

UR. MITJA SARDOČ,
IGOR Ž. ŽAGAR
IN ANA MLEKUŽ

*raziskovanje v vzgoji
in izobraževanju*

dissertationes

raziskovanje v vzgoji in izobraževanju

ur. Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž

Vsebina

11 *Kazalo slik in tabel*

Mitja Sardoč

13 *Uvod*

Znanstveni prispevki

17 Šola in družba

Majda Cencič in Barbara Horvat

19 **Kaj fizični ali grajeni prostor šole sporoča študentom, ki so na praksi**

Ana Mladenović

37 **Protislovnost zahtev in oblikovanje spolnih identitet v neoliberalnem šolskem kontekstu**

Ksenija Šabec

51 **Patriotizem v izobraževanju med etnocentrizmom in medkulturno občutljivostjo**

Valerija Vendramin

69 **Feministična »ponovna branja«: oblikovanje književnega kanona in njegovo umeščanje v kurikulum**

Valerija Vendramin

- 77 Neoliberalni prevzem feminističnega opolnomočenja
in retroseksizem

85 Izobraževalne politike

Dimitrij Beuermann

- 87 Zemljevid učenja in poučevanja

Maruša Hauptman Komotar

- 109 Internacionalizacija zagotavljanja kakovosti in zagotavljanje
kakovosti internacionalizacije v slovenskem visokem šolstvu

123 Učenje, poučevanje in socialni odnosi v šoli

Martina Mejak

- 125 Osnovnošolski literarni kanon ali kaj smo brali/beremo v šoli

141 Inovativni pristopi k učenju in poučevanju

Sanela Mešinović

- 143 Oblikovanje prostorskih predstav pri učencih
v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju

Tanja Pavlič

- 159 Vključenost družinske tematike v izobraževanje učiteljev

Manja Podgoršek in Alenka Lipovec

- 175 Besedilne naloge v obrnjeni vlogi

Darko Štrajn, Sabina Autor, Tina Šešerko

- 189 Pouk zgodovine in medijska družba v projektu E-Story

Strokovni prispevki

207 Šola in družba

Damir Josipovič

- 209 *Vloga staršev šoloobveznih otrok in njihova pričakovanja
od izobraževalnega sistema v Sloveniji: Primer območja
Aktiva svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol*

221 Profesionalni razvoj pedagoških delavcev

Renata Lük

- 223 *Predstavitev dobrih praks profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na primeru Vrtca Otona Župančiča*

Urška Slapšak in Andreja Lenc

- 239 *Mednarodno sodelovanje kot orodje za dvig motivacije in krepitev organizacijskih veščin učiteljev*

247 Inovativni pristopi k učenju in poučevanju

Nataša Kne

- 249 *Kaj mladostnika resnično osrečuje*

Lea Kozel

- 253 *Preusmeritev od poučevanja k učenju matematike z uporabo aktivnih metod dela*

267 *Povzetki*

293 *O avtorjih*

303 *Stvarno in imensko kazalo*

Kazalo slik in tabel

- 27 *Slika 1: Poslikane stene učilnice v učilnici Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer*
- 91 *Slika 2: Čustva, ki se razporedijo v tri skupine*
- 92 *Slika 3: Svobodne asociacije, ki se razporedijo v tri skupine*
- 94 *Slika 4: Zemljevid učenja in poučevanja*
- 95 *Slika 5: Prostorski model Zemljevida učenja in poučevanja*
- 97 *Slika 6: Dva zemljevida prostorske razporeditve vrednot*
- 99 *Slika 7: Smeri potovanja po Zemljevidu učenja in poučevanja*
- 103 *Slika 8: Kažipoti na potovanju po Zemljevidu učenja in poučevanja*
- 211 *Slika 9: Primerjava vključenosti aktivov svetov staršev v Zvezo aktivov od ustanovitve (desno) do aprila 2016 (levo)*
-
- 22 *Tabela 1: Statistične regije in vključene osnovne šole (OŠ), ki so bile predmet opazovanja študentov*
- 24 *Tabela 2: Izpostavljene novosti v zunanjem okolju šole z vidika študentov*
- 26 *Tabela 3: Izpostavljene novosti v notranjem prostoru šole z vidika študentov*
- 28 *Tabela 4: Izpostavljene novosti v učilnici z vidika študentov*
- 29 *Tabela 5: Izpostavljeni elementi fleksibilnosti v notranjem prostoru šole z vidika študentov*
- 93 *Tabela 6: Tri polja različnih področjih sveta, ki nas obdaja*
- 93 *Tabela 7: Elementi Zemljevida učenja in poučevanja*

- 102 *Tabela 8: Značilnosti posameznih polj Zemljevida učenja in poučevanja glede na smer potovanja*
- 128 *Tabela 9: Seznam avtorjev, ki se z vsaj enim delom pojavljajo v berilih v štirih družbeno-političnih sistemih*
- 131 *Tabela 10: Seznam največkrat objavljenih leposlovnih del v obravnavanih berilih*
- 133 *Tabela 11: Sestavljavci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v Avstro-Ogrski*
- 134 *Tabela 12: Sestavljavci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v Kraljevini SHS oz. Kraljevini Jugoslaviji*
- 135 *Tabela 13: Sestavljavci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v SFRJ*
- 136 *Tabela 14: Sestavljavci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v Republiki Sloveniji*
- 149 *Tabela 15: Osnovni statistični parametri začetnega testa v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov*
- 150 *Tabela 16: Osnovni statistični parametri začetnega testa v reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov*
- 151 *Tabela 17: Osnovni statistični parametri končnega testa v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov*
- 152 *Tabela 18: Prikaz razlik v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev med ES in KS v končnem stanju z upoštevanjem začetnih razlik (analiza kovariance)*
- 152 *Tabela 19: Izhodiščna in prilagojena aritmetična sredina dosežkov ES in KS v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev*
- 153 *Tabela 20: Osnovni statistični parametri končnega testa v reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov*
- 168 *Tabela 21: Učiteljičina ocena lastnega izobraževanja, zmožnosti in pripravljenost za nadaljnje izobraževanje*
- 180 *Tabela 22: Absolutne in odstotne frekvence ustreznosti oblikovane besedilne naloge študentov in učencev ob enačbi $x + 43 = 6$*
- 182 *Tabela 23: Absolutne in odstotne frekvence ustreznosti oblikovanja besedilne naloge študentov in učencev ob enačbi $5 \cdot \square = 55$.*
- 216 *Tabela 24: Najbolj pereče tematike po izboru staršev z območja aktiva ljubljanskih osnovnih šol*
- 232 *Tabela 25: Odzivi zaposlenih*
- 259 *Tabela 26: Prikaz razlik dosežkov učencev eksperimentalne in kontrolne skupine pri končnem testu znanja (t-test)*

Uvod

Mitja Sardoč

Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju (kot tudi raziskovanje nasploh) je v zadnjih nekaj desetletjih postalo osrednji katalizator sprememb in vir najpomembnejši inovacij. Kot redni spremljevalec šolskih reform ter ostalih sistemskih sprememb na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja ostaja raziskovanje (tako v Sloveniji kakor tudi ostalih razvitih državah) ključen dejavnik procesa zagotavljanja kakovosti. Vse večja vpetost raziskovanja t. i. »šolskega polja« v mednarodni prostor hkrati potrjuje teoretično upravičenost in praktično nujnost sistematičnega in kontinuiranega raziskovanja, ki presega okvire posameznih znanstvenih disciplin.

Sočasno z njegovo osrednjo »sistemsko« vlogo tako v procesu vzgoje in izobraževanja kot tudi v družbi nasploh je posebna pozornost snovalcev politik ter širše strokovne javnosti in samih raziskovalcev namenjena tudi problematiki etične ozaveščenosti. Povečana senzibilnost za družbeno odgovornost znanosti ter s tem povezana prizadevanja, so v ospredje postavila etično razsežnost raziskovalnega dela. Horizont mišljenja (in razumevanja) problematike raziskovanja v vzgoji in izobraževanju tako ni več ujet v diskurz politične korektnosti, ki nekatere izmed temeljnih problemov, izzivov in dilem – tudi zaradi svoje enoznačne retorike – v veliki meri zaobide.

Na podlagi uspešne izvedbe 1. nacionalne konference 'Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes?' sta Pedagoški inštitut ter Slovensko društvo raziskovalcev na področju edukacije organizirala 2. nacionalno znanstveno konferenco z naslovom 'Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju', ki je pote-

kala v ponedeljek, 25. septembra 2017, v prostorih Znanstveno raziskovalnega centra SAZU. Če je bil osnovni cilj prve nacionalne znanstvene konference predvsem spodbuditi diseminacijo rezultatov raziskovalnega dela ter izmenjavo izkušenj, identifikacijo ključnih problemov, izzivov in ovir v vzgoji in izobraževanju ter razvoj raziskovanja nasploh, je druga nacionalna konferenca svojo pozornost usmerila v etično razsežnost raziskovalnega dela kakor tudi procesa vzgoje in izobraževanja nasploh.

Na konferenci je bilo skupaj predstavljenih 75 predavanj ter 11 predstavitev v obliki posterja. V skladu s programsko zasnovo konference so bila predavanja razvrščena v 7 tematskih sklopov (ter sklop namenjen predstavitvi posterjev), in sicer:

- Šola in družba
- Izobraževalne politike
- Evalvacija in zagotavljanje kakovosti
- Profesionalni razvoj pedagoških delavcev
- Učenje, poučevanje in socialni odnosi v šoli
- Znanje in učna (ne)uspešnost
- Inovativni pristopi k učenju in poučevanju

Program druge nacionalne znanstvene konference je vključeval tudi dve plenarni predavanji. Uvodno predavanje z naslovom 'Should Teachers Aim to Get Their Students to Believe Things? The Case of Evolution' je predstavil prof. Harvey Siegel z Univerze v Miamiu iz ZDA. V njem je podrobneje predstavil problematiko poučevanja kreacionizma v ameriških šolah ter s tem povezan konflikt med zagovorniki evolucije in njenimi nasprotniki. Drugo plenarno predavanje z naslovom 'Izobraževanje je kot spakirati nahrbtnik in se odpraviti na pot – Razmerja med učitelji, starši in otroci in njihov vpliv na izobraževalne poteke in izbire v Sloveniji' je predstavila red. prof. dr. Mirjana Ule s Fakultete za družbene vede (Univerza v Ljubljani).

V okviru programa druge nacionalne konference so bila podeljena tudi tri priznanja za raziskovalno delo na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja, in sicer:

- priznanje za najboljše doktorsko delo na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki ga je prejel dr. Klemen Miklavič;

- priznanje za izjemne dosežke na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki ga je prejela dr. Katja Košir s Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru;
- priznanje za življenjsko delo na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki ga je prejel dr. Boris Kožuh, zaslužni profesor Univerze na Primorskem.

Tudi tokrat gre za izvedbo konference zahvala tako programskemu kot tudi organizacijskemu odboru konference. S svojo podporo nacionalni znanstveni konferenci in z aktivno udeležbo v procesu priprave vsebinske zasnove konference ter recenziranja prispelih povzetkov predstavitev, so pomembno prispevali tako k izpolnitvi zastavljenih ciljev kakor tudi kakovosti same izvedbe tega dogodka. Hkrati se zahvaljujemo tudi vsem tistim udeležencem, ki na konferenci niso predstavili svojega prispevka, so pa z aktivno udeležbo pripomogli k visoki ravni razprav ob predstavitvah prispevkov.

Oba organizatorja konference se za podporo zahvalujeta Sindikatu vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture (SVIZ) ter Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Z njuno finančno pomočjo smo namreč uspeli zagotoviti izdajo zbornika povzetkov predstavitev kot tudi pričujočega zbornika, ki prinaša izbor prispevkov, predstavljenih na 2. nacionalni znanstveni konferenci 'Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju'.

Tudi tokrat so pozitivne povratne informacije s strani udeležencev ter članov programskega odbora konference potrdile, da predstavlja nacionalna znanstvena konferenca pomemben korak k diseminaciji rezultatov raziskovalnega dela kot tudi k izmenjavi izkušenj na širšem področju vzgoje in izobraževanja. Pred vami je znanstvena monografija, ki vsebuje nekatere znanstvene in strokovne prispevke, predstavljene na drugi nacionalni znanstveni konferenci 'Raziskovanje v vzgoji izobraževanju'. Monografija sledi vrstnemu redu tematskih sklopov na konferenci (Šola in družba; Izobraževalne politike; Profesionalni razvoj pedagoških delavcev; Učenje, poučevanje in socialni odnosi v šoli ter Inovativni pristopi k učenju in poučevanju).

šola in družba

Kaj fizični ali grajeni prostor šole sporoča študentom, ki so na praksi

Majda Cencič in Barbara Horvat

Fizični ali grajeni učni prostor šole v pedagogiki ni nova tema. Na njen pomen je v 17. stoletju opozoril že Komensky (1993: 91), ko je zapisal: »Šola naj bo na mirnem kraju, oddaljena od hrupa in vsega, kar bi motilo pozornost,« in nadaljeval (ibid.: 95):

»Znotraj naj bo svetla, čista, učilnica naj bo okrašena s slikami, in sicer naj bodo to podobe slavnih mož, zemljevidi, zgodovinski prikazi ali reliefi. Zunaj pa naj bo ob šoli prostor za sprehajanje in igranje /.../, kjer lahko (učenci) kdaj pa kdaj z veseljem opazujejo drevje, cvetlice in druge rastline.«

Čeprav lahko zavedanju o pomenu učnega prostora sledimo od začetkov moderne pedagogike (17. stoletje), v primerjavi z drugimi temami vzgoje avtorji tej temi niso posvečali posebne pozornosti do konca 19. stoletja, ko so se predvsem z reformsko pedagogiko pojavila tudi dognanja, da prostor vpliva na zdravje, počutje, učenje učencev, njihovo motivacijo in učne rezultate (npr. Taylor, 2009; Woolner, 2010). Na tem izhodišču danes učni prostor opredeljujemo kot dejavnik vzgoje v najširšem pomenu besede (prim. Day in Midbjer, 2007; Medveš, 2015; Mlinar, 2011), ki naj bi združeval učence in jim s svojo prilagojenostjo omogočal usvajanje znanja in vsestranski razvoj (Cencič in Simčič, 2014; Medveš, 2003).

V prispevku upoštevamo nakazane spremembe, ki so se zgodile v pedagogiki in didaktiki v zvezi z razumevanjem učnega prostora, natančne-

je fizičnega ali grajenega, in se s tem v zvezi osredotočimo na zaznave študentov kot bodočih praktikov (učiteljev). Poskušamo odgovoriti na ključno vprašanje, kako zaznava izbrana skupina študentov fizični ali grajeni učni prostor šole (notranji, zunanji in eno izbrano učilnico) z vidika inovativnosti ali novosti, fleksibilnosti in inkluzije.

Fizični ali grajeni učni prostor šole

Opredelitve fizičnega ali grajenega učnega prostora¹ so številne in vsebinsko raznolike. Učni prostor šole je po relevantnih obče-didaktičnih domačih opredelitvah razmeroma enotno definiran: kot didaktično prilagojen prostor za izvajanje pouka, ki je zunanji in notranji. K zunanjemu sodijo šolsko igrišče in dvorišče, k notranjemu učilnice, hodniki, avla, jedilnica, kabineti, knjižnica in drugi notranji prostori šole (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011; Poljak, 1974; Strmčnik, 1999; Šilih, 1961, 1966). Na tem izhodišču se fizični ali grajeni učni prostor šole opredeljuje kot opremljenost in urejenost zunanjega in notranjega prostora šole (Jereb, 2011), pri čemer definicije (npr. *ibid.*) odgovarjajo zlasti na vprašanje, kakšen je učinkovit.

Učinkovit učni prostor se definira kot tisti, ki ga predstavljajo primerne oblikovani, urejeni, funkcionalno opremljeni šolski prostori, »ki so dostopni učencem in nudijo potrebne in ustrezne didaktične materiale in pripomočke« (Jereb, 2011: 71), učencem pa omogočajo dobro počutje, uspešno učenje in razvijanje različnih sposobnosti (Cencič, 2012a; 2012b; 2016; Cencič in Pergar Kuščer, 2012; Cencič in Simčič, 2014; Jereb, 2011; Sudec, 2012).

Za omogočanje dobrega počutja učencev se izpostavlja vloga zunanjih »pogojev« (Jereb, 2011), t. i. »dejavnikov« fizičnega učnega okolja (Marentič Požarnik, Magajna in Peklaj, 1995: 135), kot so: nivo hrupa (možnost glasnega in tihega učenja), osvetljenost (možnost učenja v svetlejšem in temnejšem prostoru), akustika, izgled (pomembnost ustrezne izbire barve sten, rastlinje idr.), opremljenost (učna sredstva) in oblikovanost šole ter učilnice (*ibid.*; Cencič, 2012b; Jereb, 2011). Glede učinkovitega učenja pa v zvezi s prostorom avtorji (npr. Cencič, 2012a; Cencič in Pergar Kuščer, 2012; Jereb, 2011) poudarjajo pomen možnosti oblikovanja različnih prostorov oz. kotičkov na šoli in v učilnicah, ki bi omogočali t. i. aktivno učenje, samos-

1 Namesto pojma učni prostor se v literaturi uporablja tudi pojem učno okolje (npr. Jereb, 2011). Ker se v besedilu usmerjamo le na en element učnega okolja, uporabljamo ožji pojem – učni prostor.

tojno in skupinsko učenje, veččutno učenje in multimedijsko urejen učni prostor.

Inovativnost učnega prostora

Od bodočih učiteljev se pričakuje, da bodo sposobni izpopolnjevati pouk ali ga spreminjati v smeri vpeljave česa novega (Cencič, 2015; Majcen, 2009), v našem primeru izboljšav v fizičnem ali grajenem učnem prostoru. To pomeni, da bodo morali stalno preverjati, ali so učinki, ki se kažejo v šolski ureditvi glede prostora, zaželeni, in usposobljeni ter pripravljeni korigirati postavljene cilje (Medveš, 2004). S prakso, tj. z učitelji, s starši in z učenici, bo za nadaljnji razvoj tudi akademska pedagogika morala vedno bolj sodelovati, da bo možen tako prenos akademskih idej, kot je o učnem okolju, do preudarne prakse, inovacije praktikov o učnem okolju pa do reflektivne akademske ravni (Cencič 2012b; Dolar Bahovec in Bregar Golobič, 2004; Klafki, 1990; Medveš, 2004; Schratz in Schley, 2014).

Zaznavanje in reflektiranje fizičnega ali grajenega učnega prostora lahko v našem primeru služi za to, kako poskusiti začeti z razvijanjem zmožnosti za pridobivanje osnovnih orodij inovativnosti med bodočimi učitelji, saj si je inovativne mlade ljudi težko predstavljati brez komunikacije z učitelji, ki ne zmorejo zaznavati in reflektirati sprememb časa in stroke, oz. v prostoru, ki te pogoje ne omogoča.

Menimo pa, da mora biti prostor zasnovan tudi tako, da omogoča njegovo spreminjanje in da je prilagojen različnim potrebam učencev, to pomeni, da je fleksibilen in tudi inkluziven.

Fleksibilnost in inkluzivnost učnega prostora

Da k spodbujanju učenja in zmožnosti razvijanja sposobnosti pripomore fizični ali grajeni učni prostor, ki je fleksibilen, ni znano. Šolski prostor vedno bolj spreminja svoje funkcije (Cencič, 2012b), se prilagaja kraju (oz. okolju) in spodbuja učenje in poučevanje (Cencič, 2012a). Kot posebej primerne Jereb (2011) navaja učilnice, ki omogočajo hitre spremembe dejavnosti med poukom in imajo prostore oz. koticke, ki so namenjeni npr. branju, ustvarjanju, komuniciranju, interdisciplinarnemu spoznavanju učne snovi, poslušanju elektronskih medijev ali delu z računalnikom (Jereb, 2011; prim. Cencič, 2012b).

Spreminjanje prostora in njegova razdelitev v koticke je nujna tudi z vidika inkluzije kot sodobne norme, po kateri naj bi bil prostor vsakemu

ustrezno prilagojen za njegovo učenje in vsestranski razvoj (prim. Medveš, 2003). V učilnici bi lahko uporabljali »vsaj eno pregradno steno za delitev v manjše skupine, podest pri oknu za tiste, ki jih morda pomiri že pogled skozi okno, dve ali tri manjše sobe z velikimi steklenimi vrati in okni za individualno delo z otroki, ki ne zmorejo slediti delu v skupini« (Jeznik, 2015: 31).

Skladno povedanemu, v razmišljanje o fizičnem ali grajenem učnem prostoru vključujemo zapise zaznav študentov na učni prostor osnovne šole, kjer so bili na praksi, in te v nadaljevanju predstavljamo in razlagamo.

Pogledi študentov na prostor osnovne šole

Zanimalo nas je, kako študenti prvega letnika študijskega programa Razredni pouk ene od pedagoških fakultet v Sloveniji zaznavajo fizični ali grajeni učni prostor šole, na kateri so opravljali pedagoško prakso, in sicer notranji in zunanji prostor šole ter izbrano učilnico, z vidika inovativnosti, fleksibilnosti in inkluzije.

Študenti so v okviru prakse v delno strukturirano opazovalno shemo zapisali svoja opažanja učnega okolja. Opazovalna shema z razdelitvijo na opis in razlago notranjega, zunanjega prostora šole ter izbrane učilnice je vključevala tudi podatke o statistični regiji in imenu šole.

Opazovalno shemo je izpolnilo 45 študentov prvega letnika študijskega programa Razredni pouk, ki so bili na štirinajstdnevni praksi, od 8. 5. 2017 do 19. 5. 2017, na različnih osnovnih šolah po Sloveniji (Tabela 1).

Tabela 1: Statistične regije in vključene osnovne šole (OŠ), ki so bile predmet opazovanja študentov

Statistična regija	Osnovne šole (OŠ)
Goriška	OŠ Cerkno, OŠ Lucijana Bratkoviča Bratuša Renče, Podružnična osnovna šola Bukovica, OŠ Dušana Muniha Most na Soči, OŠ Deskle, OŠ Črni Vrh, OŠ Ivana Roba Šempeter pri Gorici, OŠ Danila Lokarja Ajdovščina, OŠ Dobrovo, OŠ Franceta Bevka Tolmin - podružnična šola, OŠ Dobravlje - podružnica Črnič, OŠ Dobrovo, OŠ Dušana Muniha Most na Soči
Obalno-kraška	OŠ Srečka Kosovela Sežana, OŠ Dragomirja Benčiča Brkina Hrpelje, OŠ Istrskega odreda Gračišče, OŠ Dr. Bogomirja Magajne Divača
Primorsko-notranjska	OŠ Košana, OŠ Notranjski odred Cerknica
Osrednjeslovenska	OŠ Vič, OŠ Dobropolje, OŠ Antona Martina Slomška, OŠ Stična - podružnica Krka, OŠ Ig, OŠ Trzin, Šmartno pri Litiji - Podružnična OŠ Štangarske OŠ Poljane

Statistična regija	Osnovne šole (OŠ)
Posavska	OŠ Marjana Nemca Radeče
Gorenjska	OŠ Tržič, OŠ Bistrica, OŠ Železniki, OŠ Poljane, Podružnična OŠ Begunje
Jugovzhodna	OŠ ob Rinži, OŠ Podzemelj, OŠ Vavta Vas, OŠ dr. Ivan Prijatelj Sotražica
Koroška	Druga OŠ Slovenj Gradec - Podružnica Pameče – Troblje
Savinjska	I. OŠ Žalec, OŠ Karla Destovnika Kajuha, Šoštanj, OŠ Dramlje

Na nekaterih šolah sta bila tudi po dva študenta. Poleg centralnih osnovnih šol (OŠ) so bili študenti tudi na podružničnih OŠ. Na praksi pa so bili na osnovnih šolah iz večine statističnih regij Slovenije (Tabela 1).

Poročila o učnem prostoru z vidika inovativnosti, fleksibilnosti in inkluzije, ki so jih študenti podali v opazovalno shemo v obliki zgoščenih zapisov smo povzeli najprej po regijah glede na notranji in zunanji prostor šole ter zapis ene učilnice. Zgoščene zapise v obliki tabel smo nato analizirali glede na omenjene tri ključne pojme: inovativnost, fleksibilnost in inkluzija.

Študenti so se v zapisih najbolj usmerili na inovativnost (novosti in zanimivosti), ki so jih opazili v notranjem in zunanjem prostoru ter učilnici. Nato so prevladovali zapisi o fleksibilnosti, najmanj pa je bilo zapisov o inkluziji učnega prostora.

Glede na pogostost zastopanosti ključnih pojmov, ki so prevladovali v zapisih študentov, tako predstavljamo tudi rezultate opazovanj študentov. Rezultate opazovanja študentov dopolnjujemo z dobesednimi navedbami zapisov študentov in jih razlagamo.

Rezultati opazovanja osnovnih šol

Ker so zapise opazovanja naredili študenti študijskega programa Razredni pouk, so se pri opazovanju usmerili pretežno na fizično ali grajeno učno okolje šole za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje.

Kot smo zapisali, smo največ odgovorov dobili glede inovativnosti ali zanimivosti in relativno manj glede fleksibilnosti in inkluzije, zato v takem zaporedju predstavljamo rezultate.

Inovativne in zanimive rešitve, ki so jih izpostavili študenti Tabela 2 predstavlja nekaj izpostavljenih elementov, ki so jih študenti navedli kot inovativne.

Tabela 2: Izpostavljene novosti v zunanjem okolju šole z vidika študentov

Zunanji prostor	Elementi
dvorišče	z mirnim koticom in zaviti klopni
	zastave EU, Slovenije in zastava šole
igrišče	z različnimi igrali: gugalnice, peskovnik
	hiške
	peskovnik
	objekti za plezanje
zelenice	javno dostopno in odprto, neograjeno
	travnate površine z drevjem
	vrtna hišica z igrali
živali	ribnik
	kokoši v kokošnjaku, ki jih imajo v okviru kmetijskega krožka
vrt	različna zelišča in zelenjava
	eko vrt za višjo in nižjo stopnjo
	vsak razred ima svojo gredico z rožami
gozdič	z majhnim skrivališčem, ki so ga uredili učenci
drugo:	
IKT	informativna tabla pred šolo
barve	različne barve
oblike	različne oblike

Navodila za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji (2007) navajajo, da šolsko zemljišče obsega: zemljišče pred stavbo, gospodarsko dvorišče, šolsko igrišče z igrali ali brez, šolski vrt, dostopne in zelene površine in športna igrišča. Zunanji prostor šole vključuje različne dejavnosti, ki niso mogoče v notranjem prostoru šole, na primer različna igrišča, poti, vrt, hišice za živali, vodnjak, plezalno steno ipd. (Barrett in Zhang, 2009).

Kot vidimo iz Tabele 2, so se študentom najbolj inovativne zdele rešitve, ki so vključevale mirne koticke z zaviti klopni, na dvorišču različna igrala (peskovnik, hiške, objekti za plezanje) in dostopnost ter neograjenost dvorišča, kar pomeni, da je dvorišče uporabno tudi za ostale, ne le za učence šole. Da naj igrišče služi tudi okolju kot rekreacijsko področje, lahko zasledimo tudi v literaturi (npr. Moore, 2006).

Namesto ograje so opazili zasajeno grmovje, ki predstavlja »naravno« ogrado šole. Ograditev šole z zelenjem omenjajo tudi v literaturi (npr. Taylor, 2009), kar naj bi bila ena izmed alternativ pred žičnimi ograjami šol.²

Študenti so izpostavili tudi igrala, ki omogočajo gibanje in so izredno spodbudna za učence, ki pretežni del dneva predsedijo tako v šoli kot tudi doma ter učence, ki so na primer hiperaktivni.

Študenti so poudarili tudi šolski vrt, na primer: »Všeč mi je, ker je posestvo šole razdeljeno po razredih. Naloga vsakega razrednika je, da svoje učence nekajkrat na leto pospremi ven, na svoj 'rajon', ki jim je dodeljen, in ga očistijo smeti.«

Kot poudarjajo avtorji (npr. Day, 2004; Dešman, 2009; Kreč, Kosi, Rome in Hrovat, 2012), naj bi šole imele poleg zelenic in športnih igrišč tudi dvorišča z vrtički, mlakami, gozdičke, hribine, prostore za učenje ali kar učilnico na prostem, rastlinjak ipd., saj je vse več učencev, ki nimajo izkušenj z obdelovanjem zunanjih površin. Šolski vrtovi pa omogočajo tudi celostno učenje, medpredmetno povezovanje, pa tudi tako imenovano veččutno učenje, po drugi strani pa spodbujajo različne strategije pouka, kot so npr. delovni pouk, izkustveni ali raziskovalni pouk. Eko-vrt, ki bi prikazal zbiranje vode, vodne rastline, živali in avtohtone zasaditve, je predlagal tudi arhitekt Dešman (2009).

Tudi majhen gozd, ki pripada šoli in v katerem si učenci lahko sami kaj zgradijo, je pritegnil pozornost študenta.

Študenti so v zunanjem okolju šole zaznali tudi drugačne oblike in barve šole in informacijske table pred šolo, kar lahko razumemo kot rezultat razvoja in poudarjanja informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Ena študentka je zapisala: »Šola je sama po sebi lepa, manjka ji le pisanih barv, saj so stene ostale sive in nepobarvane. Tudi če je šola zanimive oblike, bi spremenila barvo, ki je siva.«

Glede ene podružnične šole pa smo dobili zapis: »Menim, da je šola premalo inovativna in sodobna, ker je podružnična in tudi država ne nameni dovolj sredstev za boljšo šolo.« Menimo, da bi enako pozornost kot centralnim šolam morali nameniti tudi podružničnim, saj imajo zaradi svoje lege v naravi, majhnosti in učenja v heterogenih skupinah veliko prednosti.

2 Žične ograje šol sprožajo različne polemike pri avtorjih, pri čemer so jim nekateri naklonjeni zaradi varnosti, medtem ko drugi menijo, da so nepotrebne in moteče, na kar nakazujejo tudi naslovi v dnevnem tisku, na primer: »Varna šola ali geto?« (Novak, 2014).

Tabela 3 predstavlja izpostavljene zaznave inovativnih elementov študentov glede notranjih prostorov šole, kjer so bili na praksi.

Tabela 3: Izpostavljene novosti v notranjem prostoru šole z vidika študentov

Notranji prostor	Elementi
jedilnica	sezidan jedilni pult, ki daje vtis kamnite hiše
	osrednji prostor, ki povezuje vse prostore
	z razstavo slik umetnika
	zelenje v koritih jedilnice
knjižnica	z izhodom na obzidan travnat prostor
stopnišče	prostorna in urejena ter javno odprta
	stopnice z besedili
toaletni prostori	na stenah obešene blazine, ki jih učenci lahko uporabijo za označeni tudi s slikami
hodniki	kotički (za branje oz. knjižni, za igranje, z vrečami za sedenje, z blazinami in klopmi)
	okrašeni (npr. s srčki, ki so rezultat projekta mesto dobrih misli in želja)
tla	zalepljene različne družabne igre
	zanimivi tlaki za hojo, igro
barve	vrata različnih barv
	barve sten (rumena in zelena) ter na njih tematske okrasitve, npr. na temo čebel, za kar skrbijo učiteljice podaljšanega bivanja
	na stenah morje/jezero, na katerem so ribe
IKT	velik ekran v nadstropju z obvestili
	v avli informacijska tabla za starše in s splošnimi informacijami
druge dejavnosti	muzej
oblika	razgibanost šole

Iz Tabele 3 vidimo, da so študenti kot inovacije razumeli nekatere prostore in njihove ureditve. Najpogosteje so izpostavili jedilnico in njeno povezanost z okoljem, v smislu povezave notranjega in zunanjega prostora; domačnost jedilnice, ki jo lahko ustvarimo z rastlinami in umetniškimi deli, in pa jedilnico kot povezovalni ali centralni prostor.

Če je v preteklosti prevladovala gradnja šol, ki so bile podobne tovarnam, se sedaj šole razume in gradi v podobi domov z namenom, da se v njih učenci dobro počutijo, se učijo na neprisiljen način, se srečujejo z

umetnostjo in se v njih prostori povezujejo, prepletajo ter spreminjajo svojo funkcijo in namen (Tylor, 2009).

Pozornost študentov je pritegnil tudi hodnik z različnimi kotički, s knjižnimi policami, z vrečami, blazinami za sedenje, s tlaki za igranje različnih iger, z blazinami, barvami in s tematsko naravnostjo, kar kaže tudi na fleksibilnost in spremenljivost prostora.

Študenti so ponovno izpostavili barve. Npr.:

»Hodniki so pobarvani in ne več beli ter monotoni, kot so bili v času mojega šolanja. Zamenjali so vsa vrata učilnic, ki so bolj 'živahna' z barvnega vidika, prav tako so tudi bolj zvočno izolirana, kar pripomore k temu, da pouka ne zmoti ravno vsak šum na hodniku. /.../ Opazno je, da šola investira v novosti, kupuje novo šolsko opremo ipd. Šola je stara že 200 let, vendar tega ne pokaže.«

Slika 1: Poslikane stene učilnice v učilnici Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer (foto Eda Patru, 2016)

Pa tudi zapis študentke:

»Opažen je zemljevid Slovenije s slikami, kaj v katerem kraju prevladuje. Je koristen in zanimiv, saj prikazuje značilnosti in kraje. Narisan je čez celo steno.«

Ena študentka je zapisala, da so stene garderob porisali učenci. Vključitev učencev v oblikovanje njihovega šolskega prostora bi lahko še bolj podpirali, čeprav se že uveljavlja tudi na naših šolah (Slika 1).

Tabela 4 pa povzema novosti, ki so jih študenti izpostavili v učilnici.

Tabela 4: Izpostavljene novosti v učilnici z vidika študentov

Učilnica	Elementi
prostornost	omogoča različna prestavljanja, različne funkcije in namene
rastline	rože na okenskih policah
	majhen vrtiček z zelenjavo
kotički	igralni
	glasbeni
	angleški
tla	narisane različne družabne igre
	narisana številčnica
mize	drugačna razporeditev miz in stolov
stene	prilepljene »rožice razpoloženja«

Študentom je zlasti pritegnila pozornost prostornost učilnice, saj so v tem zaznali tudi fleksibilnost in možnost prilagajanja za različne dejavnosti, na primer za ples ali oblikovanje različnih kotičkov za učenje in igro. Po drugi strani pa so navajali, da so učilnice pogosto majhne in ne omogočajo oblikovanja kotičkov. Tudi »rožice razpoloženja« kažejo na sodelovanje in inovativnost učitelja pri oblikovanju učnega prostora. Pozornost pa so študentom pritegnila tudi tla učilnice, ki jih je učiteljica porisala za različne igre.

Fleksibilnost fizičnega ali grajenega prostora šole

Fleksibilnost so študenti povezovali tudi z novostmi (inovativnostjo), ki so jih zaznali v večjih prostorih učilnice, saj večje učilnice omogočajo več možnosti sprememb prostora.

V zunanjem prostoru so izpostavili spremembo zunanjega prostora šole v zunanjo učilnico, kjer imajo tudi mize in klopi in ob lepem vremenu lahko učenci podaljšanega bivanja delajo domače naloge.

Največ elementov fleksibilnosti so študenti zaznali v notranjem prostoru, zato jih predstavljamo v Tabeli 5.

Tabela 5: Izpostavljeni elementi fleksibilnosti v notranjem prostoru šole z vidika študentov

Notranji prostor	Elementi
jedilnica	za razne prireditve sestanke
telovadnica	za prireditve
hodniki	sprememba v koticke, npr. tudi likovni oder
učilnica	spreminjanje pohištva po učilnici

Najbolj fleksibilna prostora sta po opazovanju študentov, kar smo omenili že v poglavju o inovativnosti, jedilnica in telovadnica, ki ju v šolah spreminjajo za različne namene in ob različnih dogodkih.

Velike možnosti nudijo tudi hodniki, ki niso le povezovalni element, kot so bili v preteklosti.

V Navodilih za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji (2007) so »funkcionalne skupine prostorov« razdeljene na: A prostore za pouk, B ostale prostore ter C komunikacije. Med »ostale prostore« štejejo: večnamenski prostor s klubskimi prostori za učence, upravne prostore, gospodarske prostore, garderobe in sanitarije. Zapisano je, da je večnamenski prostor s klubskimi prostori za učence osrednji del šolske stavbe in naj bo navezan na glavni šolski vhod, prostore za pouk ter šolsko kuhinjo ter da omogoča različne dejavnosti. Lociran naj bo v pritličju stavbe ter naj omogoča povezavo notranjega in zunanjega prostora z ureditvijo ustreznih izhodov na zunanje tlakovne površine. Namenjen naj bo srečevanju in druženju učencev, šolski prehrani, kulturnim prireditvam, predavanjem, likovnim razstavam, literarnim večerom, proslavam, plesnim prireditvam ipd.

