravi 11-14 pedagoških ur na teden, kar je skorajda 100 % več kot docent na docentskem delovnem mestu, vendar je za svoje delo plačan, kot da bi opravil le nižje ovrednoteno in po obsegu raziskovalnih obveznosti tudi manj zahtevno asistentsko delo. Tako mora docent na asistentskem delovnem mestu za nižjo asistentsko plačo poleg povečanega dodiplomskega pedagoškega dela opraviti tudi še vse pedagoške obveznosti, ki izhajajo iz naziva docenta, tj. mentoriranje diplom in doktoratov. To je ob povišanju delovnih obremenitev že samo po sebi nemogoče, ob tistem dvakratnem povečanju števila študentov na vsako posamezno seminarsko skupino pa še toliko bolj, saj je treba temu ustrezno popraviti tudi toliko več esejev, seminarskih nalog in izpitov. Ob skorajda 100-odstotni nadobremenitvi že na dodiplomski ravni se od docenta na asistentskem delovnem mestu pričakuje, da se bo vzporedno ustrezno strokovno in znanstveno izpopolnjeval ter pisal članke in knjige. Istočasno mora namreč docent na asistentskem delovnem mestu poskrbeti še za zadostno število objav in raziskav, ki so po obsegu in vsebini primerne za docentski in ne asistentski naziv, pa čeprav zaradi nekajkratnega povečanja pedagoških obveznosti za to nima več ustreznega časa. A prav od objavljenih del je odvisna njegova ponovna habilitacija, s tem pa obnovitev delovnega mesta. Za podplačano delo docenta na asistentskem delovnem mestu je torej značilna dvojna nadobremenjenost, ki vodi v pregorelost zaposlenih. Nemogoče je hkrati izvajati vse asistentske in docentske delovne zadolžitve in še zadostiti merilom za izvolitev v višji naziv, če ne celo le za obnovitev obstoječega docentskega naziva.

Ta korporativna praksa redukcije stroškov na račun izčrpanja učiteljskega kadra pa ima negativne posledice tudi za polno zaposlene na rednih profesorskih mestih, saj ob krčenju stalno zaposlenih vedno več poprej enakomerno porazdeljenih birokratskih in drugih operativnih nalog prehaja na ramena peščice redno zaposlenih, ki zaradi tega postajajo prav tako nadobremenjeni (Knight in Tower v Beaumont, 2008: 151). Tovrstna delitev in hierarhizacija učiteljskega kadra na primarno, a vedno bolj pokrčeno skupino zaposlenih na rednih profesorskih mestih in na številčno naraščajočo sekundarno ali periferno skupino delovne sile z nikakršnimi ali omejenimi možnostmi napredovanja in vedno manj pravicami vodi v razcepitev zaposlenih na navidezno dva med seboj nasprotujoča si pola. Ta maneuver po eni strani omogoča delodajalcu, da s fleksibilizacijo delovne sile vedno več zaposlenih postavlja zunaj zaščite in dosega sindikata ter kolektivnih pogodb, saj te po zakonu ščitijo samo redno zaposlene za nedoločen čas. Hkrati z razcepitvijo zaposlenih na dve različno pozicionirani skupini korporativna univerza vrši posebno obliko nadzora, saj kakršna koli cepitev zaposlenih na dvoje različno privilegiranih skupin mednje avtomatično vnaša razdor, to pa onemogoča možnost njihovega enotnega nastopa za doseg skupnih pravic, odmikajoč pogled od potrebe po preizpraševanju celotnega sistema, ki tako delitev proizvaja (Jones, 2008; Nealon, 2007). Predvsem pa s postopnim ukinjanjem in slabljenjem rednih profesorskih mest ter z vzporedno povečano fleksibilizacijo delovne sile korporativna univerza postopoma krči avtonomnost celotnega učiteljskega kadra. S postopnim ukinjanjem rednih profesorskih mest se namreč ukinja akademska svoboda, kajti redna delovna mesta za nedoločen čas ne prinašajo le ekonomske samozadostnosti, temveč tudi potencialno raziskovalno samostojnost in intelektualno svobodo. Kot izpostavljajo raziskovalci z Riso Lieberwitz na čelu, so redno zaposleni za nedoločen čas, zlasti na profesorskih mestih, okvirno uživali svobodo govora v javnosti in so imeli večjo možnost podajanja družbene kritike v zvezi s perečimi političnimi in socialnimi vprašanji tako znotraj kot zunaj univerze, ne da bi jih pri tem obremenjevala misel na morebitno odpustitev; prav tako so se lahko lotili dolgoročnih eksperimentalnih raziskav in si sami določili tematiko ter odpirali nove kontroverzne ali pa nujne sociološke teme v sklopu svojih predavanj in javnih ozaveščanj, ki jih patriarhalna, kapitalistična, nacionalistična, imperialistična in rasistična družba ni želela slišati. Brez ekonomske in okvirne svobode govora, ki jo nudi redna zaposlitev za nedoločen čas, se učiteljsko osebje vse bolj podreja samocenzuri tako pri raziskovalnem kot pedagoškem delu, še zlasti, če ti dve aktivnosti vsebinsko in ideološko nista povšeči novim industrijsko-kapitalističnim in drugim sponzorjem (Lieberwitz, 2004: 794, 798). Zlasti pa se s krčenjem in postopnim ukinjanjem rednih delovnih mest ter z nemočjo ostalih prekarno zaposlenih, ki nimajo

pravice do sodelovanja v senatih in drugih komisijah, moč odločanja vedno bolj prenaša v roke menedžersko-administrativnega kadra, kar slabi vpliv učiteljskega osebja pri določanju raziskovalnih in pedagoških smernic njihovega dela (Rhoades in Slaughter, 2004).

Korporativnim izhodiščem t. i. novega javnega menedžeriranja in upravljanja z zaposlenimi kot zgolj komodificiranimi in podcenjenimi človeškimi resursi se pridružuje tudi nova praksa umetne cepitve učiteljskega dela na med sabo domnevno nepovezana in raznolika področja, in sicer na poučevanje, raziskovanje in administrativna opravila. Neoliberalna država je univerze in same zaposlene prisilila v tovrsten način (samo)obravnave izobraževalnega dela na račun uvedbe ločenih sistemov financiranja raziskovalnega in izobraževalnega dela ter z vzpostavitvijo ločenih meril uspešnosti in kakovosti, ki se nanašajo na učiteljsko¹⁸ in raziskovalno delo. Pri tem se seveda

18 Pri tem izstopajo zlasti vsakoletne študentske ankete, ki jih morajo izvajati fakultete, da bi, kot predpisuje neoliberalna paradigma, ocenile kakovost in učinkovitost učiteljskega dela, pri čemer študentske ankete veljajo za objektivno merilo. To je absurdno, saj je učiteljevo delo, zlasti v humanistiki, delo na dolgi rok: njegovi učinki se namreč pokažejo šele čez leta, ko se tudi izoblikuje osebnost študentk in študentov in ko dozori ter se v interakciji z drugimi dejavniki poveže in poglobi njihovo znanje.

Kot izpostavljajo kritiki, študentske ankete v resnici niso namenjene dejanskemu preverjanju kakovosti in izboljšavi učiteljskega dela, saj bi to pravzaprav pomenilo, da bi jih bilo treba izvesti že med tekočim akademskim letom. Kajti le tako bi bilo mogoče v interakciji med študenti in učiteljem tudi resnično reflektirati naravo učiteljevega dela in udejaniti posamezne spremembe pri načinu vodenja in izvedbe pouka. Hkrati bi morala biti narava vprašanj opisna in prilagojena snovi, obravnavani v razredu (Wilson et al., 2010: 541). Namesto tega se ankete izvajajo za nazaj, ko generacija že zdavnaj zapusti učiteljev razred, hkrati pa so anketna vprašanja pokrčena na nekaj standardnih vzorcev, ki v bistvu ne zajemajo bistva učiteljskega dela: zastavljena so namreč na način, ki od študentov zahteva, da po principu subjektivne numerične ocene ovrednotijo obravnavano snov in delo učitelja glede na to, ali jim je bil izbor snovi in način njenega podajanja všeč, ne pa glede na pomen in vlogo, ki jo ima obravnavana snov pri sistematični izgradnji in poglobitvi njihovega znanja.

Zato so te ankete, kot izpostavljajo Wilson et al., najbolj nepošteno prav do učiteljev in učiteljic na področju humanistike (učiteljski kader na naravoslovno-tehniških univerzah ni izpostavljen tolikšnemu pritisku kot tisti na humanističnih smereh), ki skušajo doseči spremembo v mentaliteti družbe (2010: 542), saj gre tu največkrat za odpiranje pogledov na delovanje med seboj prepletenih diskurzov etnocentrizma, rasizma, seksizma in nacionalizma. Končni cilj tega je študente in študentke opozoriti na lastno ideološko vpletenost in soudeležbo pri perpetuaciji ideoloških mehanizmov, ki so namenjeni vzpostavljanju kategorij drugosti, pri čemer samorefleksija in konfrontacija študentk in študentov samih s seboj neizbežno vodi v preizpraševanje navidezne nevtralnosti njihove lastne samopodobe. To pa lahko vodi v negativno oceno učiteljevega dela ne glede na njegovo strokovno podkovanost ali manko le-te.

Študentske ankete, kot nadalje izpostavljajo Wilson et al. (2010: 541), niso namenjene dejanskemu preverjanju učiteljskega dela, ampak nastopajo zgolj kot še eno v vrsti navidezno objektivnih korporativno-menedžerskih orodij pri procesu podeljevanja ali pa zavrnitve habilitacij; študentje s svojimi subjektivnimi ocenami pa kot potrošniki, ki na pedagoški proces ne gledajo več kot na izobraževalni program, temveč kot na subjektivno ustrezno ali neustrezno blago, ki jih spreminja v zadovoljne ali pa razočarane stranke oziroma potrošnike. Ker pri pouku teže nima več vsebina, s tem pa tehtnost in strokovnost podanega, temveč le še

sklicuje na zagotavljanje večje transparentnosti in merljive učinkovitosti univerz pri ustvarjanju izobraževalnih in raziskovalnih »produktov« (Malcom in Zukas, 2009). V resnici gre za še eno v vrsti prestrukturizacij in povečanja obsega dela ob hkratni redukciji učiteljskega plačila in preoblikovanju vloge učitelja. Ta premik znotraj posodobljenega modela javnega menedžiranja v visokošolskem sistemu, ki poteka v imenu domnevno večje preverljivosti delovnih rezultatov in merjenja učiteljske odgovornosti (ter performativnosti), ponazarja prav novi model porazdelitve in ovrednotenja delovnih obveznosti na posameznega učitelja. Kot izpostavljajo raziskovalci delovnih procesov znotraj neoliberalne univerze, ta model uvaja fragmentacijo delovnega procesa na zgoraj omenjene tri segmente; pri tem pa izstopa preračunavanje in dodeljevanje maksimalnega števila okvirnih delovnih ur, ki naj bi jih učitelj vložil v vsako posamezno aktivnost, kot da bi bila vsaka od teh samozadostna in drugi nepodporna, učiteljevo delo pa vedno enakomerno razporejeno med tri navidezno ločene dejavnosti.

Praksa, ki je neoliberalni model v težnji po atomizaciji učiteljskega dela in domnevni merljivosti tega, kar je zaradi svoje kompleksnosti v bistvu nemerljivo, ne želi videti, kaže, da učiteljskega dela ni mogoče cepiti na ločeno raziskovalno in pedagoško delo, saj je kakovost slednjega odvisna prav od neprestano potekajočega raziskovalnega dela, ki ga ni mogoče odriniti v ozadje, kaj šele odmisлити. Študijsko raziskovalno in pedagoško delo sta med seboj zlita vidika enega in istega procesa, saj gre v obeh primerih predvsem za delo znotraj ene ali več znanstvenih disciplin in torej za utrjevanje ter širjenje iz tega izhajajočega strokovnega znanja. Zato večina učiteljev svoje peda-

subjektivna všečnost, se s študentskimi anketami na večino osebja vrši neutemeljeni pritisk, posledica česar je, da učitelji svoje delo »vedno bolj zastavljajo kot obliko »infotainmenta« na račun krčenja poglobljenih in sistematično zastavljenih vsebin, saj te zahtevajo svojo mero delavnosti in discipline tudi s strani študentov, da »zmanjšujejo minimalni prag znanja in na splošno znižujejo standarde zahtevnosti v strahu pred pritožbami« in da namenoma prilagajajo izpitna merila in »prikrajajo izpitne rezultate«, da bi se s tem izognili prevelikemu številu padlih, pa čeprav gre za izrazito šibke generacije (Wilson et al., 2010: 541). Študentske ankete oziroma mnenja so znotraj korporativno-menedžerske paradigme merjenja kakovosti učiteljevega dela pridobile status strokovno verodostojne institucije, kar pomeni, da so postavljene za enega od odločilnih kazalnikov strokovne usposobljenosti učitelja in se štejejo za enakovreden element pri njegovi habilitaciji skupaj z njegovo bibliografijo. To je v nasprotju z zdravo pametjo, saj mnenja, ki so izenačena s statusom strokovne ocene, podajajo študentke in študenti, ki strokovne širine in ustrezne teoretično poglobljene podkovanosti pravzaprav ne premorejo, da bi lahko ustrezno ocenili strokovno in pedagoško primernost učitelja za njegovo delo. So namreč šele v procesu izobraževanja in torej šele v začetni fazi izgrajevanja strokovnega znanja, brez ustrezne pedagoške in strokovne kilometrine. Zato študentske ankete kot oblika menedžerskega orodja v resnici predstavljajo še eno v nizu strategij, ki so namenjene kratenju avtonomnosti učitelja in razvrednotenju njegove strokovnosti, saj študentske ankete šele izobražujočega se študenta po teži njegovega mnenja, pa čeprav mora dotični še diplomirati, umetno postavljajo na enako strokovno raven kot doktoriranega profesorja.

goško delo dojema kot eno od oblik izgrajevanja in vgrajevanja disciplinarne znanja, kar med drugim predpostavlja, da je tudi pri pouku vsakokrat znova treba sistematično »mobilizirati in rekonstruirati« ideje in koncepte, in sicer prav na enak način, kot to predvideva tudi samo raziskovalno delo (Malcom in Zukas, 2009: 499). Poleg tega gre pri pedagoškem delu posameznika za neprestano vračanje k temeljnim konceptom neke discipline, njihovega nadgrajevanju in poglobljanju, zaradi česar se v letih spreminja in dozoreva tudi učiteljevo dojemanje ter razumevanje temeljnih konceptov, kar ne bi bilo možno brez neprestano potekajočega raziskovalno-pedagoškega dela (Malcom in Zukas, 2009: 500). Zato gre pri umetni cepitvi učiteljskega dela na tri med seboj domnevno nepovezane segmente poučevanja, raziskovanja in administriranja, kot izpostavlja Ball, za obliko proizvajanja in reorganizacije pogleda na vlogo in funkcijo učitelja, ki v vsakdanjem življenju dejansko ne obstaja (v Malcom in Zukas, 2009: 500). Če bi se namreč učiteljski kader držal menedžerskega razreza in določitve maksimalnih okvirnih delovnih ur, ki kompleksno delo učitelja namerno krči, priznavajoč le minimalni vložek učitelja v njegovo delo – na tem razrezu pa pomenljivo tudi temelji njegovo plačilo –, univerza ne bi mogla ustrezno funkcionirati, saj bi večina učiteljskega, raziskovalnega in administrativnega dela ostala neopravljena (Malcom in Zukas, 2009: 496)!¹⁹

Pri tej novi menedžerski delitvi učiteljskega dela na tri domnevno nepovezane segmente, ki so poustvarjeni ne le kot ločene, temveč prav na podlagi uvedbe okvirnih delovnih ur tudi kot umetno merljive enote, gre torej le za ustvarjanje »vtisa objektivnosti« (Malcom in Zukas, 2009: 496). V resnici gre pri tovrstnih vsiljenih razrezih za prikrivanje vedno večje nadobremenjenosti učiteljskega kadra in hkratno nemoteno povečevanje le-te. To se po eni strani kaže v nepriznavanju vzporednega in naraščajočega učinkovitega dela, ki ga ta kvantitativni in pokrčeni razrez ne zajema, a je ključnega pomena za izvedbo kakršnega koli pedagoškega dela, saj se nanaša na mentoriranje, na vodenje seminarskih in drugih oblik dela, ki poleg strokovne podkovanosti zahtevajo tudi čustveno senzibilnost in odzivnost ter psihološko

19 Pri tem pa izstopa še nadaljnja abstraktna delitev učiteljskih ur na t. i. dejanske oziroma kontaktne ure, ki naj bi jih učitelj izvedel v razredu in na govornih urah – in ki so poleg števila študentov znotraj neoliberalne paradigme, kjer šteje kvantiteta, ne pa kvaliteta, osnova za financiranje oddelkov in univerz ter temelj plačila samega učitelja –, ter na okvirne ure, ki zajemajo čas za raziskovalno delo, priprave na delo v razredu in s tem povezana administrativna dela. Pri tem je preračunavanje in že samo določanje tega, kar šteje za realno uro znotraj učiteljskega procesa, prepuščeno specifičnosti neke znanstvene discipline, predvsem pa fleksibilnim interpretacijskim posegom. Zaradi tega je definicija dejanske učiteljske ure kvečjemu rezultat pogajalske spretnosti ali moči, ne pa dejanski odraz stanja samega. Malcom in Zukas namreč nazorno pokazeta, da je recimo ena dejanska ura, opravljena v okviru angleščine, pretvorjena v večje število okvirnih ur kot pa dejanska ura na kemiji, kajti pregledovanje in popravljanje eseja zahteva več časa kot laboratorijska poročila. Vprašanje pa je, če bo to stanje tudi prepoznano in priznано kot tako (2009: 499).

vzdržljivost in razpoložljivost učitelja (Wilson et al., 2010: 539–540). Po drugi strani pa gre predvsem za prikrivanje neenakomerne prerazdelitve in hkratnega povečevanja pedagoških in raziskovalnih obveznosti, kar vse omogoča prav umetna cepitev učiteljskega dela na pedagoško in raziskovalno delo. Z ločitvijo raziskovalnega in učiteljskega dela je slednje znotraj sistema javnega menedžiranja, kjer so učitelji sami razumljeni zgolj kot človeški rešurs, razvrednoteno in preoblikovano v vrsto dela, ki domnevno ne potrebuje raziskovalnega vložka. Iz tega izhaja nemoteno povečevanje pedagoških nadobremenitev ter iz tega izhajajoče preoblikovanje vloge učitelja iz tistega, ki sistemsko izgrajuje znanje in razumevanje, v zgolj posredovalca nepovezanih in osiromašenih informacij, saj učitelju vse bolj primanjkuje časa za vzporedno raziskovanje disciplinarnega védenja in ustrezno prenavo ter pripravo poglobljenih priprav. Hkrati z razcepom učiteljskega dela na pedagoško in raziskovalno se spremenita tudi pojem in vloga raziskovalnega dela, saj slednje ni več usmerjeno v refleksijo in delo v predavalnici. Preusmerjeno je v prisilno prevzemanje novih, dodatnih, a kratkotrajnih raziskovalnih projektov, delegiranih od zunaj, in v proizvodnjo hitro objavljenih prispevkov v natančno določenih mednarodnih akademskih bazah revij, kar je vse povezano s produkcijo ozkovođenega znanja za kratkoročne potrebe in akumulacijo zasebnega kapitala. Kot izpostavljata Malcom in Zukas, novi menedžerizem, ki se poleg t. i. *ocenjevanja uspešnosti in produktivnosti učitelja (performance assessment)* med drugim najbolj nazorno kaže v novi prerazdelitvi in ovrednotenju delovnih obveznosti učitelja, slednjega navaja k privzemanju pozicije, da je akademsko delo zgolj in le še oblika »servisnega dela« oziroma storitvene dejavnosti (2009: 502). Ta konceptualni zasuk znotraj neoliberalne sheme, kjer stopa v ospredje prisilna komodifikacija znanja, je namenjen prestrukturiranju vloge učitelja in predrugačenju smotrov učiteljskega dela. To preoblikovanje pa postane izvedljivo šele in prav z razcepitvijo sicer enotnega učiteljskega dela na tri med seboj domnevno povsem ločene enote, saj je cilj tega manevra, da bi se zameglilo in izbrisalo resnično naravo učiteljskega dela, ki temelji na učiteljevi predanosti zasledovanju in posredovanju znanja kot sestavnega dela holističnega dojetanja in razvoja znanstvenih disciplin. Z odstranitvijo takega gledanja in razumevanja na delo akademskega učitelja je možna tudi njegova pretvorba v zgolj izvajalca storitvenih del oziroma atomiziranih produktov na področju vse bolj komercializiranega visokega šolstva, kjer je znanje preosmišljeno kot komoditeta in reducirano na njo, študenti pa na posamezne produkte in ne več razmišljujoče posameznike.

Korporativno-menedžerska merila kakovosti akademskega dela

Posledice korporativno-menedžerskega upravljanja visokošolskega sektorja pa se ne kažejo le v vpeljavi najrazličnejših regulacij, na osnovi katerih

potekajo fleksibilizacija delovne sile in diferenciacija plačila za isto delo, povečevanje nadur in obče slabšanje delovnih pogojev zaposlenih. Kaže se tudi v sočasni uvedbi predpisov in meril, ki visokošolskim institucijam in učiteljskemu kadru kljub sistematičnemu rezanju sredstev, povečevanju števila študentov ob hkratnem zmanjševanju števila zaposlenih, večanju urnih nadobremenjenosti in kazualizaciji delovne sile paradoksalno nalagajo, da morajo izkazovati visoko stopnjo »kvalitete« oziroma »odličnosti« in akademske produktivnosti. To pa naj bi dosegli le s podrejanjem zunanjim evalvacijskim merilom, ki jih postavljajo novoustanovljene in stroškovno potratne vladne agencije: te birokratske ustanove naj bi določale standarde in s tem bdele nad odličnostjo in transparentnostjo raziskovalnega dela ter strokovnega znanja akademskega kadra, za katerega se tako predpostavlja, da ga je treba voditi oziroma menedžerirati in nadzorovati pri njegovih raziskovalnih prioritetah, zlasti v povezavi z interesi industrije (Peters, 2005: 130; Brennan, 2009: 354). Neoliberalni diskurz znanstvenikom odvzema njihovo avtonomijo in jim odreka zmožnost lastnega ekspertnega presojanja, da bi tako lahko na novo zasnoval njihovo vlogo in redefiniral njihovo identiteto znotraj ekonomsko-političnega prostora, kjer univerza, kot izpostavlja vse več kritikov, ni več koncipirana kot center poglobljenega proizvodnje in posredovanja tehtnega ter trajnega znanja (Slaughter in Rhoades, 2004), temveč kot poslovna organizacija s produkcijskimi cilji, katere namen je povečevati dohodek, znanje pa krčiti in rezati na posamezne dekontekstualizirane informacijske enote, ki jih je mogoče neskončno tržiti. Tudi kvaliteta akademskega raziskovanja je tako znotraj neoliberalnega diskurza preosmišljena, saj je po novem zastavljena le glede na število produktov oziroma objavljenih enot, ki jih je mogoče prešteti. Osnovno merilo kvalitete, kot jo določa neoliberalni menedžerski diskurz, namreč ni vsebina kot tudi ne obča koristnost in razpoložljivost akademskega teoretičnega znanja, temveč kvantiteta: naloga učitelja kot raziskovalca je zato stremeti k čim večji produkciji in objavljenosti v natančno določenih revijah, kar naj bi po neoliberalni logiki, kjer za kakovost šteje samo tisto, kar je mogoče kvantitativno izmeriti, že avtomatično pričalo o visoki kakovosti posameznikovega raziskovalnega dela oziroma njegovi akademski odličnosti – ta pa vse bolj postaja tudi merilo za pridobivanje subvencij. Smisel zunanjih evalvacijskih agencij in standardov odličnosti torej ni, da bi zagotovili resnično kvaliteto, tj. vsebinskost znanstvenega dela, ki terja dolgoletno refleksijo, dolgotrajne raziskave in neprestano potekajoči kritični dialog (Roberts, 2007: 358), saj so s korporativizacijo inštitutov in univerz te možnosti v bistvu izničene, z uvedbo kvantitativnih metod merjenja odličnosti pa dokončno odpravljene. V resnici gre za obliko kontrole, tj. za ustvarjanje pokorljivih in ukročenih akademskih subjektov (Davies in Bansel, 2010: 12), katerih naloga je repliciranje že znane-

ga, demagoško preverljivega in zato zagotovo sprejemljivega ter objavljivega akademskega diskurza, ne pa ustvarjanje kritičnega diskurza in inovativnih premikov v sistemu mišljenja, kajti prav to zahteva drugačna znanstvena merila in pogoje dela.

Z neoliberalno logiko, po kateri je kvaliteta nekega znanstvenega dela dokazljiva že in le zgolj s številom objavljenih enot, ki so po merilih vladnih agencij različno in arbitrarno ovrednotene ne glede na dejanski vsebinski in časovni vložek raziskovalca, se spreminja družbena vloga akademskega znanstvenika kot tudi oži domet raziskav in ponastavlja ter siromaši pojem akademskega znanstvenega dela. Kako se torej na osnovi novo postavljenih meril in standardov kakovosti raziskovalnega dela (kjer je odličnost akademskega raziskovalnega dela zreducirana na kvantiteto in izenačena s serijskim objavljajem posameznih, domnevno merljivih enot) kaže proizvajanje ukročenega akademskega subjekta v praksi? Ker se kakovost akademskega znanstvenega dela po novem ocenjuje na podlagi objavljenega števila posameznih enot znotraj relativno kratkega časovnega obdobja, od česar je med drugim odvisna tudi ponovna habilitacija univerzitetnega učitelja, se na ta način znanstvenike sili k temu, da vse bolj opuščajo poglobljene in sistemske raziskave, ki so zaradi dolgotrajnega zbiranja podatkov, teoretičnih analiz in refleksij seveda zastavljene na dolgi rok. Namesto tega so se prisiljeni osredotočiti na tiste vrste raziskav oziroma dekontekstualiziranih vidikov določenih tematik, katerih analize niso časovno potratne kot tudi ne vsebinsko zahtevne in ki ne zahtevajo izdatnega delovnega navora, prinašajo pa takojšnje, po možnosti objavljive rezultate, kar pomeni, da so ta dela vse bolj sovpadna s preverjeno ali ortodokсно politiko. Vse to se odraža v porastu objav, ki ne prinašajo novih poglobljenih sistemskih analiz in teoretičnih prebojev, temveč se denimo v humanistiki vse bolj osredinjajo predvsem na hitre shematične preglede ali recenzijske obnove osnovnih teoretskih izhodišč ali pa zgodovinske preglede posameznih disciplinarnih praks (Bensimon in Ordorika, 266–267).²⁰

20 Kvantitativna merila »kakovosti« in »odličnosti« akademskega raziskovalnega dela slednjega v resnici le siromašijo. Ker pri habilitacijah in subvencijah ne štejeta več teoretična prebojnost nekega dela in relevantnost njegove vsebine, temveč le še število napisanih in objavljenih enot ter izkazovanje citiranosti na kratki rok, so akademski učitelji prisiljeni hiperproducirati. To pomeni, da ne gre le za preusmerjanje od dolgoročnih raziskav na kratke aplikativne analize za potrebe zasebnega kapitala oziroma za dekontekstualizirane drobce širših tematik, s čimer odpade poudarek na »teoretičnih prebojih, sintezi znanja in kritiki statusa quo« (Armstrong, 2010: 60). Gre tudi za spremembe na ravni samega načina pisanja in tvorjenja člankov. Da bi zadostili kvantitativnim merilom, univerzitetni akademiki to, kar bi bil poprej vsebinsko razdelan in teoretsko zaokrožen članek, vse bolj delijo na posamezne tematske podenote in s tem ločene članke, ki prinašajo le nekaj osnovnih uvidov, a so razdelani in zapolnjeni z različnimi splošnimi referencami tako, da še zadoščajo minimalnim standardom objavljivosti (Armstrong, 2010: 60). Ta pristop, ki ga vsiljujejo kvantitativna merila, vodi na eni strani v pokrčenje in razvođenje vsebine kot tudi v balastno podvajanje taistih osnovnih

Ta pristop in njegove posledice, kjer naj bi bila pokazatelj akademske odličnosti kvantitativna produkcija, neposredno narekuje in spodbuja točkovni sistem, ki so ga vzpostavile s strani neoliberalnih vlad nastavljene agencije (pri nas ARRS). Kajti znotraj tega sistema niso več najvišje ovrednotene knjižne publikacije, temveč posamezni članki.²¹ Zato, kot ugotavljajo kritiki, ta vsiljeni kvantitativno naravnani točkovni sistem postaja vedno močnejša oblika nadzora oziroma odmerjanja in regulacije raziskovalnih interesov ter prioritizacije akademikov, ki svoje raziskovalne dejavnosti ne le vedno bolj preusmerjajo v doseganje kratkoročnih ciljev, temveč morajo zaradi golega akademskega preživetja pri tem izkazovati vedno večjo mero preračunljivosti v smislu, kaj se jim še splača raziskovati in v kakšni obliki objaviti, da bi lahko dosegli maksimalno število točk in tako zadostili novim standardom kvantitete, ki naj bi delovali kot pokazatelj njihove domnevne odličnosti (Bensimon in Orborika 265). Točkovno naravnani sistem, ki najvišje vrednoti člankovne objave, a v različno ovrednotenih akademskih revijah – ki tudi morajo biti indeksirane v določenih bazah, sicer ne štejejo –, akademske raziskovalce – učitelje pretvarja v vse bolj hiperindividualistične, tj. samozazrte in izolirane tekoče trakove oziroma *maquilladoras* in v raziskovalce – podjetnike (Bensimon in Ordorika, 2006: 251), ki s pospešeno produkcijo posameznih in tematsko ozko naravnanih člankovnih objav izgubljajo stik s sistematičnim in

podatkov in temeljnih izhodišč v različnih objavah. Po drugi strani pa vodi v nejasnost in neotipljivost celostnega argumenta, saj se ta z razcepitvijo na več člankov, ki so za nameček lahko objavljeni še v različnih revijah, povsem porazgubi (Trimble et al., 2010: 281). Sistemsko vsiljena hiperprodukcija ne le siromaši raziskovalno delo in razveljavlja angažirano, k javnosti usmerjeno delo intelektualca, temveč ga tudi preusmerja k širjenju dobička lastnikov zasebnih revijalnih/podatkovnih baz. Na račun vsiljene hiperprodukcije zasebni upravljalci namreč pridobijo veliko kvoto člankov, ki jih umeščajo v neprestano naraščajoče število novoustanovljenih akademskih revij; te pa povežejo v pakete skupaj z osrednjimi in vodilnimi akademskimi revijami na določenem področju. Da bi si zagotovile dostop do osrednjih revij, so knjižnice pod pogoji, ki jih diktirajo zasebni upravljalci revijalnih baz, primorane odkupiti celotni paket po astronomsko visoki ceni: balastne revije, ki so večinoma vsebinsko šibke, njihova berljivost in citiranost pa je v resnici minimalna, so perversno predstavljene kot oblika dodatne vrednosti, ki naj bi ustrezno in domnevno upravičeno podražila višino naročnine celotnega paketa. V resnici pa gre za članke in revije, ki jih nihče ne bere.