Iz zapisov študentov je ta prostor na osnovnih šolah jedilnica, telovadnica ali hodnik. Pri inovativnosti so študenti poudarili jedilnico, ki je tak prostor povezovanja in je povezana z zunanjim prostorom.

Tudi učilnice, zlasti s svojo velikostjo, omogočajo, »da si učitelj po želji razporedi pohištvo po učilnici«, kot je zapisal en študent. Ali četudi je en študent zapisal, da mu je oprema učilnice všeč, pa bi predlagal večje učilni-

ce. Ali iz zapisa: »V učilnici so mize enojne, tako da se jih da poljubno premikati po prostoru.«

Za inkluzivno edukacijo pa ni dovolj le poseben prostor za individualno delo učencev, ampak tudi šolske učilnice, ki naj bi bile od splošno uveljavljenih drugačne oblike, take, da bi nudile tudi možnost umika ali imele posebne »kotičke«. Taylorjeva (2009) v ta namen govori o učilnicah v obliki črke L. Različni kotički omogočajo zasebnost, individualno delo in učenje, pa tudi delo glede na zanimanja in interese učencev.

V Navodilih za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji (2007) je naveden tudi »skupen prostor za prve razrede«, ki je razširjen prostor pred matično učilnico in ki omogoča več gibanja, ustreza individualnim potrebam po gibanju, pa tudi počitku. Slovenski arhitekti (npr. Kreč et al., 2012: 7) govorijo o prostorih »vmes« (npr. kotiček za individualno ali skupinsko delo, prostor za sprostitev ipd.), ki so lahko v posebnih prostorih, lahko na vrhu učilnic ali so lahko kot manjše enote razporejeni po hodnikih. Zanje predlagajo zanimivo in fleksibilno pohištvo ter različne instalacije, ki spodbujajo veselje otrok in razvoj njihove domišljije (ibid.).

Inkluzivni učni prostori

V šolah nimamo le učencev s posebnimi potrebami, ampak vedno več tudi druge skupine učencev, na primer iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, drugih etičnih skupin, drugačnih nagnjenj ipd. (Mac Ruairc, Ottesen in Precey, 2013). Tudi nanje naj bi fizični prostor šole spodbudno deloval, tako da bi spodbujal njihov kognitivni, konativni in socialno-motorični razvoj.

Znani arhitekt Hertzberger (2009) je na posvetu v Ljubljani navedel, da naj bi oblikovali šolski prostor za različne skupine učencev in za spodbujanje socialne kohezivnosti. Taylor (2009) tudi navaja, naj šole spodbujajo individualno učenje, saj se zaveda, da je vsak učenec poseben, drugačen, da se uči na svoj način in sledi svojim zanimanjem in interesom. Zato naj bi šole omogočale kotičke in možnosti za odmik za tiste učence, ki potrebujejo čas za umiritev ali refleksijo.

Šolski fizični ali grajeni prostor lahko služi kot model za socialne spremembe in inkluzijo (OECD, 2006), zato naj bo oblikovan tako, da omogoča dostop do izobraževanja vsem; učencem s posebnimi potrebami, z drugega jezikovnega in kulturnega okolja in ostalim, vsem vključenim naj pošilja pozitivna inkluzivna sporočila (ibid.).

Glede inkluzije so študenti opazili dvigala, klančine do vhodnih vrat šol ter prilagojene toaletne prostore - vse za gibalno ovirane učence.

Študent je za eno šolo navedel, da je šola pritlična in zato dostopna tudi za otroke s posebnimi potrebami, s čimer je mislil na dostopnost predvsem gibalno oviranim. Nekateri študenti so navedli narisane stopinje okrog šole, ki nakazujejo, kje je vhod v šolo, kar zelo pomaga slabovidnim učencem. En študent pa je zapisal: »Jedilnici sta opremljeni z novimi mizami in stoli, ki so primerni za različne velikosti otrok.«

Mize in stoli naj bi bili prilagojeni različnim potrebam učencev tudi v učilnicah, saj imamo lahko enako stare učence različnih velikosti, a vsi morajo sedeti na enako visokih šolskih stolih, zato nekaterim učencem noge s stolov kar bingljajo, kot je zapisal Obran (2012).

Sudec (2012) pa navaja, da način sedenja spodbuja sodelovanje telesa v odnosu do prostora in učenja, vendar je funkcija telesa pogosto zanemarljena v procesu edukacije. Meni (ibid.), da je z različnimi možnostmi sedenja (npr. na blazini, polkrogu) hiperaktivnemu otroku omogočeno gibanje, ki ne moti pouka, možno občasno lovljenje ravnotežja na kakšnem od sedal pa vpliva tudi na pravilno držo ter motoriko. Sedenje na visokem stolu, na primer, razvija občutek samozavesti in enakopravnosti z drugimi ter zmanjšuje občutek podrejenosti v odnosu z učiteljem. Izbira sedala (sedenje na tleh, pručki, blazini, barskem stolu ipd.) spodbuja individualnost, saj imajo učenci možnost izbire (ibid.).

En študent je izpostavil šolski vrt z raznimi vrtninami, za katere skrbi-jo otroci s posebnimi potrebami. Učenci enote s prilagojenim programom imajo neposredni prehod v atrij, kjer se nahaja šolski vrt, za katerega skrbi-jo učenci enote s prilagojenim programom. Pravijo pa (npr. Day in Midb-ger, 2007), da skrb za vrt ni koristna samo za omenjeno skupino učencev, ampak tudi za učence iz drugega jezikovnega in kulturnega okolja, ki jezi-ka države še ne dobro poznajo.

Drugih prilagoditev študenti niso izpostavili za namen inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Opažanja podpirajo tudi ugotovitve manjše raziskave na nereprezentativnem vzorcu ravnateljev osnovnih šol, da so, po njihovem mnenju, osnovne šole najbolj prilagojene učencem, ki so gibalno ovirani, relativno manj slepim in slabovidnim ter gluhi in naglušnim, še veliko manj pa so šole prilagojene drugim potrebam učencev (Cencič in Simčič, 2014). Ugotovitve raziskave (ibid.) podpirajo tudi zapisi študentov glede inkluzivnosti učnega prostora osnovnih šol.

Sklep

V besedilu smo posebej poudarili nekatere elemente šolskega prostora, ki so jih študenti izpostavili glede inovativnosti, fleksibilnosti in inkluzije. Povzemamo pa, kar so opazili tudi študenti, da je navedene elemente težko ločevati. Vsi delujejo povezano in če so ustrezno uporabljeni oz. razumljeni, tudi pozitivno. Pri inovativnosti smo omenili pomen barv, ki se izpostavljajo zlasti v kontekstu terapije za pomoč učencem s posebnimi potrebami (Day in Midbjer, 2007).

Pri prilagajanju fizičnega šolskega okolja različnim potrebam učencev pridobijo vsi učenci. Na tej podlagi naj bi šolski prostor bolj kot sicer spodbujal gibanje (npr. z različnimi igrali), okušanje (npr. sadna drevesa, zelenjavni, zeliščni vrt ipd.), tip (npr. živali v razredih in v okolici šole, pa tudi različne površine in predmeti, ki jih učenci lahko tudi otipajo), saj sprejemamo svet okoli nas s čutili (Day in Midbjer, 2007).

Nekateri predlogi, ki smo jih izpostavili, so navedeni tudi kot ključne točke šol prihodnosti (United Kingdom's Schools for the Future, 2002), na primer inkluzivno šolanje, fleksibilnost, uporaba IKT, pa tudi ustvarjalna raba prostora, oblik, materialov in barv za oblikovanje šolskih stavb. Kot navajajo arhitekti (npr. Vodopivec, 2014), ima arhitektura socialne posledice, saj nas grajeno okolje opredeljuje mnogo bolj, kot se zavedamo, in posredno govori o tem, kako naj živimo. Če prenesemo navedeno na šolski prostor, nas arhitektura šolskega okolja usmerja tudi na to, kako naj učimo in kaj naj učimo.

Literatura

- Blažič, Marjan, Milena Ivanuš Grmek, Marjan Kramar in France Strmčnik. *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, 2003.
- Bregar Golobič, Ksenija. »Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula.« *Sodobna pedagogika* 63, št. 1 (2012):52–72.
- Cencič, Majda. »Razsežnosti šolskega prostora.« *Pedagoška obzorja* 27, št. 3/4 (2012a): 117–134.
- Cencič, Majda. »Vključitev učencev v proces oblikovanja šolskega prostora.« *Razredni pouk* 14, št. 3 (2012b): 45–50.
- Cencič, Majda. »Inovativnost in ustvarjalnost – pomembni kompetenci ravnateljic in ravnateljev.« *Didakta* 25, št. 181 (2015): 54–58.

- Cencič, Majda. »Fizični ali grajeni učni prostor kot dejavnik spodbujanja ustvarjalnosti otrok in učencev.« V *Sučasni perspektivy osvity*, ur. Svitlana Omelčenko in Joana Aksman, 55–63, 414–415. Horlivka: Institute for foreign languages, 2016.
- Cencič, Majda in Marjanca Pergar Kuščer. »Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora = Learning Factors and the Message Conveyed by the School Environment.« *Sodobna pedagogika* 63, št. 1 (2012): 112–138.
- Cencič, Majda in Blaž Simčič. »Izzivi vodenja osnovne šole: mnenja ravnateljic in ravnateljev o inkluzivnosti fizičnega učnega prostora na njihovi šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 12, št. 2 (2014): 29–42, 139.
- Day, Christopher . *Places of the Soul: Architecture and Environmental Design as a Healing Art*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2004.
- Day, Christopher in Anita Midbjer. *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam etc.: Elsevier, 2007.
- Dolar Bahovec, Eva in Ksenija Bregar Golobič. *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS, 2004.
- Ivanuš Grmek, Milena in Marija Javornik Krečič. *Osnove didaktike*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 2011.
- Jereb, Andreja. »Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami.« V *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme*, ur. Suzana Pulec Lah in Marija Velikonja, 68–79. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2011.
- Jeznik, Katja. »Inkluzivna kultura se (lahko) začne že pri arhitekturi = Inclusive Culture (can) Starts with Architecture.« V *Inkluzija kot temelj šolske kulture = Inkluderung som et grunnlag for skolekultur = Inclusion as a Foundation of School Culture*, ur. Boštjan Kotnik, 30–33. Ljubljana: Center Janeza Levca Ljubljana, 2015.
- Klafki, Wolfgang. »Auf dem Weg zur Demokratischen Schule.« *Pädagogik und Schulltag* 45, št. 11 (1990): 831–840.
- Komenský, Jan Amos. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1995.
- Kreč, Ana, Ana Kosi, Tina Rome in Jure Hrovat. *Vabilo k učenju in igri: Projekt preobrazbe šolskih ambientov*. Ljubljana: Kreativna skupina Svet vmes, 2012.
- Mac Ruairc, Gerry, Eli Ottesen in Robin Precey. »Leadership for Inclusive Education: Setting the Context.« V *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision and Voices*, ur. Gerry Mac Ruairc, Eli Ottesen in Robin Precey, 1–5. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 2013.

- Majcen, Milena. *Management kompetenc: Izdelava modela kompetenc ter njegova uporaba za razvoj kadrov in za vodenje zaposlenih k doseganju ciljev*. Ljubljana: GV založba, 2009.
- Marentič Požarnik, Barica, Lidija Magajna in Cirila Peklaj. *Izziv raznolikosti: Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa, 1995.
- Medveš, Zdenko. »Šola zate in zame.« V *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: Teorija in praksa*, ur. Metod Resman, 84–102. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 2003.
- Medveš, Zdenko. »Aktualnost klasičnega razumevanja doktrine v sodobni šoli.« V *Kakšna bo šola prihodnosti?*, ur. Dušan Macura in Jana Babšek, 25–42. Radovljica, Ljubljana: Didaktika, Enajsta akademija, 2004.
- Medveš, Zdenko. »Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike.« *Sodobna pedagogika* 66, št. 3 (2015): 10–35.
- Mlinar, Anton. »Arhitektura v učnem procesu – »tretji« učitelj?« *Vzgoja in izobraževanje* 42, št. 3 (2011): 5–14.
- Novak, Nace. »Varna šola ali geto?« *Primorske novice*, št. 212 (12. 9. 2014): 9.
- OECD. *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing, 2013.
- Obran, Monika. »Pomen ustrezne šolske opreme pri sedenju otrok za lažje spremljanje vzgojno-izobraževalnega procesa.« *Razredni pouk* 14, št. 1–2 (2012): 10–13.
- Poljak, Vladimir. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1974.
- Schratz, Michael in Wilfried Schley. »Vodje kot nosilci sprememb v razvoju sistema: Avstrijska Akademija za vodenje = Educational Leaders as Change Agents in System Development: The Austrian Leadership Academy.« *Sodobna pedagogika* 65, št. 4 (2014): 12–29.
- Strmčnik, France. »Pouk in njegove funkcije.« *Sodobna pedagogika* 50, št. 2 (1999): 212–222.
- Sudec, Katja. »Kam naj se usedem? Učenje v ustvarjanju šolske arhitekture.« *Sodobna pedagogika* 63, št. 1 (2012): 140–154.
- Šilih, Gustav. *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS, 1961.
- Šilih, Gustav. *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1966.
- Taylor, Anne. *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2009.

Vodopivec, Aleš. 2014. »Arhitekturna ustvarjalnost med sanjami in resničnostjo.« V *Ustvarjalnost*, ur. Iztok Simoniti, 19–31. Ljubljana: Slovenska matica.

Woolner, Pamela. *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group, 2010.

Viri

Barrett, Peter in Yufan Zhang. *Optimal Learning Spaces: Design Implication for Primary Schools*. Salford: University of Salford, 2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf>. (10. 1. 2012).

Dešman, Miha. 2009. Zeleno, ki te hočem zeleno ... Šola in trajnostni razvoj (Sustainable School Buildings: From Concept to Reality). Mednarodna konferenca (International Conference). Ljubljana (1.–2. oktober). http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd. (5. 10. 2010).

Hertzberger, Herman. 2009. Space and Learning: Sustainable School Building: From Concept to Reality. *Šola in trajnostni razvoj (Sustainable School Buildings: From Concept to Reality)*, Mednarodna konferenca (International Conference), Ljubljana (1.–2. oktober). http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd. (5. 10. 2010).

Moore, Robin. 2006. »Playgrounds: A 150-year-old Model.« V *Safe and Healthy School Environment*, ur. Howard Frumkin, Robert Geller in I. Leslie Rubin, 86–103. http://www.naturalearning.org/sites/default/files/Moore_Playgrounds150YearOldModel.pdf. (6. 2. 2012).

Navodila za graditev osnovnih šol v Republiki Sloveniji, 2007. http://www.zaps.si/img/admin/file/WWW%20ZAPS/ARH%203_2/3_2_1_%20Navodila%20za%20graditev%20osnovnih%20sol%20v%20Republiki%20Sloveniji%201-del.pdf. (8. 8. 2013).

OECD. *Programme on Educational Building and Department for Education and Skills: 21st Century Learning Environments*, 2006. <http://www.slideshare.net/mem2009/20120924-21-st-21st-century-learning-environments-oecd>. (10. 8. 2013).

United Kingdom's Schools for the Future, 2002. <http://www.oecd.org/education/county-studies/34270691.pdf>. (31. 1. 2013).

Protislovnost zahtev in oblikovanje spolnih identitet v neoliberalnem šolskem kontekstu

Ana Mladenović

Tradicionalne spolno specifične vloge, ki ženske povezujejo z domom, družino in gospodinjstvom, moške pa z delovanjem v javnosti (Selišnik in Antić Gaber, 2015: 135), temeljijo na binarnih opozicijah, ki niso nevtralne, saj skozi postavljanje vrednotnih predznakov hkrati podeljujejo in odvzemajo družbeno moč. Konstrukcije dualizmov, v katerih je družbena moč porazdeljena neenako, so sestavni del zahodne filozofije že vse od njenih začetkov (Lloyd, 1984). Razmejitev spolov in pripisovanje domnevnih lastnosti enemu in drugemu je emocionalno označena ter sistematično družbeno priznana formulacija, zato avtorji (Machover Reinisch et al., 1987: 3) dodajajo, da nobena dihotomija ni tako prodorna, hkrati pa potencialno tudi škodljiva, kot prav delitev človeške vrste na dve, pogosto medsebojno izključujoči se kategoriji, ki se utelešata v pojmih ženskosti in moškosti.¹

Tradicionalni modeli družbene reprodukcije spola predvidevajo spolno specifične vloge, le-te pa se oblikujejo v soodvisnosti, saj je, kot pravi Reay (2001: 153), aktivno ustvarjanje spolne identitete relacijski proces. To pomeni, da tradicionalne predpostavke o ženskih vlogah izražajo tradicionalne predpostavke o moških vlogah in obratno. Wallace (1987) tako ugotava

1 V prispevku govorimo o spolih v kontekstu moškosti in ženskosti – tematiki, ki predpostavlja binarno spolno ureditev, zato uporabljamo dvojino. Pri tem naš namen ni utrjevanje dualizmov, saj se zavedamo nujnosti obravnave pluralnosti spolov, ki presegajo družbeno sprejet in ustvarjen binarni okvir.

vlja, da ekonomska in družbena podrejenost žensk predpostavlja polno zaposlenost moških. A zgodovina spolnih vlog je kompleksnejša kot se zdi na prvi pogled. Connell (1996) pravi, da ne moremo govoriti o enem samem vzorcu moškosti, ki bi bil značilen za različne kulture in družbe ter zgodovinska obdobja, enako pa velja tudi za ženskost. Od moških se tako ni vedno pričakovala čustvena zadržanost (Lupton, 1998), o ženskah pa se je lahko razmišljalo tudi kot o delavkah in ne le kot o gospodinjah (Wallace, 1987). Med vrsto sprejemljivih moškosti in ženskosti so torej nekatere celo brisale spolne razlike (Lupton, 1998).² Pri tem je sicer treba vpeljati tudi razredno dimenzijo, vse različice moškosti in ženskosti namreč niso bile enako dostopne vsem. Emocionalno moškost so lahko kultivirali le izbranci, prav tako so bila pričakovanja o ženskosti ter zahteve o usklajevanju dela in doma bistveno drugačne za dekleta iz srednjega razreda, kot za dekleta iz delavskega (Purvis, 1987; Wallace, 1987). Identitetno delo torej ne poteka povsem svobodno, saj je omejeno s spolnimi normami (Francis in Skelton, 2005) in strukturnimi dejavniki, kot sta npr. rasa ali razred (Reay, 2001; Connell, 1996).

Konstrukcije moškosti in ženskosti so odvisne od časovnega, kulturnega, ekonomskega in socialnega konteksta, v katerem se oblikujejo, na specifične načine razvoja spolnih identitet pa vplivajo socialno-ekonomske spremembe. Connell (1996: 209) ugotavlja, da so tudi posamezne moškosti³ v hierarhičnem odnosu. Dominantna različica, imenuje se hegemonna moškost, zaseda vodilni položaj in predstavlja kulturno avtoriteto, nima pa popolne dominanc, saj ob njej vedno obstajajo tudi druge moškosti, podrejene, soudeležene in marginalizirane (ibid.). Norme, kakšni naj bi moški bili, so skladne s hegemono moškostjo, ki družbeno marginalizira – ne le ženske, pač pa tudi druge moške, čeprav so tisti, ki živijo po standardih hegemonne moškosti, redki (Šori in Humer, 2015: 98). Podobno je tudi s hegemono ženskostjo, ki je prav tako nosilka statusa kulturne av-

2 Obdobje romantike je bilo npr. osnovano na čustveno ekspresivnem pisanju moških avtorjev (Lupton, 1998: 115). Richards (1987, v ibid.) nadalje ugotavlja, da so vse do približno osemdesetih let 19. stoletja cenili izkazovanje ljubezni in naklonjenosti med moškimi. Že takrat je bila zaželena tudi aktivna udeležba moških pri vzgoji otrok in v intimi družinske zasebnosti. Yacovone (1990, v ibid.) je tako mnenja, da je zgodovina moškosti izkrivljena, saj se osredotoča zgolj na diskurze čustveno hladne moškosti. Podobne nianse bi lahko ugotavljali tudi v zgodovinskem pregledu konstrukcij ženskosti.

3 Prav tako velja za ženskosti, saj je, kot opozarja Weiner (1995: 21), kategorija ženske zgodovinsko in diskurzivno konstruirana ter vedno v dialektičnem odnosu z drugimi socialnimi kategorijami.

toritete, čeprav je njenim standardom praviloma težko, če ne celo nemogoče, popolnoma zadostiti.

V nadaljevanju bomo prikazali kompleksno in protislovno naravo spolno zaznamovanih odnosov moči v današnji družbi, ki jo vodi neoliberalna logika, pri čemer se bomo osredotočili na izobraževalno polje. Kot že nakazano, pri tem ne izhajamo iz predpostavke, da je bilo v preteklosti konstruiranje moškosti in ženskosti lažje ali bolj enoznačno kot danes. A vendar lahko ugotovimo, da sta bili do nedavnega vsaj hegemoni moškost in ženskost na osnovi normativnih pravil o družbeni vlogi spolov, temeljčih na dualizmih, jasneje zamejeni. Danes pa sta tudi hegemoni različici zaznamovani z različnimi vrednotami in zahtevami, ki so pogosto celo protislovne, učenci in učenke pa jim vedno težje zadostujejo.

Konstrukcije spolnih identitet v neoliberalnem šolskem okolju

Neoliberalizem je osnovan na prepričanju o pomembnosti svobode trga, pri čemer je ključna šibka vloge države. To ima več posledic, med pomembnejšimi je zmanjšanje javnega financiranja dobrin, denimo izobraževanja, kar je z vidika pravičnosti zaskrbljujoče (Kodelja, 2005). Država je po Rawlsu (v Čadež in Kelava, 2009: 113) namreč tista, ki bi naj skrbela za najbolj ranljive državljane_ke, saj je njena vloga ključnega pomena pri zagotavljanju socialne blaginje. V izobraževalnem sistemu to pomeni, da je socialne neenakosti treba uravnavati tako, da izboljšajo položaj tistih učencev in učenk, ki so v najslabšem položaju (Kodelja, 2006: 68). Ko se gospodarskim imperativom prilagajajo tudi države in se umikajo iz področij, za katera bi naj bile odgovorne, prihaja do negativnih posledic (Chomsky, 2005, v Čadež in Kelava, 2009: 113). Neoliberalne težnje se na področju edukacije tako kažejo v sprejemanju družbene neenakosti in slabšanju kakovosti življenja skozi zanemarjanje pomena vzgojne in politične razsežnosti šole kot prenašalke znanja in vrednot (Laval, 2005; gl. tudi Čadež in Kelava, 2009).

Širši neoliberalni kontekst spodbuja tekmovalnost, individualizem, tržno logiko in svobodo izbire, hkrati pa postavlja visoka pričakovanja in zahteve po individualni odgovornosti in doseganju najvišjih standardov (Apple, 2001). Strukturne ovire in omejitve so redefinirane kot osebno trpljenje, uspeh pa postane individualni dosežek, s čimer se prikrije skupinsko naravo zatiranja in izniči potrebo po organizirani akciji za odpravo družbene nepravčnosti (Genz, 2006, v Vendramin, 2014: 48). Neoliberalni posegi na področju edukacije se izkristalizirajo tudi v tekmovanju med

izobraževalnimi institucijami ter idealiziranju meritokracije, pri čemer so v ospredju merljivi dosežki, pozablja pa se na širše učinke šolske izkušnje (Francis in Skelton, 2005: 2). Pomembnost individualnega uspeha je torej povezana z vzponom tekmovalne države (Mahony, 1998, v *ibid.*), v kateri je opravljanje storitev za gospodarstvo smisel (izobraževalnih) institucij (Laval, 2005: 25). Gre za neoliberalno implikacijo, da je izobrazba zagotovilo človeškega kapitala v tekmovalni globalni ekonomski klimi (Francis in Skelton, 2005: 2). Ustrezna izobrazba namreč še vedno velja za naložbo v varno prihodnost, »v neoliberalnih diskurzih pa je izobraženost, skladno z ideologijo svobodnih izbir in individualne odgovornosti, stvar posameznice oziroma posameznika, ustreznosti njenih oziroma njegovih strategij in odločitev« (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 190).

Neoliberalizem oblikuje vrednote o lastnostih idealnih državljanov_k oz. delavcev_k, kar nam nudi vpogled v izbor trenutno zaželenih moškosti in ženskosti (Adamson, 2017), obenem pa tudi hierarhizira posamezne miselne vzorce in prepričanja. Idealni neoliberalni delavci_ke so individualistični, podjetniški in prožni ter vedno pripravljeni na delo (*ibid.*), svoja življenja pa si razlagajo skozi diskurze svobode, avtonomije in izbirnosti (Gill in Scharff, 2011: 6; gl. tudi Rose, 1999). Ustvarjanje življenjskih potekov na individualni ravni poteka na način prostovoljnega prilagajanja lastnih interesov gospodarskim (Adamson, 2017: 317; gl. tudi Rose, 1999). Nova ženskost odseva neoliberalne sanje o zmagi in doseganju ciljev na osebem in kariernem področju (Sullivan in Delaney, 2017), moškost pa zaznamuje povečevanje osebne odgovornosti in trdega dela.

Preoblikovanje dominantnih konstrukcij spolnih identitet v skladu z neoliberalnim modelom je po mnenju Francis in Skelton (2005: 135) opazno tudi na izobraževalnem področju. Avtorici ugotavljata, da se v prvi vrsti to dogaja pod vplivom razrastka etike individualne odgovornosti in samostojnosti ter povečevanja dosežkov. Predstave o idealnih učencih in učenkah so vedno bolj kompleksne, zato postaja usklajevanje pričakovanj zanje zahtevnejše. Tašner in Mencin Čeplak (2011: 186) pravita, da so sporočila in pričakovanja, povezana s spolnimi vlogami in identitetami, ki so jih v šoli (in širšem socialnem okolju) deležni fantje in dekleta, protislovna, mnogovrstne podobe ženskosti in moškosti pa »spodnašajo temelje binarne spolne delitve in prepričanja o biološki determiniranosti spolnih neenakosti« (*ibid.*). To je sicer v luči uravnavanja spolnih razmerij moči pozitivno, a lahko hkrati krepi občutke strahu, nelagodja in negotovosti ter spodbuja željo po družbenemu redu in varnosti, s tem pa postane podlaga za pozive

k retraditionalizaciji (ibid.). Tako morajo denimo učenci in učenke kot neoliberalni subjekti biti neodvisni, tekmovalni in pripravljeni tvegati, kar so vse lastnosti, ki jih tradicionalno povezujemo z moškostjo; hkrati pa utelešati tudi lastnosti, ki se tipično povezujejo z ženskostjo, kot so npr. prilagodljivost, refleksivnost in vestnost (Francis in Skelton, 2005: 126). Identitetno delo, ki temelji na usklajevanju takšnih, pogosto nasprotujočih si lastnosti, ima lahko za posameznike_ce, ki živijo po principu »sam_a svoj_a podjetnik_ca« tudi problematične psihološke posledice (Du Gay, 1996, v ibid.).

Videti je torej, da je preoblikovanje spolnih identitet ključni del novih globalnih neoliberalnih gospodarskih politik, kot izpostavi McRobbie (2007: 721); procesi konstrukcije moškosti in ženskosti v edukaciji pa so vse prej kot enoznačni. V nadaljevanju bomo razdelali, kako se v odnosu do protislovnih zahtev v neoliberalnem izobraževalnem procesu oblikujejo različne moškosti in ženskosti.

Moškosti

Neoliberalizem temelji na predpostavki o zaupanju posameznikov v ideje meritokracije, prožnosti, osebne odgovornosti in gospodarske tekmovalnosti, ki slonijo na predstavi o pridnih, delavnih in marljivih učencih. V edukacijskem okolju s takšnimi moralnimi načeli, fantje, ki konstruirajo svojo moškost skozi odklonsko držo do šole, postanejo moteči faktor (Francis in Skelton, 2005: 119). Francis in Skelton (ibid.) pravita, da se takšne učence obravnava kot neodgovorne zgube, ki se ne držijo svojega dela kupčije v socialno-ekonomskem modelu, zgrajenem na ideji o osebni odgovornosti. Negativno vplivajo na svojo prihodnost, s tem pa zavirajo tudi ekonomski potencial družbe, v kateri živijo. Njihova različica moškosti je neprimerna za sodobno družbo in ne ustreza socialno-ekonomskim modelom sebstva, ki jih razvija neoliberalna šola, saj ti fantje z motečim vedenjem odvrčajo pozornost od ostalih, ki si želijo od šole odnesti kar največ. Tradicionalna, mačistična koncepcija moškosti je torej problematična za učinkovitost, eno izmed ključnih lastnosti neoliberalne šole, negativno pa vpliva tudi na šole kot institucije. Neuspeh fantov namreč ogroža položaje na različnih lestvicah uspešnosti in onemogoča doseganje ciljev, zastavljenih v uradnih edukacijskih politikah (ibid.).

Po drugi strani pa imajo učenci, ki razvijajo moškost temelječo na delovni etiki, v šoli pogosto težave pri vključevanju v vrstniške skupine (gl. Renold, 2004), saj svojo šolsko uspešnost težko združujejo s predstavami o tipičnem moškem vedenju, povezanem z odločnostjo, zanimanjem za šport

in zavračanjem šolskega dela (Francis, 1999, v *ibid.*: 248). Martino (1999) tako izpostavi vpliv zahtev hegemonne moškosti, ko predstavi izkušnjo skupine fantov iz srednjega razreda, ki se morajo 'vesti neumno', da bi ohranili primerno moško identiteto. V neoliberalnih šolskih okoljih hegemonna moškost predstavlja izredno kompleksen in nedosegljiv ideal, ki ni več zaznamovan le s tradicionalnimi predstavami o naravni, heteronormativni moškosti kot binarni opoziciji ženskosti. To ne pomeni, da se od tistih, ki se želijo kar najbolj približati vzoru hegemonne moškosti, ne zahteva več odločna, uporniška in samostojna drža. So se pa tradicionalnim pritiskom pridružili še novi, ki od fantov zahtevajo uspešnost, le-to pa lahko učiteljice povezujejo z nekaterimi potezami, ki so sicer bolj značilne za tradicionalne koncepcije ženskosti, denimo s prožnostjo, vestnostjo in poslušnostjo. Raziskave (Frosh et al., 2002; Martino, 1999; Reay, 2002; Renold, 2004) tako kažejo, da fantje občutijo pritisk, ki je povezan s predstavljanjem svoje moškosti, kar vpliva na njihovo šolsko delo in na medosebne odnose, zlasti v fantovskih vrstniških skupinah. Francis (1999, v Francis in Skelton, 2005: 123) ugotavlja, da se fantje sami zavedajo dejstva, da so njihovi slabši uspehi posledica vrstniškega pritiska in pričakovanj.

A vendar se paradoksalno pokaže, da tudi učiteljice od fantov pričakujejo večjo mero samostojnosti in uporništva kot od deklet (Anderson, 2015; Carrington in McPhee, 2008; Jones in Myhill, 2004a; McLaren, 2003; Walkerdine, 1998), kar razkriva ambivalenten odnos do neposlušnosti v šoli. Uporništvo bi naj kazalo na 'tipično moško' odločnost, neodvisnost in vodstveno naravnost. Spolno stereotipna pričakovanja učiteljevic se kažejo v bolj poglobljeni in konstruktivni kritiki, ki so je deležni 'naravno pametni, a nevodljivi' fantje v primerjavi s 'poslušnimi in delovnimi, a ne izjemno bistrimi' dekleti (gl. Scantlebury, 2009). Prav tako McLaren (2003) in Scantlebury (2009) ugotavljata, da se fante bolj spodbuja k aktivnemu sodelovanju pri pouku, ko spregovorijo brez dovoljenja, pa so kaznovani redkeje od deklet (*ibid.*). Protislovje, ki se izraža v konfliktu med zahtevo po poslušnosti in hkratnim spodbujanjem k neodvisnosti, je prav za fante še posebej problematično (Tašner in Mencin Čeplak, 2011), saj jih prikriti kurikulum v šoli bolj kot dekleta uči neodvisnosti (McLaren, 2003: 87). Protislovnost šolske realnosti za fante je posledica takšnih »dvojnih sporočil« (Bregar Golobič, 2008: 54), ki od njih zahtevajo prilagoditev šolskemu redu in neodvisnost, celo kršitve reda (McLaren, 2003; gl. tudi Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 186). Prilagoditev šolskemu redu pa je eden izmed najpomembnejših dejavnikov šolskega uspeha, kar gotovo vpliva na dej-

stvo, da med učenci z učnimi težavami prevladujejo fantje (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 186).

Ženskosti

Moškosti, ki se oblikujejo v odporu do šolskega dela in imajo za posledico moteče vedenje ter slabše uspehe fantov, so nepričakovano odprle prostor za razvoj nekaterih ženskosti, ki so v trenutnem šolskem kontekstu bolj cenjene in razumljene kot primernejše (Reay, 2001: 157). Še posebej je to očitno, ko govorimo o šolskem uspehu. Reay (ibid.) ugotavlja, da se učenci in učenke zavedajo diskurzov, ki dekleta naslavljajo kot bolj zrela in osredotočena na izobraževanje in jih tudi redno uporabljajo v procesih ozaveščanja spolnih razlik v razredu. Še vedno pa je opazno idealiziranje hegemonne, bele moškosti srednjega razreda in tudi dekleta, prav tako kot tisti fantje, ki tega ideala niso sposobni (ali pa ga ne želijo) doseči, na različne načine (primerjanje, tekmovanje, nasprotovanje ipd.) oblikujejo svoje ženskosti v odnosu do hegemonne moškosti (ibid.).

Hegemona ženskost v neoliberalnem šolskem kontekstu se nanaša na oblikovanje spolne identitete skozi skrbnost, prijaznost, sprejemanje in sledenje pravilom, visoko stopnjo delavnosti, pridnosti in uspešnosti (ibid.: 158). Kot pravi McRobbie (2007: 721), gre pri tem za posledico vrste političnih in kulturnih posegov, ki so preoblikovali ideje o ženskosti, da bi ustrezale novim neoliberalnim družbenim in ekonomskim vzgibom. Walkerdine (2003) takšno ženskost razume kot projekt horizontalne mobilnosti na podlagi izobraževanja in ključno polje ustvarjanja »neoliberalnega subjekta«. Dekleta, ki svoje sebstvo konstruirajo v okvirih opisane ženskosti, ustvarjajo različico spolne identitete, ki je najbližje trenutnemu idealu neoliberalne politične in gospodarske klime. McRobbie (2007) pravi, da se mlada dekleta danes razume kot popolne subjekte ženskega uspeha, vzorčne primerke nove, tekmovalne meritokracije, Lucey (2001) pa izpostavi, da normativna ženskost v neoliberalizmu, ki temelji na izkušnjah srednjega razreda, dekletom sporoča, da zmorejo vse (gl. tudi Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 188–189). V procesu pripisovanja ekonomskih zmožnosti dekletom, se je spremenila percepcija o njihovi družbeni vlogi – podarjena jim je bila priložnost, da od mater in žena 'napredujejo' do ekonomsko aktivnih državljanek in se prepoznajo kot »privilegirani subjekti družbenih sprememb« (McRobbie, 2007: 722). A norma svobodne, neodvisne, aktivne in uspešne ženske je izrazito izključujoča, kot opozorita tudi Tašner in Mencin Čeplak (2011: 188–189), od nje pa odstopajo praktično vse manj iz-

obražene in brezposelne ženske, ki jih na podlagi osebne neodgovornosti⁴ izključuje »nova seksualna pogodba« (McRobbie, 2007).

Na primeru hegemonne ženskosti, dostopne predvsem pripadnicam srednjega razreda, lahko spremljamo delovanje različnih omejitev, ki jih postavljajo spolni in razredni diskurzi. Ti dekletom sicer podeljujejo določeno mero vrednosti na podlagi kulturne dimenzije, a jim kljub temu v veliki meri odrekajo svobodo.⁵ Morda na prvi pogled res deluje, kot da so diskurzi, ki delujejo skozi binarne opozicije med zreliimi, uspešnimi dekleti in nezreliimi, neuspešnimi fanti, za dekleta precej osvobajajoči. A vendar so opazne omejitve, ki se izražajo skozi ponotranjanje samonadzora in izjemno samokritičnost, ki sta pomembni sestavini ženskosti, značilne za neoliberalni šolski kontekst (Reay, 2001: 158). Dosežke teh deklet sicer lahko razumemo enoznačno, v luči slabših uspehov fantov, lahko pa si jih razlagamo tudi kot odgovor na protislovja med zahtevami etike skrbi (za druge) in neoliberalne ideologije, s katerimi ženske večinoma upravljajo tako, da svoje ambicije, pričakovanja in delovanja usmerjajo v doseganje varnosti (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 189). Kljub temu, da ima Walkerdine (2003) dekleta, ki spolno identiteto razvijajo v teh okvirih, za idealne primere učečih se neoliberalnih subjektov, pa je videti, da njihovi visoki dosežki le niso tako cenjeni, saj niso razumljeni v mejah naravnega talenta in sposobnosti, pač pa kot posledica trdega dela. Takšnim učenkam bi naj manjkali raziskovalni duh, radovednost ter zdrava mera skepticizma (Francis in Skelton, 2005: 125). Tudi zato so pogosto razumljene kot pasivne, dolgočasne in nemočne (Reay, 2001), kar jih postavlja v nezavidljiv položaj, tako pri vrstnikih kot tudi pri učiteljskem zboru.