- 21 Tako denimo znanstveni članek, objavljen v reviji, ki jo indeksirata SCI Expanded in SSCI, s faktorjem vpliva v prvi četrtini revij prinaša nad 100 točk, znanstveni članek, objavljen v reviji, ki jo indeksira A&HCI, 70 točk, medtem ko znanstvena monografija s številom strani nad 50 prinaša le 160 točk. Gre za sistem merjenja kakovosti in produktivnosti akademskega dela, ki ne le, da ne odraža dejanskega stanja, temveč situacijo postavlja na glavo. V primerjavi s člankom je priprava knjižne publikacije namreč rezultat večletnega dela, ki zahteva znatno večji obseg raziskovalnega napora in finančnega vložka in pogljobljeno poznavanje ter povsem dodelano, večplastno sistemsko analizo obravnavane tematike. Kljub temu en sam članek, objavljen v strateško izbrani bazi in v ustreznem tujem jeziku, lahko prinese več kot polovico točk, ki jih po teh merilih prinaša knjižna publikacija, pa čeprav je, za ponazorilo, ta članek lahko le skrajšana in vsebinsko poenostavljena verzija enega od poglavij v taisti knjižni monografiji.

celostnim razumevanjem svojih disciplin kot tudi s holističnim dojemanjem svoje ožje in širše družbe (Roberts, 2007: 360).

Problematičnost točkovnega sistema, ki vzpodbuja golo kvantiteto, odpravlja pa kvaliteto, se kaže tudi v dejstvu, da tudi same člankovne objave niso enakovredno ovrednotene, saj so umetno hierarhično razvrščene glede na to, ali so članki objavljeni v akademskih revijah, ki so uvrščene v posebne baze, nad katerimi bdijo korporativne institucije. Po teh merilih je pokazatelj akademske odličnosti v kapitalistično perifernih državah, med katere se umešča tudi naša, tisti članek, ki je objavljen v enem od svetovnih jezikov in se pojavlja v reviji, ki je indeksirana v eni od točno predpisanih mednarodni baz.²² Članek s taisto vsebino, objavljen v maternem jeziku govorca, pa

- 22 Za te mednarodne baze je značilno, da jih upravlja in trži peščica ameriških in evropskih korporacij, kar je posledica poglobljenja tako produkcije kot diseminacije akademskega znanja. Izmenjava in širjenje akademskih raziskav najpogosteje potekata z objavami v znanstvenih revijah, lastništvo in upravljanje nad katerimi je bilo do nedavnega v celoti v rokah univerzitetnih založb ali pa znanstvenih organizacij, ki so to delo izvajale ob minimalnih finančnih stroških. Ko so se ob pretvorbi javnega dobrega v tržno blago v ta proces vrinile korporacije z namenom, da bi zgolj s posredovanjem (ne pa z dejanskim soustvarjanjem) rezultatov javnofinančno podprtih raziskav ustvarile in povečale zasebni dobiček, je zavoljo tovrstnega umetnega olastninjenja in uzurpacije znanja skokovito narasla tudi cena akademskih revij. Ta nikakor ni premosorazmerna z njihovo kvaliteto ali stroškom njihove produkcije, saj ti ostajajo na isti ravni kot tisti, ki jih imajo še obstoječe univerzitetne založbe in znanstvene organizacije, ki svojega uredniškega in marketinškega dela niso prenesle na posredniške korporacije (Bergstrom, 2001: 183). Revije, ki jih objavljajo neodvisne znanstvene organizacije in univerzitetne založbe, po svoji kakovosti ne odstopajo in so lahko še boljše od tistih, zavedenih v korporativnih bazah, kvaliteta katerih prav tako niha. Enako pomembno, te revije so nekajkrat cenejše od tistih, ki jih ima v svojih bazah vseh dvanajst zasebnih monopolnih korporacij, kot so Elsevier, Springer, Wiley, Sage, Jstor, Ebscohost in Proquest (Armstrong, 2010: 59; Bergstrom, 2001; Morrison, 2009; Merrett, 2006). Kljub temu državno sprejete politike v novih merilih od univerzitetnih učiteljev in drugih akademskih raziskovalcev zahtevajo, da svojo »odličnost« dokazujejo le na podlagi akademskih člankov, objavljenih v zasebnih korporativnih bazah s faktorjem vpliva. To pa pomeni, da s tovrstnimi intervencijami ne le umetno povišujejo težo, ki naj bi jo imele revije, zavedene zgolj v komercialnih bazah, temveč v prvi vrsti krčijo dostopnost akademskih raziskav in odprst akademskega prostora, saj neposredno podpirajo in utrjujejo naraščajajočo monopolno prevlado zasebne posredniške industrije (Morrison, 2009; poglavje 4, odprt dostop, ni navedenih strani). Ta seveda ni potrebna, saj gre za umetno ustvarjeno tržno nišo, ki parazitira na javnoproračunskem denarju in si pri tem za nudenje zgolj posredniških uslug reže vsaj 30–40 % čiste profitne marže (Morrison, 2009, odprt dostop, ni navedenih strani). Cene naročnin na revije, ki jih za svoje posredniške usluge prosto zaračunavajo korporacije, so samo v enem desetletju (med letoma 1990 in 2000) na področju tehnoloških znanosti poskočile za 123 %, na medicinskem za 111 % in na področju družbenih ved za 127 % (Pirie, 2009: 37). Kot še navaja Pirie, so se med letoma 2001 in 2006 povečale še za 74 % (družbene vede), 33 % (medicina), 63 % (tehnologija), 68 % (humanistika). Te odstotke je seveda treba umestiti v širši kontekst, saj iz tega izhajajo tudi nesorazmerja v ceni naročnin med neprofitnimi javnimi ustanovami/organizacijami in zasebnimi korporacijami: če je leta 2001 veljalo, kot navaja Bergstrom, da je bila povprečna letna naročnina na revijo s področja ekonomije, ki jo je izdala neprofitna javna ustanova, 180 dolarjev, so zasebne korporacije za revije podobne vsebine in kvalitete zaračunavale 1.660 dolarjev na leto (2001: 183). Danes je to nesorazmerje še večje,

saj je cena akademskega članka v prosto dostopnem javnem sistemu Open Journal Systems, kot pokaže Morison, le 188 dolarjev, medtem kot Elsevier Cell Press (zasebna baza) zaračuna 5.000 dolarjev na članek (Morrison 2009, odprt dostop, ni navedenih strani). Bergstrom je še izračunal, da je cena, ki jo zasebne korporacije zaračunavajo na eno samo stran članka, kar šestkrat višja od cene, ki jo postavijo neprofitne javne ustanove. In če bi se knjižnice denimo naročile na vse revije z ekonomskega področja, bi z 10-odstotnim deležem njihovega proračuna zlahka pokrile naročnine na vse neprofitne akademske revije, ki zajemajo kar 60 % vseh člankov, napisanih v tekočem letu, medtem ko bi za naročnino na revije, ki jih ponujajo zasebne baze in obsegajo le tretjino vsega napisanega, odštele 80-odstotni delež svojega proračuna (Bergstrom 2001: 185–186).

Z ustreznim razvitim sistemom – ki ga obstoječe lastniško-oblastniške strukture ne dopuščajo, saj je njihova naloga zagotoviti pogoje za širjenje akumulacije zasebnega kapitala na račun predhodnega razlastnjenja večine – bi lahko obstoječe javne ustanove vključno z univerzitetnimi in specializiranimi knjižnicami vzpostavile lasten javnodostopni sistem baz, namenjenih ustvarjanju, arhivskemu hranjenju in posredovanju akademskih revij. To bi namreč predstavljalo le delček izdatkov (in sicer, kot je pokazala Heather Morrison, je to za 96 % manjši delež od sedaj porabljenega proračuna z letnim prihrankom 55 milijard dolarjev), ki jih javne raziskovalne ustanove sedaj po preplačanih naročninah na revije namenjajo odkupu tega, kar so v bistvu same ustvarile in podarile zasebnim posredniškim bazam.

Zasebne baze namreč javnim institucijam, kot so univerze in raziskovalne knjižnice, za nekajkratnik realne vrednosti, ki jo imajo revije, preprodajajo to, česar niso same ustvarile in kar so javnim institucijam, kot so univerze in raziskovalni inštituti, v resnici odtujile. To so storile s spretnim manevrom, ki temelji na vsiljenem prenosu materialnih avtorskih in s tem lastniških pravic z avtorja in njegove institucije na zasebne in vrinjene posrednike podatkovnih zbirk. To pomeni, da javno financirane ustanove, kot so inštituti in univerze, še naprej ostajajo producentke raziskovalnega dela, nikakor pa ne več lastnice rezultatov, kar ne omogoča več prostega pretoka javno financiranega znanja. *Profit zasebnih baz in ne nazadnje njihovo delovanje sta odvisna od prilastnjenja javno sponzoriranega dela akademskih in drugih raziskovalcev brez recipročnega poplačila in od sočasne restriktivne preprodaje le-tega nazaj taistim izvornim producentom oziroma njihovim matičnim ustanovam* (Pirie, 2009; Merrett, 2006; Armstrong, 2010; Morrison, 2009). Pri tem je, in to je ključnega pomena, vložek zasebnih baz v temeljno, raziskovalno delo, ki si ga lastijo s članki in preprodajajo nazaj javnim ustanovam, ničeln. Zanje ga brez kakršnegakoli poplačila v celoti opravijo javno sponzorirane institucije, ki so nato taiste rezultate svojega dela prisiljene odkupovati nazaj, in sicer za nekajkrat višjo vrednost od izvirne. Zasebne baze tako dobijo v lastništvo članke in revije, ki so največkrat že popolnoma zaključene in do potankosti izdelan strokovni izdelek, v celoti in izdatno podprt s strani davkoplačevalskega denarja (Sutherland, 1999). Kajti raziskovalnega dela, ki je dolgotrajen in kompleksen ter zato finančno drag proces, javne ustanove ne podpirajo le s plačami, ki jih v letih prejemajo univerzitetni in drugih raziskovalci, temveč z davkoplačevalskim denarjem to počno tudi z izdatnim financiranjem knjižnic in opremljanjem ter vzdrževanjem laboratorijev, kar je predpogoj za kvalitetno raziskovalno delo (Merrett, 2006: 96). Prav tako je pri pretapljanju rezultatov in teoretičnih spoznanj v članke pomembna tudi druga podporna infrastruktura, ki jo nudijo javno sponzorirane univerze, kot so npr. računalniki, programska oprema, ustrezen in redno vzdrževan delovni prostor, dostop do interneta, telefoni in telefaksi, ki so nujni za izvajanje ne le raziskovalnega, temveč tudi uredniškega in recenzentskega dela (Merrett, 1997; Morrison, 2009). To je prav tako opravljeno večinoma prostovoljno, saj se predpostavlja, da so recenzenti in uredniki dolžni izvesti tovrstna dodatna dela kot del svojega prispevka k akademski kulturi in da so za to že ustrežno finančno nagrajeni s plačami, ki jih prejemajo na institucijah, kjer so zaposleni. Avtorji prispevkov od zasebnih lastnikov baz ne prejmejo honorarjev, ampak so za objavo članka, kot kaže praksa

prestiznih revij, vse bolj primorani celo plačati iz lastnega žepa, kar zmanjšuje možnosti objav in dostopnost akademskih raziskav. Ker je glavnina stroškov, ki jo predstavlja raziskovalno in ustvarjalno delo, v celoti pokrita že s strani davkoplačevalskega denarja, lastniki zasebnih baz izgotovljene prispevke brez večjih stroškov (še zlasti v primerjavi z raziskovalnimi) le še »zapakirajo«, kar velja tudi v primeru, da nase delno prevzamejo uredniška in druga dela, kot so korekture in prelomi (Sutherland, 1999; Pirie, 2009: 32). »Komercialna baza Elsevier na primer navaja, da zaposlujejo 7000 urednikov, v domeni katerih je približno 2000 revij. Vendar pa pri tem prikladno izpuščajo podatek, da z njimi sodeluje kar 970.000 neplačanih članov uredniških odborov, recenzentov in avtorjev prispevkov, ki tej korporaciji prispevajo svoje znanje, čas in druge resurse, izdatno podprte s strani davkoplačevalskega denarja.« (Bjoern Brems, <http://bjoern.brems.net/comment-n820.html>). V večini primerov, kot navaja Bergstrom, uredniki prestižnih revij, indeksiranih v komercialnih bazah, svoje delo v resnici opravljajo zastojno zavoljo prestiža; univerze, na katerih so zaposleni, pa v teh primerih zasebne baze celo neposredno subvencionirajo, saj so takemu članu oddelka pripravljene odstopiti za to potrebno infrastrukturo, administrativno podporo in ustrezno zmanjšati njegove pedagoške obremenitve (2001: 194).

Zasebne baze, ki v resnici razpolagajo le z naslovi revij in s seznamom naročnikov (Merrett, 2006: 101), si sadove javnofinančno sponzoriranega raziskovalnega dela, ki ga same niso razvile, olastninijo, tako da avtorju in s tem institucijam, pod okriljem katerih so bile te raziskave izvedene, odvzamejo materialne avtorske pravice. Ker morajo ob objavi članka avtorji svoje materialne pravice prenesti na založnika, to slednjemu omogoča, da na podlagi tega prelastninjenja prosto in po svoji volji določa cene revij; institucijam pa za izposajo tega, kar so same razvile, a jim je bilo na osnovi prenosa materialnih pravic odtujeno, zaračunava rento z nekajkrat višjimi naročninami, kot bi jim jih sicer neprofitne ustanove (Bergstrom, 2001: 191). Poleg astronomskega dvigovanja cen posameznih revij so zasebne korporacije razvile tudi druge monopolne tržne instrumente, s katerimi še dodatno obremenjujejo in izčrpavajo javne proračune raziskovalnih in univerzitetnih ustanov, da bi povečale svoje profite in hkrati s trga izrinile druge kvalitetne in znatno cenejše neprofitne založniške hiše. Med temi manipulativnimi metodami najbolj izstopajo t. i. paketne ponudbe, ki so se pojavile z digitalizacijo medijev. To pomeni, da zasebne digitalne baze nakup osrednjih vodilnih revij oziroma ene vrste produkta in dostopa do njih pogojujejo s sočasnim nakupom cele vrste drugih revij ali druge vrste produkta, ki jih knjižnice za delo njihovih raziskovalcev sicer ne potrebujejo ali pa bi jih lahko po nižjih cenah in v posamičnih izvodih pridobile od drugih manjših, tudi neprofitnih ponudnikov (Edlin in Rubinfeld, 2004: 156). Ker je znotraj zasebnih digitalnih baz višina naročnine na posamezne vodilne revije namerno nastavljena tako, da predstavlja nekajkratni in torej vrtoglavi večkratnik njihove dejanske vrednosti, so knjižnice prisiljene pristati na t. i. paketni nakup, saj jim je v nasprotnem primeru onemogočen dostop do osrednjih revij (Pirie 2009: 37). Pri tem gre za preračunljivo prisilo, ki jo korporacije spretno ponujajo kot ugodnost, čeprav to ne odseva dejanske slike: kombinirana cena vseh nekaj sto ali pa tisoč revij, ki naj bi bile dodatno vključene v razširjeni osnovni paket, je sicer res nižja od njihove individualno določene vrednosti (in hkrati različno določena glede na BDP držav, katerim korporacije ponujajo svoje posredniške posele), vendar ne gre pozabiti, da gre v večini primerov za vsiljeni balast, ki ne glede na domnevno diskontno ceno prav zaradi svoje kvantitete avtomatično in drastično podraži osnovni paket (samo CTK Univerze v Ljubljani je iz državnega proračuna za leto 2011 prejela 458.932 evrov za nabavo Elsevierjeve baze ScienceDirect, 474.253 za SpringerLink, 32.970 za Wiley InterScience, NUK pa 71.427 za EBSCOhost Research Databases, 73.515 za Emerald Management extra 140 in 22.108 za Sage journals online). Posledica tega je, kot opozarjajo kritiki, da vsiljene paketne ponudbe premosorazmerno obremenijo in v večji meri počrpajo osnovni proračun knjižnic, ki so se zato v vse večji meri prisiljene odpovedovati drugim revijam manjših založnikov in samostojnih

znanstvenih društev. Ti na ta račun izgubljajo svoj naročniški delež, kar na daljši rok ogroža obstoj in preživetje njihovih enako ali še bolj kvalitetnih revij, ki jih ustvarjajo za znatno nižjo ceno, medtem ko se koncentrira in krepi monopolni položaj profitno naravnanih korporacij (Pirie, 2009: 37; Edlin in Rubinfeld, 2004: 130). Na ta način se znanstvenikom tudi omejuje dostop do potrebnega raziskovalnega materiala in ne nazadnje ustrezno nadgrajenega znanja. Ker se proračuni knjižnic iz leta v leto vedno bolj stekajo v kritje neprestano večajočih se paketnih naročnin za elektronske in tiskane akademske revije, kot jih diktirajo zasebne baze, se knjižnice v prvi vrsti vse bolj odrekajo tudi naročilu monografij in drugih knjižnih publikacij. Tako je nabava knjig med raziskovalnimi knjižnicami v ZDA že med letoma 1986 in 2000 padla kar za 17 %, naročilo revij pa le za 7 % (Edlin in Rubinfeld, 2004: 133). Celo najboljše ameriške raziskovalne knjižnice poročajo, da je obseg njihovih zbirk padel 30 % pod minimalni prag, ki bi še zadostoval za osnovne raziskovalne potrebe (Merrett, 2009: 102). Paketnim ponudbam navkljub in prav zaradi njih založenost knjižnic in s tem dostop do znanja pada, kljub temu da se njihovi izdatki neprestano večajo.