Tudi tisti učitelj_ice, ki so pozorni na spolno dinamiko v razredu, lahko hitro zapadejo v ustaljene vzorce razumevanja spolnih vlog.⁶ Če smo prej ugotavljali, da je za fante še posebej težavno usklajevanje neodvisne drže s prilagoditvijo šolskemu redu, od česar je pogosto odvisen tudi šolski uspeh, pa nekateri vendarle opozarjajo, da je moteče vedenje fantov manj problematično, kot se zdi (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 187), kar posledično vpliva tudi na percepcijo lepega vedenja in dosežkov deklet. Razisko-

4 Osebna neodgovornost se v tem kontekstu nanaša predvsem na neizkoriščeno možnost izobraževanja, pridobivanja kvalifikacij in zaposlovanja, ki ženskam omogočajo sodelovanje v potrošniški kulturi (ibid.).

5 Svoboda pa je, ironično, ena izmed ključnih neoliberalnih vrednot.

6 Kljub postavljanju enakih zahtev po pridnosti in poslušnosti vsem učencem in učenkam, se lahko npr. zgodi, da učitelj_ice bolj cenijo neprimerno vedenje fantov kot ubogljivost deklet (za osebno izkušnjo gl. Weiner, 1995: 16).

valni duh, avtonomnost in samoiniciativnost so namreč tiste tradicionalne moške lastnosti, ki načeloma otežujejo delo v razredu, a so kljub temu v neoliberalnem šolskem okolju, ki neguje vrednote individualizma, zaželeni in se »obravnava kot dokaz in kriterij optimalnega intelektualnega, psihičnega in moralnega razvoja« (ibid.). V edukacijskem okolju, kjer 'težavnost' velja tudi za pozitivno normo moškosti, se visoke šolske dosežke ter prilagoditev šolskemu redu in zahtevam lahko razume kot odstopanje od te norme in znak podredljivosti (ibid.). Gre za ambivalenten odnos do lepega vedenja v šoli. Le-to je razumljeno kot poslušnost in potrpežljivost, kar bi naj bilo v nasprotju z normami optimalnega razvoja, zato je manj vredno, pa vendar zaželeno, še posebej pri dekletih, od katerih se lepo vedenje pravzaprav pričakuje in jim posledično tudi prinaša korist (Walkerline, 1997, v Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 188). A pripisovanje uspeha deklet njihovi 'pridnosti', ki je postavljena v binarno opozicijo 'pameti', znižuje vrednost tega uspeha (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 188).⁷

Kaj vse to pove o težavah deklet, ki spolno identiteto ustvarjajo v odporu do tradicionalnih koncepcij podrejene ženskosti, pa tudi do hegemonne ženskosti? To najpogosteje počnejo s privzajanjem tipično moških praks, s čimer postopoma prehajajo meje ustaljenega spolnega reda in segajo po drobcih družbene moči, zato jih imajo lahko učitelji_ce za težavne, odločne in moteče (Reay, 2001: 160). Čeprav učitelji_ce vedenje deklet v primerjavi z vedenjem fantov redkeje označujejo kot problematično (Jones in Myhill, 2004b), Connolly (1998) ugotavlja, da je neprimerno vedenje deklet razumljeno bolj negativno kot podobno vedenje fantov, McLaren (2003) pa, da se kršenje pravil dekletom redkeje spregleda kot fantom. Moteče vedenje deklet se namreč vzame za dokaz značajske pomanjkljivosti, medtem ko je enako vedenje fantov razumljeno kot želja po uveljavljanju in potrjevanju lastne biti (Reay, 2001: 161), ki implicira aktiven in vedoželjen um (Walkerline, 1998).

Dekleta lahko razvijajo tudi poudarjeno ženskost, ki nehote podpira hegemono moškost in temelji na heteronormativnosti. Tu odnosi med fanti in dekleti predstavljajo pomemben vir identifikacije mladih. V ospred-

7 Vrednotne dimenzije norm ženskosti in moškosti pa tudi v tem primeru ne posredujejo protislovnih sporočil le dekletom. Šolski neuspeh fantov se v edukacijskem okolju, »ki reproducira normo uporne, neposlušne moškosti ter podobe ženske intelektualne inferiornosti in s tem povezane konformnosti«, obravnava kot znak upora in ne nesposobnosti (ibid.). Fantje se tako znajdejo v začaranem krogu, šolska uspešnost v protišolski (sub)kulturi lahko prizadene njihov ugled, prenizki šolski dosežki pa njihove možnosti na izobraževalni poti in poklicni karieri (ibid.).

ju je intimna razsežnost, zato so te učenke, na podlagi dejstva, da njihova ženskost ne temelji na delovni etiki, razumljene kot 'neumne', čeprav so v šoli relativno uspešne (Reay, 2001: 159). Posledično se lahko znajdejo v stiski, ki izvira iz poskusa usklajevanja dveh zahtev, ki sta pogosto predstavljene kot nezdržljivi, a nujni: zahteve po pameti in lepoti. Dekleta poudarjajo svojo ženskost na nov način, tako da le-ta ne predstavlja več znaka (re)tradicionalizacije, pač pa skozi prisvojitve postane individualna izbira. McRobbie (2007: 723) v tem kontekstu govori o postfeministični maškardi, procesu interpelacije v specifično obliko ženskosti, v katerem sodelujejo generacije deklet, ki verjamejo, da se skozi udejstvovanje v praksah poudarjene ženskosti osvobajajo. V resnici pri tem ne gre za subverzivno prakso spreminjanja prisile in nuje v izbiro in željo, pač pa, tako McRobbie (ibid.), za obliko spolne moči, ki zagotavlja reprodukcijo hegemonije moškosti, preko vpoklica žensk v ponavljajoče prakse visoko stilizirane preobleke ženskosti. Te prakse lahko interpretiramo kot kompenzacijo žensk za vstop v javnost ter za ekonomsko osamosvojitve, kot 'opravičilo' za uspehe na izobraževalnem področju in novo pridobljeno ekonomsko moč, hkrati pa tudi kot sidro, ki ohranja hegemono moškost. Funkcija maškarade je tako zagotovitev moških struktur moči skozi manjšanje agresivne prisotnosti žensk na vplivnih pozicijah, s ciljem ponovne vzpostavitve in okrepitve tradicionalnih spolnih razmerij in heteronormativnosti (ibid.: 725–726).

Sklep

Novejše konceptualizacije spola izpostavljajo performativno naravo moškosti in ženskosti, spol pa koncipirajo kot dinamični projekt sebe, ki konstantno zavzema različne moškosti in ženskosti (gl. npr. Butler, 1988, 1990; Connell, 1996; Lupton, 1998; Renold, 2004). Učenci in učenke ustvarjajo spolne identitete na različne načine, ki so odvisni od strukturnih dejavnikov ter od mikro okolja, v katerem se nahajajo (npr. od šolske klime), zato niso vse moškosti in ženskosti enako dostopne vsem. Raziskave (gl. Lucey, 2001; Reay, 2001, 2002; Renold, 2004) tako potrjujejo tezo, da je verjetneje, da bodo tiste različice, ki temeljijo na delovni etiki, prevzeli pripadniki_ce srednjega sloja, uporniške moškosti/ženskosti pa se pogosteje oblikujejo med pripadniki_cami delavskega razreda. Da pa bi bila slika še nekoliko bolj kompleksna, na konstrukcije spolnih identitet vpliva tudi kulturni kapital družine.

Spregledati vlogo novih upravljaljskih in podjetniških ideologij pri oblikovanju ženskosti in moškosti v edukacijskem kontekstu pomeni, da nismo zadostno tematizirali procesov, v katerih neoliberalizem preoblikuje učence in učenke. Tako fantje kot dekleta se namreč soočajo z vrsto protislovnih zahtev, ki so deloma posledica dejstva, da so tradicionalne koncepcije moškosti in ženskosti še vedno relativno trdno usidrane v družbeno zavest, kljub temu pa nove družbene okoliščine porajajo nove zahteve, ki jih naslavlja na oba spola in ki niso vedno združljive z že/še obstoječimi. Neoliberalizem od idealnega učenca in učenke zahteva nemogoče – da združuje in uspešno usklajuje dihotomije, oziroma lastnosti, ki se tradicionalno razumejo kot tipično moške oziroma tipično ženske; npr. talent z delavnostjo, neodvisnost s poslušnostjo, naravnost k vodenju s pripravljenostjo slediti, individualizem s skrbjo za druge. Skratka, gre za binarne opozicije, ki pa jih morajo učenci in učenke izražati na specifične načine, tako da zadostujejo neoliberalnim konstrukcijam moškosti in ženskosti in obenem ne ogrožajo izobraževalnih rezultatov (Francis in Archer, 2005). Če torej želimo, da bi imeli vsi učenci in učenke možnost razvijati svoj potencial, je prvi korak ta, da jih spodbujamo k dekonstrukciji spolnih ovir, ki določena vedenja razumejo kot primerna izključno za en ali drug spol, ter jih s tem omejujejo pri ustvarjanju spolnih identitet v skladu s šolsko kulturo.

Literatura

- Adamson, Maria. »Postfeminism, neoliberalism and a 'successfully' balanced femininity in celebrity CEO autobiographies.« *Gender Work and Organization* 24, št. 3 (2017): 314–327.
- Anderson, Kristin J. *Modern misogyny: Antifeminism in a post-feminist era*. New York: Oxford University Press, 2015.
- Apple, Michael W. »Comparing neo-liberal projects and inequality in education.« *Comparative Education* 37, št. 4 (2001): 409–423.
- Bregar Golobič, Ksenija. »Učne težave z vidika prikritega kurikuluma.« V *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*, uredile Lidija Magajna, Sonja Pečjak, Cirila Peklaj, Gabi Čačinovič Vogrinčič, Ksenija Bregar Golobič, Marija Kavkler in Simona Tancig, 48–60. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.
- Butler, Judith. »Performative acts in gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory.« *Theatre journal* 40, št. 4 (1988): 519–531.

- Butler, Judith. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London, New York: Routledge, 1990.
- Carrington, Bruce in Alastair McPhee. »Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching.« *Journal of Education for Teaching* 34, št. 2 (2008): 109–120.
- Connell, Raewyn W. *Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools*. New York: Teachers College, Columbia University, 1996.
- Connolly, Paul. *Racism, gender identities and young children: Social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. London, New York: Routledge, 1998.
- Francis, Becky in Louise Archer. »Negotiating the dichotomy of Boffin and Triad: British-Chinese pupils' constructions of 'laddism'.« *Sociological Review* 53, št. 3 (2005): 495–521.
- Francis, Becky in Christine Skelton. *Reassessing gender and achievement – questioning contemporary key debates*. London, New York: Routledge, 2005.
- Frosh, Stephen, Ann Phoenix in Rob Pattman. *Young masculinities*. Basingstoke: Palgrave, 2002.
- Gill, Rosalind in Christina Scharff. *New femininities: Postfeminism, neoliberalism and subjectivity*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- Jones, Susan in Debra Myhill. »Seeing things differently: teachers' constructions of underachievement.« *Gender and Education* 16, št. 4 (2004a): 531–546.
- Jones, Susan in Debra Myhill. »'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement.« *British journal of sociology in education* 25, št. 4 (2004b): 547–561.
- Kodelja, Zdenko. »Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja«. Spremna beseda k *Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na javno šolo*, ur. Christian Laval, 316–336. Ljubljana: Krtina, 2005.
- Kodelja, Zdenko. *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina, 2006.
- Laval, Christian. *Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, 2005.
- Lloyd, Genevieve. *The man of reason: 'Male' and 'female' in western philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

- Lucey, Helen. »Social class, gender and schooling.« V *Investigating gender: contemporary perspectives in education*, ur. Becky Francis in Christine Skelton, 177–188. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001.
- Lupton, Deborah. *The emotional self: Sociocultural exploration*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 1998.
- Machover Reinisch, June, Leonard A. Rosenblum in Stephanie A. Sanders. »Masculinity/femininity: An introduction.« V *Masculinity/femininity: Basic perspectives*, ur. June Machover Reinisch, Leonard A. Rosenblum in Stephanie A. Sanders, 3–10. New York: Oxford University Press, 1987.
- Martino, Wayne. »'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school.« *British Journal of Sociology of Education* 20, št. 2 (1999): 239–263.
- McLaren, Peter. »Critical pedagogy: A look at the major concepts.« V *The Critical Pedagogy Reader*, uredili Antonia Darder, Marta Baltodano in Rodolfo D. Torres, 69–96. London, New York: RoutledgeFalmer, 2003.
- McRobbie, Angela. »Top girls? Young women and the post-feminist sexual contract.« *Cultural Studies* 21, št. 4-5 (2007): 718–737.
- Purvis, June. »Social class, education and ideals of femininity in the nineteenth century.« V *Gender and the politics of schooling*, uredili Madeleine Arnot in Gaby Weiner, 253–275. London, Melbourne, Sydney, Auckland, Johannesburg: The Open University Press, 1987.
- Reay, Diane. »'Spice girls', 'nice girls', 'girlies', and 'tomboys': gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom.« *Gender and Education* 13, št. 2 (2001): 153–166.
- Reay, Diane. »Shaun's story: troubling discourses of white working-class masculinities.« *Gender and Education* 14, št. 3 (2002): 221–234.
- Renold, Emma. »'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school.« *Gender and Education* 16, št. 2 (2004): 247–266.
- Rose, Nikolas. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Scantlebury, Kathryn. »Gender bias in teaching«. Education.com, 2009 <http://www.education.com/reference/article/gender-bias-in-teaching/>. (11. april 2017)
- Selišnik, Irena in Milica Antić Gaber. »Ženske, politika in vrednotne orientacije sodobne slovenske družbe.« V *Zahtevna razmerja: Spol, strukturne ovire in priložnosti*, ur. Milica Antić Gaber, 119–142. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2015.

- Sullivan, Katie Rose in Helen Delaney. »A femininity that »giveth and taketh away«: The prosperity gospel and postfeminism in the neoliberal economy.« *Human Relations* 70, št. 7 (2017): 836–859.
- Tašner, Veronika in Metka Mencin Čeplak. »Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov.« *Šolsko polje* XXII, št. 3-4 (2011): 171–195.
- Vendramin, Valerija. »V zameno za feminizem: 'uspešna' dekleta in 'ospoljeni' neoliberalizem.« *Časopis za kritiko znanosti* XLII, št. 256 (2014): 42–50.
- Walkerdine, Valerie. *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Falmer Press, 1998.
- Walkerdine, Valerie. »Reclassifying upward mobility: femininity and the neo-liberal subject.« *Gender and Education* 15, št. 3 (2003): 237–248.
- Wallace, Claire. »From girls and boys to women and men: The social reproduction of gender.« V *Gender and the politics of schooling*, uredili Madeleine Arnot in Gaby Weiner, 237–250. London, Melbourne, Sydney, Auckland, Johannesburg: The Open University Press, 1987.
- Čadež, Maja in Polona Kelava. »Izobraževanje, neoliberalizem in reprodukcija družbenih razmerij.« *Sodobna pedagogika* 5 (2009): 110–130.
- Šori, Iztok in Živa Humer. »Institucije in mehanizmi reprodukcije spolnega reda v poljih družine in politike.« V *Zahtevna razmerja: Spol, strukturne ovire in priložnosti*, ur. Milica Antić Gaber, 97–118. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, 2015.

Patriotizem v izobraževanju med etnocentrizmom in medkulturno občutljivostjo

Ksenija Šabec

Patriotizem oziroma domoljubje najpreprosteje, a zato ne napačno, opredelimo kot ljubezen do domovine, kot navezanost in lojalnost do politične skupnosti, ki ji posameznik – državljan pripada. Kljub tej navidezni »lahkosti« definicije pa velja za enega od najbolj protislovnih konceptov v politični teoriji tako v preteklosti kot tudi danes, ko so še zlasti aktualne razprave o vlogi javnega šolanja in vzgajanju patriotizma. V Sloveniji je (bila) strokovnost v javnem diskurzu pogosto instrumentalizirana v politične namene ali pa – v najboljšem primeru – spregledana. Zelo pogosti izpletni tovrstnih pogosto nekritičnih debat so (bili), da je patriotizma v državi premalo in predvsem, da je problem v čustvih mlajših generacij, ki se ne identificirajo (zadosti) z lastno državo.

Namen članka je zato ugotoviti, kakšno je na eni strani razmerje med patriotizmom ne glede ali prav zavoljo njegove problematične konceptualizacije (pozitivne vs. negativne opredelitve, kompleksni in protislovnih odnosi med subjektom in objektom patriotizma, različni motivacijski dejavniki in raznovrstnost kritičnih ugovorov) in etnocentrizmom oziroma nacionalizmom, ki sta po mnenju avtorice pogosto še vedno prevladujoča mehanizma sodobnih demokratičnih, a etnično ne-nevtralnih nacionalnih držav, in na drugi strani medkulturne občutljivosti za druge kulture, ki izhaja iz etnorelativne etične pozicije in ki je postala s svojimi številnimi različicami (medkulturne kompetence/komuniciranje/dialog) skorajšnja ultimativna zapoved sodobnih izobraževalnih sistemov. Omenjeno razmerje

patriotizem-etnocentrizem (nacionalizem)-medkulturna občutljivost je v nadaljevanju raziskano s pomočjo analize vsebine in tekstualne analize slovenskih osnovnošolskih učnih načrtov v šolskem letu 2017/18 pri dveh izbranih predmetih (*Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika* in *Družba*), da bi ugotovili, koliko medkulturne občutljivosti – če sploh – koncept patriotizma lahko prenese in predvsem koliko ter v kakšnem razmerju sta v njih zastopana.

Patriotizem med nacionalizmom in etnocentrizmom

Poleg že omenjene pozitivne opredelitve patriotizma obstaja tudi negativna, ki ga utemeljuje s primerjavo s tistim, kar ni, najpogosteje z nacionalizmom kot negativnim pojavom. Medtem ko (pozitivni) patriotizem poudarja kot temeljni vrednoti republiko (*patria*) kot politično skupnost in svoboden način življenja, drugi izpostavlja narod (*natio*) kot kulturno in duhovno enotnost ljudi (Viroli, v Sardoč, 2015: 12-13). Zaradi različnega objekta nanašanja oziroma ljubezni je po mnenju nekaterih primerjava njihove moralne vrednosti zgrešena. A tudi nacionalizem kot sekularna moderna ideologija, ki legitimira obstoj vsakega posameznega modernega naroda, ne more obstajati vsaj brez ideje o nacionalni državi oziroma določenem nacionalnem teritoriju in brez navezanosti na etničnost (Appadurai, 2000). Kot pravi John Hutchinson (2004), so bili nacionalizmi v 18. in 19. stoletju le nova oblika etnične kontinuitete: revolucionarne spremembe v tem obdobju niso uničile starejših etničnih tradicij neke skupnosti, ampak so se nanje »naložile«. Z navezavo na etničnost pa je nacionalizem v svojem bistvu etnocentričen, torej utemeljen na favoriziranju lastne etnične skupine kot superiorne, najpomembnejše in tudi najvrednejše v primerjavi z drugimi. Etnocentrični posamezniki tako presoјajo druge etnične skupine samo v relaciji do lastne, ki predstavlja edino relevantno in tudi najvišje merilo, kriterij presoјanja jezikovnih, vedenjskih, kulturnih in drugih razlik.

Poleg tega je objekt (tj. domovina) le eden od štirih elementov, ki nastopajo v definiranju patriotizma, poleg subjekta (tj. patriota), narave razmerja med njima (tj. ljubezni)¹ in utemeljitve, zakaj je patriotizem sploh potreben ali zaželen. Ne glede na to se nam zdi potrebno tezo o »moralni zgrešenosti«¹ primerjave med nacionalizmom in patriotizmom še nekoliko temeljiteje razčleniti. Že iz zelo shematičnih, čeprav raznorodnih delitev in poskusov definiranja patriotizma je namreč razvidno, da se ta več kot

1 Več o klasifikaciji patriotizma v Sardoč, 2015.

enkrat precej približa nacionalizmu. Najprej z vidika njune utemeljitve na identiteti (ne pa – vsaj ne izključno – na vrednotah, čeprav je tudi identiteta pomembno povezana z vrednotami, kot bomo videli v nadaljevanju), pri čemer naj bi bil patriotizem vezan na politično identiteto (pa še to ne vedno in izključno),² nacionalizem pa na kulturno. Nadalje z vidika njunih teženj po homogenizaciji in asimilaciji navznoter »domovine« in izključevanju in diskriminaciji do »Drugih«. Tretjo točko približevanja obeh konceptov je mogoče prepoznati v pogosto esencialni determiniranosti posameznika s članstvom v »domovini« (katere definicija je prav tako problematična) v preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Nenazadnje pa tudi z nereflektiranim in nekritičnim (re)interpretiranjem preteklosti, poenostavljenim in izrazito selektivnim (re)produciranjem kolektivnega spomina, glorificiranjem za »domovino« pomembnih zgodovinskih dogodkov in osebnosti itd. V dialektičnem odnosu nenehne spominjanja in pozabljanja se namreč sleherna "domovina" vsakodnevno konstituira s priklicevanjem pomembnih, velikih, herojskih dogodkov in pozabljanjem negativnih, razdružujočih in nasilnih praks, ki so prav tako del nacionalne zgodovine. Toda enako pomembna so vsakdanja izkustva in dogodki, ki latentno, a kontinuirano izražajo in vzdržujejo identiteto neke nacije. Ta izkustva pa zlasti sociologi navadno ignorirajo in to ne naključno, saj ustreza vzorcu, po katerem je »naš« (zahodni, evropski) nacionalizem pozabljen oziroma pridobi drugačno formo (npr. patriotizem) in ga ne razumemo več kot navezanosti na narod, ampak kot vztrajanje v ljubezni ter pripadnosti naciji, nacionalizem kot nekaj nevarno čustvenega in iracionalnega pa je projiciran na »Druge«, s čimer ga prenašamo stran od sebe (Billig, 1995). Kot ugotavlja Charles Taylor (1996: 119), je patriotizem v svoji antični obliki (*svojo domovino imam rad predvsem zaradi njenih zakonov*) obstajal še v ameriški in francoski veliki revoluciji liberalne dobe, pozneje pa je začel pogosto sovpadati z nacionalizmom, ko so tudi prej prednacionalistične države začele oba neposredno povezovati in je nacionalizem stopil v službo patriotizma.

Po Callanovem mnenju (v Hand in Pearce, 2009: 454) »domovino« oziroma državo sestavljata predvsem nacionalna medgeneracijska skupnost, ki ji patriot pripada in jo zelo globoko ceni, in teritorij, na katerem ta skupnost prebiva. Povezanost teh elementov – po našem mnenju pa tudi potencialni vir problemov – temelji na »konceptualni« povezanosti narodov in

2 Predpolitična različica vertikalne razsežnosti patriotizma npr. poudarja kulturo, jezik in zgodovino in utemeljuje patriotizem na identiteti (tako kot nacionalizem). Prav tako se tudi horizontalna razsežnost patriotizma nanaša na politično identiteto (Sardoč, 2015: 14).

nacij (!) z njihovimi domovinami oziroma na skupnem občutku pripadnosti, identiteti z določenim geografskim prostorom, ki predstavlja (politično in kulturno) vrednoto sam po sebi. Nacionalna identiteta je v svojem oblikovanju in kanaliziranju smeri in oblik političnega delovanja tesno povezana s politično kulturo kot obliko političnega vedénja pripadnikov določene nacije, s tem pa obstaja tudi močna vez z ideologijo nacionalizma in/ali patriotizma, v kateri kljub kulturni raznolikosti običajno obstaja izrazita asimetrija zastopanosti različnih kultur v prid večinski.

Vsi ti »približki« nam narekujejo skrajno previdnost in spoznavno-kritično distanco do sicer teoretsko legitimnega idealnotipskega razlikovanja med patriotizmom in nacionalizmom, še zlasti v primeru pozicije tistih zagovornikov, ki menijo, da je patriotizem sam na sebi nekaj dobrega³ in drugačen od negativnega nacionalizma. Slednji je namreč običajno dojet predvsem kot ideologija in sila, s katero se ustvarja potencialne nacionalne države ali ogroža stabilnost že obstoječih držav, v obdobju med nastankom in potencialnim razpadom države pa kot da ne bi igral aktivne in konstruktivne vloge v procesu vzdrževanja nacionalne identitete. Toda pripadnost nacionalni identiteti obstaja tudi v tem »vmesnem« času in prostoru: vzdržujejo jo vsakodnevne življenjske prakse in izredni trenutki državnih praznikov in nacionalnih obeležij, ki prekinejo utečen življenjski ritem in ko je dovoljeno eksplicitno in presežno izkazovanje patriotskih oziroma nacionalističnih čustev, kar Michael Billig (1995) imenuje »vsakdanji nacionalizem«. Catherine Audard pravi, da je nacionalno državljanstvo nemoogoče ločiti od patriotizma, privrženost demokraciji pa je obenem že tudi privrženost skupnosti, zgodovini, kulturi (Audard v Suda in Musil, 2000: 40). Tudi Benedict Anderson v svoji znameniti knjigi *Zamišljene skupnosti* (1998: 157–160) piše, da nacionalizmi nimajo samo »patološkega« značaja, utemeljenosti v strahu in sovraštvu do »Drugega« ter sorodnost z rasizmom, ampak so tudi »politične ljubezni«, patriotizmi, ker narodi budijo zelo globoko in požrtvovalno ljubezen, ki se kaže v kulturnih proizvodih nacionalizma: poeziji, prozi, glasbi, likovni umetnosti. Celo najbolj skrajni nacionalisti bodo trdili, da gre pri njihovem prepričanju in delovanju za patriotsko, to je sprejemljivo motivacijo, ki naj bi ščitila lastno domovino pred invazijo tujcev in priseljencev. Pripravljenost za bojevanje in vstop v vojno praviloma močneje izkazujejo tisti ljudje, ki take odločitve argumentirajo prav z naklonjenostjo in ljubeznijo do lastne države. Jean B. Elsthain je v svoji raziskavi dokumentov o motivih številnih mladih fantov, ki so v

3 O raznovrstnosti različnih kritik patriotizma več v Sardoč, 2015: 18–21.

19. stoletju odhajali v vojno, ugotovila, da je bila pomembnejša od sovraštva do nasprotnika in želje po ubijanju prav »želja po žrtvovanju« in pripravljeno umreti v imenu domovine (Elshtain v Billig, 1999: 178). Kot je zapisal Erich Fromm (2001: 57), je nacionalizem naša oblika incesta, naše malikovanje, naša blaznost, patriotizem pa je njegov kult. Delitev patriotizem-nacionalizem je kot idealno-tipski model torej legitimna metoda znanstvene analize, toda preveč shematična in statična za definicijo dinamičnega značaja družbenih in političnih procesov, v katerih se oblikuje identiteta neke države (Zimmer, 2003).

Patriotizem, medkulturna občutljivost in izobraževanje

Vprašanje patriotizma igra danes nemara še bolj pomembno vlogo kot pred desetletji tako v nacionalnih okoljih kot tudi na globalni ravni. Poleg tega se večina otrok prej ali slej sreča s temo patriotskih čustev v družini, preko medijev, družbenih omrežij itd. Šole so torej nedvomno odgovorne za to, da učenci ne samo razumejo fenomen patriotizma, ampak znajo argumentirano presojudati o njegovi vlogi v njihovem čustvenem življenju. Obenem so danes tudi medkulturna komunikacija/dialog/kompetenca postali skorajšnji ultimativni imperativ sodobnih izobraževalnih sistemov, neizogibni *tour de force* oziroma »apriorni pozitivizem dialogizma«, kot temu pravi Boris Vežjak (2008: 79). A poglejmo najprej zagate s poučevanjem patriotizma v šoli.

Po mnenju Handa in Pearcea (2009: 455) sta smisel in pristojnost izobraževalnega sistema vplivati na človekova čustva tako, da učencu ponudi argumentirane razloge za upravljanje z njegovimi čustvi in da ga usmerja pri iskanju razlogov in tehnik za spremembe, ko se zanje odloči. Ne obstajajo torej utemeljeni razlogi niti za spodbujanje ali odvrčanje od patriotizma v šolah, na podlagi katerih bi se učenci sami odločili za ljubezen do domovine ali njeno vzdržanje, saj lahko za vsakega na tej ali drugi strani najdemo njegov protiargument.⁴ Poleg tega nimamo na voljo sredstva, s katerim bi lahko tehtali argumente in protiargumente ter ugotavljali njihovo racionalno utemeljenost. Kot ugotavlja Komac (1990), patriotizem (in tudi nacionalizem) spada med »afektivne« dimenzije politične kulture, ki drugače kot kognitivne in evalvativne izpostavljajo predvsem čustveni in razpoloženski odnos do politike, državljanskih dolžnostih, pravicah itd.

Ker razumemo strategijo izogibanja temi patriotizma v šolah iz večih razlogov kot nesprejemljivo, se zdi najustreznejši pristop nevtralnosti,

4 Več o tem v Hand in Pearce (2009: 456-457).

po katerem šole poučujejo patriotizem kot kontroverzen in problematičen pojav, in sicer na način, da čim manj pristransko seznanijo učence tako z argumenti kot protiargumenti in da jih spodbujajo k samostojnim premislekom in odločitvam o ravnanju s tem specifičnim vidikom njihovega čustvenega življenja (Hand in Pearce, 2009: 459).

Nemalo polemik sproža tudi razprava o pristopih k poučevanju medkulturnih vsebin. Kako temeljito bi morali poznati druge kulture, da bi se izognili posplošenim in pogosto stereotipnim presojam; kako doseči takšno poglobljeno znanje, na podlagi katerega bi bila empatična pozicija sploh mogoča; do katere mere se je treba odreči svojim lastnim vzorcem in ocenam o drugih, da ne bi bila cena tega »stapljanje kulturne raznolikosti« prav v imenu medkulturnosti? In kar nas na tem mestu najbolj zanima, kako sploh misliti medkulturnost v odnosu do etnocentrizma, nacionalizma in patriotizma oziroma kakšno je pri tem razmerje med etnocentričnostjo kot pogosto še vedno prevladujočim mehanizmom sodobnih demokratičnih in etnično ne-nevtralnih nacionalnih držav načelom na eni strani in etnorelativno etično pozicijo, ki izkazuje pozornost in občutljivost za druge kulture in ki mora biti prepričljiva v argumentiranju zgrešenosti teorij o inherentno konfliktnem ter nepomirljivem in ultimativno nekompatibilnem odnosu med dvema ali več kulturami. Jörn Rüsen (2000: 19–20) pravi, da je problem etnocentrizma »korenit izziv interkulturne komunikacije«, saj je etnocentrizem »poročstvo za nepremostljiv prepad med kulturno diferenco in transkulturnim, celo univerzalističnim diskurzom«. Ampak vendarle se je treba spopasti z etnocentrističnim izzivom in prekoračiti meje kulturne partikularnosti, »da bi preprečili boj med različnimi kulturami, do katerega neizogibno pride, kadar se drugačnost razvrednotuje ali negira in uničuje«. Zgolj binarna alternativa med kulturno partikularnostjo na eni strani in transkulturno univerzalnostjo na drugi ni ustrezen odgovor, pač pa je treba temeljno problematiko etnocentrizma premagati na drug način. Po avtorjevem mnenju igrata pomembno vlogo v etnocentristični poziciji identiteta in zgodovina, saj je samo zgodovinsko mišljenje izjemno etnocentrično. Zgodovina kot kulturna praksa pri nastajanju identitete z vgrajenimi pretenzijami na »resnico«, ki naj bi nam ne odkrila, »kako je pravzaprav bilo«, ampak »kako je bilo za tiste, ki hočejo /.../ izvedeti, kdo so«, ima po avtorjevem mnenju pomembno vlogo v spremembi etnocentrične perspektive v bolj etnorelativno oziroma medkulturno, ki različne perspektive postavi v neko medsebojno razmerje (Rüsen, 2000: 21). Perspektivični značaj zgodovine torej izhaja iz različnosti in mnogote-

rosti perspektiv, ki odkrivajo resnico kot metodično načelo, po katerem se vzpostavlja razmerje med temi različnimi perspektivami, v razliki, ta pa ločuje dve identiteti in sledi predpostavki, da ni ene same in splošno veljavne interpretacije preteklosti, ampak da se ista dejstva preteklosti pri interpretaciji pomaknejo v različne perspektive. Te je treba priznati, saj z njimi različni ljudje izražajo svoje različne identitete.

»Če obstoji samo mnogoterost perspektiv in nič drugega, je vsaka perspektiva resnična, vendar je takšna resnica potem le resnica gole razlike. S tem bi le na epistemološki ravni ponovili in podkrepili 'spopad civilizacij' (*clash of civilizations*)« (Rüsen, 2000: 22).

Razmerje med različnimi perspektivami temelji na kritičnem načelu, po katerem eno perspektivo argumentirano kritiziramo z drugo, s tem pa »poženemo obe perspektivi v gibanje, v spreminjanje, v katerem se medsebojno modificirata ali celo bogatita«. Razlika med perspektivami se z argumentacijo sprevača v vedno širšo, presežno perspektivo, kjer je prostor za razlike. Te razlike pa morajo biti tudi medsebojno priznane, saj se lahko posamezne identitete spreminjajo od ekskluzije k inkluziji le v medkulturni primerjavi in priznanju. In tukaj pridemo do bistva identitete, ki v svojem jedru sledi zapovedim etnocentrizma in svoji kulturi, etniji, narodu dodeljuje osrednje mesto jasno ločeno od drugih skupin. Po načelu inkluzije pa razlike in priznavanje mnogoterosti niso izključene, ampak imajo pomembno vlogo pri oblikovanju kulturnega spomina neke identitete. To pomeni, da kulturna praksa tvorjenja identitete na podlagi kolektivnega spomina sledi pravilu »zavzeti se za drugega«. Avtor izpostavi tri strategije medkulturnega diskurza in perspektive spreminjanja iz ekskluzije v inkluzijo, s katerimi relativiziramo in transformiramo etnocentrična načela medkulturne komunikacije: (1) že omenjeno refleksijo perspektiv; (2) historizacijo, tj. časovno spreminjanje perspektive; (3) univerzalizacijo vrednotnih sistemov, ki so za zgodovinske perspektive konstitutivni, po kateri »naša« perspektiva ni utesnjena izključno med meje nacionalnega, ampak je odprta navzven v zavzemanje za druge in za njihove perspektive, »zakaj drugi imajo prav tako kakor mi svojo zamisel o človeštvu (četudi ne iste)« (Rüsen, 2000: 25).

Etnorelativno etično pozicijo, ki naj bi jo teorije medkulturnosti zasledovale, je po Hansu G. Gadamerju mogoče doseči s t. i. »stapljanjem horizontov« kot dialoškem procesu, pri katerem sogovornici postopoma dosežejo

medsebojno razumevanje skozi preobrazbo oz. razširitev svojih vrednotnih orientacij. To pa je po Charlesu Taylorju, ki prevzame Gadamerjev koncept, možno samo skozi točko identitete, ki je na individualni in kolektivni ravni oblikovana s pomočjo (napačnega) prepoznanja drugih. Točka identitete oz. identitetna razlika pa, kot smo že videli, predstavlja tudi težavo pri presaganju »svojesti« in domačenju »tujosti« in ta težava je univerzalna: vsaka kultura je namreč enkratna po svojem »kulturnem standardu«, ki jo naredi za drugačne od drugih in ki določa, kdo spada v kulturo in kdo ne (Vezjak, 2008: 81–82). Milton J. Bennett je že v sredini 80. let 20. stoletja razmišljal o etičnem načelu vzajemnosti, ki je univerzalistično, ker predpostavlja podobnost in enakost vseh ljudi s sočustvovanjem in z imaginarnim postavljanjem samega sebe v situacijo, v kateri se nahajajo drugi, torej z empatijo kot udeleženo v drugačnih pogledih, ki nam pomaga relativizirati naše (etnocentrične) pozicije. Medkulturnost in učenje o njej mora temeljiti na načelu kulturne in drugačne enakopravnosti, ta pa skupaj z empatijo zahteva medkulturno občutljivost za drugega in za njegovo (etnično, kulturno) identiteto. Po Bennettu je etnorelativna etika most med moralno relativnostjo in občutljivostjo za drugačne kulture, pri čemer medkulturnost ne pomeni kulturnega poenotenja ali moralnega relativizma in situacijske etike, pač pa gradnjo skupne etike, ki izhaja iz sicer kulturnorelativistične predpostavke o njeni združljivosti s partikularnimi kulturami. Za razumevanje in sprejetje medkulturnih razlik ter gradnjo takšne etnorelativne etike je Bennett razvil t. i. *model medkulturne občutljivosti*, ki naj bi se ga posameznik priučil v svojem kognitivnem razvoju in predstavlja šest stopenj razvijanja medkulturne občutljivosti od začetne faze popolnega etnocentrizma do etnorelativizma, pri čemer ni nujen prehod skozi vse stopnje. Prve tri so etnocentrične,⁵ druge tri pa etnorelativne (Bennett, 2013: 84–103).⁶ Model ne predpostavlja prevzemanja idej in vrednot druge kulture niti združevanja dveh ali večih kultur, pač pa gre za proces, v katerem posameznik zmore preseči svoje lastne kulturne vzorce, jih kritično reflektirati in se do njih distancirati ter ponotranjiti poglede iz drug(a)ne kulture.