Medtem se prav zaradi izčrpavanja znatno povečujejo profiti zasebnih korporacij: leta 1997 je Elsevier ustvaril 812 milijonov funtov operativnega profita oziroma 27,2 % čistega dobička, leta 2003 pa že več kot milijardo funtov operativnega profita. Taylor&Francis je leta 2000 »ustvaril« 20 milijonov funtov operativnega profita, kar je predstavljalo 17,5 % profitne marže, medtem ko je leta 2003 »ustvaril« že 30 milijonov funtov operativnega profita, oziroma 17,2 % čistega dobička. Wiley je leta 1993 dosegel 13 milijonov dolarjev operativnega dobička oziroma 4,7-odstotno profitno maržo, leta 2003 pa že 123 milijonov dolarjev operativnega profita oziroma 14,4 % čistega dobička (Merrett, 2009: 99). Leta 2006 je Reed Elsevier s »svojimi« revijami s področja medicine, znanosti in tehnologije dosegel 30,6 % operativnega profita, Wiley z revijami taistega področnega tipa 45,5 % operativnega profita, njegova podenota Blackwell za področje družbenih ved 28,1 %, medtem ko je Thompson poročal o 24-odstotnem profitu (Pirie, 2009: 38). Te profitne stopnje, ki so seveda posledica izčrpavanja javnega proračuna in še enkratnega zaračunavanja knjižnicam za delo, ki so ga opravili akademiki zastoj, so astronomске v primerjavi s profitnimi maržami drugih industrij, kajti v tem času je bila denimo povprečna profitna stopnja proizvodne industrije v ZDA 7,1 % (ibid.). Zasebni lastniki podatkovnih baz so v pakete, ki jih vsiljujejo knjižnicam, da bi tako prečrpali čim več davkoplačevalskega denarja v svoje žepe, vgradili in vzpostavili še druge oblike manipulativnega nadzora nad prisvojenim delom javnih institucij in s tem restrikcij nad pretokom znanja, iz česar izhaja dodatno povečevanje njihovih dobičkov. Splošno znano je, da korporacije tudi znotraj paketov, ki jih ponujajo, ne omogočajo prostega dostopa do znanstvenih raziskav, saj so recimo v okviru enega paketa na razpolago le nekateri deli posameznih akademskih revij, medtem ko so drugi zatemnjeni, kar se denimo odraža v enoletnem embargu na članke, objavljene v tekočem letu. S tem knjižnice prisilijo, da poleg visoke naročnine na digitalne paketne ponudbe sproti naročajo in tako plačujejo še vzporedno naročnino na tekoče tiskane verzije revij, ki jih nujno potrebujejo njihovi znanstveniki, in to je druga plat paketne strategije. Kot opisujeta Edlin in Rubinfeld: če Elsevier v svojem paketu ponuja dostop do baze ScienceDirect za 315.000 dolarjev ob predpostavki, da morajo knjižnice naročiti te revije v tiskani obliki za domnevno diskontno ceno 30.000 dolarjev, potem gre za vsiljeni in obvezni produkt, ki podraži celotno naročnino. Če bi knjižnice imele možnost, bi se seveda v tem primeru odločile le za naročilo tiskanih revij, privarčevani denar pa vložile v nakup monografij in revij pri drugem založniku (2004: 157).

Predvsem pa t. i. paketni nakupi digitaliziranih revij v resnici ne predstavljajo pravega nakupa, saj bi ta moral knjižnicam podeliti pravico do arhiviranja in s tem nadaljnega širjenja in prostega razpolaganja s kupljeno literaturo. Namesto tega gre pri t. i. paketnih nakupih le za obliko licenčnega ali rentnega zakupa fiksnega števila revij za določeno fiksno obdobje, ki se giblje od dveh do petih let in ga morajo knjižnice obnoviti, po pravilu, za vsakokrat višje

čprav v tujini, ne šteje in tudi ne prinaša enakega nabora točk, še manj pa članek s taisto vsebino, objavljen v domačem jeziku govorca v kateri od domačih revij, ki niso indeksirane v kateri od mednarodnih baz. Tovrstni vsiljeni standardi kakovosti na svojstven način neposredno podpirajo beg možganov in izbris lokalne kritične inteligence, saj gre po eni strani za obliko neokolonizacije, ki zahteva, da se periferna akademska srenja podredi tistim vrstam raziskav in tematskih obravnav, ki so ideološko pisane na kožo globalnim centrom moči in kapitala, in jih sprejme za svoje, zato da bi sploh lahko bila pripuščena v ožji krog objavljenih avtorjev (Bensimon in Odorika, 2006: 265). To neposredno zadeva produkcijo vednosti in spremljajočega ideološkega zagovora, s katerim se v neoimperialističnem centru zavoljo uveljavljanja geopolitično-ekonomskih interesov med drugim znova ponastavlja delitev na t. i. zahodno civilizacijo in vse ostale, s tem pa obnavlja in prenavlja diskurz drugosti in odklonskost v odnosu do navidezno nevtralnega in samooklicanega zahodnoevropskega jedra. Hkrati gre po drugi strani v ozadju tovrstnih standardov odličnosti za preprost prenos in uzurpacijo lokalnega znanja, ki bi moralo biti javno dobro in torej na razpolago tisti srenji, ki je razvoj tega znanja podprla z lastnimi javnofinančnimi sredstvi, v zasebne roke zahodnoevropskih multinacionalk. Ti korporativni monopoli namreč bdijo nad upravljanjem mednarodnih baz revij oziroma trženjem avtorskih pravic, kar pomeni, da npr. dostopanje do člankov, ki so jih napisali lokalni akademiki ob podpori lokalnih javnofinančnih sredstev, ne le zgolj posredujejo, marveč preprodajajo nazaj univerzam, knjižnicam in drugim izobraževalnim ustanovam, to pa pomeni, da morajo lokalne knjižnice odkupiti nazaj to, kar so ustvarili domači raziskovalci z javnoproračunskim denarjem (Bensimon in Ordorika, 2006: 265). To je seveda še ena od oblik globalne akumulacije kapitala posameznikov na račun kolektivnega razlastnjenja množic. In tretjič: točkovna merila kakovosti, ki za najvišjo obliko akademske odlič-

protiplačilo. To tudi pomeni, da v tem obdobju knjižnice ne morejo odpovedati naročin na posamezne revije v paketu, v kolikor bi se želele naročiti na cenejšo revijo enake kakovosti, ki jo ponujajo neprofitne organizacije. Vsiljeni paketi oziroma rentni zakupi gradiva, poanta katerih je, da knjižnicam ne omogočajo prostega razpolaganja z njim, imajo za knjižnice in javne ustanove, katerih del so, katastrofalne posledice. Kot izpostavlja Merrett, ti vsiljeni paketi knjižnice postavljajo v popolno odvisnost od velikih korporacij in njihovih cenovnih politik: za knjižnice pomenijo izgubo nadzora nad vsebino njihovih zbirk, ki jo prinašajo kvantitativno številčne, vendar pa tematsko razpršene, po tržnem in ne vsebinskem principu sestavljene paketne ponudbe; izgubo lastništva nad zakupljenim materialom, kar je ne nazadnje razvidno tudi iz dejstva, da ob zamudi rentnega plačila knjižnice ne morejo koristiti dostopa niti do tistih delov paketne ponudbe, ki so jo že plačale; ter vedno večjo pokrčenost in homogenost gradiva, ki zaradi monopolne koncentracije tržnega deleža korporacij in spremljajočega izrinjanja neprofitnih akademskih založnikov določa isto ponudbo različnih knjižnic, a večkrat plačljivo s strani posameznih knjižnic (2006: 101). To pa pomeni, da gre zgolj za podvajanje materiala istega ali pa različnih korporativnih ponudnikov, za katerega mora vsaka ustanova plačati posebej.

nosti določajo članke, objavljene v enem od svetovnih tujih jezikov in v tujih bazah revij, univerzitetno inteligenco v perifernih državah s tem ne le neposredno silijo, da objavlja izključno ali čim več v mednarodnih revijah in s tem daleč proč od potreb vse bolj podhranjene lokalne srenje. Na ta način jo po eni strani tudi razdira, individualizira in medsebojno strokovno oddaljuje: ne vzpodbuja več lokalnih navezav in medsebojnega dialoga, saj ga akademski učitelji zaradi potrebe po mednarodnih objavah prenašajo vse bolj čez meje svojih držav in svojih akademskih skupnosti; strokovne stike tako vse bolj vzpostavljajo le s posameznimi specializiranimi akademiki v tujini, s pomočjo katerih si je mogoče zagotoviti potencialno objavo v eni od tujih revij, indeksirani v mednarodni bazi akademskih revij (Lynch, 2006: 7). Vse to pa jih postavlja v vse večjo individualno odvisnost od zunanjih centrov moči in jih zapira v novo oblikovani, hermetično sklenjeni akademski krog, ki postaja strukturalno odmaknjen od pereče vsakdanjosti in potreb širše ter lokalne skupnosti.

Kajti pod pritiski novih standardov akademske kakovosti, ki na prvo mesto postavljajo čim večje število člankov, objavljenih v tujem jeziku in mednarodnih bazah revij, se spreminja tudi narava univerzitetnega učitelja: njegova intelektualna odgovornost ni več usmerjena v izgradnjo znanja zavoljo prenosa le-tega na lokalno skupnost, temveč je povsem individualizirana in sprivatizirana, saj je pod pritiski novih meril usmerjena kvečjemu v izgradnjo lastnega statusa kot akademika - podjetnika (Bensimon in Ordorika, 2006: 268, Roberts, 2007: 359), ki preračunljivo deluje zgolj v svojo korist. Novi standardi akademske kakovosti, ki od univerzitetnih učiteljev zahtevajo, da svojo akademsko odličnost izkazujejo s čim večjim številom člankov, napisanih v tujem jeziku in objavljenih v mednarodnih bazah, akademike oddaljujejo od lastne skupnosti in njenih potreb po znanju, ki denimo na področju humanistike zahteva razumevanje lokalnih pojavov v spregi z razumevanjem njihovih svetovnih makrookvirov (Lynch, 2006: 9). Nova merila kakovosti, ki od akademikov zahtevajo predvsem objave v tujem jeziku in mednarodnih bazah, prav na račun teh pogojev krčijo in zavirajo tako prenos kot razvoj znanja v lokalni srenji, ki tako ostaja vse bolj intelektualno osiromašena in neozaveščena njenim izdatnim javnoproračunskim injekcijam navkljub. Neizogibna posledica kvantitativnih meril kakovosti pa postaja tudi dejstvo, da je dostopnost že tako okleščenega in tudi med akademiki vse manj pretočnega znanja vse bolj omejena na ozek mednarodni akademski krog, ki izključuje periferne pa tudi tiste centralno pozicionirane akademike, ki se niso pripravljene podrežati zahodnoevropskim centrom kapitalistične moči.

Za merila kakovosti je značilno tudi to, da tudi na splošno ne omogočajo več prenosa razvoja in širjenja znanja med širšo lokalno skupnost. Po-

stavlja jo namreč dvojne točkovne standarde tudi za tista dela, ki so napisana v maternem jeziku govorca in objavljena pri eni od domačih založb ali revij. Članek, ki je denimo napisan za potrebe širjenja temeljnega znanja med domačo učiteljsko publiko in je objavljen v zborniku, ne šteje več kot relevanten članek; v najboljšem primeru prinaša le minimalno število točk v primerjavi s člankom s taisto vsebino, ki je objavljen v eni od domačih akademskih revij, indeksirani v eni od mednarodnih baz.²³ Merila kakovosti, ki jih predpisuje vladna agencija, tako vzpodbujajo le objave v akademskih revijah in zapirajo produkcijo znanja v ozek in torej samemu sebi namenjen akademski krog, s čimer univerzitetne učitelje in diseminacijo znanja ponovno oddaljujejo od širše srenje in njene dobrobiti. Merila kvantitativne kakovosti tako neposredno odpravljajo vzpodbude za širše intelektualno delo univerzitetnega učitelja, ki bi moralo biti med drugim usmerjeno v javna predavanja in delavnice za najrazličnejše segmente družbe, vključno z nevladnimi organizacijami in drugimi civilnimi iniciativami (Lynch, 2006: 7). To bi moralo biti delo, ki preizprašuje in kritizira in je vidno angažirano v javni sferi. Teorija, iz katere izhaja praksa, tako postaja vse bolj izdvojena iz širše družbe, praksa sama pa je vse bolj podvržena le priložnostnim delavnicam, ki nimajo več teoretske osnove in veljave. Ker tovrstno akademsko delo ostaja nepriznано in sistemsko namerno spregledano, med akademiki ob pomanjkanju časa tudi usiha. Z zvajanjem akademskega dela zgolj na serijsko produkcijo člankov, kot to terjajo merila kvantitativne kakovosti, znanje postaja butično akademsko (ne)znanje, saj kroži v vse bolj hermetično zaprtih krogih in postaja vse bolj namenjeno le samo sebi. Kot izpostavlja Kathleen Lynch, gre za svojevrstno privatizacijo oziroma odtujitev in s tem osiromašenje znanja, ki ne omogoča, da bi se hipoteze in teze preverile tudi v realnem življenju, in sicer v najširšem dialogu z različnimi akterji in proizvajalci znanja, tako teoretičnega kot izkustvenega. Merila kakovosti, ki oblikujejo »dobrega akademika«, od slednjega tako zahtevajo, da je »utišani akademik« na periferiji globalnega reda in v javni sferi lastne dežele (2006: 9). Njegova naloga ni več informirati širšo skupnost in prispevati k njeni dobrobiti, temveč kalkulirati in preračunavati, katera od objav znotraj ozko zaprtega akademskega kroga prinaša

23 Delovanje univerzitetnih učiteljev kot javnih intelektualcev ni le popolnoma razveljavljeno, temveč kaznovano z manjšim ali pa sploh neobstoječim naborom točk. Prav na tem temelji tudi vzporedna redefinicija in degradacija tovrstnega dela – ki sicer zahteva sistematično poznavanje disciplin in dodelano teoretično znanje – v obliko neintelektualnega in neakademskega dela. Tako so, kot izpostavlja Jan Armstrong, na primer esejistične razprave, knjižne recenzije, komentarji in kolumne, objavljeni v širših občilih, uredniški predgovori, spremne besede in konferenčni prispevki vsi po vrsti obravnavani kot dela sekundarnega pomena z minimalnim naborom točk (ki je vsaj nekajdesetkrat manjši od minimalnega praga točk, ki ga prinese članek, objavljen v akademski reviji) ali pa sploh ne, pa čeprav gre za ključne oblike širjenja znanja tako znotraj samih ozko specializiranih disciplin kot tudi med disciplinami samimi, predvsem pa zunaj akademskega slonokoščene stolpa (2010: 56–57).

največje število točk. S tem postaja njegovo delo vse bolj namenjeno le samo sebi oziroma zadovoljevanju t. i. kriterijev kakovosti in odličnosti. O tem ne nazadnje priča tudi dejstvo, da je skokovitemu porastu novih publikacij navkljub frekvenca njihove dejanske berljivosti vedno manjša. Znanje, ki je po svoji vsebini že prestrukturirano, se tako privatizira, *funkcija akademika kot javnega intelektualca se pod sistemsko uvedenimi pritiski, ki jih predstavljajo kvantitativna merila kakovosti, ukinja*. Zato menedžersko-korporativni sistem upravljanja z akademsko delovno silo in spremljajoča kvantitativna definicija akademske odličnosti predstavlja svojevrstno obliko utišanja akademske srenje in kontrole nad njo.