- 5 (1) zanikanje oz. nezmožnost prepoznati kulturne razlike; (2) obramba pred kulturnimi razlikami (stereotipiziranje in sramotenje drugih kultur ter povečevanje laste); (3) zmanjševanje razlik (Bennett v Vezjak, 2015: 85; Zudič Antonič 2008, 117–118).
- 6 (4) sprejetje dejstva o obstoju različnih kultur in razlik med njimi ter njihovo spoštovanje; (5) prilagoditev in usklajevanje različnosti; (6) pozitivno sprejemanje različnosti in razvoj posameznikove fleksibilne (večkulturne) identitete (Bennett v Vezjak, 2015: 85; Zudič Antonič, 2008: 118–119).

Tudi v slovenskem prostoru razpolagamo s konstruktivnimi raziskavami na temo medkulturnosti in izobraževanja. Marijanca Ajša Vižintin (2017) je razvila model medkulturne vzgoje in izobraževanja, v katerem je vključenih sedem kriterijev za učinkovitejše in uspešnejše vključevanje otrok priseljencev: medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo kot eno od osnovnih meril za presojo kakovosti šolskega sistema na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema; sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev na temelju zakonodajnih možnosti, učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo v okviru stalnega usposabljanja, sodelovanja pri projektih in izmenjevanja dobrih praks ter aktivnega odzivanja na predsodke in diskriminacijo v svojem (šolskem) okolju; razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih in s kritično obravnavo obstoječega učnega gradiva ter primerov sistemske, prikrite diskriminacije v njem in v šolskem vsakdanu; medkulturni dialog na šoli s pripravo medkulturnih učnih ur in prireditev, podpiranjem pouka maternega jezika in kulture otrok priseljencev; sodelovanje s (starši) priseljenci in sodelovanje z lokalno skupnostjo.

V naslednjem poglavju pa bomo pogledali, koliko in na kakšen način izbrani učni načrti v slovenskih osnovnih šolah operirajo z vsebinami patriotizma, etnocentrizma in medkulturnosti in razmerji med njimi.

Učni načrti z vidika patriotskih, etnocentričnih in medkulturnih vsebin

Za namene naše raziskave, ki metodološko temelji na analizi vsebine in tekstualni analizi, smo izbrali učne načrte iz šolskega leta 2017/18 po našem mnenju dveh vsebinsko najbolj komplementarnih osnovnošolskih predmetov, ki se ukvarjata z omenjenim razmerjem patriotizem–etnocentrizem–medkulturna občutljivost, to sta *Državljska in domovinska vzgoja ter etika*, ki se poučuje v 7. in 8. razredu, in *Družba*, ki se poučuje v 4. in 5. razredu slovenskih osnovnih šol.

Državljska in domovinska vzgoja ter etika

Predmet *Državljska in domovinska vzgoja ter etika* (DDVE) je obvezni predmet izobraževalnega programa v 7. in 8. razredu in je »sestavni del osnovnošolskega družboslovnega in humanističnega izobraževanja« (Učni načrt DDVE, 2011: 5). Predmet učencem posreduje enajst temeljnih znanj, ki naj bi prispevala k razvoju politične pismenosti in kritičnega mišljenja

ter k dejavnemu vključevanju učencev v družbeno življenje. Med njimi izpostavimo naslednje: premagovanje predsodkov do drugih in drugačnih; univerzalne in nedeljive človekove in otrokove pravice; politična ureditev, družbena načela in pravila javnega in političnega življenja v demokratični, pravni in socialni državi Sloveniji ter politična, domovinska in državljanska kultura in etika. Po našem mnenju je to predmet, ki najbolj neposredno naslavlja vsebine patriotizma, etnocentrizma ter medkulturnosti in ki tako glede na svoje opredelitve, splošne in operativne cilje in vsebine ter standarde znanja odpira največ možnosti in prostora za posredovanje kontroverzne teme patriotizma in potencialno njegovega problematičnega razmerja z nacionalizmom oz. etnocentrizmom ter učence spodbuja k samostojnemu premišljevanju o teh temah.

Če nam ti koncepti predstavljajo tri glavne ključne besede v naši analizi izbranih učnih načrtov, ugotovimo, da je v učnem načrtu DDVE za 7. razred, ki obsega štiri vsebinske sklope, omenjen samo patriotizem in še ta samo enkrat. Dva vsebinska sklopa sta eksplicitno vezana na Republiko Slovenijo: *Skupnost državljanov RS in Slovenija je utemeljena na človekovih pravicah*. Za nas najbolj relevanten vsebinski poudarek je v sklopu o narodni pripadnosti, državljanstvu in patriotizmu, katerega cilj je, da učenci »razvijejo sposobnost razlikovanja med narodno in državljansko identiteto« in »pozitiven odnos do svoje državljanske skupnosti ter razumejo pojem državljanstva za posameznika« (Učni načrt DDVE, 2011: 9). Tretji sklop – *Verovanje, verstva in država* – se ukvarja s položajem verskih skupnosti v RS in velikimi svetovnimi verstvi, medtem ko so povezovanje skupnih značilnosti teh verstev in iskanje razlik med njimi ter informiranje o sodelovanju in konflikti med verstvi uvrščeni med t. i. izbirna znanja in ne obvezna. Četrty vsebinski sklop – *Posameznik, skupnosti, država*, ki se ukvarja z vprašanjem identitete, razlik (osebnostnih, socialnih, narodnostih, verskih idr.) in pripadnosti posameznika različnim skupinam in skupnostim, se tako vsebinsko kot v svojih operativnih ciljih med drugim neposredno dotika tudi narodne in državljanske identitete, naroda, države in domovine ter stereotipov in predsodkov o »drugih in drugačnih« ter kritičnega odnosa do njih. Učenci naj bi torej razvili sposobnost za proučevanje razlik v skupnosti in med njimi (npr. razlikovanje med narodom, domovino in državo) ter razumeli tudi pomen strpnosti, medsebojnega spoštovanja, dialoga in solidarnosti v skupnosti, ki omogočajo sodelovanje in mirno reševanje konfliktov ter kulturo sobivanja (Učni načrt DDVE, 2011: 8).

Tudi učni načrt DDVE za 8. razred obsega štiri vsebinske sklope: *Demokracija od blizu*; *Finance, delo in gospodarstvo*; *Slovenija, Evropska unija, svet* in *Svetovna skupnost* in v nobenem ni eksplicitno omenjenih ključnih pojmov naše analize, čeprav se zlasti prvi in četrti sklop, pa tudi tretji vsaj posredno ukvarjajo z njimi. Zanimivo je, da je v sklopu *Demokracija od blizu* izpostavljen pomen državljskih akcij in solidarnosti, s čimer naj bi učenci razvijali »pozitiven odnos do državljskega delovanja«, ter pomen državljskih razprav ob etičnih vprašanjih (kot npr. evtanazija, splav itd.), da bi učenci usvojili »načelo pluralizma« (Učni načrt DDVE, 2011: 12–13). Vendar pa sta oba omenjena vključena med izbirna znanja in ne obvezna. Z našega vidika je zanimiv tudi sklop *Svetovna skupnost*, ki razpira največ prostora medkulturnim temam, saj se ukvarja z ambivalentnostjo globalizacijskih procesov, globalno asimetrijo (ekonomske, politične, kulturne, tehnološke, vojaške itd.) moči itd., skratka z vprašanji, kjer naj bi bile človeška univerzalnost in tudi kulturne podobnosti, ne pa samo razlike in partikularnosti, izpostavljene kot pomembne vrednote. Seveda pa takšne teme odpirajo tudi možnost preveč posplošenim, stereotipnim, kulturno-hierarhičnim, rasnim in nemalokrat pokroviteljskim diskurzom o razmerjih med t. i. »prvim, razvitim« in »tretjim, nerazvitim/v razvoju« svetom. Verjetnost te možnosti je toliko večja, če upoštevamo medpredmetno povezavo, ki jo morajo učitelji upoštevati in ki se pri predmetu DDVE povezuje s predmeti, kot je poleg ostalih tudi geografija. Slovenski učbeniki o geografiji pa, kot ugotavljamo (Šabec, 2016), v veliki večini vsebujejo jezikovne strategije, vsebine, miselne vzorce, slike, ki vodijo v stereotipne, evrocetrične in tudi rasistične sklepe o neevropskem svetu in njenih prebivalcih, migrantih itd. Nenazadnje je zanimiva ugotovitev, da učni načrt v razdelku o medpredmetnih povezavah izpostavlja pomen kulturne vzgoje in vzgoje za trajnostni razvoj kot »osrednji sestavini predmetnega in medpredmetnega pristopa poučevanja« (Učni načrt DDVE, 2011: 21), medtem ko medkulturnost in njene izpeljanke niso v načrtu niti enkrat eksplicitno zapisane.

Družba

Predmet *Družba* je obvezni predmet izobraževalnega programa v 4. in 5. razredu osnovne šole, čigar namen je spoznavanje razmerja med posameznikom, družbo in naravnim okoljem ter spoznavanje in vrednotenje družbenega, kulturnega in naravnega okolja (Učni načrt *Družba*, 2011: 4). Predmet zasleduje pet splošnih ciljev, med katerimi izpostavljamo dva: stališča in vrednote v okviru okoljske, državljske in domovinske vzgoje ter vzgo-

je za demokracijo in človekove pravice ter spoznavne, emocionalne, socialne sposobnosti, spretnosti in strategije vseživljenjskega učenja. Nadalje še vsak od treh vsebinskih sklopov zasleduje specifične cilje glede na obravnavane teme. V opisih teh splošnih ciljev, v operativnih ciljeh in vsebinah, v standardih znanj in v didaktičnih priporočilih, kjer so vsebinski sklopi natančneje pojasnjeni z različnih omenjenih perspektiv, niso koncepti patriotizma, etnocentrizma in medkulturnosti eksplicitno omenjeni niti enkrat. Samo v poglavju *Medpredmetne povezave* je enkrat uporabljen izraz medkulturni dialog. Vsi trije vsebinski sklopi: *Ljudje v družbi*, *Ljudje v prostoru* in *Ljudje v času*, ki so del tega predmeta tako v 4. kot v 5. razredu, se praviloma koncentrično navezujejo na družinske, šolske, lokalne skupnosti (kraj, pokrajina) ter nato državo, pogosto tudi EU in včasih svet. Prvi vsebinski sklop *Ljudje v družbi* v enem izmed sedmih ciljev izpostavlja razvoj pozitivnega odnosa do države Slovenije, domovine in EU, kjer obstaja možnost razprave o patriotizmu, v dveh pa razvoj razumevanja »o pomenu sodelovanja med ljudmi« in spoznavanje načinov in oblik sodelovanja, tekmovanja in reševanja sporov ter spoznavanje družbenih razlik med ljudmi in vključenost oziroma izključenost posameznih skupin (Učni načrt Družba, 2011: 5), kjer obstaja možnost razprave o medkulturnosti. V tretjem sklopu *Ljudje v času* je pretežno izpostavljen slovenski prostor in tamkajšnje življenje ljudi, slovenska kulturna dediščina in »zavest o narodni identiteti in državni pripadnosti«, kjer je mogoče slutiti približevanje nacional(istič)nih in patriotskih vsebin, »razmerja med posameznikom in različnimi skupnostmi, družbo ter njihovim naravnim in kulturnim okoljem« ter pozitiven odnos do naravne in kulturne dediščine (Učni načrt Družba, 2011: 6).

Glede na to, da se predmet Družba poučuje v 4. in 5. razredu in je zato bolj splošno naravnano od predmeta DDVE, obenem pa predstavlja uvod v problematizirane teme patriotizma, etnocentrizma in medkulturnosti, njegovi operativni cilji in vsebine v treh sklopih nedvomno odpirajo prostor razpravam o omenjenih konceptih, tudi njihovi kontroverznosti in problematičnosti, v seveda na še vedno zadosti poljuden in starosti učencev prilagojen ter razumljiv način. Še zlasti smiselno pa se zdi večji poudarek nameniti medkulturnim temam, iskanju kulturnih podobnosti (in ne samo razlik), skupnim (globalnim) vprašanjem, ki (pri)zadevajo celotno človeštvo itd. Tako vsebinski sklop *Ljudje v družbi* v 4. razredu med drugim obravnava mesto posameznika v različnih oblikah skupnosti in različne veščine komuniciranja in sodelovanja. Poleg tega učenci spoznavajo pomen

kritičnega odnosa do potrošništva, kateremu bi se po načinu pristopa lahko pridružili tudi nekateri drugi fenomeni, med njimi prav gotovo patriotizem. K slednjemu bi se nedvomno dalo pristopiti tudi z vidika še dveh od operativnih ciljev predmeta (Učni načrt Družba, 2011: 7–8): razumevanja pomena sprejema in spoštovanja drugačnosti (ali bolje različnosti) ter spoznavanja in uporabe različnih strategij obvladovanja čustev (mdr. tudi patriotskih, nacional(istič)nih ...). Enak cilj je predviden tudi znotraj istega vsebinskega sklopa v 5. razredu s poudarkom na sodelovanju v skupnosti in družbenih vprašanjih (skrb za ranljive družbene skupine, brezposelnost, revščina itd.). Učenci naj bi zdaj že razvijali sposobnost argumentiranega izražanja svojih stališč o temah, ki se ukvarjajo s posameznikovim odnosom do naroda, države, različnosti v skupnosti in stereotipi, njegovi soodgovornosti za življenje v skupnosti, pa tudi za reševanje konfliktov in sodelovanje ter solidarnost (Učni načrt Družba, 2011: 8). Preostala dva vsebinska sklopa, *Ljudje v prostoru in času* in *Ljudje v času*, se v 4. razredu ukvarjata s prostorsko orientacijo in kartografijo, spoznavanju domačega kraja in domače pokrajine, njune naravne in kulturne dediščine, kulturnozgodovinskih spomenikov, osebnosti itd., medtem ko so te teme v 5. razredu razširjene še na Slovenijo in njene značilnosti, »ki oblikujejo narodno istovetnost, naravno in kulturno dediščino«. Eden od operativnih ciljev tega vsebinskega sklopa je tudi razvoj učenčevega pozitivnega odnosa do tradicije ter pomena njenega ohranjanja na temelju poznavanja nekaterih temeljnih obdobj in dogajanj iz slovenske preteklosti. Ni nezanemarljiva ugotovitev, da znotraj slednje predstavljajo še vedno »temeljno obdobje slovenskega zgodovinskega razvoja« tudi turški vpadi, ki po ugotovitvah nekaterih (npr. Bajt, 2008) predstavljajo enega najmočnejših mehanizmov reproduciranja negativnih stereotipov o Turkih kot zgodovinskih predhodnikih današnjih muslimanov v slovenskem okolju. Pomemben tematski sklop, ki se praktično neposredno dotika vprašanj patriotizma, nacionalizma in medkulturnosti, pa se ukvarja z organiziranostjo Slovenije, demokracijo, razlikovanjem med domovino in državo, vlogo in pomenom državnih simbolov in praznikov, različnostjo prebivalstva v Sloveniji (izpostavljene so narodne manjšine in priseljenci), Slovenci v zamejstvu, izseljenstvu in zdomstvu ter mestu Slovenije v EU⁷ in v svetu, kjer se učenci srečajo s primeri povezanosti in soodvisnosti vseh prebivalcev na planetu (Učni načrt Družba, 2011: 9–10).

7 Med drugim spoznajo tudi »pravice Slovencev« (in ne državljanov RS!) kot državljanov EU (Učni načrt Družba, 2011: 10–11).

Poudarki iz navedenih tem so zajeti tudi v standardih znanj, ki naj bi jih učenci usvojili pri tem predmetu. Velja izpostaviti, da so tu med drugimi navedeni: učenčeva sposobnost utemeljitve pomena strpnosti in odgovornosti ter tudi pomen »slovenstva kot del svetovne kulturne dediščine« (Učni načrt Družba, 2011: 11–12). Po našem mnenju bi bilo tako kot pri DDVE smiselno eksplicitno in neposredno izpostaviti tudi medkulturno občutljivost (poleg strpnosti kot problematičnega koncepta in spoštovanja) za razlike (namesto drugačnosti) in poleg slednjih tudi kulturne podobnosti tako v prostorski kot časovni perspektivi. Učni načrt za predmet *Družba* – ponovno podobno kot za predmet DDVE – v razdelku o medpredmetnih povezavah izpostavlja pomen kulturne vzgoje kot temelja »za posameznikov ustvarjalni pristop do kulturnega, estetskega, etičnega in s tem bogatejnja kulturne zavesti in izražanja« (Učni načrt Družba, 2011: 20). Menimo, da bi bilo treba bolj poudariti pomen medkulturne vzgoje, še zlasti z vidika cilja predmeta, v skladu s katerim naj bi posameznik razumel pomen kulture lastnega naroda ter zavedanje o pripadnosti tej kulturi in vzpostavljaj tudi »spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog« (Učni načrt Družba, 2011: 21).

Sklep

Idealno-tipski pristop delitve na patriotizem in nacionalizem (ki je v svojem bistvu etnocentričen) se je v našem primeru, kljub nezanemarljivim in pomembnim razlikam med obema konceptoma, izkazal za preveč shematičnega in togega, da bi z njim dovolj precizno pojasnili dinamičen značaj kulturnih in političnih procesov, v katerih se oblikujeta lojalnost in identiteta ljudi s skupnostjo, ki je vedno istočasno politična in – vsaj z vidika posameznika – tudi kulturna. Iz tega razloga se zdi dihotomijo med patriotizmom in nacionalizmom veliko primerneje dojemati kot spektrum ali kontinuum, na katerem so države »odprte etnicizacije«, kot temu pravi George Schöpflin. Kljub tej konceptualni difuznosti, kompleksnosti, protislovnosti in tudi problematičnosti je razpravo o patriotizmu in nacionalizmu po našem mnenju treba eksplicitno vključevati v sodobne učne načrte tako osnovnih šol kot srednjih, saj se mladi ljudje v procesu odraščanja v množici različnih komunikacijskih kanalov, tradicionalnih in sodobnih, s katerimi bolj ali manj večje operirajo, nedvomno prej ali slej srečajo z omejenimi temami, ki so – vsaj v posredni obliki – tudi obvezni del današnjega izobraževanja. Razprave o patriotizmu pa je nujno in istočasno treba povezati z vsebinami medkulturnosti, dialoga, kulturnega relativizma,

sobivanja, empatije in občutljivosti za »drugega«. Ne zaradi ultimativnega imperativa sodobnih izobraževalnih sistemov po tovrstnih temah, še manj zaradi njihove trenutne modnosti zlasti v političnem diskurzu, pač pa predvsem kot pomemben »korektiv« etnocentričnih etičnih pozicij, ki so še vedno (pre)pogosta praksa v pretežno etnocentričnem zgodovinskem in geografskem mišljenju in procesu konstrukcije sodobnih nacionalnih identitet ter identitetnih politik, in kot prepričljiv in nujen argument v razpravah o zgrešenosti teorij o inherentno konfliktnem, nepomirljivem in nekompatibilnem odnosu med različnimi kulturami. Analiza vsebine in teksta učnih načrtov pri dveh izbranih osnovnošolskih predmetih, *Državljanska in domovinska vzgoja ter etika* v 7. in 8. razredu in *Družba* v 4. in 5. razredu, je pokazala na izrazito »sramežljivo« in skromno zastopanost tem patriotizma in nacionalizma na eni strani in, kar je z našega vidika precej presežljivo, prav tako tudi tem o medkulturnosti. Tako prve teme kot druge so v izbranih učnih načrtih zelo redko eksplicitno artikulirane, čeprav posamezni vsebinski sklopi pri obeh predmetih in v vseh štirih razredih odpirajo precej možnosti in prostora za njihovo posredovanje. Seveda so učni načrti samo eden od številnih orodij – nedvomno pa najpomembnejši – v izobraževalnem procesu, ki mu mora učitelj v svojem posredovanju učnih vsebin slediti oziroma ga uporabljati, kljub temu pa lahko zaključimo, da je izmed v članku izpostavljenih štirih pristopov k poučevanju obravnavanih tem analiza pokazala, da je slovenski izobraževalni sistem v kontekstu učnih načrtov še najbližje strategiji izogibanja. In če se razpravi o patriotizmu in medkulturnosti izobraževalni sistem izogiba, je velika verjetnost, da bodo te teme prepuščene drugim, racionalnim, kritičnim in znanstveno utemeljenim argumentom zelo pogosto manj naklonjenim socializacijskim akterjem in komunikacijskim kanalom.

Literatura

- Anderson, Benedict. *Zamišljene skupnosti: O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis, 1998.
- Appadurai, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Modernity*. London–Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.
- Audard, Catherine. »Citizenship and Moral Individuality.« V *The Meaning of Liberalism: East and West*, urednika Zdenek Suda in Jiri Musil, 29–46. Budapest: Central European University Press, 2000.
- Bajt, Veronika. »Muslims in Slovenia. Between Tolerance and Discrimination.« *Revija za sociologiju* 39, št. 4 (2008): 221–234.

- Bennett, Milton J. *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, & Practices*. Boston–London: Intercultural Press, 2013.
- Billig, Michael. *Banal Nationalism*. London–Thousand Oaks–New Delhi: SAGE Publications, 1995.
- Billig, Michael. »Spomin na vsakdanji nacionalizem.« V *Predsodki in diskriminacije: Izbrane socialno-psihološke študije*, urednica Mirjana Nastran Ule, 157–183. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 1999.
- Fromm, Erich. *The Sane Society*. London–New York: Routledge, 2001.
- Hand, Michael in Joanne Pearce. »Patriotism in British Schools: Principles, Practices and Press Hysteria.« *Educational Philosophy and Theory* 41, št. 4 (2009): 453–465.
- Hutchinson, John. »Myth against myth: the nation as ethnic overlay.« *Nations and Nationalism* 10, št. 1–2 (2004): 109–123.
- Komac, Miran. »Proučevanje narodnostno manjšinske politične (sub)kulture: Primer Slovencev v Italiji.« V *Antropološki zvezki 1*, urednica Vesna Vuk Godina, 245–257. Ljubljana: Sekcija za socialno antropologijo pri Slovenskem sociološkem društvu, 1990.
- Rüsen, Jörn. »Etnocentrizem in interkulturalna komunikacija.« *Nova revija* 19, št. 219–220 (2000): 19–27.
- Sardoč, Mitja. »Patriotizem v sodobni pluralni družbi: problem, napetosti in izzivi.« V *Aktivno državljanstvo in domovina*, urednika Vladimir Prebilič in Jelena Juvan, 9–26. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2015. <http://www.zrss.si/digitalnahnknjiznica/ADD-zbornik-prispevkov/files/assets/basic-html/index.html#5>. (28. 7. 2017)
- Šabec, Ksenija. »Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo.« *Dve domovini*, št. 44 (2016), 139–152.
- Taylor, Charles. »Nacionalizem in moderna.« *Nova revija* 15, št. 167 (1996): 112–127.
- Učni načrt Družba. *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf. (19. 9. 2017)
- Učni načrt DDVE. *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljanstva in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE__OS.pdf. (18. 9. 2017)

Vezjak, Boris. »Medkulturalna občutljivost kot kriterij dialošnosti.« *Šolsko polje* 19, št. 3-4 (2008): 77-94.

Vižintin, Marijanca Ajša: *Medkulturalna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU, 2017.

Zimmer, Oliver. »Boundary mechanisms and symbolic resources: towards a process-oriented approach to national identity.« *Nations and Nationalism* 9, št. 2 (2003): 173-193.

Zudič Antonič, Nives. »Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kulture in medkulturnost.« *Šolsko polje* 19, št. 3-4 (2008): 111-129.

Feministična »ponovna branja«: oblikovanje književnega kanona in njegovo umeščanje v kurikulum

Valerija Vendramin

Neposredna spodbuda za pričujoči prispevek prihaja iz različnih aktualnih virov – poleg tega, da me je vprašanje oblikovanja t. i. kanona (tj. avtoritativnega seznama del) na različnih področjih zanimalo že vseskozi, saj je pomemben del feministične teorije in njenega projekta premisleka obstoječih koordinat v znanosti in umetnosti. Za kanon velja nekaj podobnega kot za druge restriktivne institucije, pravi Lillian S. Robinson (1983: 83): komaj se jih zavedamo, dokler z njimi ne pridemo v konflikt. Elemente literarnega kanona preprosto vsrkamo v toku našega izobraževanja. A preden se posvetim konceptualnim vprašanjem oblikovanja kanona in njegovega »prenosa« v učne načrte, naj naveden nekaj podatkov, drobcev, ki ilustrirajo stanje, kakršno vlada v našem prostoru.

Zadnje čase je bilo s tem v zvezi zaslediti kar nekaj razprav po medijih. Pred meseci smo lahko prebrali v enem od slovenskih tednikov, da »ni naključje, da se veliko mladih (žensk) /.../ sprašuje: Zakaj se učimo le o pisateljih?« (Horvat, 2017).¹

Potem je tudi *Literarni atlas Ljubljane*, ki je po svojem izidu leta 2014 zbudil veliko polemičnih izzivov. V podrobnosti *Atlasa* in polemik, ki so sledile, tule ne želim iti, o tem se je mogoče poučiti drugje, povem naj le, da je v *Atlasu* od 94 obravnavanih oseb le 5 žensk.²

1 Prav gotovo se o tem sprašujemo tudi druge in drugi.

2 Maloštevilna prisotnost žensk oziroma brisanje žensk iz zgodovine pa ni edini problem *Atlasa*, prim. npr. tudi Plahuta Simčič, 2015.

Omeniti je treba tudi številna opozorila in prizadevanja kolegic: od pisma ministrici za šolstvo, razprave na seji nacionalnega sveta za kulturo, nastopa na posvetu o maturi v DS in posvetu o splošni maturi iz slovenščine, ki je potekal pod okriljem Slavističnega društva Slovenije.³ Mimogrede, smiselno je (ponovno) izpostaviti tudi dejstvo, da med naslovi za vsakoletni tematski sklop za pisanje maturitetnega šolskega esaja v zadnjih dvajsetih letih ni bilo dela slovenske avtorice.⁴ Takšno je torej, kot kaže, stanje.

Naslov prispevka omenja »ponovna branja« ali morda tudi »nova, drugačna branja« kanona (angl. *»re-reading the canon«*). Kaj to pomeni? Kot piše Ana Marija Sobočan (2008: 99), je kanon mogoče brati na dva načina:

»brati kanon lahko pomeni brati tista dela svetovne in/ali domače književnosti, ki so kanonizirana, ki so postala del literarnega panteona, ki so reprezentirana kot »večna« ali »univerzalna«; brati kanon pa lahko pomeni tudi brati kanon kot institucijo, kot sistem, raziskovati mehanizme njegovega kreiranja in funkcioniranja, odstirati ideologije ter razmerja moči, inherentna kanonu, skozi katere bralstvo sprejema vrednote in poglede na družbeno realnost.«

V tem prispevku se seveda posvečam drugi možnosti, torej kanonu kot instituciji.⁵ Ta možnost je konceptualna in teoretsko plodna v navezavi na feministično teorijo, ki je tule moj osnovni okvir. Znotraj tega definiram feministični razmislek, kot je to storila Myra Jehlen: »Feministični razmislek je pravzaprav ponovni razmislek, preučitev, kako predpostavke o ženskah in ženskih značajih vstopajo v temeljne predpostavke, ki organizirajo vse naše mišljenje« (Jehlen, 1981: 575). Če so, kot pravi Myra Jehlen v nadaljevanju, predpostavke o tem, kateremu spolu gre pripisati intuicijo in kateremu razum, v naši kulturi že nekako aksiomatične, jih je treba preprišati natanko zaradi tega – sicer zgolj preverjamo končne rezultate, ko pa je problem v postavitvi računa. V tem smislu torej razumem »ponovna branja«: da se vprašamo, kaj je samoumevno in zakaj pravzaprav je to samoumevno.

3 Prim. npr. <https://misli.sta.si/2237387/literarne-poznavalke-znova-o-pomanjkanju-književnic-v-ucnih-nacrlih>.

4 Po večletnem opozarjanju sta se v sklopu znašli Jane Austen in Nathalie Sarraute. Prim. *ibid.*

5 Seveda je tudi prva možnost zanimiva.

Književni kanon

Književni kanon⁶ tradicionalno velja za zbirko znanih, reprezentativnih in obče pomembnih del, ki so se nekako kar sama izvila iz kopice ostalih sorodnih »izdelkov« zaradi svoje notranje vrednosti in brezčasne kvalitete. Moje izhodišče pa je, da so zapisi zgodovine nepopolni in pristranski: vsebine niso nevtralen izbor iz kulture, ampak rezultat procesov, v katerih so izobraževanje in oblastna razmerja del nerazdružljive dvojice. Tu ne gre za nevtralne zbirke vednosti, ampak za selekcijo, ki jo zaznamuje vizija legitimne vednosti neke družbene skupine (Apple, 1992: 131–132).

Književni kanon (omejimo se na tega) je tako nastal kot »zgodovinsko dejstvo«. Osnovna predpostavka je bila/je začela postajati, da je velika književnost univerzalna in da izraža univerzalne resnice o človeškem življenju. A vključitev avtorjev in njihovih besedil v zgodovino, kurikule in raziskovalno delo ni naključna in objektivna izbira, ki se zgodi »kar sama«. Ta dela niso *objets trouvés*, ki jih je naplavilo na obale zgodovine, pač pa je njihova izbira plod hegemonizacije polja, ki zapis zgodovine naredi za nepopolnega in pristranega. Kanon je zgolj eden od možnih nizov za selekcijo – ko enkrat razumemo, kako kanoni nastajajo, kanon ni več nekaj, kar je reprezentativna vednost in veljavnost vse družbe (Gates, 1992: 34; prim. tudi Vendramin, 2003: 70). Priznati moramo, da je kanon družbeni konstrukt (Benton, 2000: 270)

In nadalje: odsotnost avtoric ima opraviti s pomeni, povezanimi z »ženskimi« deli. Ti se razlikujejo od »moških«, a ne nujno zaradi edinstvene ženske estetike⁷ ali novih filozofij lepote in umetnosti, svojstvenih, izključno na ženski spol vezanih perspektiv ipd., pač pa (tudi) zaradi drugačnih pogojev, v katerih taka umetnost nastaja in se sprejema (bere, ocenjuje, uvršča, ali pa tudi ne, v kanon) (Vendramin, 2003: 52). Ženska umetnost se bere kot izraz meja oziroma omejenosti ženskega spola, ki ne more nikoli doseči domnevno univerzalnih kvalitet Umetnosti (in to z veliko začetnico!) (ibid.).

Feministične intervencije (oziroma ponovna branja)

Možnosti za spremembo stanja – tako na popolnoma praktični ravni kot tudi na ravni razumevanja samega pojma – so (vsaj) naslednje.

6 Poznamo tudi druge oziroma drugačne kanone: umetnostne, biblične ipd. Prim. še npr. Benton, 2000.

7 To je poseben problem, ki se mu tule žal ne morem posvetiti.

Kot kaže, bi bilo kanon treba ponovno premisliti v dveh smereh: (1) faktografski (kdo je ali ni vključen/vključena), kar v nadaljevanju vodi v razmislek o (a) možnih dopolnitvah kanona ali celo (b) alternativnem kanonu; in (2) konceptualni, kar med drugim pomeni, kot že rečeno, redefiniranje samega pojma.

Na prvi, tj. faktografski ravni obstajata dve okvirni strategiji za vključevanje žensk:

- izhajati iz obstoječega (tj. »starega«) in ga predelati oziroma dopolniti,
- začeti na novo in oblikovati alternativo obstoječemu kanonu, nekakšen ženski kanon (oziroma, če bi po tej analogiji želeli dati glas še drugim družbeno marginaliziranim skupinam, bi kanonov jih imeli več⁸).

Kot vidimo, nam to povzroči tudi težave praktične narave, če hočemo v tem iti do konca oziroma biti dosledni (kdo zamenja koga in zakaj?). Prva nujnost je, po moje, obrniti se k konceptualni ravni (kaj pojmi sploh pomenijo) in tu problematizirati/premisliti pojme, kot so kanon, odličnost, veličina, kvaliteta, umetnik (umetnica).⁹

S tem se ne strinja prvi zagovornik zahodnega kanona, definiranega v vsej svoji tradicionalnosti, Harold Bloom, ki pravi, da so načela selektivnosti temeljna pri oblikovanju zahodnega kanona in so elitistična le, kolikor temeljijo na strogih umetniških kriterijih (Bloom, 2003: 21 in nasl.). Po njegovem mnenju uničujemo intelektualna in estetska merila v imenu družbene pravičnosti (Bloom 2003: 35). Kar bi morda mi lahko imeli za zdrav pluralizem, vidi tradicionalist Bloom kot »balkanizacijo (sic!) književnih študij« (Bloom 2003: 389; prim. tudi Benton, 2000: 269).¹⁰

Kot vidimo, je pojem estetske avtonomije uporabljen v bran ahistoričnega in apolitičnega branja. Umetnost seveda ima relativno avtonomijo v družbi, a to ne pomeni, da je od družbe neodvisna, niti da se, kot poudarja Rita Felski, estetske sodbe odvijajo v območju brez ideologije in zgodovine (Felski, 1989: 43 in nasl.).

8 Pluralistični model kanona ni nujno inkluziven ali tolerant. Za več gl. Benton, 2000: 272.

9 Pa tudi, kaj je književnost, saj njene meje niso vedno jasne (pisma?, filozofski eseji?), pa tudi ne fiksne. Za več gl. Fleming, 2007.

10 Za to balkanizacijo pa so po njegovem odgovorni (navajam po slovenskem prevodu, zato uporabljam enospolske oblike) profesorji hip-hopa, ideologi spola in najrazličnejših spolnih nagnjenj, multikulturalisti brez meja ... (Bloom 2003: 389).

»Estetski angažma s književnostjo /.../ ne izključuje nujno skrbi za družbeno pravičnost v svetu in ne izključuje zavedanja političnih in zgodovinskih resonanc v besedilu. Skrb za kulturno produkcijo besedil in artefaktov /.../ ne izključuje zavedanja ter globokega in trajnega užitka ob estetskih lastnostih umetniškega dela« (Garber, 1996: 32).

Torej, kot pravi zgoraj Marjorie Garber: to je preprosto napačna dihotomija (ibid.).

Učni načrti: na kratko

V mnogih izobraževalnih sistemih po svetu (npr. Velika Britanija, Švedska) je bilo vprašanje književnega kanona v zadnjih desetletjih problematizirano in prepoznano kot pomembno pri oblikovanju učnih načrtov. Izpostavljena je bila tudi odsotnost avtoric in nujnost »dekolonizacije kurikula«. A to v Sloveniji – kljub številnim pobudam, kot že omenjeno – na ravni oblikovanja politik in sestavljanja učnih načrtov ni zaznano kot (dovolj?) problematično, da bi prišlo do sprememb oziroma rešitev.

Drži, da imajo literarni in umetnostni ter drugi panteoni imajo morda res veliko število sedežev, ko pa jih je treba pretvoriti v učne načrte, lahko nastopijo težave.¹¹ Kot pravi Mike Fleming (2007), je treba argumente v zvezi s kanonom v navezavi na učne načrte povezati z vprašanji o ciljih in namenih književne vzgoje. Ti pa so po njegovem denimo: razumevanje kulture, učenje jezika, razvijanje vrednot, razumevanje preteklosti ... morda tudi prispevek k nacionalni identiteti.¹² Konec koncev je tudi prav, da učenci in učenke dobijo usmeritve in da njihove bralne izbire niso povsem arbitrarne ali pa, denimo, prepuščene individualnih izbiram in trenutnim odločitvam njihovih učiteljev in učiteljic. (Kanon v tem okviru lahko razumemo kot nekaj, kar predpisuje, priporoča ali zgolj predlaga.)