Ta ob uvedbi kvantitativnih meril kakovosti akademskega dela ni le vse bolj depolitizirana, kar vodi v nevtralizacijo univerze kot družbeno-politično angažirane institucije; postaja namreč tudi vedno bolj usmerjena v ozko zazrti individualizem, medsebojno brezpredmetno tekmovalnost in hiperegoističnost, ki jo narekuje točkovni sistem vrednotenja akademskega dela. Opušča se poprejšnja kolegialnost, pretok informacij in izmenjava hipotez, in sicer, kot izpostavljata Bensimon in Ordorika, iz dveh razlogov: v sistemu, ki akademike sili h kratkoročno nastavljenemu zbiranju objav oziroma točk, je kolegialnost obravnavana kot vedno bolj časovno potratna in neučinkovita dejavnost, saj zavoljo nje primanjkuje časa za individualno hiperprodukcijo objav, ki jo zahtevajo kvantitativne merila akademske odličnosti; po drugi strani pa medsebojno druženje in iz tega izhajajoča prosta izmenjava in pretok idej vse bolj presihata prav iz strahu, da bi si teze, prebliske in mnenja, še preden so ta objavljena in torej avtorsko zaščitena, v stiski izposodil in objavil kdo drug, da bi lahko nadomestil svoj točkovni primanjkljaj in si tako zagotovil osnovno eksistenco, kot jo določajo novi standardi akademskega dela (2006: 266).

Kratkoročno nastavljena in domnevno merljiva produktivnost – posledica katere je sprememba narave in vsebine raziskovalnega dela, saj odpravlja dolgoročne in vsebinsko naravnane raziskave in jih nadomešča s tistimi, ki niso le ozko fokusirane in dekontekstualizirane, ampak so njihovi rezultati tudi demagoško bolj sprejemljivi – vodi v dokončno preoblikovanje subjektivitete akademskega učitelja. Gre namreč za premik v razumevanju vloge akademskega učitelja od javno odgovornega in angažiranega intelektualca, čigar proizvodnja teorije in znanja je usmerjena v javno dobro, k ozko zazrtemu akademiku - podjetniku, čigar merljiva produkcija znanstvenih enot je usmerjena k zadovoljevanju ozkih komercialnih interesov zasebnih interesnih skupin in izgrajevanju lastnega statusa kot tržno uspešnega subjekta (Davies in Bansel, 2010; Lynch, 2006: 2). Korporativno-menedžerski strukturalnimi posegi imajo negativen učinek na akademsko solidarnost, na vrsto znanja, ki se bo proizvajalo, in na oblike njegove diseminacije (Bensi-

mon in Ordorika, 2006: 270). To vodi tudi v preoblikovanje vloge in zavesti akademskega učitelja, ki se v neoliberalni shemi premakne od intelektualca z javno odgovornostjo k akademskemu profesionalcu, ki postaja odgovoren korporativno-menedžerski strukturi. Točkovni sistem merjenja preverljivosti in kakovosti akademskega dela predstavlja obliko prisilne identifikacije, saj je osnovno preživetje slehernega akademskega učitelja poslej odvisno od pokorljivosti novovpeljanemu sistemu, ki zato predstavlja obliko tihe in vseprisotne kontrole (Davies in Bansel, 2007). Akademsko delo je znotraj neoliberalne paradigme, ki teži k poblagovljenju in privatizaciji javnega dobrega ter njeni segmentaciji na merljive enote, pretvorjeno v obliko storilne dejavnosti in ne več javne odgovornosti. To pa pomeni, da so akademiki v vlogi akademikov - podjetnikov in s tem ukročenih neoliberalnih subjektov vpreženi zgolj v produkcijo razosebljenega blaga in storitev. To pa ne obsega le komodifikacije znanja, učnih programov in akademskih raziskav, temveč tudi študente same, saj so tudi ti obravnavani le kot še eden v vrsti produktov, ki jih lahko ponudi neoliberalna korporativna univerza (Malcom in Zukas, 2009: 501). Od tod tudi poudarek na usvajanju spretnosti in (ne-)znanju, s čimer se sklene krogotok privatizacije in komercializacije univerze.

Literatura

- Armstrong, J. (2010). Political Economy of Academic Writing Practices. *Journal of Thought*, 45, 12, 55–70.
- Bansel, P. (2007). Subjects of choice and lifelong learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20, 3, 283–300.
- Bensimon, M. E., in Imanol, O. (2006). Mexico's Estímulos: Faculty Compensation Based Piecework. V: R. A. Rhoads in C. A. Torres (ur.). *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in Americas*. Stanford: California Stanford University Press, 250–274.
- Bergstrom, C. T. (2009). Free Labor for Costly Journals. *Journal of Economic Perspectives*, 15, 3, 183–198.
- Brembs, B. A fistful of dollars: why corporate publishers have no place in scholarly communication. <http://bjoern.brembs.net/comment-n820.html> (20. 8. 2011).
- Brennan, M. (2009). Steering teachers: Working to control the feminized profession of education. *Journal of Sociology*, 45, 4, 399–359.
- Broomhill, R., in Sharp, R. (2007). The problem of social reproduction under neoliberalism. Reconfiguring the male-breadwinner model in Australia. V: C. M. Griffin in J. Brodie (ur.). *Remapping Gender in the New Global Order*. New York, London: Routledge, 85–108.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. London: Bookmarks Publications.

- Clarke, S. (2005). The Neoliberal Theory of Society. V: A. Saad-Fiho in D. Johnston (ur.). *Neoliberalism: A Critical Reader*. London, Ann Arbor: Pluto Press, 50–59.
- Davidson-Harden, A., in Majhanovich, S. (2004). Privatisation of Education in Canada: A Survey of Trends. *International Review of Education*, 50, 263–287.
- Davies, B., in Bansel, P. (2010). »Governmentality and Academic Work: Shaping the Hearts and Minds of Academic Workers. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26, 3, 5–20.
- Davies, B., in Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20, 3, 247–259.
- Drahos, P., in Braithwaite, J. (2002). *Information Feudalism*. London, Sterling: Earthscan.
- Duménil, G., in Lévy, D. (2005). The Neoliberal (Counter-)Revolution. V: A. Saad-Fiho in D. Johnston (ur.). *Neoliberalism: A Critical Reader*. London, Ann Arbor: Pluto Press, 9–19.
- Edlin, A. S., in Rubinfeld D. L. (2004). Exclusion or Efficient Pricing? The 'Big Deal' Bundling of Academic Journals. *ABA: Antitrust LJ*, 72, 1, 128–159.
- Entin, J. (2005). Contingent Teaching, Corporate Universities, and the Academic Labor Movement. *Radical Teacher*, 73, 26–32.
- Eyre, L. (2002). »No Strings Attached»? Corporate Involvement in Curriculum. *Canadian Journal of Education*, 27, 1, 61–80.
- Fitz, J., in Beers, B. (2002). Education Management Organisations and the Privatisation of Public Education: a cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative Education Volume*, 38, 2, 137–154.
- Gaffikin, F., in Perry, D. C. (2009). Discourses and Strategic Visions: The U. S. Research University as an Institutional Manifestation of Neoliberalism in a Global Era. *American Educational Research Journal*, 46, 115–144.
- Hanley, L. (2005). Academic Capitalism in the New University. *Radical Teacher*, 73, 3–7.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford in New York: Oxford University Press.
- Hatcher, R. (1994). Market Relationships and the Management of Teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1, 41–61.
- Hill, D., Greaves, M. N., in Maisura, A. (2009). Education, Inequality, and Neoliberal Capitalism: A Classical Marxist Analysis. V: D. Hill in R. Kumar (ur.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York, London: Routledge, 102–126.

- Hirtt, N. (2009). Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism. V: D. Hill in R. Kumar (ur.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York, London: Routledge, 208–226.
- Jones, A. J. (2008). Foundations of Corporatization: Lessons from the Community College. *The History Teacher*, 4, 2, 213–217.
- Kumar, R., in Hill, D. (2009). Introduction: Neoliberal Capitalism and Education. V: D. Hill in R. Kumar (ur.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York, London: Routledge, 1–11.
- Lave, R., Mirovski, P., in Randalls, S. (2010). Introduction: STS and Neoliberal Science. *Social Studies of Science*, 40, 5, 659–675.
- Leher, R. (2009). Brazilian Education, Dependent Capitalism: A Classical Marxist Analysis. V: D. Hill in R. Kumar (ur.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York, London: Routledge, 127–150.
- Lieberwitz, L. R. (2004). The Marketing of Higher Education: The Price of the University's Soul. *Cornell Law Review*, 89, 763–800.
- Lustig, J. (2005). The University Revisioned: An Alternative to Corporate Mis-education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 17–52.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5, 1, 1–17.
- Malcom, J., in Zukas, M. (2009). Making a mess of academic work: experience, purpose and identity. *Teaching in Higher Education*, 14, 5, 495–506.
- Marn, U. (21. 9. 2012). Boletovo poročilo. *Mladina*, 38, 30–32.
- McCowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, 53, 579–598.
- McCowan, T. (2009). Higher Education and the Profit Incentive. V: D. Hill in R. Kumar (ur.). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. New York, London: Routledge, 54–72.
- Merrett, C. (2006). The expropriation of intellectual capital and the political economy of international academic publishing. *Criticalarts*, 20, 1, 96–111.
- Miller, B. (2010). Skills for sale: what is being commodified in higher education? *Journal of Furber and Higher Education*, 34, 2, 199–206.
- Modic, T. (10. 11. 2012). Revoz si obeta 45,5 milijona evrov državne pomoči. *Poslovni dnevnik*.
- Morrison, H. (2009). *Scholarly Communication for Libraries*. Oxford: Chandos. <http://pages.cmns.sfu.ca/heather-morrison/chapter-4-economics-of-scholarly-communication-in-transition/> (23. 7. 2012).

- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8, 1, 121–141.
- Nealon, J. T. (2007). The Associate Provost in the Gray Flannel Suit: Administrative Labor and the Corporate University. *Rethinking Marxism*, 19, 1, 92–109.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 3, 213–230.
- Olssen, M., in Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20, 3, 313–345.
- Paquette, J. (2005). Public Funding for 'Private' Education: The Equity Challenge of Enhanced Choice. *American Journal of Education*, 111, 4, 568–596.
- Paul, L. J. (2005). Canadian Women Contact Academics in the Public and Corporate University. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 22–27.
- Peekhaus, W. (2010). The Neoliberal University and Agricultural Biotechnology: reports from the Field. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 32, 2, 415–429.
- Percy, A., in Beaumont, R. (2008). The casualisation of teaching and the subject at risk. *Studies in Continuing Education*, 30, 2, 145–157.
- Peters, M. A. (2005). The new prudentialism in education: actuarial rationality and the entrepreneurial self. *Educational Theory*, 55, 2, 123–137.
- Pirc, V. (4. 12. 2008). »Rdeča luč za financiranje zasebnikov« *Mladina*, 49.
- Pirie, I. (2009). The Political Economy of Academic Publishing. *Historical Materialism*, 17, 31–60.
- Pusser, B., Slaughter, S., in Thomas, S. L. (2006). Playing the Board Game: An Empirical Analysis of University Trustee and Corporate Board Interlocks. *The Journal of Higher Education*, 77, 5, 747–775.
- Rhoades, G., in Slaughter, S. (2006). Academic Capitalism and the New Economy: Privatization as Shifting the Target of Public Subsidy in Higher Education. V: R. A. Rhoads in C. A. Torres (ur.). *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in Americas*. Stanford: Stanford University Press, 103–140.
- Roberts, P. (2007). Neoliberalism, Performativity and Research. *Review of Education*, 53, 349–365.
- Robertson, S. L. (2010). The EU, 'regulatory state regionalism' and new modes of higher education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 8, 1, 23–37.
- Seybold, P. (2008). The Struggle Against Corporate Takeover of the University. *Socialism and Democracy*, 22, 1, 115–125.

- Slaughter, S., in Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University.
- Sutherland, J. (7. 1. 1999). Who Owns John Sutherland? *London Review of Books*, 21, 1, 3–6.
- Szekeres, J. (2006). General Staff Experiences in the Corporate University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28, 2, 133–145.
- Torres, C. A., in Schugurensky, D. (2002). The Political economy of higher education in the era of neoliberal globalisation: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, 43, 429–455.
- Trimble, S. W., Grody, W. W., McKelvey, B., in Gad-el-Hak, M. (2010). The Glut of Academic Publishing: A Call for a New Culture. *Academic Quest*, 23, 276–286.
- The Edu-factory Collective. (2009). *Towards a Global Autonomous University. Cognitive Labor, the Production of Knowledge, and Exodus from the Education Factory*. New York, Automeia.
- Walby, S. (1997). *Gender Transformations*. London, New York: Routledge.
- Weiler, N. H. (2000). States, Markets and University Funding: new paradigms for the reform of higher education in Europe. *Compare*, 30, 3, 333–339.
- Whitfield, D. (2001). *Public Services or Corporate Welfare. Rethinking the Nation State in the Global Economy*. London, Sterling: Pluto Press.
- Wilson, J. Z., Marksa, G., Noonea, L., in Hamilton-Mackenzie, J. (2010). Retaining a foothold on the slippery paths of academia: university women, indirect discrimination, and the academic marketplace. *Gender and Education*, 22, 5, 535–545.
- Witt, A. Christy Clark's Pursuit of Inequality: The Attack on Public Education. <http://www.themainlander.com/2012/03/05/christy-clarks-pursuit-of-inequality-the-attack-on-public-education> (5. 3. 2012).

Viri

ARRS, Prednostna lista za sofinanciranje nakupa tuje znanstvene literature in baz podatkov v letu 2010. <https://www.arrs.gov.si/sl/infra/tujlit/rezultati/10/rezult-razp-tujlit-10.asp> (23. 8. 2012).

ARRS, prednostna lista za sofinanciranje znanstvene literature v letu 2011. <https://www.arrs.gov.si/sl/infra/tujlit/rezultati/11/rezult-razp-tujlit-11.asp> (23. 8. 2012).

FUDŠ. Računovodsko poročilo za leto 2009. <http://www.fuds.si/media/pdf/pravniviri/lp/2009-Racunovodsko-porocilo-koncesije.pdf> (24. 7. 2012).

MIZKŠ. Finančna služba, Oddelek za plan in analize. »Izplačila zasebnim šolam v letu 2011«. Osebna korespondenca, 18. 5. 2012.

VII POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki/Abstracts

Janez Drobnič

Novi pristopi pri vodenju kariere, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja

Hitre spremembe tehnološkega razvoja, zlasti informacijske tehnologije ter globalizacije, so terjale odziv in pospešile razvoj novih teorij ter pristopov na področju vodenje kariere in kariernega svetovanja, ki v največji meri koreninijo v teoriji socialnega učenja. Teorije in praktični pristopi v karierni orientaciji, ki izhajajo iz teorij socialnega učenja, poudarjajo nekatere značilnosti tega procesa skozi simbolne izraze in sintagme, ki jih prepoznamo kot načrtovanje naključnih situacij, zavijanje in kanuiranje, odprtost za spremembe, aktivnost, prožnost in odzivnost. Zato je njihov doprinos predvsem v tem, da prinašajo vrsto tako individualnih kot skupinskih metod in tehnik za usposabljanje in učenje posameznika za spoprijemanje z negotovostjo ter za vodenje lastne kariere v času hitrih sprememb.