Kako pa je z našimi učnimi načrti? Kot je pred časom pokazala analiza učnih načrtov za osnovno šolo, nobeden od t. i. literarno-umetniških predmetov tega vprašanja ne problematizira oziroma osvetljuje, čeprav je –

11 Problem literarnih zgodovin ni čisto enak problemu učnih načrtov (za več gl. Fleming, 2007).

12 »Kjer pluralisti v novih besedilih vidijo bogastvo in najdejo energijo in pomembnosti v družbenih in kulturnih spremembah, ki jih ta prinašajo, tradicionalisti vidijo fragmentacijo, pomanjkanje skupne agende in promocijo individualnih vrednot pred zgodovinskimi, kar v končni fazi vodi v izgubo nacionalne identitete« (Benton, 2000: 272).

bi lahko trdili – tudi to pomemben del vpogledov v literarno teorijo.¹³ Torej vlada odsotnost na obeh ravneh: tako teoretični (pojmi) kot praktični (vključevanje avtoric). Menim, da bi vsebinsko ustrezno strukturirani učni načrti kurikuli, ki bi problematizirali »uradno vednost«¹⁴ in opozarjali na možne stereotipizacije, lahko precej pomagali tudi učiteljicam in učiteljem pri obravnavi tematike (Vendramin, 2005: 6). Predpogoj je zavedanje o tem, kako tradicija nastane, kaj pove in kaj zamolči, kako in kam se vpisuje »oblastni kod«.

Zaključek

Tradicionalni pogled preprosto ne zadošča več; ugotovitev novejših teoretskih tokov ni mogoče več spregledovati ali jih zavračati kot neutemeljenih. Družbene in estetske vrednote se spreminjajo. Ustrezen razmislek se izogiba tako promoviranju absolutnih vrednot, ki ne dopuščajo prostora za razpravo, kot tudi relativiziranju, ki estetske sodbe vidi kot popolnoma individualno zadevo. Razmišljanju o spolu ali spolni razliki se je tradicionalna literarna zgodovina doslej izogibala oziroma je sploh ni mogla misliti, saj v njej obstaja nekakšna sinonimnost moškega in umetnika, povezave med ženskim in estetskim pa so (bile?) pogosto devalvirane.

In če zaključimo tako, da ponudimo samo možno smer izhoda iz teh problemov: vzpostaviti je treba zavedanje o tem, da kurikulum ni objektivni in da temelji na lastnih kulturnih temeljih. Kurikulum se mora nenehno »subjektivirati« oziroma priznavati svoje korenine v kulturi, zgodovini in družbenih interesih, iz katerih izhaja. Tako ne bo homogeniziral kulture ali družbe ali zgodovine. Skratka, biti mora samokritičen (Apple, 1992, str. 131–132).

Kaj če bi torej »posodobili« naša razmišljanja in preučevanja tradicionalnega kanona skozi leče zgodovine in kulture, namesto nespremenljive človeške narave? Kaj če bi preučili nove vrednote in pogledali, katere vrednote so zamenjale? Kaj če bi učencem in učenkam pokazali, kako in zakaj so določena literarna dela dobila svoje mesto v kanonu neke kulture? Bi bil

13 Analiza (Vendramin, 2005) je pokazala, da to preprosto ni zaznano. Nujna bi bila novejša tovrstna analiza.

14 Uradna vednost je širši pojem od kanona, nanaša se na različna področja, perspektive, ki so predstavljene v učnih načrtih, in opozarja na svojo »drugo« plat: tisto, kar je odsotno, spregledano, zamolčano ... V tem smislu bi bila dobrodošla uporaba metode soočenja uradne, »zdravorazumske«, verzije družbene realnosti, socialnih in političnih razmerij, zgodovine in konceptualnih kategorij z alternativnimi pogledi (prim. Vendramin, 2005: 34).

tak pristop lahko prvi korak k premostitvi vrzeli tradicionalistične in relativistične pozicije, saj se pomen nekega literarnega dela in njegove intelektualne moči ne zmanjša, če raziščemo zgodovinske, sociološke ali antropološke kontekste?

Literatura

- Apple, Michael W. »Between Moral Regulation and Democracy: The Cultural Contradiction of the Text«. *The School Field* 3, št. 1/2 (1992): 49–76.
- Benton, Michael. (2000). »Canons Ancient and Modern: The Texts We Teach.« *Educational Review* 52, št. 3 (2000): 269–277.
- Bloom, Harold. *Zahodni kanon. Knjige in šola vseh dob*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, 2003.
- Božič, Zoran. »The Problem of the Representation of Women Authors in Slovenian Secondary School Literature Textbooks.« *Athens Journal of Philology* 3, št. 4 (2016): 239–249.
- Felski, Rita. *Beyond Feminist Aesthetics. Feminist Literature and Social Change*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1989.
- Fleming, Mike P. *The Literary Canon: Implications for the Teaching of Language as Subject*. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- Garber, Marjorie. »Custody Battles.« V *Field Work. Sites in Literary and Cultural Studies*, ur. Marjorie Garber, Rebecca L. Walkowitz in Paul B. Franklin. London in New York: Routledge, 1996.
- Gates, Henry Louis, Jr., *Loose Canons. Notes on the Culture Wars*, New York in Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Horvat, Marjan. »Zakaj se učimo le o pisateljih? V šolskih berilih ni književnic«, *Mladina*, 3. marec, 2017, 9. <http://www.mladina.si/179002/zakaj-se-ucimo-le-o-pisateljih/>. (2. 1. 2018)
- Jehlen, Myra. »Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism.« *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 6, št. 4 (1981): 575–601.
- Robinson, Lillian S. »Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon.« *Tulsa Studies in Women's Literature* 2, št. 1 (1983): 83–98.
- Sobočan, Ana Marija. »Branje kanona.« V *Književnost v izobraževanju - cilji, vsebine, metode*, ur. Boža Krakar-Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 2008.
- Stajan, Martina. *Virginia Woolf in literarni kanoni*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, 2015.

- Vendramin, Valerija. *Šola za deklice: kurikularne spremembe in enakost v izobraževanju : zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006«*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2005.
- Vendramin, Valerija. »Književna vzgoja kot del kulturne vzgoje: problematizacija kanona in navezava na kurikulum.« *Šolsko polje* 15, št. 3-4 (2004): 29–36.
- Vendramin, Valerija. *Shakespearove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura*. Ljubljana: Delta, 2003.

Viri

- Dolgan, Marjan, Fridl, Jerneja, in Volk, Manca. *Literarni atlas Ljubljane. Zgode in nezgode 94 književnikov v Ljubljani*. Založba: ZRC, ZRC SAZU, 2014.
- Literarne poznavalke znova o pomanjkanju književnic v učnih načrtih. <https://misli.sta.si/2237387/literarne-poznavalke-znova-o-pomanjkanju-knjizevnic-v-ucnih-nacrtih>. (2. 1. 2018)
- Metina lista. »Od skupaj 94 obravnavanih osebnosti Literarni atlas Ljubljane vključuje le 5 avtoric?!« <https://metinalista.si/od-skupaj-94-obravnavanih-osebnosti-literarni-atlas-ljubljane-vkljucuje-le-5-avtoric/>. (2. 1. 2018)
- Perry, Tonya B. in B. Joyce Stallworth. »More Inclusive Canon 21st-Century Students Demand a Balanced, More Inclusive Canon.« *Voices from the Middle* 21, št. 1 (2013): 15–18.
- Plahuta Simčič, Valentina. »Je Literarni atlas Ljubljane res enospolni priročnik?«, *Delo*, 21. oktober 2015. <http://www.delo.si/kultura/knjiga/je-literarni-atlas-ljubljane-res-enospolni-prirocnik.html>. (2. 1. 2018)

Neoliberalni prevzem feminističnega opolnomočenja in retroseksizem

Valerija Vendramin

Prispevek se problemsko začneja pri vplivu t. i. neoliberalnih diskurzov odličnosti na izobraževalne kontekste, kjer je zaznano, da pristope vse bolj določajo/vodijo politični in ekonomski imperativi ter neoliberalna terminologija (npr. »na znanju temelječe gospodarstvo«, »stroškovna učinkovitost«, »vseživljenjsko učenje« ipd.). Zdi se, da je neustrezno vse tisto (ali vsaj večina), kar se ne podreja politiki trga, tj. marketizaciji. Kot je dejal Michael W. Apple, je ena vrsta racionalnosti močnejša kot vse druge, in to je ekonomska racionalnost, v kateri je šolski sistem viden kot še ena vrsta produkta (Apple, 2000: 59–60). Za mednarodne organizacije z liberalno ideologijo, »pospremljeno z večino vlad razvitih držav, ki so ustvarile to koncepcijo šole, je konkurenčnost postala prevladujoči aksiom vzgojno-izobraževalnih sistemov«. Konkurenčnost ni več (le) stvar gospodarstva, pač pa tudi vzgojno-izobraževalnih sistemov (Laval, 2005: 25). Te zahteve seveda ne zadevajo samo vzgoje in izobraževanja, s katerima začnjam svojo analizo novih ospoljenih realnosti, ampak vodijo v legitimizacijo in reprodukcijo socialne in ekonomske stratifikacije širše.

Na vzgojno-izobraževalnem področju prevladuje »ugotovitev«, da je v vzgoji in izobraževanju enakost med spoloma dosežena. A »enakost med spoloma« v šoli v veliki meri zaznamujejo oziroma označujejo akademski dosežki. Individualiziran dosežek je dojet kot kazalnik enakosti in izobraževalni cilj (za več gl. Vendramin in Šimenc, 2016).

Opozoriti je treba, da aktualna retorika o enakosti in/ali enakih možnostih izvira iz dokaj zoženega fokusa na to, kaj enakost med spoloma ali spoli (tako v izobraževanju kot na drugih področjih družbenega življenja) sploh pomeni. Uspeh je uspeh le nekaterih, drugi/druge se morajo na svoji poti skozi izobraževalni in kasneje karierni sistem vseskozi boriti. (Nekatere dimenzije neenakosti pa so sploh nevidne.¹) Na hitro povedano: enakost med spoloma/spoli se v izobraževanju razume pod geslom »uspešnost«, v družbi širše pa pod geslom »potrošništvo«, ki se zamenjuje z opolnomočenjem (a za kakšno opolnomočenje gre in za koga? K temu se še vrnem).²

Mogoče je postaviti tezo, da se neoliberalizem in postfeminizem³ vzajemno krepi in da je neoliberalizem »ospoljen«, saj so ženske v večji meri kot moški vključene v dinamiko transformacij in samo-regulacij (Gill in Scharff, 2011: 7). Z drugimi besedami, postfeminizem ni nekakšen odgovor na feminizem, pač pa tudi, kot pravita Rosalind Gill in Christina Scharff (2011: 7), entiteta, ki je vsaj deloma konstituirana skozi vseprisotne neoliberalne ideje. Povezave vidita avtorici na vsaj treh ravneh:⁴ (1) oba strukturira močan tok individualizma, ki je skoraj popolnoma potlačil družbeno ali politično; (2) samo-uravnavajoči se subjekt neoliberalizma je precej podoben samo-ustvarjajočemu se subjektu postfeminizma; in (3) popularno-kulturni diskurzi se obračajo na ženske, ki naj se samo-upravljajo ali samo-disciplinirajo, naj se, skratka, regulirajo in svoja dejanja predstavijo kot svobodno izbiro (ibid.).

Postfeminizem, retroseksizem, »backlash«

Naštela sem nekaj izrazov, ki jih razumem kot povezane, a ne identične. Na kratko bi se jih rada dotaknila.

Ena od glavnih značilnosti postfeminizma je ta, da ideološki diskurzi inkorporirajo feminizem oziroma nekatere njegove zahteve, hkrati pa

1 Kar zadeva slovensko situacijo, nimamo, kolikor mi je znano, nobenih podatkov o seksizmu (in spolnem nadlegovanju) v izobraževalni vertikali pred univerzitetno ravni. Ali se o tem sploh govori?

2 Za opolnomočenje lahko velja vse, kar koli ženska pač počne. Feminizem je v razredčeni raztopini očitno bolj sprejemljiv. Za humorno-bizarne primere iz medijskega oziroma zvezdniskega sveta, cf. Freeman, 2016: »A največja ironija pri opolnomočenju je ta, kako popolnoma nesmiselno – nemočno, bi rekla – je postalo kot izraz, a kako so tiste, ki trdijo, da ga občutijo in katerim ga prodajajo, prav tiste, ki ga najmanj potrebujejo.«

3 Postfeminizem pravzaprav sprti definiram, nekaj še sledi v nadaljevanju, za več pa gl. npr. Vendramin 2012.

4 Zelo shematično povzemam obe avtorici.

ga postavljajo kot preživelega in ne več relevantnega ali nujnega. Dekleta/ženske so v (medijski/medializirani) pokrajini predstavljena kot privlačne heroine, ki brez težav parirajo moškim vrstnikom, čakajo pa jih uspeh/slava/ipd. Toda to velja le za en segment deklet. Uspeh je pogosto relativen in trenuten in ne vodi nujno oziroma sploh ne do bleščečih profesionalnih karier.⁵ Skratka, »postfeminizem« je na delu v matrici »preveč feminizma«, feministični program pa je dosežen (pravzaprav presežen) (Šribar, 2012: 122). Še več, feminizem je krivec za to, da imamo nesrečne ženske.

Prav zares je bizaren obrat, da je za »paradoks upadajoče sreče žensk« (paradoks domnevno zato, ker imajo ženske več pravic in možnosti kot v preteklosti, a osebna sreča temu ne sledi) in težave sodobne ženske okrivljen feminizem, ne pa moška dominacija, seksizem ali neenakost možnosti (prim. Pilcher in Whelehan, 2004: 4; Petherick, 2016). Kot da večje poznavanje problema, večje zavedanje ipd. nujno vodi v več zadovoljstva in osebne sreče.⁶ Feminizem je kriv za množice nesrečnih žensk brez otrok – »nova znanstvena dejstva« se z lahkoto povežejo s sentimentalnim moraliziranjem, kakršnega poznamo iz preteklosti, govori se denimo o epidemiji neplodnih, saj ženske predolgo odlašajo z materinstvom, tiktakajo jim biološke ure ipd. Kot pravi Susan Faludi, je ta »backlash« sofisticiran in hkrati banalen, navidezno »progresiven« in nazadnjaški (Faludi, 2005: 10). Ustvarjena je klima, v kateri se na feminizem (spet) gleda z globokim nezapanjem. Največji sovražnik žensk je torej feminizem.

Imelda Whelehan pravi, da je za sodobne postfeministične diskurze značilen retroseksizem, ki temelji na strahovih o padcu moške hegemonije (nostalgija za časi, ko smo imeli domnevno prave ženske in moške) (Whelehan, 2000, nav. po Gill in Scharff, 2011: 3). Retroseksizem je seksizem z alibijem – videti je nekaj preteklega, nedolžnega in poznavajočega, zavestna referenca na neko drugo dobo, čeprav jo žene naša doba (Williamson, 2003, nav. po Gill, 2007: 111).

Če sklenemo, pri vseh teh pojavih ne gre za neposredni odziv na feministične argumente, pač pa za hkratno vključevanje nekaterih femini-

5 Hitro se lahko spomnimo na akademske kariere, kjer ženske »zastanejo«, pogosto za vedno, na neke pod vrhom hierarhij.

6 Mimogrede: zakaj, od kod to zanimanje za žensko srečo? Ali ni nezadovoljstvo smiselna reakcija na nepravilnost? Kot pravi Susan Faludi, se za slavljenjem zmage (ameriških) žensk, za vztrajnim ponavljanjem, da je bitka za pravice žensk dobljena, skriva še eno sporočilo: lahko da ste svobodne in enake, a nikoli še niste bile bolj nesrečne (Faludi, 2006: 1). Zakaj? Odgovor na uganko se ponuja kar sam in samo eden je: enakost povzroča vso to bolečino, ženske so nesrečne natanko zato, ker so svobodne, ženske je zaslužnija njihova lastna osvoboditev (ibid: 2).

stičnih momentov in zavračanje le-teh kot nepomembnih ter osredotočanje na življenjski stil, izbire, na užitke biti ženska. Kot pravi Susan Faludi, ženske se sicer bližamo ciljni črti, a pri tem je našo pozornost zmotil občudovalec, ki pred nas meče darilca – to je trg (darilca pa so komercialno obilje), ki uporablja jezik osvoboditve kot novo in močno orodje podreja- nja (Faludi, 2005: xiv).⁷ Aktualne tržne ideologije slavijo žensko zmožnost preobrazbe – da postanejo močnejša različica samih sebe – a skozi potro- šnjo (za nekaj več gl. tudi Becker et al., 2016). Kot opozarja Rosalind Gill, se v oglaševanju celo uporabljajo stereotipi o feminizmu za predstavlja- nje podob samostojnih potrošnic – feminizem je predstavljen kot vizual- ni stil (Gill, 2007: 95).

In tu smo, kot je temu rekla Sara Ahmed, prispele do postfeministič- ne fantazije, ki slavi individualne zgodbe o uspehu, no, pravzaprav gre za kar dve fantaziji: (1) da lahko ena sama ženska, ena sama posameznica, pre- maga vse, kar jo omejuje, kar ji postavlja ovire na poti do cilja (prim. raz- lične zgodbe o uspehu,⁸ t. i. zvezdniški feminizem⁹ ...), in (2) da je bil femi- nizem tako uspešen, da je odpravil svojo lastno nujnost oziroma da je sam sebe pripeljal do konca svoje nujnosti (Ahmed, 2017).¹⁰ (S tem v zvezi je sko- rajda odveč omenjati amnezijo, ki je zadela zgodovino kolektivnih (!) bojev za ženske pravice, nujo, da te pravice nenehno poudarjamo, in nevarnost, da kar na tiho izginejo.)

Zaključek

Če se vrnemo spet malce nazaj in pogledamo na razmerja med medijskimi reprezentacijami, diskurzi o spolu, edukacijskimi politikami, raziskovalni- mi usmeritvami in živetimi izkušnjami deklet in žensk, lahko sklenemo v naslednjih smereh.

7 S primerjavo, ki vključuje ciljno črto, Susan Faludi meri na antični mit o Atalanti in Hipomenesu, ki ga pred tem tudi na kratko obnovi. Hipomenes tekmuje z Atalanto v teku in pred njo meče zlata jabolka, Atalanta jih pobira in tako jo Hipomenes lah- ko prehití – z zvijačo, ne zato, ker bi bil dejansko boljši tekač.

8 Tendenca ustvarjati nove heroine je na ta način seveda problematična, kot pravi Rosi Braidotti (2005: 4), ker poudarja individualno vrednost posamezne ženske, ne glede na njene vrednote ali politično orientacijo (npr. Margaret Thatcher). To je še ena od obnovljenih (ne zgodovinsko ali teoretsko novih!) velikih zgodb (ibid:1).

9 Ta fenomen bi si prav gotovo zaslužil podrobnejšo obravnavo.

10 Ker sem uporabljala na izdajo na Kindlu, ne morem navesti številke strani.

(1) Težave, tako finančne, socialne kot zdravstvene, v neoliberalnem postfeminizmu¹¹ niso dojete kot stvar neprimernih ali pomanjkljivih vladnih politik/praks, pač pa kot problem posameznice (ali posameznika) in njene oziroma njegove nesposobnosti ustreznega (samo)upravljanja (Rose, nav. po Burns, 2010).

(2) Postfeministično predpostavljane dosežene/presežene enakosti med spoloma zamegljuje problematiko seksizma, ki jo dekleta oziroma ženske izkušajo v izobraževalnih prostorih in kasneje, na svojih kariernih poteh (prim. Ringrose, 2007; 2013). Današnje zdravorazumsko dejstvo, da je enakost v izobraževanju in onstran dosežena, je treba soočiti z vprašanji, kot so na primer: kakšno osebno ceno plačajo tiste, ki jim je uspelo in ki so dobile privilegirano mesto v strukturi obstoječih oblastnih praks (izobraževanje in drugje) (Burman, 2005); kako so okrog teh privilegiranih mest postavljene tiste, ki jim ni uspelo, za kar so domnevno odgovorne same ... Kakšne so sploh možnosti tistih, ki že na začetku niso del »kolesja uspešnih«?

(3) Premik k feminizmu je postal del medijskih diskurzov, a ne v smislu, da so mediji postali feministični, ampak da so pojem feminizma izpraznili njegovih radikalnih sil in nam ga prodajajo nazaj kot življenjski (potrošniški) stil (Gill, 2007: 41). Politika spola je premeščena, feministični aktivizem so nadomestile manj konfrontacijske oblike, kot je načelo enakosti spolov (»gender mainstreaming«), v širšem družbenem okviru pa pri spolu zaznavamo vznik neokonzervativizma (Braidotti, 2005: 3 in nasl.). Popularna in potrošniška kultura, skozi katero se interpretira uspeh deklet/žensk, te vkaluplja v nove (prenovljene), postfeministične odvisnosti.

(4) Opazna sta hkraten (razredčen) angažma in zavrnitev feminizma: poudarek je na osebnih bitkah in ženski neodvisnosti, ne pa na denimo kolektivnih prizadevanjih, problematiki individualizacije družbenih problemov, problematiki mešanja teles, lepote, videza in potrošnje z močjo, seksualne objektifikacije kot svobodno izbrane ipd. (Becker et al., 2016). Z »neoliberalnim prevzemom« je koncept feminističnega opolnomočenja radikalno modificiran – vezan na logiko individualne odgovornosti za (ne) uspeh v sistemu domnevno neomejenih možnosti za vse. To pa sega na polje izobraževanja, ker definira podobe deklišтва, ženskosti (objektifikacija, pritisk biti čim bolj uspešna ipd.).

11 Rosi Braidotti (2005: 3 in nasl.) govori o variacijah na temo: neoliberalni postfeminizem, postfeministični neoliberalizem, neoliberalni etnocentrizem ...; vse to lahko žal samo omenim.

Literatura

- Ahmed, Sara. *Living a Feminist Life*. Duke University Press Books, 2017 (izdaja na Kindlu).
- Apple, M. W. Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a Global Context. V *Globalization and Education. Critical Perspectives*, ur. Nicolas C. Burbules in Carlos Alberto Torres, 57–78, New York in London: Routledge, 2000. Dostopno tudi prek: <http://www.southalabama.edu/coe/faculty/fregeau/615readings/BetweenNeoliberalismNewconservatism.pdf>. (24. 9. 2013).
- Becker, Sarah, et al. Post-Feminism for Children: Feminism »Repackaged« in the Bratz Films. *Media, Culture, Society* 38, št. 8 (2016): 1218–1235.
- Braidotti, Rosi. A Critical Cartography of Feminist Post-Postmodernism. *Australian Feminist Studies* 20, št. 47 (2005): 169–180. Dostopno tudi prek: <http://www.hum.uu.nl/medewerkers/r.braidotti/files/cartography.pdf>. (1. 3. 2018)
- Burman, Erica. Childhood, Neoliberalism and the Feminization of Education. *Gender and Education* 17, št. 4 (2005): 251–267.
- Burns, Kellie. »(Re)Imagining the Global, Rethinking Gender in Education.« V *Troubling Gender in Education*, ur. Jo-Anne Dillabough, Julie McLeod Martin Mills. London in New York: Routledge, 2010.
- Faludi, Susan. *Backlash: The Undeclared War Against American Women*. New York: Three Rivers Press, 2006.
- Gill, Rosalind in Scharff, Christina. »Introduction.« V *New Femininities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*, ur. Rosalind Gill in Christina Scharff. Palgrave Macmillan, 2011.
- Gill, Rosalind. *Gender and the Media*, London: Polity, 2007.
- Laval, Christian. *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, 2005.
- McRobbie, Angela. *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 2009.
- Pilcher, Jane in Imelda Whelehan. ur. *50 Key Concepts in Gender Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, 2004.
- Ringrose, Jessica. *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London in New York: Routledge, 2013.

- Ringrose, Jessica. »Successful Girls? Complicating Post-Feminist, Neoliberal Discourses of Educational Achievement and Gender Equality.« *Gender and Education* 19, št. 4 (2007): 471–489.
- Šribar, Renata. »Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca.« *Šolsko polje* 23, št. 5/6 (2012): 121–132.
- Vendramin, Valerija in Marjan Šimenc. »Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju : uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi.« *Šolsko polje* 27, št. 5/6 (2016): 195–206.
- Vendramin, Valerija. »Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje).« *Šolsko polje* 23, št. 5/6 (2012): 111–120.

Viri

- Freeman, Hadley. »From Shopping to Naked Selfies: How »Empowerment« Lost its Meaning.« *Guardian*, 19. april 2016. <https://www.theguardian.com/world/2016/apr/19/from-shopping-to-naked-selfies-how-empowerment-lost-its-meaning-feminism> (10. 1. 2018)
- Petherick, Anna. »Gains in Women's Rights Haven't Made Women Happier. Why is That?« *Guardian*, 18.maj 2016 <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/may/18/womens-rights-happiness-wellbeing-gender-gap> (28. 2. 2018)

*izobraževalne
politike*

Zemljevid učenja in poučevanja

Dimitrij Beuermann

Izhodišča za načrtovanje in izvajanje potovanja po *Zemljevidu učenja in poučevanja*

V članku bomo predstavili (i) oblikovanje *Zemljevida učenja in poučevanja*, ki je sestavljen iz treh področij, nato bomo opredelili (ii) *dve glavni smeri potovanja* po tem zemljevidu, zatem predlagali (iii) *nabor štirih kaži-potov*, ki v ključnih točkah usmerjajo naše potovanje in na koncu oblikovali še razmislek o (iv) *nadaljnjem razvoju javne šole*, v katerem bomo potovanje po *Zemljevidu učenja in poučevanja* postavili v funkcijo oblikovanja odgovorov in rešitev na izzive spreminjajoče se družbe.

Tri področja Zemljevida učenja in poučevanja

Nedavna raziskava (Beuermann, 2008) je pokazala, da je mogoče elemente sveta, ki nas obdaja, v vsakem primeru razdeliti na tri jasno ločena, a hkrati med sabo neločljivo povezana področja. Takšen zemljevid je skladen tudi s telesno, čustveno in miselno podobo človeka.

V fizičnem, materialnem svetu, je mogoče opazovati to ali ono obliko materije (v nadaljevanju jo bomo imenovali *viri*), ki jo na ta ali oni način premikajo ali preoblikujejo vplivi energije (to področje bomo v nadaljevanju imenovali *dejavnosti*).

V človekovem miselnem svetu predstavljajo mnoge besede zgolj neposredni odraz materialne resničnosti, toda hkrati znamo opredeliti tudi pojme, ki se v materialnem svetu sploh ne pojavijo. Še več: naša miselna pod-

ročja so napolnjena celo z zamislimi, ki si jih niti (še) ne znamo priklicati v zavest – tukaj govorimo o osebnem in kolektivnem nezavednem (elemente miselnega področja bomo v nadaljevanju imenovali *ideje in cilji*).

Dve smeri potovanja po Zemljevidu učenja in poučevanja

Naše življenje je vpeto v neskončno verigo vzrokov in posledic, ki nas (tako radi pomislimo) v ravni črti vodijo od samega začetka do konca vseh koncev. Toda vemo, da se v našem gibanju tudi nenehno vračamo na poprejšnja izhodišča in nato s pomočjo izboljšanih načrtov ponovno potujemo v smeri tega ali onega cilja. Pomembna je ugotovitev, da je prav čas tista razsežnost našega življenja, ki poteku dogodkov ustvarja okvir ter nam iz vsakokratnega sedanjega trenutka omogoča pregled opravljene poti in hkrati načrtovanje nadaljnjih korakov v prihodnosti.

Takšne ali drugačne smeri potovanja si v šolski rabi lahko predstavljamo v podobi gibanja po *Zemljevidu učenja in poučevanja*. Nadvse pomembno je, kaj storimo poprej in kaj pozneje in dve zaporedji korakov potovanja po pokrajinah zemljevida nam bosta določili temeljne značilnosti *učenja in poučevanja s poustvarjanjem* ter *učenja in poučevanja z ustvarjanjem*.

Štirje kažipoti za dobro potovanje po Zemljevidu učenja in poučevanja

Obe smeri potovanja je potrebno med sabo izmenjevati (seveda!) in pri oblikovanju navodil, kako uspešno potovati po *Zemljevidu učenja in poučevanja* – torej kje in kdaj zamenjati smer – bomo označili štiri kažipote in pri tem izhajali iz procesnega zaporedja, ki ga je oblikoval Edward Deming:¹ *načrtuj, izvedi, preveri in ukrepaj*.

Preizkus uporabnosti v družbenem in šolskem prostoru

Cela področja dejavnosti v družbi se že izvajajo s pomočjo umetne inteligence, računalnikov in avtomatsko vodenih strojev. To seveda pomeni, da utegnejo ljudje, ki svoje službe opravljajo na teh področjih, nekoč ostati brez dela. Ko bo število trajno brezposelnih ljudi prekoračilo določeno mejo, bo za vzdrževanje socialnega miru postala nujna uvedba temeljnega osebnega dohodka. Takrat bo vsakdo prejel plačilo, ki mu bo omogočalo (osnovno) preživetje, ne da bi mu bilo potrebno za to karkoli narediti –

1 Načrtuj, izvedi, preveri, ukrepaj, <https://en.wikipedia.org/wiki/PDCA> (8. 5. 2018).

kajti vsaka družba mora poskrbeti, da lakota in brezup ljudi ne požneta na cesto, na barikade in v upor. V tem prihajajočem obdobju človeške civilizacije bo potrebno ljudi učiti in naučiti, da svoja življenja izpolnijo na kar najbolj ustvarjalen način, zato bodo tudi naloge javne šole v bližnji prihodnosti pomembno dopolnjene oziroma preoblikovane.

Zemljevid učenja in poučevanja

Oblikovanje Zemljevida učenja in poučevanja

Takole gre: za dobro načrtovanje potovanja običajno uporabimo zemljevid. Ta je lahko povsem praktičen in nam, na primer, omogoča vožnjo od točke A do točke B, nekaj več miselnega napora pa od nas zahteva vzpostavitve splošnega miselnega zemljevida, kjer se trudimo načrtovati življenju kar najbolj prave usmeritve in jih ob tem modro usklajevati z vsemi priložnostmi in nevarnostmi, ki jih utegnemo srečati na poti.

Oblikovanje splošnega zemljevida sveta in nato *Zemljevida učenja in poučevanja* nam pomembno podpre Claude Lévi-Strauss, ki pravi, da se vse potencialne različnosti, raznolikosti ali brezkončni nabori možnosti vendarle združujejo v pomenske sklope; le-ti v splošnem omogočajo obvladljivost dogajanja, sicer na prvi pogled očem skritega in ostalim čutom odmaknjenega. Pravi, da živimo znotraj nevidnih struktur, ki nas določajo in usmerjajo domala neodvisno od naše lastne volje:

Navade družbe v celoti imajo vedno določen stil, ki ga je mogoče izraziti v zakonitostih posameznega družbenega sistema. Mnenja sem, da število takšnih sistemov ni neskončno veliko in da torej človeške družbe, prav tako kot posamezniki, nikoli ne morejo izbirati iz neomejenih oziroma absolutnih možnosti – ampak so omejeni na nekatere pred-določene kombinacije iz idealnega nabora vseh možnosti (Levi-Strauss, 1992: 178).

Te očesu in razumu nevidne strukture lahko zaznamo na dva temeljna načina: s pomočjo natančne analize ali pač intuicije. Druga možnost je napisana na kožo predvsem umetnikom, ki se običajno zanašajo na javnosti le težko doumljive razloge za izbiro svojih odločitev. Toda tudi oni so v svojih razmišljanjih do neke mere omejeni; Helga de la Motte-Haber takole prepozna zakonitosti svojega področja:

/.../ individuuum v bistvu ne more izoblikovati čisto novih čustvenih kvalitet, ki se v razdobju človeštva še ne bi bile pojavile. Zato

je mogoče glasbeni izraz niansirati le znotraj obstoječih meja. /.../ S čustvenim pomenom glasbe se torej povezuje nekaj ne-poljubnega in ne-zavednega. Opozarja na fundamentalne, univerzalne, pred glasbo obstoječe strukture (1990: 64).

Toda prav te omejitve glasbe (in seveda tudi drugih umetnosti) so natanko usklajene s siceršnjimi splošnimi principi človekovega bivanja in tudi značilnostmi sveta, v katerega smo vrojeni; glasbena sporočila neposredno in nezmotljivo prepoznajo tudi ne-glasbeniki.

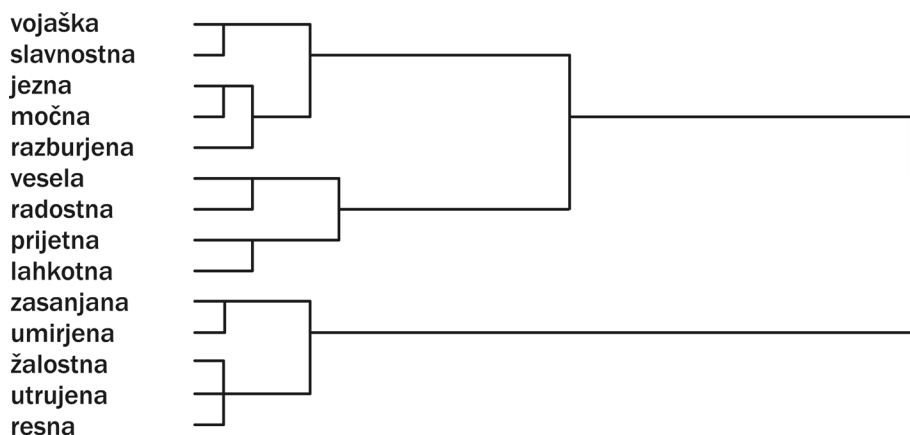
Poti do oblikovanja pomenskih polj Splošnega zemljevida s pomočjo glasbe

Pripravimo si poljubno zbirko besed: samostalnikov, glagolov ali pridevnikov in ob njih poslušamo to ali ono glasbo. Ob tem se sprožijo miselni procesi, ki povezujejo besede s poslušano glasbo. Ob opravljeni statistični analizi odgovorov se besede uredijo v skupine, za katere lahko trdimo, da so povsem skladne s področji splošnega zemljevida sveta, ki nas obdaja.²

Sprva neurejene zbirke besed oblikujejo v ogledalu naših miselnih procesov vedno natanko tri velike skupine – pa če o njih razmišljajo in jih v svojih mislih urejajo učenci nižjih ali višjih razredov, v Ljubljani ali v Prekmurju ... in natanko iste skupine nastanejo tudi, če o povezavah presojaajo njihovi učitelji.

Potreben je le še en pristavek: za pomoč pri urejanju besed v skupine smo tokrat izbrali glasbo, toda do istih rezultatov lahko prispemo tudi s pomočjo katerekoli druge umetnosti. Pomembno je le naslednje spoznanje: z našimi lastnimi spoznavnimi zmožnostmi nikakor ne moremo zbirke besed urediti »od znotraj«, zgolj z uporabo besednih razmislekov – zaradi množice dreves tudi na tem področju ne moremo ugledati podobe celega gozda. Toda: če na celoto pogledamo *od zunaj*, na primer *skozi prizmo umetnosti*, lahko ugledamo zgradbo celote; semantične strukture se nam prikažejo *kot na dlani*.

2 Kako zanesljivi so pridobljeni podatki, dokazuje tudi dejstvo, da so /.../ pokazali skoraj vedno isto dimenzionalno razporeditev. Stereotipnost rezultatov je bila tudi vzrok, da so se jih naveličali (Helga de la Motte-Haber, 1990: 383).



Slika 2: Čustva, ki se razporedijo v tri skupine (Beuermann, 2008: 224)

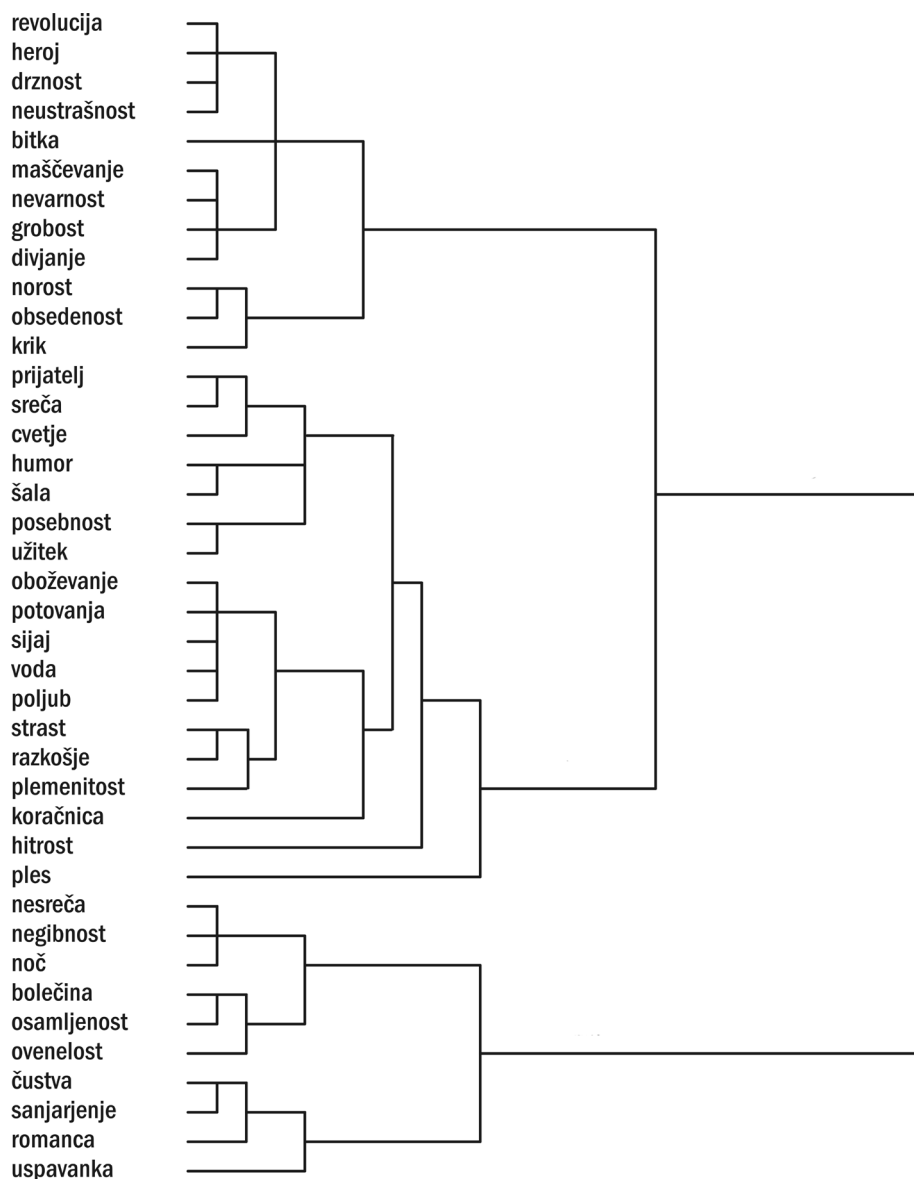
Pogled na oblikovane pomenske skupine

Na Sliki 2 je predstavljen primer razporeditve besed v skupine; najprej si oglejmo, kako se med sabo povezujejo različna čustva.