Teorija socialnega učenja je očitno postala izhodišče za pristope kariernega razvoja v današnjem času, ker ponuja nabor koristnih instrumentov za uspešno soočanje s spremembami in za izvajanje dinamične kariere vsakega posameznika. Vendar to še zdaleč ne pomeni, da bi zavrgli druge teorije in instrumente tako Parsonsove teorije lastnosti in zahtev, ki so še sedaj aktualne kot model primerjave med delom in posameznikom, ali Hollandove instrumente ugotavljanja primernosti delovnih mest, ki sodijo v okvir diferencialnih teorij. Ravno tako ne smemo prezreti Superjeve razvojne teorije ali drugih, ki so trasirali pot današnji karierni orientaciji. Še vedno je treba za določitev poklicnih/zaposlitvenih ciljev dobro poznati sebe in okolje (trg dela), pa tudi tehnike svetovanja in učenja. Vse te »klasične teorije« skupaj z novimi tvorijo zaokroženo celoto teore-

tičnih pristopov in praktičnih metod za poklicno odločanje ter karierno svetovanje v dinamičnem času.

Ključne besede: poklicno svetovanje, prevzemanje tveganja, pozitivnost, načrtovanje slučajnih dogodkov, socialno učenje.

New approaches in career guidance, which derive from the theory of social learning

Rapid changes in technological development, particularly information technology and globalization have demanded a response and the accelerate development of new theories and approaches in the field of career guidance and career counseling, which is largely rooted in the theory of social learning. Theory and practical approaches to career guidance, resulting from social learning theories emphasize certain features of this process through symbolic expressions and phrases, which can be recognized as accidental design situations, wrapping, openness to change, activity, flexibility and responsiveness. Therefore the contribution in particular has been to bring a range of methods and techniques to both the individual and the collective, the individual's training and learning to cope with uncertainty and to manage their own careers in a time of rapid change.

Social learning theory has become an obvious starting point for theories and approaches to career development in modern time. It offers a set of useful tools to cope successfully with the change and implementation of the dynamic career of each individual. However, this does not mean we one should discard other theories and tools in favour of Parsons' theory of characteristics and requirements that is now current model as a comparison between work and private individuals. Likewise, we can not conceive of good professional decisions without Holland instruments establishing the suitability of jobs that fall within the framework of differential theories. Also, development theory, which was founded by D. Super and laid out in the way of today's guidance, is still relevant. In addition, it is still necessary to determine the professional / employment goals, a good knowledge of self and environment (the labour market) as well as counseling and teaching techniques. All of these »classical theories« combined with the new, form a wide range of theoretical approaches and practical methods of vocational decision-making and career counseling in a dynamic time.

Key words: career guidance, risk-taking, positivity, planned happenstance, social learning.

Sabina Žnidaršič Žagar

Polarizacija slovenskega trga dela in poklicev po spolu: primer učiteljskega poklica

Ženske-delavke so bile na novem, kapitalističnem trgu plačanega dela razumljene kot napaka in odklon od splošno sprejete norme. Mesta, ki so jim bila na trgu pripisovana in odkazana, so bila skozi čas vedno bolj povezovana z dejavnostmi, ki svojo neposredno tržno vrednost le s težavo dokazujejo in ki so v pogojih kapitalističnega okolja a priori postavljena v drugoten položaj. Primerjalno tržna, menjalna podcenjenost ženskega (domnevno) neproduktivnega, »naravnega« dela je postala in ostala bistvena značilnost tudi povsem na novo oblikovanih poklicev in poklicnih dejavnosti. Vztrajno podcenjevanje dejavnosti, ki jih lahko identificiramo kot »ženske«, je rezultiralo v primerjalni podcenjenosti tovrstnih dejavnosti tudi v primeru, ko v njih ženske ne predstavljajo (še/več) večine zaposlenih. Govorim o procesu pofeminizacije, ki mi v tem kontekstu pomeni posplošitev in prenos na žensko delo vezanih stereotipov na vse dejavnosti, katerim neposredne tržne vrednosti ne moremo preprosto izmeriti in izraziti v primerljivih vrednostih.

Učiteljski poklic, ki se kaže kot tipično ženski, nam lahko služi kot dobra ponazoritev procesa in posledic feminizacije. Dejavniki, ki so pospeševali razvoj učiteljskega poklica v smeri »ženskega« poklica, so postali del tudi naše današnje percepcije tega poklica in imajo izrazito negativne učinke. Še posebej, ko skušamo znotraj moškosrediščnih in v temelju patriarhalnih družb neenakosti (najprej) spolov misliti in urejati razmere enakih možnosti (tudi) za oba spola.

Ključne besede: ženski poklici, stereotipi, polarizacija trga dela po spolu, pofeminizacija.

Gender polarization of Slovenian labour market and professions: Teaching professions as a case study

Women labourers were perceived and included on a new, capitalist market of paid labour as an anomaly. Positions meant for them became, as time passing by, more and more connected with the activities, which were underestimated and their direct market value could not be clearly measured. Their position in the capitalistic environment was very much secondary. Comparative market underestimations of alleged unproductive, so called 'natural' female work became and has remained a crucial and essential feature of new professions and professional activities as well.

Persistent undervaluation of professional activities, which could be identified as female has consequently meant a comparative undervaluation of such activities also in the case when women do not (yet/still) represent a

majority of employees. I will talk about the process of feminizing, which is meant (in this context) to be the generalization and transference of the female work-related stereotypes in all activities, whose direct commercial value can not be easily measured or expressed in comparative values.

The teaching profession, which seems to be a typical female profession, has been used as a good example to illustrate the process and consequences of feminization. Factors, which have promoted the teaching profession as a 'female' profession, have become part of our current perception of this profession. It has become obvious that there is a need to try to think about and regulate the situation of equal opportunities (also) for both sexes within an andocentric and fundamentally patriarchal societies of inequalities (the first of gender). These inherited stereotypes have extremely negative effects.

Key words: women's professions, stereotypes, polarization of professions by gender, feminizing.

Mateja Pšunder

Problem psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah

Psihično nasilje je širši izraz v primerjavi z izrazom mobing, ki se nanaša na psihično nasilje v specifičnem okolju, to je na delovnem mestu. Definirano je kot neetična komunikacija na delovnem mestu, ki jo povzroča ena ali več oseb in je navadno usmerjena k posamezniku ali skupini. Posledice mobinga so lahko neprijetne za žrtev, institucijo in celotno družbo. Zaradi poslanstva, ki ga opravljajo vzgojno-izobraževalne institucije, so lahko tukaj posledice mobinga še toliko bolj kompleksne in dolgoročne. Vzgojitelji in učitelji namreč s svojim vedenjem in odnosom do drugih v vrtcu oziroma šoli (so) ustvarjajo prostor, kjer otroci, učenci oziroma dijaki pridobivajo socialno-emocionalne izkušnje.

V pričujoči raziskavi smo problemu psihičnega nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah namenili posebno pozornost. Raziskali smo stališča anketirancev do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj psihičnega nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah na različnih stopnjah: v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Raziskava je potrdila, da zaposleni v vzgoji in izobraževanju soglašajo, da zaznavajo prisotnost raznovrstnih vedenj psihičnega nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah na vseh stopnjah. Vzgojitelji, osnovnošolski in srednješolski učitelji najbolj soglašajo, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost skupine vedenj, ki pomenijo napad na izražanje oziroma komuniciranje. Če pogledamo posamezna vedenja, pa so anketirani najbolj soglašali, da v njihovi instituciji zaznavajo prisotnost omejevanja možnosti za izražanje lastnega mnenja. Raziskava je potrdila nekatere razli-

ke v stališčih do zaznavanja prisotnosti posameznih vedenj psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah na različnih stopnjah.

Ključne besede: mobing, psihično nasilje, učitelj kot zgled, vzgojno-izobraževalne institucije.

The Problem of Psychological Violence between Employees in Educational Institutions

Psychological violence is a broader term in comparison to the term mobbing, which refers to the psychological violence that occurs specifically within the workplace. It is defined as unethical communication in the work environment caused by one or more people and is usually directed towards an individual or groups. The consequences of mobbing can be unpleasant for the victim, the institution and the whole society. Owing to the mission of educational institutions, the consequences of mobbing in their environment are even more complex and long-term. Pre-school and school teachers with their behaviour and relation to others in school or kindergarten co-create a space where children acquire their social and emotional experience.

In our research, the problem of psychological violence in educational institutions was given special attention. We have researched which psychologically violent behaviours are, according to interviewees, present amongst employees in educational institutions on different levels: in kindergarten, primary and secondary school. The research has confirmed that employees in educational institutions agree that various psychologically violent behaviours are present in educational institutions at all levels. Preschool, primary school and secondary school teachers most agree that the category of mobbing behaviour, meaning an attack on expression and communication, is indeed present in their institution. Amongst individual behaviours, the interviewees most commonly affirm that in their institution one can find reduced possibilities for expressing oneself and his/her opinion. The research has confirmed some differences regarding the presence of particular mobbing behaviours amongst employees in educational institutions on different levels.

Key words: mobbing, psychological violence, teacher as model, educational institutions.

Igor Bijuklić

Globalna družba in (ne)zmožnost državljanstva

Prispevek skuša prevprašati pogoje današnjega govorjenja in tematiziranja državljanstva. V središču premisleka se nahaja posebna oblika organizirane-

ga skupnega življenja – globalna družba, ki je postala dominantna glede na prejšnje oblike in je vzpostavlja povsem nove vzvode (samo)poganjanja.

Ključne besede: globalna družba, državljanstvo.

Global society and the (im)possibility of citizenship

The article tries to analyse the conditions of today's discourse and thematization of citizenship. At the heart of reflection is a special form of organized collective life- global society, that has become dominant over the previous forms and establishes a completely new mechanisms of (self)progress.

Key words: global society, citizenship.

Simona Bezjak

Od poučevanja o Evropski uniji k učenju za evropsko državljanstvo: analiza diskurza v didaktičnih gradivih za poučevanje Evropske unije

Vključevanje EU vsebin v izobraževanje je danes pomembno zaradi sodobnih transnacionalnih in globalnih procesov, ki vplivajo na življenja državljanov, katerih identiteta, politična pripadnost in participacija so se v prejšnjih stoletjih nanašale zlasti na nacionalno državo. V zadnjih letih so vsebine o EU vključene v slovenske učne načrte. Učitelji imajo zato obvezo, da poučujejo o EU, in priložnost, da pri učencih širijo razumevanje državljanstva, za kar gre zasluga predvsem številnim didaktičnim gradivom in projektom, ki so namenjeni poučevanju EU v šolah. Vstop Slovenije v EU je povečal transnacionalizacijo in globalizacijo izobraževanja, kar je pozitivna sprememba. Izobraževanje za evropsko državljanstvo postaja pomembna komponenta državljanske vzgoje. Namen tega članka je kritično preučiti dominantni diskurz EU vsebin v gradivih za poučevanje, oceniti njegov vpliv in ga umestiti v širši teoretski kontekst globalnega ali transnacionalnega državljanstva. Prispevek trdi, da je samopredstavitveni diskurz EU, ki prevladuje v gradivih za poučevanje, paradoksalno, ena izmed glavnih ovir, ki učiteljem in učencem onemogočajo razvoj transnacionalne državljanske perspektive. Zato članek poziva k novi obliki evropskega državljanskega izobraževanja, ki ni toliko poučevanje o EU, ampak poučevanje za EU in učenje za evropsko državljanstvo.

Ključne besede: Evropska unija, izobraževanje, diskurz, didaktična gradiva.

From teaching *about* the European union to learning *for* European citizenship: an analysis of the discourse in the didactic materials for teaching the European union

Today, the incorporation of the EU content in education is important because contemporary transnational and global processes affect the lives of citizens, whose identity, political affiliation and participation in previous centuries were related particularly to the national state. In recent years, the content of the EU has been included in the Slovenian national curriculum. Therefore, the teachers have an obligation to teach about the EU and also an opportunity to broaden pupil's understanding of European citizenship mainly due to the number of didactic materials and projects aimed at teaching EU in schools. Slovenia's entry into the EU has increased the transnationalisation and globalisation of education, which is a positive change. Education for European citizenship is becoming an important component in citizenship education. The purpose of this article is to critically examine the dominant discourse of the EU content in the teaching materials, assess its impact and place it in a wider theoretical context of global or transnational citizenship. This paper argues that the EU's self-presentation discourse, which is predominant in the teaching materials, is paradoxically one of the main obstacles that prevent teachers and pupils from developing the transnational citizenship perspective. Therefore, the article calls for a new form of European citizenship education, which is not so much teaching *about* the EU, but teaching *for* the EU and learning for European citizenship.

Key words: European Union, education, discourse, didactic materials.

Darko Zupanc, Gašper Cankar in Matevž Bren

Interno ocenjevanje pri slovenski maturi: velike razlike med šolami

V Sloveniji obstajajo velika odstopanja v porazdelitvah dosežkov, ko je znanje na pisnem delu maturitetnega izpita ocenjeno eksterno ali ko v šolah v okviru mature ustne izpite oz. praktične naloge učitelji ocenjujejo interno. Prikazana so izjemno visoka povprečja doseženih točk pri internem ocenjevanju praktičnih nalog na maturi in trendi letnega naraščanja. Z grafi ordinalne dominantnosti so za posamezne šole v primerjavi s celotno Slovenijo prikazani primeri razlik pri treh parih porazdelitev dosežkov: za šolske ocene pred maturo, za eksterno ocenjen in za interno ocenjen praktični del maturitetnega izpita. Zaskrbljujoče in nepravilne so zelo različne porazdelitve pri eksterne in internem ocenjevanju v šolah. Ocenjevanje ob zaključku gimnazije mora tudi diskriminirati in prikazati razlike med maturanti po izkazanem znanju, ne pa, da praviloma odlične dosežke eksternega prever-

janja nižajo slabše interne ocene in obratno: slabše eksterne ocene višajo visoko ocenjeni interni deli. Ker se s praktičnimi nalogami preverja pomembne učne cilje, ki se jih s pisnimi preizkusi ne more preveriti, je podan predlog, da bi tudi interno ocenjevanje praktičnih nalog eksterno moderirali.

Ključne besede: dosežki učenca, interno in eksterno ocenjevanje, praktične naloge, primerjava porazdelitev, matura v Sloveniji.

Internal grading of Matura: large differences between schools

There are stark variations in the achievement distributions in Slovenia between paper and pencil Matura exams graded externally compared to Matura coursework and oral exams in schools graded internally. The extremely high average scores for internal grading of Matura subjects' coursework and upward annual trends are presented in this paper. The differences in the distribution of three pairs of achievements for some schools in comparison to the entire country are also shown with an ordinal dominance graphs: for teachers' grades before Matura exams, for externally graded paper and pencil exams and internally graded Matura subjects' coursework. Very different distributions for external and internal grading in schools are disturbing and unjust. Grading in the end of Gimnazija program must also discriminate and show differences among Matura candidates according to achieved goals and standards. It is shown that as a rule, high achievement for the external parts is followed by low achievements for the internal parts and vice-versa. Since there some important learning goals that cannot be assessed using paper and pencil tests but can however be assessed using coursework, the possibility for change is outlined in this paper, suggesting that internally graded coursework and oral exams should also be externally moderated.

Key words: student achievement, internal and external grading, coursework, distributions comparison, Matura in Slovenia.