Prav hitro lahko ugledamo pomembne skupne lastnosti znotraj posameznih skupin.

V prvem sklopu prepoznamo moč in energijo, ki ga naseljuje, včasih v pozitivni in mnogokrat v negativni obliki. Na Sliki 2 je označen z izrazi: vojaška, slavnostna, jezna, močna in razburjena. Naslednja skupina vsebuje povsem drugačno vzdušje, pomen oziroma sporočilo. Tukaj se nahajajo stvari, ki so na ta ali oni način povezane z veseljem oziroma prijetnimi čustvi; opisane so z izrazi: vesela, radostna, prijetna in lahkotna. Opazimo lahko še, da sta prvi dve skupini med sabo tesneje povezani, tretja skupina pa v statistični analizi zavzame bolj oddaljeno mesto. V njej se nahajajo besede, ki so značilne po svoji nepremičnosti ali celo negibnosti: zasanjana, umirjena, žalostna, utrujena in resna.

Pravkar opravljeni razmislek sedaj za dobro mero razširimo še z nekaj večjim naborom besed in si na Sliki 3 oglejmo, kako se na pravkar izoblikovana polja umeščajo te ali one svobodne asociacije. Čeprav so se igralci zamenjali, je okvir zgodbe še vedno mogoče jasno prepoznati.



Slika 3: Svobodne asociacije, ki se razporedijo v tri skupine (Beuermann, 2008: 228)

Od splošnega zemljevida do Zemljevida učenja in poučevanja

Tri skupine besed torej izčrpno napolnjujejo celotno področje splošnega zemljevida – vsako besedo je mogoče uvrstiti v enega od treh prostorov in vsak prostor se v obratni smeri nedvoumno povezuje s to ali ono besedo. Oglejmo si, kako se prepoznana trojna razdelitev prostora odraža na posameznih področjih našega življenja.

Trojna razdelitev prostora na splošnem zemljevidu

Na različnih področjih sveta ali človekovega bivanja je mogoče najti notranje tridelne razdelitve: med materijo in energijo je umeščen prostor za svetlobo, mati in oče imata med sabo otroka, med lovci in nabiralci pa najdemo tudi raziskovalce (ustvarjalce!). V prikazani srednji stolpec je vedno umeščeno vse tisto najbolj občutljivo: svetloba, ideja, otrok, raziskovalec ... in tudi nasploh vsaka ustvarjalnost potrebuje varen prostor za svoj razvoj.

Tabela 6: Tri polja različnih področjih sveta, ki nas obdaja (Beuermann, 2016a: 22)

fizika	energija	svetloba	materija
filozofija	akcija	ideja	materija
družina	oče	otrok	mati
zgodnje delitve družbenih vlog v družini	lovec	raziskovalec	nabiralec
temeljne družbene vloge dandanašnji	vodja	raziskovalec	delavec

Poimenovanje področij Zemljevida učenja in poučevanja

Glede na poprej predstavljene pomenske obsege posameznih polj, ki so opisana v Tabeli 6, lahko pričakujemo, da se bo tudi na področju šolskega polja prikazala sorodna razdelitev in sestavila celovito podobo šolskega *Zemljevida učenja in poučevanja*. Takole, pa jo imamo!

Tabela 7: Elementi Zemljevida učenja in poučevanja

elementi Zemljevida učenja in poučevanja	dejavnosti	ideje / cilji	viri
--	------------	---------------	------

Nekaj malega smo že spregovorili o značilnostih teh treh skupin, sedaj pa si postavimo še vprašanje, kakšni so njihovi medsebojni odnosi.

Dvodimenzionalna podoba Zemljevida učenja in poučevanja

Pri prikazu *Zemljevida učenja in poučevanja* bomo najprej uporabili nekatere poenostavitve, ki nam bodo omogočile kar največjo jasnost in nazornost (Beuermann, 2011 in Beuermann, 2016b: 317–338). Namreč: pri oblikovanju zemljevida običajno preslikamo resnični trodimenzionalni svet v njegovo dvodimenzionalno podobo – takšno nato opazujemo v slikovnih prikazih na šolskih tablah, zvezkih, računalniških ekranih ali pač na telefonskem zemljevidu pokrajine, kjer nas navigacija vodi od točke A do točke B. Če torej elemente *Zemljevida učenja in poučevanja* razpostavimo na dve razsežnosti, dobimo podobo, ki je predstavljena na Sliki 4.



Slika 4: Zemljevid učenja in poučevanja

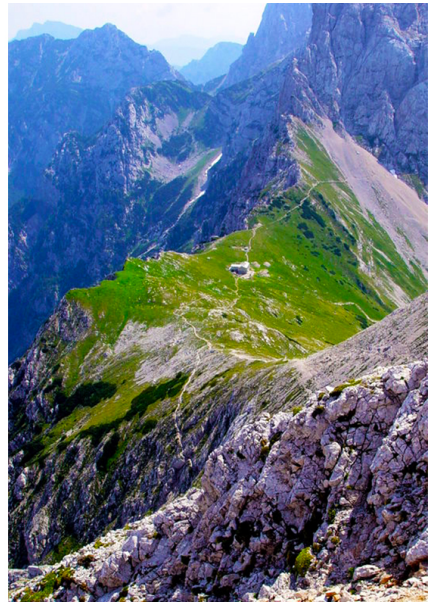
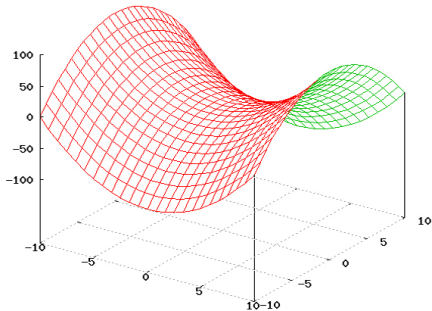
Opišimo vsebino in lastnosti področij na Sliki 4 predstavljenega *Zemljevida učenja in poučevanja*. Na spodnji del so umeščene materialne sestavine sveta, ki nas obdaja in vidimo, da se na desni strani nahajajo *viri*: materialni ali pa človeški. Če materialnih virov v spremembo položaja ali hitrosti gibanja v prostoru ne spodbudijo zunanji vplivi, utegnejo na svojem mestu nepremično »stati inu obstati«³ na dolge čase ali se pač v tej ali oni vedno enaki hitrosti gibati skozi prostorske in časovne razsežnosti. Le energija, v tej ali oni obliki, lahko izzove *dejavnosti* in vpliva na spremembo hitrosti gibanja virov skozi prostor in čas.

Na zgornji del *Zemljevida učenja in poučevanja* so umeščeni miselni prostori našega bivanja. Nekatere misli ali besede iz tega polja kar najbolj natančno opisujejo *obstoječe* elemente iz materialne ravni, druge misli ali

3 Primož Trubar, <http://www.drustvo-primoztrubar.si/sl/drustvo> (23. 1. 2018).

besede pa se nanašajo oziroma opisujejo *bodoče* stanje, v katerega želimo (ali ne želimo) s pomočjo dejavnosti preoblikovati to ali ono obliko materije, torej virov. V nadaljevanju našega opisa *Zemljevida učenja in poučevanja* bomo prve, ki opisujejo že vzpostavljene razmisleke, poimenovali *cilji* in druge, ki zrejo v bodočnost, *ideje* – nekatere izmed njih so že izoblikovane, druge pa se še nahajajo v polju osebnega ali celo kolektivnega nezavednega ... Pomembna razlika med cilji in idejami se torej nahaja v časovni sestavini našega bivanja.⁴

Trodimenzionalna podoba Zemljevida učenja in poučevanja Čisto na kratko pa vendar predstavimo še nekaj natančnejši model *Zemljevida učenja in poučevanja*. Čeprav se Slika 5 (Beuermann, 2016b: 321) *pred vašimi očmi*, na ekranu ali papirju, še vedno nahaja v dvodimenzionalni podobi, pa boste ob njej nekaj lažje uporabili svojo domišljijo, ki vam bo pomagala začutiti prostorske značilnosti tega zemljevida.



Slika 5: Prostorski model Zemljevida učenja in poučevanja

- 4 Na tem področju je mogoče najti tudi druge miselne sestavine, toda za naše name-
ne se bomo samo-omejili le na dogajanja na šolskem polju – in se torej z izbiro opi-
sov cilji in ideje osredotočili samo na plast zemljevida, ki razkriva bistvene elemen-
te učenja in poučevanja.

Posamezna polja *Zemljevida učenja in poučevanja* lahko v predstavljenem prostorskem modelu⁵ razmestimo takole: v dolino Kamniške Bistrice pod Kamniškim sedlom postavimo polje *viri*, v Logarsko dolino pa polje *dejavnosti*. Povezave med tema dvema poljema kar naenkrat niso več tako lahkotne, kot so bile videti poprej – na potovanju med njima se je sedaj potrebno kar dodobra potruditi.

Če pa dodamo še nekaj več napora, lahko iz območja materialnega sveta, od koč na Kamniškem sedlu, odsopihamo še višje, na Planjavo, in od tam, iz območja *ciljev*, s pomočjo miselnega helikopterskega pogleda, od zgoraj opazujemo materialni svet v nižavah. In vemo: če pa bi na sedlu zavili v drugo smer, po drugi poti, ki vodi na Brano, bi se lahko, v miselnem ali celo resničnem viharju, srečali s še ne prepoznanimi *idejami* iz zakladnice naše podzavesti oziroma ustvarjalnosti. Miselna raven nam ponuja čudovite priložnosti za načrtovanje ali presojo opravljene poti.

Nazaj k dvema dimenzijama *Zemljevida učenja in poučevanja* Sedlasti model prikaza *Zemljevida učenja in poučevanja* je še posebej primeren za utemeljitev dejstva, da elementi materialnega sveta ne zavzemajo povsem jasnih in nepremičnih odnosov z elementi miselnega sveta. Na to opozarja tudi Janek Musek (2000: 66, 72); na Sliki 6 je mogoče prepoznati dve različni zaporedji istih vrednotnih polj; zgoraj najdemo zaporedje hedonski, potenčni, izpolnitveni in moralni ter spodaj hedonski, potenčni, moralni in izpolnitveni.⁶

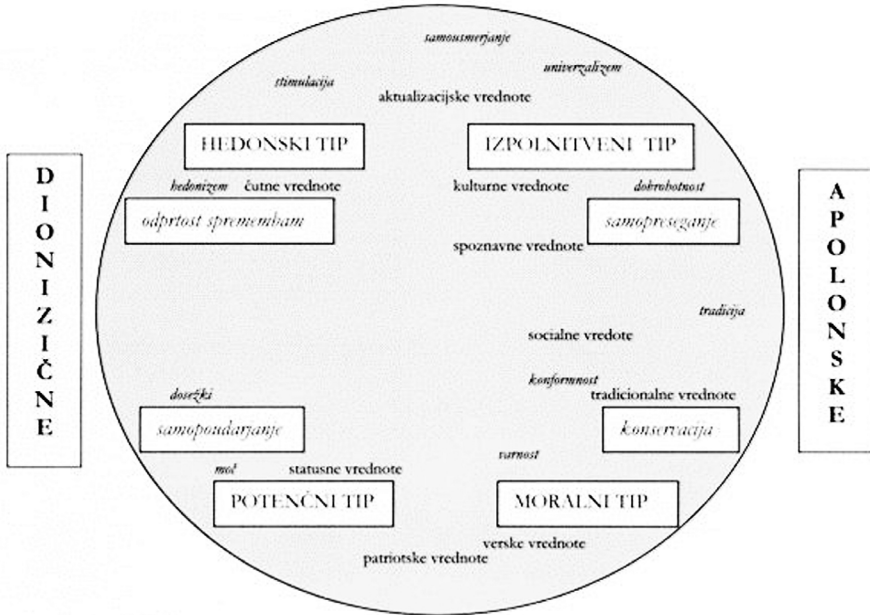
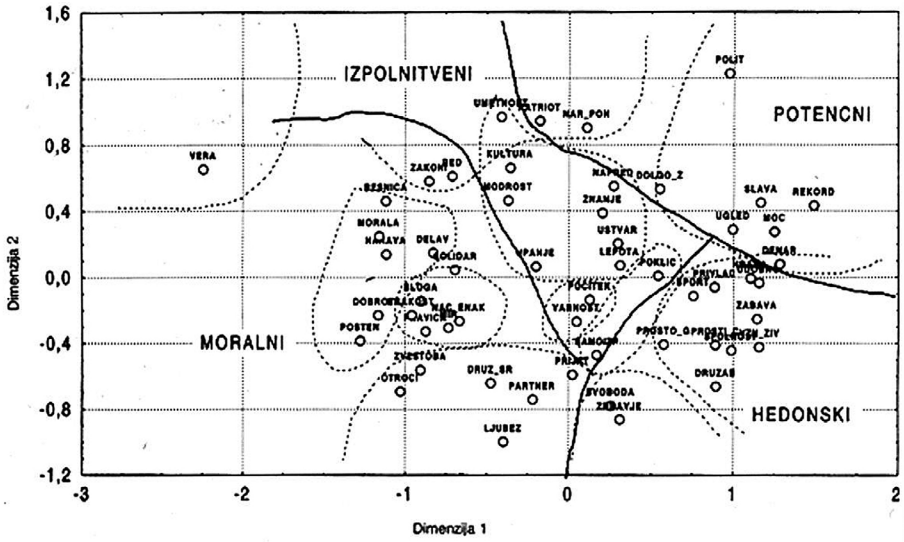
Pri nadaljevanju našega razmišljanja se bomo držali enostavnejšega prikaza treh polj *Zemljevida učenja in poučevanja* ... toda se trudili ob primernih trenutkih spomniti, da utegnejo nekateri učenci imeti, na osebni lestvici pomembnosti višje postavljene *cilje*, drugi pa *ideje* – in seveda to velja tudi za nas, učitelje.

To spoznanje pa nas neposredno vodi do naslednjega poglavja v razmišljanju: kakšne so poti, ki vodijo po *Zemljevidu učenja in poučevanja* in po čem se razlikujejo.

5 https://en.wikipedia.org/wiki/Paraboloid#Hyperbolic_paraboloid (10. 5. 2018) in *Kamniško sedlo s poti na Brano*, Zoks77, https://sl.wikipedia.org/wiki/Kamni%C5%A1ko_sedlo (17. 5. 2018).

6 Obe zaporedji sta neposredno primerljivi z Zemljevidom učenja in poučevanja: zaporedje hedonski, potenčni, moralni in izpolnitveni ustreza zaporedju *viri*, dejavnosti, cilji in ideje.

ZEMLJEVID UČENJA IN POUČEVANJA



Slika 6: Dva zemljevida prostorske razporeditve vrednot (Musek, 2000: str. 66, 72).

Poustvarjalna in ustvarjalna pot po *Zemljevidu učenja in poučevanja*

Časovna sestavina potovanja

V materialnem svetu se le redko srečamo z namigi o prihodnjem poteku dogodkov.⁷ Toda pri ljudeh se je temu dejstvu navkljub v evolucijskem razvoju razvila edinstvena miselna zmožnost načrtovanja in sprejemanja zapletenih odločitev, ki se dotikajo razvoja dogodkov v prihodnosti. Thomas Suddendorf in Michael C. Corballis pravita, da:

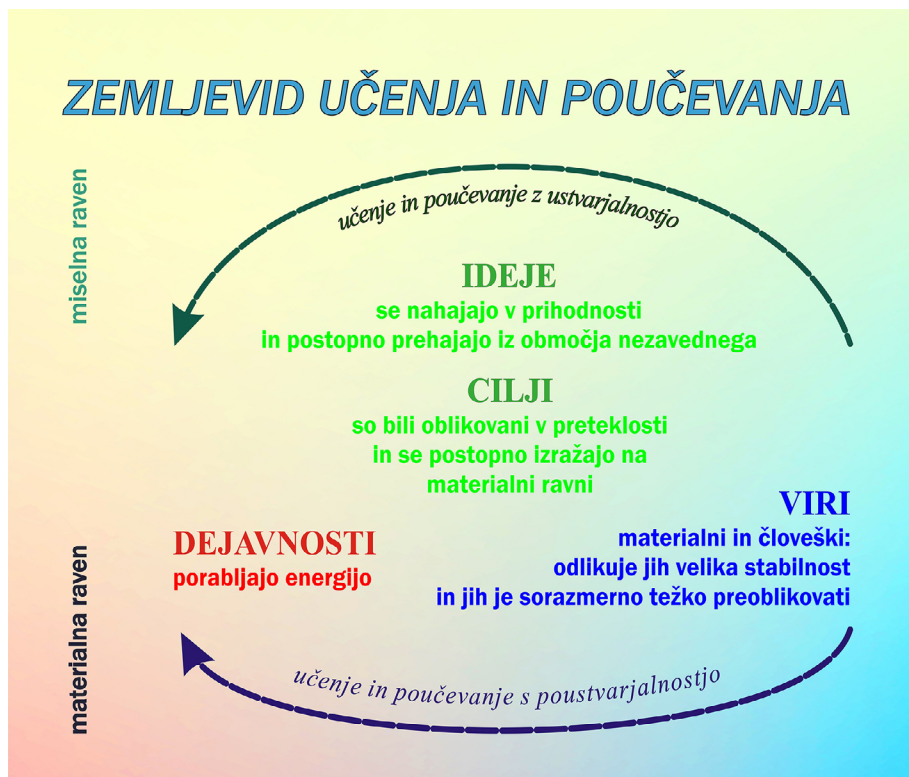
Časovno potovanje v fizičnem svetu najbrž ne bo nikoli mogoče in vsaj za sedaj lahko ljudje tako potujejo samo v svojih mislih. Miselno potovanje v času je izraz, ki se nanaša na sposobnost ljudi, da v mislih podoživljajo pretekle dogodke ali si zamišljajo bodoče dogodke. Miselna potovanja v preteklost in prihodnost si med sabo delijo iste fenomenološke karakteristike in pri tem aktivirajo sorodne dele možganov. Miselni priklic preteklih dogodkov je v literaturi znan pod nazivom epizodni spomin in je že predstavljal predmet podrobnih raziskav; miselno oblikovanje podobe mogočih prihodnjih dogodkov pa je v središču pozornosti šele od nedavnega. Nedvomno pa se vedno bolj utrjuje prepričanje, da so miselna potovanja v preteklost in prihodnost med seboj tesno povezana in da prav sposobnost oblikovanja miselne slike prihodnosti predstavlja največji dosežek evolucije. Čeprav se ljudje pri oceni razvoja posameznih dogodkov mnogokrat tudi motimo, pa smo v splošnem vendarle izjemno uspešni pri napovedovanju, načrtovanju in usmerjanju prihodnosti; s tem pomembno vplivamo na razvoj sveta, ki nas obdaja (Suddendorf in Corballis, 2007: 299).

Lastne izkušnje iz prehojenih poti ali pridobljena znanja iz izkušenj drugih nam torej lahko neposredno pomagajo načrtovati to ali ono potovanje v prihodnosti. Ugotovili bomo, da se dva temeljna pogleda na čas: zazrtost v pretekle dogodke ali pogled, usmerjen v prihodnji razvoj, dobro skladata z dvema smerema učenja in poučevanja: poustvarjalnostjo in ustvarjalnostjo.

7 Materialni svet je vedno postavljen v sedANJI čas. Toda v njem lahko razberemo tudi sledove preteklega časa, ki segajo nazaj do obdobja dinosavrov ali celo do ostankov prvotnih oblik življenja na Zemlji – skoraj štiri milijarde let so stari ostanki alg, ki so jih našli v skalnih skladih v severnem Labradorju, https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/09/28/oldest-signs-of-life-on-earth-may-be-in-3-95-billion-year-old-rocks/?utm_term=.119678bdffe1 (29. 1. 2018). Prihodnji čas v materialnem svetu ne pušča sledov.

Poustvarjalna in ustvarjalna smer učenja in poučevanja

Ali ste že opazili, da lahko potovanje po treh poljih *Zemljevida učenja in poučevanja* opravimo na natanko dva načina – da torej lahko po *Zemljevidu učenja in poučevanja* potujemo v vsega skupaj dveh različnih smereh? Obe si natančneje oglejmo na Sliki 7.



Slika 7: Smeri potovanja po Zemljevidu učenja in poučevanja

Pozornost nam vzbudi začetek potovanja, ki je v obeh primerih postavljen na področje virov; v nadaljevanju sedaj posvetimo utemeljitvi te odločitve nekaj prostora in časa.

Izhodišče potovanja na Zemljevidu učenja in poučevanja

Christoph Schiller (2016: 28) nas opozarja, da je pri vsakem raziskovanju, torej tudi pri spremljanju učenca na njegovi razvojni poti, potrebno najprej določiti tiste stvari, ki so po svoji naravi kar najbolj nepremične, da bi nato

lahko raziskovali načine njihovega gibanja, spreminjanja, rasti ali napredovanja:

Vsaka raziskava gibanja v naravi mora najprej opisati zbirko nespremenljivih stvari ter jih jasno ločiti od spreminjajočih se stanj. Vsako opazovanje gibanja zahteva torej razlikovanje stalnih, bistvenih lastnosti – ki opisujejo predmete, ki se gibljejo – in spreminjajočih se stanj – ki opisujejo način gibanja teh predmetov. Brez tega razlikovanja ne moremo resno govoriti o gibanju.⁸

Opišimo torej naše izhodišče na Sliki 7. Kar najbolj nepremična je na primer šolska stavba, v njej pa razredi, šolske klopi in stoli, table in računalniki ter učbeniki; sem pa seveda spadajo tudi učenci, ki jih je potrebno spodbujati na njihovi poti proti večjemu znanju, razumevanju in razvoju sposobnosti ... nenazadnje pa seveda tudi učitelji. In precej nepremični so tudi učni načrti, ki so kot zbirka ciljev nedvomno umeščeni na miselno raven, hkrati pa zaradi preteklega datuma nastanka predstavljajo tudi pomemben vir za načrtovanje učenja in poučevanja.

Primerjava različnih izhodišč na potovanju po *Zemljevidu učenja in poučevanja*

Opisani začetek potovanja je usklajen z nasveti Christopa Schillerja in tako naj tudi ostane, toda pogled na celoto pa vendar za vajo osvetlimo tudi iz drugih zornih kotov oziroma izhodišč. Vemo, na primer, da veliki idealisti začenjajo potovanje na območju novih idej, nato zberejo svoje pristaše in zatem vse potrebno storijo z njihovo pomočjo; umetniki običajno dokončajo potovanje oziroma svoje delo v samoti. Včasih pa kdo tudi poreče, kot mojster Naca v Butalcih: »Če bo špičasto, bodo vile, če široko, bo lopata«⁹ in usmerja svojo pozornost predvsem na kovanje samo. Pozabi na vse misli na jutrišnji dan ter prepusti razvoj idej in virov kar njihovim notranjim zakonom ali pač temu ali onemu naključju.

Medsebojna razmerja treh polj na *Zemljevidu učenja in poučevanja* lahko sedaj kar najbolj strnjeno opišemo s pomočjo izreka Johna Wheeler-

8 Christoph Schiller, *Motion Mountain*, www.motionmountain.net, 2017: 28 (18. 1. 2018). »Describing nature as a collection of permanent entities and changing states is the starting point of the study of motion. Every observation of motion requires the distinction of permanent, intrinsic properties – describing the objects that move – and changing states – describing the way the objects move. Without this distinction, there is no motion. Without this distinction, there is not even a way to talk about motion«.

9 Butalski kovač, https://sl.wikisource.org/wiki/Butalski_kovač (19. 1. 2018).

ja: »Cilji povedo virom, kako naj se gibljejo in viri povedo idejam, kako naj se oblikujejo.«¹⁰

Učenje in poučevanje s poustvarjanjem: »Cilji povedo virom, kako naj se gibljejo«

Učenje in poučevanje s poustvarjanjem predstavlja večinsko obliko dela v tradicionalni šoli; učenci v njej nedvomno spadajo v območje virov, ki jih je potrebno naučiti to in ono. Tudi učitelj je vir v učnem procesu in le on je že vnaprej seznanjen s cilji ter ve in zna vse, kar je potrebno za uspešno delo. Učenci se nato učijo in vadijo in na koncu tudi oni vedo in znajo, seveda vsak po svojih zmožnostih.

Za to ali ono območje ciljev iz učnih načrtov (ki se, kot rečeno, le redko spreminjajo in torej spadajo hkrati tudi med vire) izbere učitelj še primerne učne vsebine (spet vire) oziroma mnogokrat uporabi kar vsebine iz učbenika. Pri tem se v okviru individualnega načrtovanja vedno bolj ozira na poprej dosežena znanja, razvite sposobnosti, izražene spretnosti in pridobljene izkušnje posameznih učencev.

Vse skupaj je sedaj potrebno na področju dejavnosti le še uresničiti. Ob tem spremljamo, preverjamo in ocenjujemo dosežke učencev ter jih pri tem spodbujamo, da svoje znanje gradijo kar najbolj natančno in zanesljivo. Ob tem utegnejo učenci doseči postavljene cilje, ki jih predpisujejo učni načrti in krog je zaključen. Toda če pri preverjanju ugotovimo, da je šlo kaj narobe, je treba vsaj del potovanja ponoviti.

Učenje in poučevanje z ustvarjanjem: »Viri povedo idejam, kako naj se oblikujejo«

Pri učenju in poučevanju z ustvarjanjem postavimo skupaj z učenci ali učnimi skupinami na »delovno mizo« različne vsebine in glede na znanja, sposobnosti, spretnosti in izkušnje učencev oblikujemo primerne cilje. Za dober uspeh potovanja in doseganje zastavljenih ciljev je na začetku še posebej pomembna ravno pravišnja izbira težavnosti in kompleksnosti virov; pravijo namreč, da preveč prtljage pokvari potovanje in pri učenju ter poučevanju z ustvarjalnostjo tudi nasploh velja pravilo: »Manj je več!«

Za ustvarjalne procese, v katerih se porajajo in oblikujejo ideje, je potrebno zagotoviti varno in spodbudno učno okolje. Šele kasneje pride čas za

10 John Wheeler, one of the great pioneers and teachers of modern relativity theory, summed it up in one concise slogan: »Space tells bodies how to move and bodies tell space how to curve« (Suskind: 2009: 66).

dobro načrtovanje poti; tukaj je potrebno postavljati vmesne cilje in pri tem razmisliti tudi o njihovi uresničljivosti, (vzdržni) razpoložljivosti virov ali pa morebitnih časovnih omejitvah ... Zgodnje ideje postajajo vedno bolj natančno opredeljene in nas sčasoma začnejo spominjati na cilje.

Na zadnjem področju *Zemljevida učenja in poučevanja*, na področju dejavnosti, je potrebno v ustvarjalnem procesu vse poprej zamišljeno le še uresničiti. Če nam vse skupaj dobro uspe, lahko pri preverjanju presodimo, da so viri dobro preoblikovani, v skladu z našimi idejami oziroma postavljenimi cilji, sicer pa bo tudi tukaj potrebno vsaj del potovanja ponoviti.

Primerjava značilnosti obeh smeri potovanja

V Tabeli 8 sta opisani obe obliki učenja in poučevanja. Učenje in poučevanje s poustvarjanjem postavlja vse učence v enak začetni položaj: učni cilji in vsebine so predpisani z učnimi načrti, kjer so v poglavju Didaktična priporočila predlagane tudi ustrezne dejavnosti. Individualnost posameznih učencev je mogoče upoštevati, toda vsako zmanjšanje zahtevnosti je praviloma povezano z zmanjšanim obsegom znanja učenca in se izrazi v nižji oceni.

Učenje in poučevanje z ustvarjanjem pa postavi učenca v individualen položaj in obravnavo že na samem začetku, ko se cilji šele postavljajo – spretni učitelj bo seveda oblikoval učno okolje, ki bo mehko in uglajeno razvijalo ideje učenca, toda hkrati tudi v smeri ciljev iz učnih načrtov.

Tabela 8: Značilnosti posameznih polj *Zemljevida učenja in poučevanja* glede na smer potovanja

	VIRI	IDEJE / CILJI			DEJAVNOSTI		PRESOJA CELOTE
		učne vsebine	učni cilji / ideje	izbirnost učnih ciljev / idej	težavnost izbranih učnih ciljev / idej	individualizacija	kakovost doseganja učnih ciljev / realizacije idej
učenje in poučevanje s poustvarjanjem	določi jih učitelj	cilji so določeni v učnih načrtih	je običajno zelo majhna	je za vse učence določena enako, ne glede na njihove sposobnosti	je mogoča	je različna	so različne
učenje in poučevanje z ustvarjanjem	učenec sooblikuje nabor učnih vsebin	učenec sooblikuje učne cilje s svojimi idejami	je velika	prilagojena je najvišjim sposobnostim posameznega učenca	je nujna	večinoma je enaka: izbrani cilji / ideje so običajno zelo dobro doseženi	so lahko različne

Štirje kažipoti na potovanju po Zemljevidu učenja in poučevanja

Poprejšnjim samostalniškimi opisom polj na *Zemljevidu učenja in poučevanja* sedaj pripišimo še glagole, ki opisujejo kažipote za uspešno potovanje po posameznih poljih zemljevida.



Slika 8: Kažipoti na potovanju po Zemljevidu učenja in poučevanja

Če na začetku učnega procesa *presodimo*, da je potrebno storiti to in ono, moramo zatem kar najbolj natančno *upravljati* vire, nato *zbiramo in urejamo* ideje, s katerimi želimo izboljšati proces ter njegove rezultate in na koncu *izvedemo* ustrezne dejavnosti.

Zatem v naslednjem krogu ponovno presodimo o uspešnosti (vmes so se ideje že kar lepo preobrazile v cilje). Prav verjetno bo potrebno cel krog prehoditi še nekajkrat; ko pa smo z rezultati zadovoljni, lahko zaključimo potovanje in se posvetimo še kakšnim drugim stvarem.

Vsekakor je temeljna značilnost uspešnega učnega potovanja prav nenehno izmenjevanje poustvarjalne in ustvarjalne smeri po *Zemljevidu učenja in poučevanja*.¹¹

Na Sliki 8 so zapisani kaŕipoti in navodila, kaj in po kakšnem vrstnem redu je potrebno storiti za uspešno potovanje po *Zemljevidu učenja in poučevanja*. Opozoriti pa velja še na smer potovanja, ki se ji je potrebno *izogibati*: vsaka neposredna povezava med viri in dejavnostmi brez vključitve miselnih procesov nas nemudoma pripelje v polpreteklo obdobje klasičnega kapitalizma, v obdobje odtujitve človeka od rezultatov svojega dela.¹²

Učenje in poučevanje v bližnji prihodnosti

Ukinjanje delovnih mest

Pravijo, da bodo do leta 2021 roboti odpravili 6 % zaposlitev v Združenih državah;¹³ na to temo je v zadnjih časih zapisanih mnogo člankov.¹⁴ Revija Monitor je opisala dogodek iz Googlove letne konference za razvijalce I/O 2018:¹⁵

Kako dobro se obnese sinteza govora, kombinirana z umetno inteligenco in razpoznavo govora, priča naslednja demonstracija: lastnik telefona je digitalnemu pomočniku naročil, naj rezervira termin pri frizerju. Ta pomočnik je v telefonskem pogovoru opravil naročilo, vključno z iskanjem prostega termina, ne da bi se oseba v frizerskem salonu zavedala, da govori z digitalno napravo.

Velika količina ponavljajočega se dela kaže na možnost, da bi to delo lahko opravljali tudi roboti. Zaporedje poklicev, ki jih avtomatizacija najbolj ogroža, je v številkah takšno: »prodajalec na daljavo (99 %), posojilni agent (98 %), blagajnik (97 %), pravni pomočnik (94 %), taksist (89 %) in

11 Bloomova taksonomija, na primer, je dodobra razdeljena med materialno in miselno ravniyo. Taksonomske stopnje: poznavanje, razumevanje in uporaba se tesno povezujejo predvsem z viri in dejavnostmi, stopnje analiza, sinteza in vrednotenje pa predvsem s cilji in idejami, https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy (16. 5. 2018).

12 No, resnica je rada neprizanesljiva: tudi v današnjem času je odrasli človek mnogokrat »osvobojen« oblikovanja in uresničevanja lastnih idej.

13 <https://www.theguardian.com/technology/2016/sep/13/artificial-intelligence-robots-threat-jobs-forrester-report> (24. 1. 2018).

14 V Google, na primer, vpišite »jobs being replaced« ...

15 Revija Monitor, Google I/O – v znamenju umetne inteligence, objavljeno 9. 5. 2018 ob 13. uri.

kuhar hitre hrane (81 %)«¹⁶ – vidimo, da na seznamu dejavnosti, ki vsebujejo velike količine ponavljajočega se dela, na vso srečo ni poklica učitelja.

Nadomeščanje ljudi s stroji vedno bolj prispeva k zmanjševanju količine dela, ki je v družbi sploh na razpolago. Toda poti nazaj ni: v samo naravo kapitalizma je vgrajena stalna zahteva po zmanjševanju števila zaposlenih in njihovem zamenjevanju s stroji,¹⁷ kar (vsaj za kratek čas) povečuje mero presežne vrednosti oziroma dobičke lastnikov proizvodjalnih sredstev.

*Priložnosti in nevarnosti za šolske poklice
– univerzalni temeljni dohodek*

Uvedba univerzalnega temeljnega dohodka,¹⁸ v tej ali oni obliki, bo v prihodnosti postala nujna za nadaljnje vzdrževanje socialne varnosti ljudi. Kar seveda pomeni, da vsak državljan prejme – brez velikih vprašanj države – takšno količino denarja, ki mu omogoča preživetje. Za *nič* dela.

Vse fino in prav, bi rekli mnogi, toda povprašajmo se, kaj naj ljudje potem počnejo s svojim prostim časom in življenjem nasploh? Morda se lahko še več časa sprehajajo po trgovskih centrih in preberejo kakšno revijo ali celo knjigo oziroma poslušajo glasbo, toda mnogi utegnejo le počivati in v družbi šestorčka¹⁹ gledati televizijo ali pa igrati računalniške igrice.

Šola bo zato v prihodnje vedno bolj predstavljala nujni model za inkluzijo bodočih odraslih. Kajti tudi vojska zdolgočasenih (in sploh ne lačnih!) ljudi se kaj rada vname in se spremeni v pravo vojsko!

In pa, seveda: ta ali ona veja političnih strank utegne opaziti, da ljudje dobivajo denar *za nič dela*. Nato bodo, *nedvomno*, postavile vprašanje: zakaj sploh financiramo (javne) šole, ko pa učenci, bodoči odrasli, pridobljenega znanja ne bodo vračali skupnosti. Družba se utegne dokončno razdeliti, srednji sloj bo izginil in ostali bomo le še mi in oni.

16 <https://www.theguardian.com/us-news/2017/jun/26/jobs-future-automation-robots-skills-creative-health> (24. 1. 2018).

17 Tehnološka brezposelnost, https://sl.wikipedia.org/wiki/Tehnološka_brezposelnost (26. 1. 2018).

18 (ibid.).

19 Besede »šestorček« sicer še ne moremo najti na slovarjih FRAN-a, Inštituta za slovenski jezik ZRC SAZU, Google pa nas nemudoma usmeri na spletne strani te ali one pivovarne.

Preoblikovanje vsebin, dejavnosti in ciljev dela v šoli

Delovanje javnih šol se seveda nenehno preoblikuje in skrbno spremljanje vsakega učenca ter hkrati njegovo vključevanje v razredne in nato družbene povezave nakazujeta prave cilje za naslednja obdobja – uspešno potovanje po *Zemljevidu učenja in poučevanja* pa predstavlja sredstvo za doseganje teh ciljev.

Kajti sicer se zlahka izkaže, da javna šola ni nekaj, kar bi bilo »dano od zgoraj« in bo tako tudi ostalo za vse večne čase. Morda se bodo naših otrok otroci nekoč učili takole: uresničitev ideje o javni šoli je bila nujna le v zgodnjem kapitalizmu, ko je bilo potrebno izobraziti ljudske množice, da so lahko stregle strojem in razumele navodila svojih nadzornikov. Ko so se kasneje te naloge preselile v območje umetne inteligence, pa javna šola ni bila več potrebna.

Prav tako lahko izkusimo še v našem življenju ali življenju naših otrok, da se zgodovina odvija v neusmiljenih krogih, ki smo jih omenjali na začetku tega članka. In da velja izrek: »Če zaspiš v demokraciji, se ti lahko zgodi, da se zbudiš v diktaturi.«²⁰ Ustvarjalna smer potovanja po splošnem zemljevidu sveta je (seveda!) skladna tudi z razvojem zgodovinskih obdobj: opozarja nas na perspektivo ljudi, ki so se skupaj s svojimi družinami že znašli v območju neusmiljene vladavine moči in novodobnega suženjstva ali pač prekarnega dela. Z vsem svojim notranjim bistvom lahko vidijo in razumejo vizijo neo-fevdalizma kot napredno obdobje in podobo srečne družbe – v tej luči lahko razumemo občasne pozive k oživitvi nekdanje Titove Jugoslavije.

Slavoj Žižek²¹ je nedavno opozoril, da celotno svetovno gospodarstvo temelji izključno in zgolj na razporejanju in izkoriščanju bogastva, ki ga je pomagala ustvariti ustvarjalna manjšina. Toda v bodoče utegne obveljati, da le oblikovanje ustvarjalne *večine* zagotavlja obstoj sodobne družbe; ideja javne šole pa je tej resnici hkrati vzrok in najbolj verjetna posledica.

Kajti ljudje si zaslužijo biti Ljudje. Oscar Wilde²² je ugotavljal, že dobrih sto let nazaj: »Resnično živeti je najredkejša stvar na svetu. Večina ljudi obstaja, to je vse.«²³ Omenja pa tiste, ki se jim je to posrečilo; pravi, da so to:

20 <https://twitter.com/connollyberlin/status/544632634090192897> (29. 1. 2018).

21 Slavoj Žižek – First as Tragedy, Then as Farce, (17.48–18.20), <http://www.youtube.com/watch?v=cvakA-DF6Hc> (29. 1. 2018).

22 Oscar Wilde, http://en.wikipedia.org/wiki/Oscar_Wilde (29. 1. 2018).

23 Oscar Wilde, *The Soul of Man under socialism*. (1891). »To live is the rarest thing in the world. Most people exist, that is all.« http://en.wikipedia.org/wiki/The_Soul_of_

»pesniki, filozofi, znanstveniki in ljudje, ki se izražajo v umetnosti oziroma kulturi – resnični ljudje, torej tisti, ki so se v življenju uspeli uresničiti.«²⁴

Javna šola ima pri samouresničevanju učencev vedno bolj pomembno vlogo in članek sedaj lahko le še zaključimo z izrekom o »tristavki« (Regel de tri) iz 19. stoletja:

Otroke u takem računjenju vaditi,
ni prazno slamo mlatiti,
ves trud se pozdej obilno poplača.²⁵

Literatura

Beuermann, Dimitrij. *Prepoznavanje implicitnih glasbenih vrednot kot sredstvo za razvoj osnovnošolske glasbene nadarjenosti*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo, 2008.

Beuermann, Dimitrij. *Celostna šola, proces sedmih izzivov*. Debora, Ljubljana, 2011.

Beuermann, Dimitrij. Tempus imperfectum, tempus perfectum. *Glasba v šoli in vrtcu* XIX, št. 1-2, (2016a): 13–26.

Beuermann, Dimitrij. Celostna glasbena šola. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani: Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem, pogledi ob 200-letnici*, zvezek 25, (2016b): 317–338.

Lévi-Strauss, Claude. *Tristes Tropiques*. Penguin, 1992.

Motte Haber, de la, Helga. *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1990.

Musek, Janek. *Nova psihološka teorija vrednot*. Educy: Inštitut za psihologijo osebnosti, 2000.

Suddendorf, Thomas in Corballis, Michael C. The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans? *Behavioral And Brain Sciences*, št. 30, (2007): 299–351.

Susskind, Leonard. *The Black Hole War*. USA: Hachette Book Group, 2009.

Man_under_Socialism ali <http://libcom.org/library/soul-of-man-under-socialism-oscar-wilde> (29. 1. 2018).

24 (ibid.). ».../ the poets, the philosophers, the men of science, the men of culture – in a word, the real men, the men who have realised themselves /.../«

25 Simon Rudmaš, *Kratek navod v številoslovje* (Slovenska Bčela, 1851), 188, citirano v: Josip Marn, *Jezičnik: Knjiga Slovenska v XIX. veku*, B (J. Rudolf Milic, 1886), 41. (tudi v Google Books).

Internacionalizacija zagotavljanja kakovosti in zagotavljanje kakovosti internacionalizacije v slovenskem visokem šolstvu

Maruša Hauptman Komotar

Internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti sta danes prav gotovo ključni področji, ki na institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni sooblikujeta visokošolski razvoj. V preučevanju visokošolske internacionalizacije se pogosto utemeljuje, da se je zaradi kompleksnih vplivov globalizacije na visokošolski razvoj oziroma pojava v dobiček usmerjenih izvajalcev visokošolskega izobraževanja razvila v precej splošen krovni izraz, namenjen opisu različnih dejavnosti (de Wit et al., 2015). Njena definicija je bila zato pred kratkim posodobljena kot »nameren proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije in izvajanje postsekundarnega izobraževanja, da bi izboljšali kakovost izobraževanja in raziskovanja za vse študente in zaposlene in da bi pomembno prispevali k družbi« (ibid., 281). Z osredotočanjem na internacionalizacijo kurikula in učne izide naj bi se tako zagotovilo internacionalizacijo za vse in ne le za mobilno manjšino, s čimer naj bi postala bolj inkluzivna in manj elitistična in torej ne sama sebi namen, temveč mehanizem za izboljšanje splošne kakovosti izobraževanja in raziskovanja (ibid., 283).

Precejšen izziv predstavlja tudi iskanje enotne, vsesplošno uveljavljene definicije pojma kakovost visokega šolstva, saj se pojem pogosto enači z izjemnostjo oziroma odličnostjo, popolnostjo ali doslednostjo, ustreznostjo namenu, vrednostjo za denar in transformacijo (Harvey in Green, 1993). Ker ima torej pojem za različne interesne skupine različen pomen, je moč trditi, da je kakovost v očeh opazovalca (Vroeijenstijn, 1995), saj se v osno-

vi ne nanaša opazovani pojav ali merljivi rezultat, temveč na »stalen proces transformacije udeleženca« (Harvey in Knight, 1996: 7). Po drugi strani pomeni pojem zagotavljanje kakovosti visokega šolstva »sistematično, strukturirano in stalno pozornost do kakovosti v smislu vzdrževanja in izboljšanja kakovosti« (Vroeijenstijn, 1995: xviii). Najpogosteje se nanaša na *ad hoc* preverjanje skladnosti z vnaprej določenimi minimalnimi standardi kakovosti, ki različnim interesnim skupinam, ki so pogosto zunanje visokemu šolstvu, zagotavlja ustrezne informacije o tovrstnih standardih (Bleiklie, 2011). Kljub retoriki o izboljšanju kakovosti se v razumevanjih tega pojma izpostavlja namen odgovornosti in s tem krepitve zaupanja do interesnih skupin, ki pojem opredeljujejo skladno z njihovimi nameni in glede na kontekst, v katerem se le-ta uporablja.

Medsebojno povezavo med naslovnima konceptoma pa je moč ponaazoriti v okviru treh dopolnjujočih se vidikov. Vidik *zagotavljanja kakovosti internacionalizacije* vključuje zagotavljanje kakovosti kot metodo za izboljšanje dejavnosti, strategij oziroma politik visokošolske internacionalizacije, vidik *internationalizacije zagotavljanja kakovosti* pa umešča procese zagotavljanja kakovosti v širši kontekst mednarodnih dejavnosti (van Gaalen, 2010; glej tudi van der Wende, 1999; de Boer et al., 2012). Tretji vidik, imenovan *dodana vrednost internacionalizacije za kakovost samega izobraževanja*, se uresničuje v okviru dejavnosti na mednarodni ravni, kot so mobilnost, razvoj skupnih kurikulumov oziroma skupnih/dvojnih programov itd. (ibid., 10) in se torej navezuje na zgoraj predstavljeno definicijo visokošolske internacionalizacije (de Wit et al., 2015).

V nadaljevanju se pozornost v prvi vrsti namenja prvima dvema vidikoma, zato se osrednje vprašanje prispevka glasi: S katerimi pobudami na področju internacionalizacije zagotavljanja kakovosti oziroma zagotavljanja kakovosti internacionalizacije se je v državah evropskega visokošolskega prostora (EVP) – zlasti v Sloveniji – okrepil soodvisen razvoj obeh visokošolskih področij? Odgovori nanj slonijo na analizi razvoja pobud, ki so na mednarodni, nacionalni in institucionalni ravni prispevale h krepitvi internacionalizacije sistemov zagotavljanja kakovosti visokega šolstva, kot tudi na obravnavi različnih instrumentov, namenjenih ocenjevanju kakovosti visokošolske internacionalizacije.

Prispevek s preučitvijo naslovne teme v manj znanem (slovenskem) visokošolskem kontekstu premošča vrzel, značilno za raziskovanje evropskega visokega šolstva v korist naprednejših zahodnoevropskih držav; druge, npr. nekdanje socialistične države so namreč precej manj pogosto v ospred-

ju tovrstnih visokošolskih analiz, še posebej primerjalnih (Kosmützky in Krücken, 2014). Analizo dokumentarnih virov dopolnjujejo izsledki intervjujev z različnimi visokošolskimi deležniki v slovenskem visokošolskem prostoru, glavne ugotovitve pa služijo kot pripomoček za presojo stanja in učinkovitosti teh procesov v praksi, kar lahko obogati prevladujoča razumevanja obeh visokošolskih pojavov in obenem služi kot navdih za prihodnje raziskave tega področja.

Internacionalizacija sistemov zagotavljanja kakovosti in zagotavljanje kakovosti internacionalizacije v evropskem visokem šolstvu

Potrebo po internacionalizaciji postopkov zagotavljanja kakovosti so v začetku devetdesetih let minulega stoletja že prepoznali v nekaterih (zahodno)evropskih visokošolskih sistemih, kjer se je pozornost že usmerjalo v presoje študijskih programov na mednarodni ravni. Leta 1992 je npr. Švedski nacionalni svet za univerze in visoke šole izvedel mednarodno presojo programa Poslovna administracija, Združenje nizozemskih raziskovalnih univerz pa je v sodelovanju s skupno 11 visokošolskimi institucijami iz 6 zahodnoevropskih držav izvedlo projekt mednarodne presoje programa Elektrotehnika (Vroeijenstijn, 1999).¹ Leta 1993/1994 je tudi Združenje evropskih univerz (CRE) začelo izvajati zunanje institucionalne evalvacije v okviru Programa institucionalnih evalvacij (*Institutional Evaluation Programme*, krajše IEP).² Čeprav so v tem desetletju v številnih državah že delovale tudi nacionalne agencije za zagotavljanje kakovosti, se zaradi njihove tradicionalno nacionalne usmerjenosti na internacionalizacijo *per se* niso posebej osredotočale, zato se je oba koncepta obravnavalo kot precej nepovezani področji (van der Wende, 1999).

Z vključitvijo držav v bolonjski proces (1999) se je vloga različnih nacionalnih organizacij v razvoju sistemov zagotavljanja kakovosti precej okrepila. V zvezi s tem velja izpostaviti Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (ENQA; ustanovljeno leta 2000), saj je uporaba Standardov in smernic za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (v nadaljevanju ESG; glej ENQA, 2005) eden izmed najučinkovitejših načinov internacionalizacije zunanjih in notranjih siste-

1 Projekt, imenovan *International Programme Review Electrical Engineering*, je temeljil na merilih Ameriške agencije za akreditacijo programov na področju elektrotehnike in tehnologije (ABET) (Vroeijenstijn, 1999).

2 Za več o tem glej <http://www.iep-qaq.org/> (18. 1. 2018).

mov zagotavljanja kakovosti. Temu so pritrdile tudi agencije za zagotavljanje kakovosti iz držav EVP, ki so sodelovanje na evropski ravni opredelile kot najpomembnejšo obliko njihove internacionalizacije (Grifoll et al., 2015).³ Izpostavile so tudi pomen pridobivanja članstva v različnih mednarodnih združenjih, sodelovanja s tujimi sorodnimi agencijami, vključevanja tujih izvedencev v zunanje presoje itn., kar lahko imenujemo *internationalizacija agencij doma* oziroma »z zagotavljanjem kakovosti povezane mednarodne postopke/dejavnosti, ki jih agencija izvaja znotraj svojih pristojnosti« (ibid., 10). V okviru *internationalizacije agencij v tujini* pa izvaja jo tovrstne dejavnosti zunaj svojih pristojnosti, npr. v okviru evalvacij v tujini, svetovanja, koordinacij evropskih projektov ipd. (ibid.).

Tudi visokošolski zavodi iz EVP uporabljajo presoje skladnosti njihovega delovanja z ESG kot orodje za njihovo internacionalizacijo, saj jim ponujajo številne prednosti, med njimi npr. možnost izbora agencije glede na njihovo lastno poslanstvo in profil, služijo pa tudi pridobivanju ustreznih povratnih informacij in razvoju institucionalnih strategij internacionalizacije (EQAR, 2014: 47). Po drugi strani jim večjo mednarodno prepoznavnost in konkurenčnost na globalnem trgu visokošolskega izobraževanja prinašajo mednarodne akreditacije (Knight, 2013), še posebej tiste, ki jih podeljujejo organi, specializirani za določeno disciplinarno področje, kot je npr. evropski EQUIS (*European Quality Improvement System*) za področje poslovnih ved.

Tudi v okviru zagotavljanja kakovosti internacionalizacije je postalo v devetdesetih letih preteklega stoletja v nekaterih (zahodnih) državah pomembno ocenjevanje kakovosti dejavnosti in strategij internacionalizacije, npr. na osnovi samoevalvacije, ki se je uveljavila tudi na Nizozemskem in Finskem (van der Wende, 1999). Na mednarodni ravni je tudi OECD leta 1994 pričel izvajati pilotni projekt *Internationalisation Quality Review Project* (IQRP), ki je v ocenjevanju internacionalizacije upošteval področja, kot so politike in strategije internacionalizacije, organizacijske in podporne strukture, študijski programi in študenti, raziskovalni in znanstveni prispevki, upravljanje s človeškimi viri ter pogodbe in storitve (Knight in de Wit 1999). Ker pa v tem desetletju še ni obstajalo veliko visokošolskih institucij z izdelano strategijo internacionalizacije, se je projekt leta 1998 pro-

3 V projektu z naslovom *Quality Procedures in the European higher education area and beyond – Internationalisation of quality assurance agencies* je sodelovalo 47 agencij za zagotavljanje kakovosti (Grifoll et al., 2015).

jekt končal, vendar pa je predstavljal podlago za številne kasnejše pobude, namenjene ocenjevanju kakovosti v internacionalizaciji.

Pozivi po razvoju instrumentov, ki ocenjujejo kakovost internacionalizacije, so se v Evropi okrepili z bolonjskim procesom, kot tudi s širšimi vplivi globalizacije na visokošolski razvoj; po mnenju nekaterih je namreč internacionalizacija visokega šolstva tako odziv na globalizacijo, kot tudi spodbuda zanjo (Beerrens, 2004).

Eno izmed prvih pobud, ki je presojala vpliv internacionalizacije na kakovost študijskega programa, je leta 2009 predstavila Nizozemsko-flamska organizacija za akreditacijo (NVAO). Na njeni osnovi je Evropski konzorcij za akreditacijo (ECA) v okviru projekta razvil metodologijo ocenjevanja kakovosti internacionalizacije na programski in institucionalni ravni visokega šolstva.⁴ Ocenjevalni okvir sestavlja deset kategorij standardov (od tega pet na programski in pet na institucionalni ravni) s pripadajočimi merili, v primeru uspešnega ocenjevanja pa ima institucija ali program, ki vključuje mednarodno in medkulturno razsežnost v namene, funkcije ali izvajanje izobraževanja, možnost pridobiti certifikat za kakovost v internacionalizaciji, imenovan CeQuInt (*Certificate for Quality in Internationalisation*) (Aerden, 2015).

Nedavno je tudi Mednarodna zveza univerz (IAU) predstavila sve-tovalno storitev ISAS 2.0 (*Internationalisation Strategies Advisory Service 2.0*), ki obsega različne sklope storitev za visokošolske ustanove z različno razvojno stopnjo internacionalizacije. Kot lahko zasledimo na spletni strani IAU,⁵ se storitve osredotočajo na specifično področje internacionalizacije, npr. na načrtovanje ali ocenjevanje strategij, spremljanje dosežkov, doseganje celovite internacionalizacije ipd., postopek pa obsega pregled dokumentacije, ki služi kot osnova za srečanja ocenjevalnega odbora z institucionalnimi deležniki, ki delujejo na področju internacionalizacije. Po obisku institucije odbor pripravi poročilo s priporočili za izboljšave, institucija pa v primeru uspešnega ocenjevanja prejme značko *Internationalisation Learning Badge*, ki velja za obdobje petih let.

V zadnjih letih so se uveljavile tudi številne druge pobude, med njimi npr. projekti o kazalnikih, namenjenih merjenju internacionalizacije na visokošolskih zavodih (glej Brandenburg et al., 2009), vladni sporazumi o

4 V projektu, ki je potekal med letoma 2012 in 2015, je sodelovalo 14 agencij za zagotavljanje kakovosti oziroma organizacij za internacionalizacijo iz 11 držav, med njimi tudi Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost visokega šolstva (NAKVIS).

5 <https://www.iau-aiu.net/Internationalization?lang=en> (20. 1. 2018).

uspešnosti z visokoškolskimi ustanovami, ankete o zadovoljstvu mednarodnih študentov itn., kar dokazuje, da se bo trend merjenja, ocenjevanja in zagotavljanja kakovosti v internacionalizaciji visokega šolstva tudi v prihodnosti nadaljeval in se bo verjetno samo še kreplil.

Primer Slovenije

Obravnava teme prispevka zahteva preučitev osrednjega vprašanja v slovenskem kontekstu, in sicer v okviru internacionalizacije zunanjih in notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti ter zagotavljanja kakovosti v internacionalizaciji slovenskega visokega šolstva.

Internationalizacija zunanjih in notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu

Vključevanje v različne mednarodne organizacije je ena najpomembnejših dejavnosti NAKVIS-a. Njegov predhodnik, Svet za visoko šolstvo, je npr. maja 2008 postal polnopraven član Mreže srednje- in vzhodnoevropskih agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (CEEN), junija 2013 je NAKVIS uspešno podaljšal članstvo v ECA, oktobra 2013 je postal del Evropskega registra za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (EQAR), od leta 2014 pa je tudi polnopraven član Mednarodne mreže agencij za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu (INQAAHE). Po dveh uspešnih zunanjih evalvacijah (aprila 2013 in novembra 2014), ki sta presojali skladnost delovanja agencije z drugim in tretjim delom ESG (glej ENQA, 2005), je agencija marca 2015 postala tudi ena izmed 49 članic ENQA, in s tem dokazala, da deluje skladno s standardi in smernicami, ki so bili sprejeti na mednarodni ravni, in da prispeva k izgradnji skupnega prostora evropskega visokošolskega izobraževanja.

NAKVIS sodeluje tudi v različnih mednarodnih projektih; v projektu MULTRA (*Multilateral Agreement on the Mutual Recognition of Accreditation Results regarding Joint Programmes*), ki pod okriljem ECA združuje 12 agencij iz EVP, so bili npr. vzpostavljeni večstranski sporazumi o medsebojnem priznavanju odločitev o akreditaciji skupnih programov, vključen pa je npr. tudi v Platformo izmenjave ekspertov (*ECA's Experts Exchange Platform – EEEP*), ki je namenjena medsebojni izmenjavi usposobljenih strokovnjakov preko meja.⁶

6 <http://www.nakvis.si/sl-SI/Content/Details/255> (10. 1. 2018).

Ker pa se pri vključevanju v mednarodno okolje agencija sooča z vidnejšo zakonodajno omejitvijo, vezano na pristojnost njenega delovanja zunaj nacionalnih okvirov, je moč trditi, da NAKVIS prednostno izvaja mednarodne dejavnosti v okviru internacionalizacije agencije doma. Njen predstavnik je npr. v intervjuju izpostavil naslednje:

»Ruska agencija nas prosi, če bi skupno evalvirali in akreditirali njihove študijske programe v Rusiji, ampak to je problem, ker nam zakon tega ne omogoča. Ker mi imamo naziv 'nacionalna agencija', nimamo pa nekih možnosti. Naši evalvatorji lahko to delajo na privatni osnovi, vendar kot agencija pa tega ne moremo. Torej mi smo vezani samo na slovenski prostor.« (Intervju 1, 24/6/2016)

Tudi slovenski visokošolski zavodi se zavedajo potrebe po internacionalizaciji dejavnosti na področju zagotavljanja kakovosti. Že v devetdesetih letih sta bili Univerza v Ljubljani (UL) (1996) in Univerza v Mariboru (UM) (1998) zunanje evalvirani s strani CRE v okviru Programa institucionalnih evalvacij, zadnjič pa sta bili tovrstne institucionalne evalvacije deležni leta 2007 (UL) in 2013 (UM).⁷ Vse bolj privlačne postajajo tudi mednarodne akreditacije; Ekonomska fakulteta UL je npr. članica elitnega kluba 82 trojno akreditiranih poslovno-ekonomskih šol, saj je pridobila akreditacijo EQUIS, AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) in AMBA (*Association of MBAs*).⁸ Tudi Ekonomsko-poslovna fakulteta UM je npr. pridobila mednarodno akreditacijo s strani Evropskega sveta za poslovno izobraževanje (ECBE), in sicer za dva prvostopenjska in en drugostopenjski študijski program (Ekonomija in poslovne vede ter Poslovna administracija).⁹ Poleg poslovno-ekonomskih institucij so bile s strani različnih mednarodnih združenj akreditirane tudi nekatere druge slovenske visokošolske ustanove, npr. Fakulteta za upravo UL, ki je s strani Evropskega združenja za akreditacijo javne uprave (EAPAA) pridobila mednarodno akreditacijo za prvostopenjska in drugostopenjski študijski program Uprava,¹⁰ mariborska zasebna fakulteta DOBA pa je npr. prejela mednarodno akreditacijo online študija UNIQUe s strani Evropske fundacije za ka-

7 Leta 2010 je tovrstno evalvacijo uspešno prestala tudi Univerza na Primorskem, leta 2015 pa tudi Univerza v Novi Gorici.

8 <http://www.ef.uni-lj.si/dejstva> (3. 12. 2017).

9 <http://www.epf.um.si/o-fakulteti/predstavitev-fakultete/akreditacije/> (7. 1. 2018).

10 <http://www.fu.uni-lj.si/o-fakulteti/predstavitev/akreditacije/> (6. 1. 2018).

kovost v e-izobraževanju (EFEQUEL).¹¹ O tej akreditaciji je bilo npr. v intervjuju izpostavljeno:

»Pravzaprav na vseh materialih, ki jih imaš na spletnih straneh, lahko napišeš, da imaš vrhunsko evropsko akreditacijo. /.../ Je pa to hkrati edina akreditacija za online študij in mi se hočemo ločiti od ostalih – to pa je tržno zelo pomembno, da imamo žig. Se pravi, ostale akreditacije nam ne koristijo toliko – zakaj? Ker se znajdemo v družbi s tistimi, ki imajo ali pa še daleč ne tega načina, kot ga imamo mi.« (Intervju 4, 7/9/2016)

Število mednarodnih akreditacij se torej na slovenskih visokošolskih zavodih postopoma povečuje. To potrjuje tudi primer Univerze v Ljubljani, katere članice so imele npr. leta 2010 veljavne 4 mednarodne akreditacije, leta 2012 pa se je njihovo število povzpelo na 10 (Univerza v Ljubljani, 2014: 2).

Zagotavljanje kakovosti internacionalizacije v slovenskem visokem šolstvu

Povezavo med internacionalizacijo in zagotavljanjem kakovosti slovenskega visokega šolstva izpostavljajo različni nacionalni in institucionalni strateški dokumenti. Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 npr. utemeljuje: »Internacionalizacija slovenskega visokega šolstva je ključna za njegov razvoj, saj je element njegove kakovosti« (ReNPVŠ, 2011; glej tudi MIZŠ, 2016). Podobno izpostavlja tudi Univerza v Mariboru z naslovom strategije »Internacionalizacija kot razvoj kakovosti Univerze v Mariboru«, v kateri poudarja, da je »spodbujanje mednarodne mobilnosti ob hkratnem razvoju medkulturnih kompetenc ter zagotavljanju in izboljševanju kakovosti podpornih procesov mobilnosti eden ključnih ciljev slovenskega visokega šolstva« (Univerza v Mariboru, 2013: 6).

Tudi intervjuvanci so se strinjali, da je za večjo kakovost slovenskega visokošolskega prostora ključna internacionalizacija, ki jo ne podpirajo ekonomski, temveč akademski motivi, saj v ospredju

»(n)i trženje visokošolske dejavnosti, ampak je internacionalizacija sama po sebi instrument, ki naj bi skupaj z nekaterimi drugimi prispevala k višji kakovosti slovenskega visokega šolstva. /.../ Kot majhen, zaprt sistem imamo omejeno število odličnih kad-

11 <http://www.fakulteta.doba.si/si/fakulteta-in-studij/o-fakulteti/> (18. 12. 2017).

rov. In jaz iskreno verjamem, da bi se kakovost izboljšala z večjo vključitvijo tujih študentov v študij, tujih kadrov v poučevanje in raziskovanje. Ker bi nas silila h konkurenčnosti, kakršne sami znotraj takega majhnega sistema ne moremo vzpostaviti.« (Intervju 2, 29/6/2016)

Vendar pa M. Klemenčič in A. Flander (2013) ugotavljata, da zaradi precejšnjih razlik med visokošolskimi zavodi vključitev v program Erasmus¹² ni prispevala k večji kakovosti pedagoškega procesa. Vidnejši problem v izvajanju tega programa je namreč tudi v sledečem:

»Mednarodne službe pač izvajajo mednarodno mobilnost, s kakovostjo se ukvarja pa druga služba. In /.../ zato že nekaj let poskušamo z visokošolskimi institucijami govoriti ravno o kakovosti, tudi o načinu, kako ti EU programi funkcionirajo – osnova [programa Erasmus] je v bistvu listina kakovosti. /.../ Vendar pa službe sploh ne vidijo, da je to del iste zgodbe.« (Intervju 3, 6/7/2016)

Nacionalna strategija internacionalizacije je zato izpostavila cilj krepitve »podpornih okolij za večjo kakovost mednarodne mobilnosti« (MIZŠ, 2016: 12), kar naj bi omogočila vzpostavitev sistema spremljanja kakovosti mobilnosti na večjih visokošolskih zavodih. Med leti 2010 in 2012 je tako Univerza v Mariboru sodelovala v projektu MAUNIMO (*Mapping University Mobility of Staff and Students*), ki si je prizadeval za ustrezno spremljanje mobilnosti, s tem pa tudi za njeno večjo kakovost. V konzorciju z univerzami Oslo, Swansea in Trento je bil pod okriljem Zveze evropskih univerz (EUA) razvit instrument *Mobility Mapping Tool*, ki je visokošolskim institucijam omogočil, da na podlagi vprašalnika ocenijo kakovost mobilnosti.¹³ V skladu s ciljem razvoja medkulturnih kompetenc, izpostavljenim v nacionalni strategiji internacionalizacije (glej MIZŠ, 2016), je tudi Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) leta 2015 pričel z izvajanjem projekta EHEA – Evropski visokošolski prostor, ki podpira udejanjanje internaci-

12 V obdobju od 1. januarja 2014 do 31. decembra 2020 se izvaja program Erasmus+, ki združuje obstoječe programe EU na področju izobraževanja, usposabljanja, mladine in športa v en sam krovni program. Pred tem se je program izvajal kot eden izmed podprogramov programa Vseživljenjsko učenje (2007–2013) oziroma je bil vključen v program Socrates (1994–2007). Pričujoči prispevek ga poimenuje program Erasmus, ki pa se nanaša tudi na Erasmus+ oziroma Socrates.

13 <http://www.eua.be/activities-services/projects/past-projects/learning-teaching/mapping-university-mobility-of-staff-and-students.aspx> (20. 12. 2017).

onaliziranega kurikula in internacionaliziranih učnih izidov in se v letih 2017 in 2018 osredotoča na vprašanje kakovosti poučevanja in učenja in pedagoške usposobljenosti visokošolskega osebja.¹⁴

V zadnjih nekaj letih je tako (tudi) v Sloveniji moč opaziti spodbudne prakse, ki širijo zavedanje o pomenu kakovosti v internacionalizaciji slovenskega visokega šolstva. Vendar pa se tovrstno vprašanje še vedno prednostno povezuje z ukrepi za večjo kakovost mobilnosti,¹⁵ saj internacionalizacija doma ni sistemsko implementirana. Osamljen primer institucionalne pobude, ki poleg mobilnosti upošteva tudi vprašanje kakovosti drugih dejavnosti internacionalizacije, predstavlja pridobitev certifikata CeQuInt, ki ga je Ekonomska fakulteta UL prejela za magistrski študijski program Mednarodno poslovanje na osnovi zunanje evalvacije s strani NAKVIS-a. Kot že omenjeno, je agencija sodelovala v projektu ECA o razvoju metodologije za ocenjevanje kakovosti internacionalizacije na programski in institucionalni ravni visokega šolstva.

Zaključna razprava

Iz zgornje razprave je moč povzeti, da se je v Sloveniji internacionalizacija zunanjih in notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti okrepila v zadnjem desetletju, še posebej po sprejetju ESG (ENQA, 2005) ter z ustanovitvijo NAKVIS-a. Vendar pa se slednji še danes sooča z zakonodajno oviro, vezano na pristojnost njegovega delovanja zunaj nacionalnih okvirov, saj oblikovalci visokošolskih politik pripisujejo večjo pomembnost sodelovanju agencije na ravni EVP, skladnosti njenega delovanja z ESG ter registraciji v EQAR (glej ReNPVŠ, 2011), s čimer spodbujajo internacionalizacijo agencije doma. Vidnejša ovira v izvajanju mednarodnih dejavnosti zunaj nacionalnih okvirov je npr. tudi omejeno število usposobljenih ekspertov za izvajanje presoj na ravni EVP, kar je tudi sicer bolj značilno za manjše visokošolske sisteme, ki ne dosegajo kritične mase (Grifoll et al., 2015: 6). To obenem pomeni, da ostaja pozornost, ki se jo namenja internacionalizaciji

14 <https://www.cmepius.si/visokosolsko-izobrazevanje/projekt-ehea/> (29. 12. 2017).

15 Na tem mestu velja omeniti, da v Sloveniji poleg programa Erasmus od leta 1995 deluje tudi program izmenjav študentov in profesorjev CEEPUS (*Central European Exchange Program for University Studies*), ki s svojim regionalnim značajem pomembno dopolnjuje obstoječe EU programe. V letu 2015 je CMEPIUS med koordinatorji programa CEEPUS izvedel analizo izvajanja in učinkov tega programa, ki je osvetlila, da so le-ti v precej večji meri kot Erasmus koordinatorji mnenja, »da sodelovanje v programu CEEPUS prispeva h krepitvi kakovosti celotne institucije, zato bi veljalo ta potencial programa CEEPUS še bolj izkoristiti« (CMEPIUS, 2016).

ji v ustaljenih postopkih zagotavljanja kakovosti, še vedno precej omejena. Kot poročajo de Boer et al. (2012) v izsledkih projekta MODERN,¹⁶ noben izmed pristopov agencij za zagotavljanje kakovosti iz EVP ni vključeval internacionalizacije kot ene ključnih dimenzij. Uveljavitev pobud za večjo kakovost internacionalizacije je zato potrebno razumeti kot prvi korak v razvoju specifičnih modelov ocenjevanja kakovosti internacionalizacije, ki so podprli idejo, da »je sama kakovost internacionalizacije nekaj, kar je vredno meriti« (ibid., 10).

Eden pomembnejših mehanizmov internacionalizacije notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti so tudi mednarodne evalvacije in akreditacije, saj slovenskim visokošolskim zavodom omogočajo presojo njihovega delovanja glede na mednarodne standarde kakovosti.

Pogost pojav so mednarodne akreditacije, specifične za določena študijska področja, kot je npr. ekonomija, poslovne in upravne vede ipd., kar pomeni, da je njihovo pridobivanje disciplinarno pogojeno. Zato jih lahko razumemo tudi kot produkt komercializacije in trženja visokošolske dejavnosti, ki krepi vertikalno raznolikost znotraj visokošolskega prostora (Bleiklie, 2011; Knight, 2013). Poleg tega J. Knight opozarja, da večje število mednarodnih akreditacij še ne pomeni nujno večje internacionalizacije – to je mit, resno tveganje pa predstavljajo tudi akreditacije dvomljivih in koristoljubnih akreditacijskih organov, ki jih »prodajajo« brez ustreznih neodvisnih presoj (Knight, 2013: 2–3).

Ker pa v Sloveniji internacionalizacija ni sredstvo trženja, temveč instrument, namenjen izboljšanju kakovosti visokošolskega izobraževanja in raziskovanja, se tudi v strateških dokumentih povezavo med obema krovnicama konceptoma najpogosteje utemeljuje z vidika dodane vrednosti internacionalizacije za kakovost slovenskega visokega šolstva. Pobude, namenjene krepitvi kakovosti mobilnosti oziroma internacionalizacije kurikula in učnih izidov obstoječim praksam tega področja prav gotovo dodajajo kvalitativno vrednost, saj se v visokošolskih razpravah izpostavlja, da se ocenjevanje kakovosti internacionalizacije v EVP še vedno prednostno osredotoča na raven visokošolskih institucij ter kvantitativno usmerjene vhodne (*input*) in izhodne (*output*) kazalnike (npr. finančna sredstva, ustreznost infrastrukture, število mednarodnih študentov ipd.) (Brandenburg et al., 2009; Beerkens et al., 2010). To pomeni, da ne upoštevajo v zadostni meri obstoječih disciplinarnih razlik med institucijami, oddelki oziroma študij-

16 Z naslovom *Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education*.

skimi programi, ki so različno aktivni v svojih prizadevanjih po večji (kakovosti v) internacionalizaciji.

Tudi sama internacionalizacija je namreč kompleksen in spremenljiv koncept, zato do danes še niso bili razviti univerzalni standardi, ki bi omogočali njeno ocenjevanje znotraj različnih visokošolskih kontekstov (Beerkens et al., 2010). De Boer et al. (2012) so zato zastavili pomembno vprašanje: ali tudi v prihodnje razvijati ločene modele ocenjevanja in merjenja kakovosti internacionalizacije ali jih vključiti znotraj rednih postopkov zagotavljanja kakovosti (ibid., 50).

Literatura

- Aerden, Axel. *Frameworks for the Assessment of Quality in Internationalisation* (ECA Occasional Paper). The Hague: ECA, 2015.
- Beerkens, Eric, Uwe Brandenburg, Nico Evers, Adinda van Gaalen, Hannah Leichsenring in Vera Zimmermann. *Indicator Projects on Internationalisation: Approaches, Methods and Findings: A report in the context of the European project »Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation« (IMPI)*. Gütersloh: CHE Consult, 2010.
- Beerkens, Henricus Johannes Jacobus Gerardus. *Global Opportunities and Institutional Embeddedness: Higher Education Consortia in Europe and South-East Asia* (Doktorska disertacija). Enschede: University of Twente/CHEPS, 2004.
- Bleiklie, Ivar. »Excellence, Quality and the Diversity of Higher Education Systems«. V *Questioning Excellence in Higher Education: Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective*, ur. Michele Rostan in Massimo Vaira, 21–35. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- Brandenburg, Uwe, Harald Ermel, Gero Federkeil, Stephan Fuchs, Martin Groos in Andrea Menn. »How to measure the internationality and internationalisation of higher education institutions: indicators and key figures«. V *Measuring success in the internationalisation of higher education*, ur. Hans de Wit, 65–76. Amsterdam: EAIE, 2009.
- CMEPIUS (2016). *Analiza izvajanja in učinkov programa CEEPUS*. https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/CEEPUS-analiza-podatkov_ver-1.6.pdf (10. 5. 2018).
- De Boer, Harry, Ben Jongbloed, Paul Benneworth, Don Westerheijden in Jon File. *Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education*. Brussels: ESMU, 2012.