Janez Justin, Maja Zupančič in Mojca Rožman

Spoznavna učinkovitost učbeniškega besedila

V kvaziexperimentalni raziskavi smo revidirali štiri vsebinsko zaokrožena besedila, vzeta iz štirih učbenikov geografije za deveti razred osnovne šole. Revizija naj bi s posegi v štiri razsežnosti besedil (kohezivnost, argumentacija, premišljenost in koherentnost) povečala njihovo spoznavno učinkovitost. To so štiri razsežnosti didaktičnih besedil, ki so bile v teoriji (besediloslovju, spoznavnem jezikoslovju, psiholingvistiki, pragmatiki) dokaj natančno opisane. Najprej smo v kritični analizi besedil identificirali njihove pomanjkljivosti. Potem smo izdelali domnevno – grafično in jezikovno – izboljšane različice besedil. Revizija besedil je bila torej nadzorovana; spremembe, vne-

sene v besedila, so bile opisane. 248 učencev in učenk devetih razredov, razdeljenih v štiri skupine, je bralo besedila in po branju reševalo preizkus razumevanja. Načrt kvaziekperimenta je bil takšen, da je bila vsaka skupina hkrati nadzorna in eksperimentalna skupina. Medtem ko grafična revizija besedil ni izboljšala rezultatov, ki so jih učenci dosegli na preizkusu, je predelava besedil privedla do znatnega izboljšanja. V raziskavi je bil pridobljen opis tistih lastnosti učbeniških razlagalnih besedil, ki jih je mogoče znatno izboljšati. Rezultati raziskave kažejo, za katere posege v zgradbo besedil je mogoče predvidevati, da se bo z njimi povečala spoznavna učinkovitost besedil. Postopek, uporabljen v raziskavi, je mogoče v poenostavljeni različici uporabiti tako za evalvacijo kot za razvoj večjega števila učbenikov.

Ključne besede: učbenik, kvaziekperiment, besedilo, kohezivnost, argumentacija, koherentnost.

Cognitive effectiveness of school textbook text

In a quasi-experimental study, a revision was made of four textual fragments taken from four textbooks of geography (9th grade). The revision was conceived as an intervention in four dimensions of the fragments (cohesion, argumentation, considerateness, coherence) with the purpose of improving their cognitive effectiveness. The intervention was controlled, based on the guidelines provided by cognitive and textual linguistics as well as by psycholinguistics. The changes resulting from the revision are described in this paper. 248 students (9th grade) divided in four groups read the original and revised versions of the texts and their comprehension was measured using tests of knowledge. The design of the study was such as to permit each group of students to function both as the control and experimental group. Whereas the graphic revision did not bring about any changes in cognitive effectiveness of the texts, the linguistic revision resulted in considerable improvement in the results. The researchers managed to identify specific revision procedures that led to that improvement. The techniques and procedures employed in the study could, with some adjusting, be transformed into a tool for a large-scale evaluation and development of school textbooks.

Key words: school textbook, quasi-experiment, text, cohesion, argumentation, coherence.

Maša Vidmar

PISA 2009: bralna pismenost pri slovenskih gimnazijih

V prispevku se osredotočamo na primerjavo med dijaki splošnih in strokovnih gimnazij v Sloveniji v dosežkih pri bralni pismenosti v PISA 2009. V analize smo vključili podvzorec iz vzorca dijakov prvih letnikov (iz t. i. grade-based vzorca), in sicer 2296 dijakov splošnih (67 %) in strokovnih gim-

nazij (33 %). Povprečni dosežek na skupni lestvici bralne pismenosti dijakov splošnih gimnazij je znašal 554 točk, za dijake strokovnih gimnazij pa 513 točk. Dijaki splošnih gimnazij so imeli pri splošni lestvici in vseh podlestvicah bralne pismenosti pomembno višje dosežke od dijakov strokovnih gimnazij, razlika je znašala okrog 40 točk. Dijaki obeh gimnazijskih programov so imeli najvišji dosežek na podlestvici iskanja in priklica informacij. Splošni gimnazijci so se glede na ostale podlestvice najslabše odrezali pri podlestvici nevezanega besedila (tj. branje tabel, grafov, zemljevidov ipd.), strokovni gimnazijci pa pri podlestvici povzemanja in interpretiranja besedila (tj. razumevanje odnosov med deli besedila). Pri analizi ravni dosežkov se je na splošni lestvici bralne pismenosti največji delež splošnih gimnazijcev uvrstil na raven 4, največji delež strokovnih gimnazijcev pa na raven 3. Izmed vključenih napovednikov na ravni 1 sta se kot pomembna izkazala indeks odnosa med učitelji in dijakom (npr. se dobro razumem z njimi, me pozorno poslušajo) ter indeks discipline v razredu (npr. dijaki poslušajo profesor/-ico), čeprav sta njuna prispevka razmeroma majhna. Indeks odnosa med učitelji in dijakom je k dosežkom dijakov splošnih gimnazij prispeval pomembno več kot k dosežkom dijakov strokovnih gimnazij (razlika je bila razmeroma majhna).

Gljučne besede: PISA 2009, bralna pismenost, gimnazija, večnivojsko modeliranje.

PISA 2009: reading literacy of students in Slovene gymnasia

In the presented article PISA 2009, reading literacy of students of general gymnasia and gymnasia with specialization (i.e. two types of general upper secondary schools) were compared. Secondary analyses were conducted on a subsample of Slovene PISA 2009 grade-based sample. We included 2296 students, who attended general gymnasia (67 %) or who attended gymnasia with specialization (33 %). General gymnasia students scored 554 points on overall reading scale, whereas students of gymnasia with specialization scored 513 points. General gymnasia students' achievement on the overall reading scale and all subscales were significantly higher than the achievement of students from gymnasia with specialization. The difference was around 40 points. Students of both gymnasia programs scored the highest on the subscale *access and retrieve*. General gymnasia students scored the lowest on the *non-continuous texts subscale* (i.e. reading of tables, graphs, maps etc.), whereas students of gymnasia with specialization scored the lowest on the subscale *integrate and interpret* (i.e. understanding the relations between parts of text). In the analyses of reading levels, the largest percentage of general gymnasia students was classified as level 4 and for gymnasia with specialization as level 3. Out of the considered level 1 predictors, index Teacher-student relations and index Disciplinary climate positively and sig-

nificantly predicted the overall reading scale (the size of contribution was small). The teacher-student relations index contributed significantly more to the overall reading score of general gymnasium students compared to students of gymnasium with specialization (the difference was small).

Key words: PISA 2009, reading literacy, *gimnazija*/gymnasium (general upper secondary school), multilevel modeling.

Barbara Neža Brečko

Kako se uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije doma povezuje z dosežki dijakov

Preučevanje učinkov informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) na dosežke učencev in dijakov predstavlja svojevrsten izziv, saj na učni uspeh vpliva več medsebojno povezanih dejavnikov in procesov. Uporaba IKT za poučevanje in učenje se pogosto povezuje z dejavniki, kot so metode učenja (npr. učenje na pamet, učenje z razumevanjem, recepcijsko učenje ...) in poučevanja, značilnosti učencev, šolski dejavniki, ocenjevanje itd. Ko analiziramo učinke IKT-ja na šolske dosežke, je IKT nujno obravnavati kot dejavnik v povezavi z drugimi dejavniki in upoštevati te povezave. V pričujoči študiji smo uporabili podatke raziskave PISA 2009 in skušali odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja: a) Ali se dostopnost in uporaba računalnika doma pozitivno povezuje z dosežki učencev, tudi ko vključimo dejavnike, ki tudi vplivajo na dosežek; b) Ali način, na katerega dijaki uporabljajo računalnik, vpliva na šolske dosežke; c) Katere uporabe IKT se povezujejo z dosežki učencev. Da bi odgovorili na ta vprašanja, smo uporabili regresijsko analizo in kot neodvisne spremenljivke poleg uporabe IKT vključili dejavnike, ki so povezani učnimi dosežki.

Ključne besede: informacijsko-komunikacijska tehnologija, izobraževanje, dosežki, PISA, regresijska analiza.

How the use of ICT at home corresponds with student achievements

Exploring the effects of information and communication technology (ICT) on the educational achievements represents a unique challenge, because learning outcomes are influenced by several interrelated factors and processes. The use of ICT for teaching and learning is often associated with factors such as the method of teaching and learning, student characteristics, characteristics of school leadership, assessment features, etc. Therefore in analyzing the effects of ICT on pupils' achievements, it is crucial to consider ICT as a factor in conjunction with other factors and with the understanding of the relationship between ICT and other factors. For the analyses, an international educational survey measuring pupils' achievement (where Slo-

venia also participated) - PISA was used. We tried to answer the following research questions; (a) Does the home use of a computer positively relate to student achievement, even when we control the factors which also relate to student achievement? (b) Does the way in which the computer is used influence students achievement? (c) In which way does the use of ICT affect students' learning achievement? To answer these questions, multiple regression analyses were used and besides the use of ICT, factors influencing students achievement were included as independent variables.

Key words: information communication technology, education, achievement, PISA.

Tomaž Petek

Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti

Prispevek je teoretična razprava o strategijah raziskovanja in poučevanja pismenosti s poudarkom na bralni pismenosti. Namenjen je predvsem učiteljem, ki poučujejo v razredu. Prikazani so modeli usvajanja branja, ki omogočajo uresničevanje bralne pismenosti, velika pozornost pa je namenjena ocenjevanju bralnega razumevanja učencev (cilji ocenjevanja branja, ocenjevanje branja na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve, merila za prepoznavanje bralnih motenj, ocenjevanje branja, ki nam pomaga pri poučevanju, merjenje znanja na osnovi učnega načrta ...). Ker sta branje in pisanje dve neposredno povezani sporazumevalni dejavnosti, je na konkretnem modelu prikazano povezovanje branja in pisanja, nakazana pa je tudi neposredna povezava s prakso na modelu za ocenjevanje CLAS-Plus, ki smo ga prilagodili slovenskemu vzgojno-izobraževalnemu sistemu.

Ključne besede: bralna pismenost, raziskovanje pismenosti, poučevanje pismenosti, modeli branja, ocenjevanje.

Research and literacy teaching strategies

The article is a theoretical discussion about research and literacy teaching strategies with an emphasis on reading literacy. It is especially intended for teachers giving lessons. The models of learning to read, making realization of reading literacy possible, are presented and a lot of attention is given to the evaluation of students' reading comprehension (reading evaluation aims, reading evaluation on the local and state level and different adjustment criteria for the recognition of reading disorders, the evaluation of reading that helps with teaching, measuring knowledge on the basis of the curriculum, etc.). Since reading and writing are two directly related activities, a concrete model exemplifies the correlation of reading and writing, and the direct relation with practical work is indicated on the evaluation model CLAS-Plus, which we have adapted to the Slovene educational system.

Key words: reading literacy, researching literacy, teaching literacy, reading models, evaluation.

Lilijana Burcar

Privatizacija in korporativizacija javne univerze

Neoliberalna kapitalistična država namerno reže in sistematično zmanjšuje že tako okleščena finančna sredstva javnim univerzam, da bi s tem ustvarila *umetno krizo* na področju njihovega financiranja. Univerze (podobno kot tudi druga področja javnega sektorja) na ta način strukturalno prisili, da navidezno samoiniciativno slej ko prej na stežaj odprejo vrata zasebnemu kapitalu in se podredijo njegovim interesom in diktatom, javne univerze same pa se pretovorijo v komercialne ustanove. Univerze in fakultete so namreč namerno odvzeta finančna sredstva prisiljene nadomestiti s 1) fleksibilizacijo in povečanimi neplačanimi delovnimi nadobremenitvami svojega učiteljskega kadra, 2) z uvajanjem šolnin, s čimer se med drugim ustvarja nov trg za zasebne banke in omejuje dostop večini do izobrazbe, in 3) s sklepanjem »partnerstev« z zasebnim kapitalom, kar javne univerze postavlja v podrejeni položaj, vodeč v pokrčenje in vsebinsko izvotlitev njihovih študijskih programov in raziskovalnih projektov. Javno-zasebna partnerstva delujejo v izrecno korist zasebnih podjetij, saj jim s prenosom zahtevnejših in dražjih raziskovalnih projektov na univerzitetna središča ni več treba financirati ne lastne in vse dražje raziskovalne infrastrukture, kot tudi ne lastne delovne sile, hkrati pa si preko t. i. tehnoloških transferjev oziroma prilaščenih patentov v celoti prisvojijo rezultate akademskega raziskovalnega dela, ki so jih donacijam navkljub sama le deloma financirala. Istočasno neoliberalna kapitalistična država denar, ki ga jemlje javnim univerzam, pretaka v ustanavljanje in izdatno nepovratno subvencioniranje dobičkonosno usmerjenih zasebnih fakultet, ki tako parazitirajo na davkoplačevalskemu denarju.

Ključne besede: neoliberalizem, kapitalizem, javne univerze, privatizacija, korporativizacija.

Privatization and corporativization of the public university

Neoliberal capitalist states have drastically cut the already substantially shrunken or even miniscule budgets capitalist states usually set aside for public universities. The point of this budget-cutting, which represents an orchestrated attack on public universities, has been to create an artificial fiscal crisis for public universities. The aim of such policies is to force public universities to open their doors, seemingly of their own accord, to the interests and dictates of the private capital, while they themselves become transformed into commercial entities with hardly any responsibility towards the production of knowledge as common good. As public universities become

hostage to the dictates of the private capital, this inevitably leads to the replacement of basic and long-term research with applied and commercially oriented, that is, fragmented and decontextualized short-term research. The inevitable result of this is that curricula themselves are eviscerated of meaningful content as the systematic pursuit of comprehensive understanding and holistic knowledge is scrapped. Public universities are forced to make up for the loss of their public budget through 1. the process of making their labour force flexible and casual and the concomitant increase of unpaid overtime workload, then through 2. the introduction of tuition fees, which leads to the creation of a new market niche for private banks while restricting the possibility of access to higher education for the majority of the population, and finally through 3. the introduction of so-called public-private partnerships, which put public universities in a subordinate position to private capital. Public-private partnerships work exclusively in favour of the interests of private capital. By transferring costly and more demanding research projects to the university facilities with an endless source of unpaid student researchers and underpaid teaching staff private companies reap very specific benefits for they no longer need to maintain and finance their own corporate research labs nor do they need to maintain and pay their own labour force. Most of these costs are transferred to the public universities for even though the corporations' donations might, at first sight, appear to involve large sums of money, these are in fact only token donations. Private companies' coverage of research and other costs is only partial at best, yet these very same private entities claim full and exclusive access to the results of such research, which is secured through the imposition of intellectual property and patent rights. This represents a classic form of usurpation and appropriation of mostly publicly funded common good, a process which is in other words described as accumulation of private capital by the population's systematic dispossession. At the same time the money that is cut back from public higher education budgets, leading to their impoverishment and structural weakening, is redirected into the creation of free-subsidies for profit-driven private faculties, which thus come to subsist on taxpayers' money.

Key words: neoliberalism, capitalism, public university, privatization, corporatization.

VIII RECENZIJE/REVIEWS

Recenzije/Reviews

Cirila Toplak in Žiga Vodovnik (ur.), *Nov(o) državljan(stvo)*, Ljubljana, Založba Sophia, 2011.

Življenje državljana danes poteka v izrazito potrošniško usmerjeni in turbokapitalistični družbi. V družbi, ki se tudi vse bolj socialno razslojuje. Toda, kako graditi bolj demokratično družbo? Družbo, ki bo bolj pravična za vse državljane? Kako razumeti novega državljana, delujočega v globalizirani družbi? Kakšna nova državljanstva producira ta družba? Kakšne so vsebine in izrazne oblike teh novih državljanstev? Danes namreč države ne moremo več razumeti kot edinega centra suverenosti, niti kot edinega mesta sprejemanja političnih odločitev.

Vse to so vprašanja, ki niso aktualna le za preučevalce državljanskih vzgoj v Evropi. Ta vprašanja so aktualna za slehernega posameznika in posameznico, delujočega v vse bolj globalizirani družbi, kajti le aktivni državljan lahko ustvarja boljšo, bolj demokratično družbo.

S številnimi vprašanji državljske edukacije se ne ukvarjajo le v Nemčiji. Tudi v slovenskem družbenem prostoru se mnogi deležniki ukvarjajo z državljsko edukacijo. In velik akademski, znanstveni prispevek k državljski vzgoji predstavlja tudi publikacija, ki je predmet te recenzije. Kot poudarjata urednika v predgovoru, je »cilj znanstvene publikacije /.../ tudi svež prispevek k preseganju težav pri razumevanju odnosa med konceptom državljanstva in države, kar je še zlasti pereče v okoljih, kjer je tudi na jezikovni ravni prišlo do niveliranja političnega članstva na nacionalno ali celo etnično pripadnost, čeprav je etimološki izvor besede – od koncepta *civitas*, *civitatis*, pa vse do modernega *citoyen* – politično članstvo vedno vezal na manjše in bolj fluidne politične skupnosti« (10).

Znanstveno publikacijo tvorijo vsebinski prispevki različnih družboslovcev, sociologov, politologov in komunikologov. Le-ti se lotevajo tem o novem državljanstvu, patriotizmu in kozmopolitstvu; o nacionalnem in globalnem državljanstvu; o politiki čustev in vprašanju družbene odgovornosti v času globalizacije; o državljanstvu kot epistemološkem izzivu in še bi lahko navajali.

Skupna kvaliteta vseh prispevkov v publikaciji je njihova izredna vsebinska zanimivost in aktualnost. Prispevki so teoretsko in praktično izizvalni.

Natančnejši strokovni ogled vsebin prispevkov lahko bralca pojmovno, družboslovno bogati. Ta znanstvena publikacija je namreč tudi osvetljevalka družboslovnih krovnih pojmov, kot so: demokracija, državljanstvo, človekove pravice, globalizacija, globalno vladovanje, globalni kapitalizem, družbena odgovornost itd.

Velja opozoriti tudi, »da kljub univerzalni teži razmisleka o državljanstvu v kontekstu globaliziranih procesov zbornik prinaša tudi veliko relevantnih aplikacij, aluzij in analogij z razumevanjem in udejanjanjem državljanstva v družbenopolitičnem prostoru Republike Slovenije« (9).

Osebnost bi si zelo želela, da bi se z navedeno publikacijo, z njenimi vsebinami, seznanile učiteljice in učitelji družboslovnih kurikularnih področij na različnih izobrazbenih ravneh. Publikacija je lahko dragocen strokovni vir za didaktizacijo vsebin družboslovnih kurikulov. Skratka, ocenjevana izdaja lahko bogati profesionalno delovno kulturo učiteljic in učiteljev družboslovnih kurikulov, kot strokovno branje pa je lahko delo zanimivo tudi za splošno, družboslovno in pedagoško javnost – preprosteje: sploh za vsakega državljana(ko), ki lahko s svojimi ustvarjalnimi dejanji bogati pluralno demokratično, vse bolj globalizirano družbo, ki se je znašla pred velikimi družbenimi izzivi 3. tisočletja.

Alojzija Židan

IX AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/Authors

Mag. Janez Drobnič je uveljavljen strokovnjak na področju poklicne/kariernne orientacije, zaposlovanja, poklicne rehabilitacije invalidov in inkluzivnega izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Na teh področjih ima bogato bibliografijo. Zasnoval in uveljavljal je programe zaposlovanja za invalide, zlasti učne delavnice, zdravniško svetovalno službo, rehabilitacijske centre, ukrepe APZ, kvotni sistem in nove oblike zaposlovanja. Bil je član ekspertne skupine pri Svetu Evrope in tudi minister za delo, družino in socialne zadeve Slovenije, znan po svojih reformah na trgu dela. Sedaj je predavatelj na Univerzi na Primorskem v Kopru, na podiplomskem študiju inkluzivne pedagogike.

Mag. Janez Drobnic is an established expert in the field of vocational / career guidance, employment, vocational rehabilitation and inclusive education of people with disabilities. In these areas, he has a rich bibliography. He has designed and enforced employment programs for people with disabilities in particular educational workshops, medical advisory services, rehabilitation centers, ALM measures, quota system and new forms of employment. He was a member of the Expert Group of the Council of Europe and the Minister of Labour, Family and Social Affairs of Slovenia, he is also known for his reforms in the labour market. He is now a lecturer at the University of Primorska in Koper on the position of postgraduate studies of inclusive pedagogy.

Dr. Sabina Žnidaršič Žagar je zgodovinarica in se v svojem raziskovalnem delu posveča predvsem vprašanju razvoja ženskega dela, ženskih poklicev, podobam in pojavnosti žensk znotraj slovenske družbe v 19. in 20. stoletju. Je avtorica monografije *Ora et labora – in, molči, ženska!* (2000) in študijskega priročnika *Ženske so pa vzrasle svetlejšje dolžnosti nego kuhati in prati ...* (2008).

PhD Sabina Žnidaršič Žagar is a historian who focuses particularly on the themes of women's history in the 19th and 20th centuries, with special emphasis on the following topics: women's work, women's professions, images and the position of women in Slovene society. She is also the author of the monograph *Ora et labora – in molči, ženska!* [*Ora et labora – And Hold Your Tongue, Woman!*] (2000) and the study manual *Ženski so pa vzrasle svetlejšje dolžnosti nego kuhati in prati ...* [*There Are Lighter Duties Becoming Women than Cooking and Washing ...*] (2008).

Dr. Mateja Pšunder je izredna profesorica za področje obče pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Raziskovalno se ukvarja z disciplino v vzgojno-izobraževalnih institucijah, z moralnim razvojem, nasiljem ter s kulturo vzgojno-izobraževalnih institucij.

Mateja Pšunder, PhD is an associate professor of general pedagogy at the Faculty of Arts, University of Maribor. Her research interests include disciplines in educational institutions, moral development, violence and culture of educational institutions.

Igor Bijuklič je zaposlen na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani kot mladi raziskovalec v centru za družboslovne in antropološke raziskave v vzgoji in izobraževanju. Trenutno zaključuje doktorat na temo moderne propagande in PR kot tehnik družbenega inženiringa.

Igor Bijuklic is employed at the Educational Research Institute as a young researcher on the topic of the social and anthropological research in education. He is currently finishing his PhD thesis on the topic of modern propaganda and PR techniques as a social engineering process.

Dr. Simona Bezjak je raziskovalka na področju politične znanosti. Ukvarja se s političnimi koncepti, teorijo države, teorijami globalnega državljanstva in državljanske vzgoje.

Simona Bezjak, PhD is a researcher in the field of Political Science. Her main research interests include political concepts, theory of the state, theories of global citizenship and citizenship education.

Daržo Zupanc je učitelj fizike, v preteklosti pomočnik ravnatelja gimnazije, sedaj pa je več kot 12 let direktor Državnega izpitnega centra v Sloveniji. Je docent in znanstveni sodelavec za področje managementa, strokovnjak za preverjanje in ocenjevanje znanja ter evalvacije. Njegova področja raziskovanja so: državni izpiti, nacionalna preverjanja znanja, postavljanje standardov ter kakovost, učinkovitost in izboljšave v šolstvu.

Daržo Zupanc is a physics teacher, formerly a deputy headmaster of an upper secondary school and presently the director of the National Examinations Centre in Slovenia. He is an Assistant Professor and Research Associate for management and assessment, and he is also an evaluation expert. His research interests are in the domain of public examinations, na-

tional assessment, standard setting and quality, effectiveness and improvement in educational.

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).

Gašper Cankar is a researcher at the 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).

Matevž Bren je izredni profesor statistike in metod raziskovanja na Univerzi v Mariboru, Fakulteti za varnostne vede, in raziskovalec na Inštitutu za matematiko, fiziko in mehaniko v Ljubljani. Njegova področja raziskovanja so: mere različnosti, analiza mešanic, matematična kemija, sistemska dinamika in učinkovitost v izobraževanju.

Matevž Bren is an Associate professor of Statistics and Research Methods at University of Maribor, Faculty of Criminal Justice and Security, and a researcher at the Institute of Mathematics, Physics and Mechanics, Slovenia. His research interests include Dissimilarity measures, Compositional Data Analysis, Mathematical chemistry, System Dynamics, and School effectiveness.

Janez Justin je znanstveni svetnik na Pedagoškem inštitutu in redni profesor na ISH – Fakulteti za podiplomski humanistični študij. Raziskave izvaja na naslednjih področjih: koncepti znanja v zahodnih kulturah, mednarodne primerjalne raziskave znanja, učbeniki, didaktični govor in komunikacija, teorija in analiza diskurza.

Janez Justin is a senior researcher at the Educational Research Institute and a full professor at the Ljubljana Graduate School of Humanities. He does research in various areas, such as concepts of knowledge in western cultures, international large-scale studies, textbooks, didactic speech and communication, theory and discourse analysis.

Dr. Maja Zupančič je redna profesorica na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer predava razvojnopsihološke predmete. Bila je gostujoča profesorica na Univerzi na Reki in na Mednarodnem univerzitetnem centru v Luganu. Za svoje delo je prejela nagrado Roka Petroviča, nagrado Filozofske fakultete in priznanje na Univerzi Champaign. Bila je nosilka več znanstvenih študij, standardizacij psiholoških merskih pripomočkov, sodelavka v mednarodnih znanstvenih raziskavah, vodja mednarodnih simpozijev in je vodja nacionalnega raziskovalnega programa. Sodeluje z univerzami v Georgiji, Grand Valley (ZDA) in na Dunaju ter z Rusko aka-

demijo medicinskih znanosti. Pretežno se ukvarja z razvojem osebnostnih potez, njeno dokumentirano delo pa obsega preko 430 bibliografskih enot.

Dr. Maja Zupančič is a full professor of developmental psychology at the Faculty of Arts in Ljubljana. She was a visiting professor at the University of Rijeka and held courses at the International Centre of University Studies in Lugano. She received the Rok Petrovič award for postgraduate mentorship, the award of the Faculty of Arts for educational and research work and research acknowledgements at the University of Champaign. She was a principal investigator for several scientific studies, standardizations of psychological assessment instruments, a collaborator on international research projects and contributor on international scientific symposiums. At present, she is the leader of the national research programme. She collaborates with Universities of Georgia, Grand Valley (USA) and Vienna, and with the Russian Academy of Medical Science. She is mainly working in the field of personality trait development and her academic work contains over 430 documented bibliographical units.

Mojca Rožman je mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Je diplomska študentka univerzitetnega doktorskega programa Statistika, družboslovni modul. Njeno raziskovalno delo je vezano na mednarodne raziskave znanja kot tudi na nacionalne raziskave. Zanima se predvsem za metodologijo raziskav.

Mojca Rožman is a young researcher at the Educational Research Institute. She is currently enrolled in the doctoral program in Statistics for Social Sciences. Her research focuses on international large-scale assessments and various national studies. She is particularly interested in assessment methodology.

Dr. Maša Vidmar, univ. dipl. psih. je kot raziskovalka zaposlena na Pedagoškem inštitutu, kjer sodeluje pri mednarodnih raziskavah znanja in drugih projektih. Izvaja delavnice za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Je tudi sodelavka omrežja Eurydice. Njeni raziskovalni interesi so med drugim predšolska vzgoja, prehod v osnovno šolo, samouravnavanje, socialno vedenje in učna uspešnost.

Maša Vidmar, psychologist, PhD, works as a researcher at the Educational Research Institute on different international comparative studies of students' achievements and national projects. She carries out workshops for teachers and other professional workers in education. She is also a part-time member of Eurydice network team. Her research interests are preschool, transition to school, self-regulation, social behaviour, academic achievement.

Barbara Neža Brečko (1972) je trenutno zaposlena pri Evropski komisiji, JRC IPTS (Joint Research Centre, Institute for Prospective Techno-

logical Studies), kjer dela kot raziskovalka na področju informacijske družbe v izobraževanju. Ukvarja se z digitalnimi kompetencami in metodologijo merjenja ter evalvacijo rabe IKT v izobraževanju.

Barbara Neža Brečko (1972) is currently employed at the European Commission, the JRC IPTS (Joint Research Centre Institute for prospective Technological Studies), where she works as a researcher in the field of information society in education. Her main interests are digital skills and methodology for the measuring and evaluation of ICT use in education.

Tomaž Petek je po poklicu profesor slovenščine. Zaposlen je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (asistent za slovenski jezik). Je član Katedre za slovenščino na PeF UL ter član Oddelka za razredni pouk in Oddelka za predšolsko vzgojo, tudi zunanji ocenjevalec na splošni maturi za predmet slovenščina.

Tomaž Petek is a professor of Slovene. He works at the Faculty of Education at the University of Ljubljana (Slovene language assistant teacher). He is a member of the Chair of Slovene Language at the Faculty of Education and a member of the Primary Teacher Education Department and of the Preschool Education Department. He is also an external evaluator for the Slovene language at the "splošna matura" (general examination before leaving secondary school).

Lilijana Burcar je zaposlena na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Ukvarja se s feministično teorijo in študijami spola, postkolonialnimi in neokolonialnimi študiji, sodobno angleško in ameriško literaturo ter družbeno pravičnostjo. Je avtorica knjige *Novi val nedolžnosti: Kaj nam sporočata Harry Potter in Lyra Srebrousta?*.

Lilijana Burcar holds a PhD in literature and feminist studies, and teaches at the University of Ljubljana. Her research focuses on feminist theory and gender studies, postcolonial and neo-colonial studies, social justice, and contemporary British and American literature. Her most recent publications include "(Global) Capitalism and Immigrant Workers in Gary Paulsen's *Lawn Boy: Naturalization of Exploitation*" (*Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 4.1, 2012), "Post feminism in the service of neoliberal 'humanism'" (published in Slovene in *Profemina*, 2011), and "After socialism 'only darkness of democracy prevails: imposition of capitalism and repatriation of society'" (forthcoming REDActa).

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovensčini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovensčini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovensčini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 –1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišete 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 besedo... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotne opombe naj bodo samoostevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic *.../.* Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .tif ali .jpg formatu, resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku 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 dvopičjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletne strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@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

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (each of up to 250 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

1.

1.1

1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes.

Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes.

Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974: 42 - 44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991: 57). If there are two authors, please refer as (Adorno and Horkheimer, 1990) or (Taylor et al., 1978) for three or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

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.

Book chapters:

Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89-107.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

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 XXIII, številka 3–4, 2012

UVODNIK/EDITORIAL

Eva Klemenčič, Od otroštva do novodobnih strategij šole, učiteljskega poklica in visokega šolstva

7

KARIERA IN UČITELJSKI POKLIC

Janez Drobnič, Novi pristopi pri vodenju kariere, ki izhajajo iz teorije socialnega učenja

13

Sabina Žnidaršič Žagar, Polarizacija slovenskega trga dela in poklicev po spolu

31

Mateja Pšunder, Problem psihičnega nasilja med zaposlenimi v vzgojno-izobraževalnih institucijah

53

DRŽAVLJANSKA VZGOJA

Igor Bijuklič, Globalna družba in (ne)zmožnost državljanstva

77

Simona Bezjak, Od poučevanja o Evropski uniji k učenju za evropsko državljanstvo

95

OCENJEVANJE IN UČBENIŠKO BESEDILO

Darko Zupanc, Gašper Cankar in Matevž Bren, Interno ocenjevanje pri slovenski maturi: velike razlike med šolami

113

Janez Justin, Maja Zupančič in Mojca Rožman, Spoznavna učinkovitost učbeniškega besedila

139

PISA IN PISMENOSTI

Maša Vidmar, PISA 2009: bralna pismenost pri slovenskih gimnazijah

159

Barbara Neža Brečko, Kako se uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije doma povezuje z dosežki dijakov

179

Tomaž Petek, Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti

199

PROBLEMATIKA VISOKEGA ŠOLSTVA

Lilijana Burcar, Privatizacija in korporativizacija javne univerze

223

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036



< 1581 6030 >