- De Wit, Hans, Fiona Hunter, Laura Howard in Eva Egron-Polak. *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, 2015.
- ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA, 2005.
- EQAR. *Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA): Final Project Report*. Brussels: EQAR, 2014.
- Grifoll, Joseph, Achim Hopbach, Anthony McClaran, Paula Ranne, Teresa Sánchez Chaparro in Aurelija Valeikienė. *Quality Procedures in the European higher education area and beyond – Internationalisation of quality assurance agencies (4th ENQA Survey)*. Brussels: ENQA, 2015.
- Harvey, Lee in Diana Green. »Defining Quality«. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18, št. 1 (1993): 9–26.
- Harvey, Lee in Peter T. Knight. *Transforming Higher Education*. London: SRHE & Open University Press, 1996.
- Klemenčič, Manja in Alenka Flander. *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS, 2013.
- Knight, Jane in Hans de Wit. »An Introduction to the IQRP Project and Process«. V: *Quality and Internationalisation in Higher Education*, ur. Jane Knight in Hans de Wit, 45–59. Paris: IMHE/OECD, 1999.
- Knight, Jane. »The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?«. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 17, št. 3 (2013): 84–90.
- Kosmützky, Anna in Georg Krücken. »Growth or Steady State? A Bibliometric Focus on International Comparative Higher Education Research«. *Higher Education* 67, št. 4 (2014): 457–472.
- MIZŠ. *Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020*. Ljubljana: MIZŠ/CMEPIUS, 2016.
- Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11–20)*. Uradni list RS, št. 41/2011.
- Univerza v Ljubljani (2014). *Strategija internacionalizacije Univerze v Ljubljani 2014–2017/2020*. https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/ (12. 12. 2017).
- Univerza v Mariboru (2013). *Strategija internacionalizacije: Internacionalizacija kot razvoj kakovosti Univerze v Mariboru*. <https://www.um.si/kakovost/splosno/Strani/default.aspx> (20. 11. 2017).

- Van der Wende, Marijk. »Quality Assurance of Internationalisation and Internationalisation of Quality Assurance«. V: *Quality and Internationalisation in Higher Education*, ur. Jane Knight in Hans de Wit, 225–240. Paris: IMHE/OECD, 1999.
- Van Gaalen, Adinda, ur. *Internationalisation and Quality Assurance*. Amsterdam: EAIE, 2010.
- Vroeijenstijn, Ton I. »Quality Assurance in Medical Education«. *Academic Medicine* 70, št. 7 (1995): 59–67.
- Vroeijenstijn, Ton I. »The International Dimension in Quality Assessment and Quality Assurance«. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 24, št. 2 (1999): 237–247.

Seznam intervjujev

- Intervju s predstavnikom Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS) – Intervju 1 (24. junij 2016). Intervju opravil M. Hauptman Komotar [zvočni posnetek]. Zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. [Doktorska disertacija] (I8-SLO). Osebni arhiv, Litija.
- Intervju z ekspertom za področje internacionalizacije in zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu – Intervju 2 (29. junij 2016). Intervju opravil M. Hauptman Komotar [zvočni posnetek]. Internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. [Doktorska disertacija] (I9-SLO). Osebni arhiv, Litija.
- Intervju s predstavnikom Centra Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) – Intervju 3 (6. julij 2016). Internacionalizacija v slovenskem visokem šolstvu [Doktorska disertacija] (I9-SLO). Osebni arhiv, Litija.
- Intervju z dekanom zasebne fakultete – Intervju 4 (7. september 2016). Internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti na slovenskih visokošolskih zavodih [Doktorska disertacija] (I13-SLO). Osebni arhiv, Litija.

*učenje, poučevanje
in socialni odnosi
v šoli*

Osnovnošolski literarni kanon ali kaj smo brali/beremo v šoli

Martina Mejak

Šolski literarni kanon

Glavna vsebina pouka književnosti so t. i. klasiki oz. kanonski avtorji in njihova kanonska dela (Krakar Vogel, 2001). Klasika (v smislu klasični avtorji oz. literarna dela) in (literarni) kanon (kanonski avtorji oz. kanonska dela) nista sopomenki. Izraz klasika je v 19. stoletju pridobil še dodatne pomeni, in sicer: umirjenost, enovitost, ravnotežje itd. K uveljavitvi izraza literarni kanon, ki je konec 80. let 20. stoletja začel izpodrivati pojem klasika, je veliko pripomogel literarni kritik in filolog Ernst Robert Curtius s svojim delom *Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter*, ki je izšlo leta 1948 (Juvan, 1991; Dovič, 2003).

Kanonski avtorji so v literarni vedi zabeleženi kot tisti avtorji in tista dela, ki tvorijo jedro literarnega kanona oz. gre za »razmeroma nespremenljiv repertoar del in piscev« (npr. Trubar, Vodnik, Linhart, Prešeren, Levstik, Cankar)« (Juvan, 1991: 120). Literarni kanon je tako sestavljen iz stabilnega jedra in spremembam bolj podvrženega obrobja (ibid.). Velja omeniti tudi termin nacionalni in svetovni kanon oz. kanon svetovne literature, ki sta povezana z nastankom nacionalnih jezikov in književnosti ter s cepitvijo na latinski kanon in »kanon vernakularnih literatur« (Dovič, 2003: 21) ter predromantično in romantično idejo o svetovni kulturi (ibid.: glej tudi Juvan, 1991). Metka Kordigel Aberšek (2008) razlikuje kanon na ravni civilizacijskega kroga, kanon na nacionalni ravni in kanon na družinski ravni oz. družinski kanon; doživljanje in poznavanja kanona na rav-

ni civilizacijskega kroga omogoča inkulturacijo, kanon na nacionalni ravni omogoča razvijanje nacionalne pripadnosti, družinski kanon omogoči občutek varnosti in pripadnosti na osebni ravni.

Literarni kanon in šolski literarni kanon¹ se le delno prekrivata, prekrivanje poteka v točki jedra literarnega kanona.

»Čeprav se pojma kanon in kanon šolskega čtiva razlikujeta, ju povezuje bistveni element: splošno prepričanje, da je šolski kanon nerazdružljivo povezan s kanonom, razumljenim kot zbirka za kulturo najpomembnejših besedil, in da torej nesporno izhaja iz njega, saj je to njegov najbližji intertekst. V skladu s tem prepričanjem je šolski kanon, tudi če ne vsebuje vseh besedil, ki v neki kulturi veljajo za kanonska (in praviloma jih – iz znanih razlogov – ne vsebuje), izbor besedil, katerih kanonskost ni vprašljiva.« (Kopczyk, 2006: 339)

Razprave o literarnem kanonu, ki so v zadnjih desetletjih eno osrednjih zanimanj literarne vede, razkrivajo mehanizme ohranjanja leposlovnih del v zavesti bralcev (Dovič, 2003) oz. dejavnike literarne kanonizacije, kot jih opredeljuje Božič (2011). Pojem kanon v primerjavi s klasiko vključuje sociološko plat oz. razlaga vlogo institucij in izobraževalnega sistema (Dovič, 2003). O sociološki usedlini v terminu kanon razpravlja tudi Juvan (1991):

»/K/anon je pojem, ki bi ga kakšen razmejevalec diskurzivnih disciplin lahko uvrstil v izrazite registre sociologije literature oz. kulture ali morda literarnozgodovinske metodologije ali recepcijske zgodovine. Z njim hočemo govoriti le o razlogih in mehanizmih, ki so privedli do tega, da je določenemu bralnemu občinstvu prezenten določen izbor besedil, avtorjev, z njimi povezanih komentarjev, razlag, vrednot in sistematizacij, medtem ko ostala slovstvena proizvodnja ostaja v mrtvem kotu njegovega kulturnega pogleda; s kanonom odgovarjamo tudi na vprašanja o postopkih, strategijah in ustanovah, ki vzdržujejo, stabilizirajo, uravnavaajo interese sprejemalcev, in o trajnejših ozadjih (konvencijah, normah, temah, prototipih), ki pri tvorjenju novih besedil spremljajo evolucijske premike.« (ibid: 118)

1 Jauss je npr. pisal o kanonu šolskega branja (Jauss, 1998: 446).

Literarni kanon je glavni vzvod za oblikovanje kulturnega spomina in identitetni mehanizem ter družbenokohezivno sredstvo, kar uresničuje šolstvo oz. se uresničuje prek pouka književnosti (Juvan, 2005).

»Moč kanona je razpršena v učnih načrtih, učbenikih, čitankah, obveznih branjih, izpiti, seminarških in diplomskih nalogah ... V šolskem obratu postanejo kanonizirani spisi in njihovi avtorji kot »središčni liki« predvsem armatura nacionalne identitete, saj nastopajo kot poglobitni nosilci izročila knjižnega jezika in spominski pričevalci posebne zgodovinske izkušnje dogodkov, oseb, krajev in mentalitet, po kateri se en narod loči od drugega (zato slovenski šolar in dijakinja, ki se po t. i. skritem kurikulumu uči ta biti Slovenca, v glavnem nič ne izvesta o Prešernovih nemških pesmih, kaj šele o latinskih rokopisih srednjeveških piscev na Slovenskem ali hrvaških delih Zofke Kveder).« (ibid: 391)

Slovenski osnovnošolski literarni kanon – avtorji in dela

Za ugotovitev, kdo so slovenski šolski kanonski avtorji in kanonska dela v 20. stoletju za učence od 10./11. do 14./15. leta starosti, so bila v računalniško aplikacijo² vnesena kazala avtorjev in njihovih del v obravnavanih berilih. Vnesenih je bilo 8674 naslovov iz 91 beril, ki so bila izdana v štirih družbeno-političnih sistemih na Slovenskem v 20. stoletju: 9 iz zadnjega obdobja Avstro-Ogrske, 22 iz obdobja Kraljevine SHS/Jugoslavije, 33 iz obdobja po vojne Jugoslavije (SFRJ) in 27 beril, izdanih v Republiki Sloveniji (glej Mejak, 2017). S pomočjo računalniške aplikacije smo pridobili informativni seznam avtorjev po pogostnosti pojavljanja v berilu z vsaj enim literarnim delom, ki je bil pregledan tudi ročno zaradi morebitnih napak pri vnosu

2 Računalniška aplikacija je bila narejena v tehnologiji .NET, natančneje s programskim jezikom C#. Izdelana je bila s pomočjo programa Visual Studio, ki je preprosta aplikacija Windows form in je sestavljena iz treh tabov. Na prvem tabu so osnovne nastavitve, kjer nastavimo, iz katerega dokumenta v kateri dokument se bodo podatki zapisovali in iz katerega dokumenta bomo črpali podatke za nadaljnjo analizo. Drugi tab nam omogoča vnos podatkov (avtor, naslov, berilo in družbeno-politično obdobje), v tretjem tabu se izvede analiza (npr. število avtorjev v določenem številu beril). Aplikacija shrani vse podatke v tekstovno datoteko v formatu .csv (Comma Separated Value). Pri analizi se črpajo podatki iz tega dokumenta in se gradijo nekakšni slovarji, v katerih se gradijo objekti. Objekti predstavljajo en vnos, ki vsebuje vse lastnosti, ki smo jih definirali. Lastnosti se med seboj primerjajo in se seštejejo z različnimi algoritmi. Osnovno računalniško aplikacijo je pripravil Aleš Glavina, dipl. inž. informatike, izboljšal in jo naredil bolj pregledno pa dr. Jernej Vičič, dipl. inž. informatike (glej tudi Mejak, 2017).

podatkov (npr. zatipkano ime ali priimek avtorja itd., kar računalnik beleži kot drugo enoto ali različne navedbe, npr. pri latinskih avtorjih, France/ Fran Levstik itd.). V nadaljevanju so predstavljeni avtorji, ki se pojavljajo v več kot 45 berilih, kar je več kot 50 % obravnavanih beril.

Najpogosteje z vsaj enim delom objavljeni avtor je Oton Župančič, ki se pojavlja v 74 berilih. V 72 berilih je prisoten Josip Jurčič, takoj za njim, v 71, Ivan Cankar. Sledi Anton Aškerc z berilom manj (69 beril). Simon Gregorčič in Fran Levstik³ se pojavljata z vsaj enim delom v 65 berilih. Sledi jima France Prešeren v 61 berilih. V 59 berilih se pojavljata Simon Jenko in Fran Saleški Finžgar. V 54 berilih je prisoten Josip Murn, z berilom manj (53) Janez Trdina. V 52 berilih se pojavljata Fran Erjavec in Josip Stritar, v 50 berilih pa Dragotin Kette. V 48 berilih France Bevk, z berilom manj (47) Valentin Vodnik, s 45 berili Ivan Tavčar.

Tabela 9: Seznam avtorjev, ki se z vsaj enim delom pojavljajo v berilih v štirih družbeno-političnih sistemih

Št. beril: 91	Avtor(ji)	Avstro-Ogrska	Kraljevina SHS	SFRJ	Slovenija
79 (86)	ljudsko slovstvo	✓	✓	✓	✓
74	Oton Župančič	✓	✓	✓	✓
72	Josip Jurčič	✓	✓	✓	✓
71	Ivan Cankar	✓	✓	✓	✓
69	Anton Aškerc	✓	✓	✓	✓
65	Simon Gregorčič Fran Levstik	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓
61	France Prešeren	✓	✓	✓	✓
59	Simon Jenko Fran Saleški Finžgar	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓
54	Josip Murn	✓	✓	✓	✓
53	Janez Trdina	✓	✓	✓	✓

3 Pri Franu Levstiku smo morali preveriti, ali je France (Levstik) iz starejših učbenikov istoveten Franu Levstiku iz mlajših obdobj.

Št. beril: 91	Avtor(ji)	Avstro-Ogrska	Kraljevina SHS	SFRJ	Slovenija
52	Fran Erjavec Josip Stritar	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓
54	Josip Murn	✓	✓	✓	✓
50	Dragotin Kette	✓	✓	✓	✓
48	France Bevk	-	✓	✓	✓
47	Valentin Vodnik	✓	✓	✓	✓
45	Ivan Tavčar	✓	✓	✓	✓

Kot je razvidno iz Tabele 9, je največ zadetkov, 79, pripadlo leposlovnim delom z oznako »ljudska«. Pričakovali smo, da bo opus ljudskega slovstva prisoten v vseh berilih, zato smo ročno pregledali obravnavana berila in ugotovili, da je stanje med 12 berili, v katerih naj ne bi bilo objavljenih del iz ljudskega slovstva, naslednje:

- v berilu Slovenska čitanka za 4. razred srednjih šol (Sket in Wester, 1912) je navedba dela podana s posredovalcem (npr. Radivoj Peterlin: Ubiti kozak /maloruska nar./);
- v berilu Čitanka za meščanske šole II (Brinar, 1921) je zapisovalec ali sestavljevalec berila in navedba narodna (ljudska) (Josip Brinar: Kako je volk ribe lovil /nar./);
- v berilih Slovenska čitanka za 1., 2., 3. in 4. razred srednjih šol (Wester, 1921–1922) je zapisan zapisovalec in označba narodna (ljudska) (npr. Janko Barle; O beli kači /nar. pravljica/);
- v berilu Slovenska čitanka za osnovno šolo, IV. del (Rape, 1922), so dela objavljena brez navedbe avtorstva oz. oznake narodno/ljudsko, torej samo z naslovom;
- v berilu Naši vodniki (Gaspari, Pečjak, Žerjav, 1940) ni objavljenih ljudskih del;
- v Berilu Slovenska čitanka III (Bajec in sod., 1945) so ljudska dela označena kot »narodna«;
- v berilu Slovenko berilo za nižje razrede gimnazije (1. zvezek, 1946) ni objavljenih ljudskih del;
- v berilu Svet iz besed 9 (2007) in Novi svet iz besed 9 (2015) prav tako ni objavljenih del iz ljudskega slovstva.

Če upoštevamo zgoraj navedene zapise, je število beril, kjer se pojavlja ljudsko slovstvo, 86, prav zato je tudi v Tabeli 10 navedeno dvojno število.

Ker nas je zanimala tudi stabilnost kanona, smo preverili, ali so zgoraj navedeni avtorji vključeni v berila iz vseh družbeno-političnih oz. izobraževalnih sistemov. Ugotavljamo, da Josip Stritar po letu 1991 v berilih ni več prisoten (glej Tabelo 9) – to ni odraz samovolje in preference avtorjev beril, ampak tudi kurikularne politike, saj je berilo napisano v skladu z učnim načrtom. Stritar bi bil lahko po volji sestavljavec beril umeščen v tip antologijskega berila, ki poleg kurikularnih avtorjev predvideva tudi širši repertoar avtorjev in besedil. Prav tako v vseh obdobjih ni prisoten France Bevk, ki je na slovensko literarno prizorišče stopil po koncu 1. svetovne vojne.

V nadaljevanju nas je zanimalo, katero literarno delo je najpogosteje prisotno v obravnavanih 91 berilih, pobljže si bomo pogledali prvih deset mest. Dela z enakim naslovom se lahko pojavijo v istem berilu, kar pomeni, da smo v analizi upoštevali število beril, ne pa števila objav dela z enakim naslovom (npr. delo Kralj Matjaž se v obravnavanem korpusu pojavlja 37-krat v 34 berilih). Naslovi del, pri katerih so avtorji različni, so v Tabeli 10 označeni z zvezdico.

Literarno delo, ki se pojavlja največkrat, je Kralj Matjaž (različnih avtorjev),⁴ in sicer v 34 berilih. V 24 berilih so uganke (navedene v množinski obliki, delež uganek je višji, ker so objavljene tudi pod samostalnikom v ednini ali so avtorsko navedene brez naslova, npr. Župančič, Stritar itd.), v 22 berilih se pojavlja pesnitev Soči Simona Gregorčiča, v 21 berilih Jurčičeva Kozlovska sodba v Višnji Gori in delo z naslovom Pomlad (različnih avtorjev).⁵ V 20 berilih se pojavljajo dela Brodnik (različnih avtorjev),⁶ Mati (različnih avtorjev)⁷ in Pesem (različnih avtorjev).⁸ V 19 berilih se pojavlja Prešernov Uvod h Krstu pri Savici⁹ in Apel in čevljar, Levstikov Martin

4 Avtorji dela Kralj Matjaž so: Anton Aškerc, Ivan Cankar, Niko Grafenauer, Josip Jurčič, Oton Župančič in delo z oznako ljudska.

5 Avtorji dela Pomlad so: Miroslav Antić, Simon Jenko, France Kosmač, Fran Ksaver Meško, Josip Stritar, Vida Taufer, Ivan Tavčar, Anton Umek in Stanko Vuk.

6 Avtorji dela Brodnik so: Anton Aškerc, delo z oznako s korejska ljudska in delo z oznako kavkavska ljudska.

7 Avtorji dela Mati so: Svetozar Čorović, Maksim Gorki, Simon Jenko, Mile Klopčič, Fran Meško, Marija Kmet, Tone Seliškar in Ivan Pregelj.

8 Delo z naslovom Pesem so napisali: Srečko Kosovel, Ivan Minatti, Publij Naso Ovid, Marko Pavček in Tone Pavček

9 Naslov dela je bil naveden različno, pri ročnem pregledovanju smo upoštevali vse različice (Krst pri Savici, Uvod h Krstu pri Savici, Uvod).

Krpan,¹⁰ prav tako delo Peter Klepec (različnih avtorjev)¹¹ in Povodni mož (različnih avtorjev),¹² v 18 berilih Gazela (različnih avtorjev).¹³ V 17 berilih je Erjavčevo delo Ni vse zlato, kar se sveti, Klopčičeva Mary se predstavi, Vodnikov Moj spomenik,¹⁴ Jenkova Naprej, Pastir (različnih avtorjev)¹⁵ in Z vlakom (različnih avtorjev).¹⁶ V 16 berilih se pojavlja Aškerčev Mejnik, Prešernova Turjaška Rozamunda in Zdravljica. V 15 berilih je objavljena Vodnikova pesem Dramilo, ljudska Pegam in Lambergar, Župančičeva Žeblljarska, Aškerčeva Ponočna potnica in Gregorčičeva pesem Nazaj v planinski raj! (glej Tabela 10).

Zanimiva je tudi primerjava s srednješolskim kanonom avtorjev, s katerim se je ukvarjal Zoran Božič. Med njegovimi prvimi 15 avtorji so tudi Janko Kersnik, Ivan Pregelj in Srečko Kosovel, ki so v obravnavanih osnovnošolskih berilih prisotni manj. Kosovel, ki se ni uvrstil med bolj zastopane avtorje, je prisoten v 42 berilih. Pri Božiču so na petnajstem, šestnajstem in sedemnajstem mestu Stritar, Finžgar in Trdina, s čimer sta osnovnošolski in srednješolski literarni kanon glede avtorjev zelo blizu (Božič, 2010: 576 – Priloga B5: Razvrstitev slovenskih avtorjev po deležu uresničenih od možnih uvrstitev v srednješolska berila, glej tudi Jožef Beg, 2012).

Tabela 10: Seznam največkrat objavljenih leposlovnih del v obravnavanih berilih

Število beril, v katerih se pojavlja leposlovno delo	Naslovi leposlovnih del
34 beril	Kralj Matjaž*
24 beril	Uganke
22 beril	Soči
21 beril	Kozlovska sodba v Višnji Gori, Pomlad,* Pregovori

- 10 Upoštevani so vsi naslovi: Martin Krpan, Martin Krpan z Vrha in Cesarica in Krpan.
- 11 Delo z naslovom Peter Klepec je poleg ljudske pripovedke tudi delo Ivana Cankarja. V seštevek niso bila vključena dela z naslovom Kako je Peter Klepec pregnal Turke.
- 12 Delo z naslovom Povodni mož sta napisala France Prešeren in Janez Majciger (mariborski učitelj gorenjskih korenin).
- 13 Delo z naslovom Gazela sta poleg Franceta Prešerna (v računalniški aplikaciji je bila dosledno uporabljena edninska oblika) napisala tudi Dragotin Kette in Anton Vodnik, v množinski obliki pa Pierre de Latin, kar pa ni všeto v to statistiko.
- 14 Upoštevane so vse različice zapisa.
- 15 Delo z naslovom Pastir so napisali: Ezop, Simon Gregorčič, Simon Jenko, Ivan Potrč, Matija Valjavec in delo z oznako ljudska.
- 16 Delo z naslovom Z vlakom sta napisala: Blaže Koneski in Oton Župančič.

Število beril, v katerih se pojavlja leposlovno delo	Naslovi leposlovnih del
20 beril	Brodnik,* Mati,* Pesem*
19 beril	Uvod h Krstu pri Savici, Martin Krpan, Apel in čevljar, Peter Klepec,* Povodni mož*
18 beril	Gazela*
17 beril	Ni vse zlato, kar se sveti, Mary se predstavi, Moj spomenik (spominik), Naprej, Pastir,* Z vlakom*
16 beril	Mejnik,* Turjaška Rozamunda, Zdravljica
15 beril	Dramilo, Pegam in Lambergar, Žebljarska, Ponočna potnica, Nazaj v planinski raj!

Župančič kot avtor, ki se v šolskih berilih pojavlja najpogosteje, nastopa z izredno širokim opusom. Glede na naslove del je najpogosteje prisoten z ugankami ter s pesmima Z vlakom in Žebljarsko. Pozitivno je vreden, zlasti kot otroški in mladinski avtor, tudi v zgodovinah slovenskega slovstva (glej Mejak, 2017:71–88). Še z večjim opusom, a manjšim pojavljanjem v berilih za različne razrede, ker je kot pesnik primeren za višje razrede osnovne šole, se pojavlja Prešeren. Med avtorji prevladujejo pesniki z lirskimi in epskimi pesmimi. Med pripovedna besedila uvrstimo le Jurčičevo Kozlovsko sodbo, Erjavčevo Ni vse zlato, kar se sveti, Levstikovega Martina Krpana in Petra Klepca. V berilih po letu 1991 sta Erjavec in Aškerc sicer še prisotna, vendar Erjavec ne z delom Ni vse zlato, kar se sveti, ampak z delom Paček in orel, in Aškerc ne z Mejnikom in Ponočno potnico, ampak npr. z deli: Kronanje v Zagrebu, Čša nesmrtnosti in Najlepši dan. Gregorčičeva pesem Nazaj v planinski raj! je bila nazadnje objavljena v berilu Gregorja Kocijana in Stanka Šimenca O domovina, ti si kakor zdravje (1990). Spremembe v osnovnošolskem literarnem kanonu lahko pojasnimo ne samo s spremenjenim družbeno-političnim sistemom leta 1991, ampak tudi s spremenjenim pogledom na pouk književnosti v osnovni šoli, ki se je zgodil v 90. letih 20. stoletja. Takrat je izšla vrsta pomembnih teoretičnih razprav (npr. Kordigel, 1993; Medved Udovič, 1993; Saksida, 1997), v katerih je bila na novo ovrednotena (mladinska) književnost, pouk književnosti, ki se uresničuje od 1. do 9. razreda z metodo šolske interpretacije in je utemeljen z literarno vedo, v ospredje pa je bil postavljen bralec oz. učenec s svojim predstavnim in čustvenim svetom ter interesi. Sledila je kurikularna prenova, ki je upoštevala nova spoznanja, kar se je odrazilo pri pripravi učnega načrta in novih beril (Saksida, 2008).

Sestavljalci in sestavljavke beril – dejavnik šolske kanonizacije

Božič (2011) ugotavlja, da na (šolsko) literarno kanonizacijo vplivajo tudi sestavljalci in sestavljavke beril. Čeprav so zavezani veljavnemu učnemu načrtu, še vedno vplivajo na izbor avtorjev in avtoric oz. njihovi deli s svojimi osebnimi preferencami. V našem primeru bomo zaradi obsežnega korpusa beril sestavljalce in sestavljavke beril analizirali na podlagi dveh kriterijev, glede na smer (in stopnjo) izobrazbe ter ali imajo učiteljske izkušnje v osnovni in srednji šoli.¹⁷ V Tabeli 11, 12, 13 in 14 naveden razdelek raziskovanja označuje znanstveno raziskovanje oz. teoretično ukvarjanje s književnodidaktičnimi vprašanji sestavljalca oz. sestavljavke. Jurman (1999) meni, da je najbolj primeren sestavljalcev učbenika za določen razred tisti, ki v tem razredu tudi poučuje. Strokovnjaki z ustrezno izobrazbo in poznavanjem vsebine učnega predmeta, ki nimajo konkretnih delovnih izkušenj s ciljno populacijo, ki ji je učbenik namenjen, niso primerni avtorji učbenikov, saj ne poznajo miselnih procesov, ki potekajo pri dojetju učne snovi. Izjema so strokovnjaki, ki so v preteklosti poučevali, potem pa opravljali druga dela in s časovno distanco do učnega predmeta napisali načeloma kakovosten učbenik. Sestavljalcev učbenika, ki naj bi imel najmanj 7 do 10 let delovnih izkušenj, naj bi predmet poučeval na različnih stopnjah izobraževanja oz. vsaj v razredu pred razredom in po razredu, ki mu je učbenik namenjen.

Izbrani sestavljalci beril, ki so jih učenci uporabljali pri pouku književnosti na začetku 20. stoletja v Avstro-Ogrski, so bili vsi šolniki, ki so imeli tudi vodstvene izkušnje (Brinar, Hubad, Schreiner, Wester). Glede izobrazbe prevladuje klasična izobrazba v kombinaciji s slavistiko (Wester, Hubad, Sket) (glej Tabelo 11).

Tabela 11: Sestavljalci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v Avstro-Ogrski

Sestavljalci	Izobrazba	Učiteljske izkušnje	Raziskovanje
Josip Brinar	učiteljišče	✓	/
Fran Hubad	klasična filologija, slavistika	✓	/
Henrik Schreiner	prirodopis, matematika, fizika	✓	/
Jakob Sket	klasična filologija, slavistika, germanistika	✓	/
Josip Wester	klasična filologija	✓	/

V obdobju med obema vojnama je bilo obravnavanih 13 sestavljalcev – vsi z neposrednimi izkušnjami s poučevanjem v šoli, od tega jih je naj-

17 Podatke smo pridobili iz javno dostopnih biografij.

manj 6 zagotovo zaključilo učiteljišče. Med ostalimi je eden zaključil klasično filologijo, dva sta zaključila študij slavistike in romanistike, eden slavistiko, germanistiko in primerjalno književnost, eden pa samo slavistiko. V primerjavi s predhodnim obdobjem se je število sestavljavcev povečalo, znižala se je izobrazbena raven – 6 jih je zaključilo učiteljišče, ki je bila oblika srednje šole in so ga dijaki zaključili z 18. letom starosti, študij klasične filologije pa se je umaknil študiju nacionalnih filologij (slavistika, romanistika in germanistika). Na podlagi biografij učiteljev na meščanski šolah (Gaspari, Pečjak, Žerjav) lahko sklepamo, da so zaključili učiteljišče in nato opravljali izpit za učitelja za meščanske šole; zaradi manjkajočih podatkov pri učitelju Rožmanu in Wagnerju smo izobrazbo dopisali s vprašajem, kar pomeni, da na njuno izobrazbo samo sklepamo.

Med sestavljavci beril, ki so označeni tudi kot raziskovalci, velja izpostaviti Rudolfa Kolariča, ki se je v svojih raziskovanjih še najbolj približal temam, ki jih obravnava specialna didaktika (psiholingvistika, razvoj govora). Ostali so se ukvarjali s specifičnimi temami svojega raziskovalnega področja (npr. slavistika, klasična filologija) (glej Tabelo 12).

Tabela 12: Sestavljavci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v Kraljevini SHS oz. Kraljevini Jugoslaviji

Sestavljavci	Izobrazba	Učiteljske izkušnje	Raziskovanje
Anton Bajec	slavistika, romanistika	✓	✓
Josip Brinar	učiteljišče	✓	/
Pavel Flere	učiteljišče	✓	✓
Anton Gaspari	učiteljišče	✓	/
Rudolf Kolarič	slavistika, germanistika, primerjalna književnost	✓	✓
Rudolf Pečjak	učiteljišče	✓	/
Andrej Rape	učiteljišče	✓	/
Maksim Rožman	(učiteljišče?)	✓	/
Mirko Rupel	slavistika	✓	✓
Anton Sovre	klasična filologija	✓	✓
Jakob Šolar	slavistika, romanistika, teologija	✓	✓
Albert Žerjav	učiteljišče	✓	✓
Rudolf Wagner	(učiteljišče?)	✓	/

Po drugi svetovni vojni se je število sestavljavcev beril v primerjavi s prejšnjima obdobjema povečalo, v izbor je prišlo 21 sestavljavcev, od tega

prvič 6 sestavljavk. V primeru Marije Jalen in Vlada Rapeta nimamo drugih podatkov, kot le to, da sta bila avtorja berila, v primeru Darinke Sivec pa vemo samo za izobrazbo. Pri Stanetu Meliharju smo ugotavljali, ali je dramaturg in pisec kratke proze tudi sestavljavec (enega) berila.

Med 18 avtorji, katerih izobrazba in/ali življenjepis sta znana, je 13 sestavljavcev zaključilo univerzitetno izobraževanje in več, 5 učiteljske, kar pomeni, da se je izobrazbena struktura sestavljavcev glede na prejšnje obdobje izboljšala. Med 13 sestavljavci je 9 avtorjev, ki so zaključili študij slavistike, po eden, ki je študiral slovenščino in francoščino, slovenščino in ruščino, eden, ki je zaključil psihologijo, pedagogiko in matematiko, eden dramaturgijo ter eden z zaključenim študijem pedagogike, kar pomeni, da je 11 sestavljavcev študiralo slovenščino in slovensko književnost. Vsi obravnavani sestavljavci, za katere imamo podatke, imajo delovne izkušnje v šolstvu, med njimi je tudi 12 sestavljavcev,¹⁸ ki so se s poukom književnosti in literarno vedo ukvarjali tudi raziskovalno (glej Tabela 13).

Tabela 13: Sestavljavci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v SFRJ

Sestavljavci	Izobrazba	Učiteljske izkušnje	Raziskovanje
Marja Boršnik	slavistika	✓	✓
Vladimir Cvetko	učiteljske	✓	✓
Bogomil Gerlanc	učiteljske	✓	/
Marija Jalen	?		
Marija Jamar Legat	slovenščina, francoščina	✓	/
Radovan Klopčič	psihologija, pedagogika, matematika	✓	✓
Gregor Kocjan	slavistika	✓	✓
Stanko Kotnik	slovenščina, ruščina	✓	✓
Stane Melihar	dramaturg	(✓)	
Stane Mihelič	slavistika	✓	✓
Erna Muser	slavistika	✓	/
Vlado Rape	?	✓	/
Josip Ribičič	učiteljske	✓	/
Darinka Sivec	pedagogika	✓	/
Viktor Smolej	slavistika	✓	✓
Franček Šafar	slavistika	✓	✓

18 Rozke Štefan nismo upoštevali, ker je bilo njeno raziskovanje usmerjeno v prevajalske in polonistične tematike.

Sestavljavci	Izobrazba	Učiteljske izkušnje	Raziskovanje
Andrej Šavli	učiteljišče	✓	✓
Stanko Šimenc	slavistika	✓	✓
Rozka Štefan	slavistika (polonistika)	✓	✓
Blaž Tomažević	slavistika	✓	✓
Venčeslav Winkler	učiteljišče	✓	/

Tabela 14: Sestavljavci beril glede na izobrazbo in učiteljske izkušnje v Republiki Sloveniji

Sestavljavci	Izobrazba	Učiteljske izkušnje	Raziskovanje
Milena Mileva Blažić	primerjalna književnost	/	✓
Blanka Bošnjak	slovenščina, primerjalna književnost	/	✓
Majda Cirman	slavistika/slovenistika	✓	/
Lidija Golc	slovenščina, ruščina	✓	/
Berta Golob	slavistika	✓	/
Mojca Honzak	slavistika/slovenistika	✓	✓
Karolina Jarc	slavistika	✓	✓
Jakob J. Kenda	primerjalna književnost	✓	✓
Katarina Klajn	slovenščina, francoščina	✓	✓
Gregor Kocijan	slavistika	✓	✓
Metka Kordigel Aberšek	slovenščina, nemščina	✓	✓
Vida Medved Udovič	slavistika	✓	✓
Drago Meglič	slovenščina	✓	/
Miha Mohor	slovenščina, angleščina	✓	✓
Nataša Pirih Svetina	slovenščina, umetnostna zgodovina	/	✓
Majda Potrata	slovenščina, ruščina	✓	✓
Neža (Cigüt) Ritlop	slovenščina, sociologija	✓	/
Igor Saksida	slovenščina, primerjalna književnost	/	✓
Peter Svetina	slovenščina	/	✓
Mateja Seliškar Kenda	francoščina, nizozemščina, primerjalna književnost	/	✓
Stanko Šimenc	slavistika	✓	✓
Alenka Žbogar	slovenščina, primerjalna književnost	✓	✓
Marica Žveglič	slavistika	✓	✓

Izbrana berila v samostojni Sloveniji je pripravilo 23 sestavljavcev beril, od tega 16 sestavljavk, kar je opazna sprememba v primerjavi s prejšnjima obdobjema. Izobrazbena struktura kaže na visoko stopnjo dosežene izobrazbe – vsi obravnavani sestavljavci oz. sestavljavke i so zaključili najmanj univerzitetni študij, med njimi je 13 doktorjev znanosti in 5 magistrrov znanosti. Glede na (univerzitetno) izobrazbo prevladuje slavistika oz. slovenistika, in sicer je 10 sestavljavcev zaključilo študij slavistike oz. slovenistike, 10 sestavljavcev študij slovenščine v kombinaciji z drugim predmetom, tj. primerjalno književnostjo (3), ruščino (2), francoščino (1), nemščino (1), angleščino (1), umetnostno zgodovino (1) in sociologijo (1). Med sestavljavci sta dva, ki sta študirala primerjalno književnost, in en sestavljavca, ki je poleg primerjalne književnosti študiral tudi francoščino in nizozemščino. Med 23 sestavljavci je 5 takih, ki so poučevali oz. poučujejo slovenščino v šoli, 12 jih je poučevalo v šoli in se s poukom književnosti ukvarjajo tudi raziskovalno, ostali (6) se s poukom književnosti in z literarno vedo ukvarjajo samo raziskovalno (glej Tabela 14), tako da prevladujejo sestavljavci tako z učiteljskimi izkušnjami v osnovni in/ali srednji šoli, ki se s poukom književnosti ukvarjajo tudi raziskovalno. Delež učiteljev praktikov in delež raziskovalcev je manjši, a uravnotežen (5 : 6).

V primerjavi s prejšnjimi obdobji ugotavljamo, da se je povečalo število sestavljavcev, kar je posledica učbeniškega pluralizma (Kovač in sod., 2005), obenem se je povečalo tudi število sestavljavk v primerjavi s prejšnjimi obdobji. V primerjavi s prejšnjimi obdobji se je spremenila tudi izobrazbena struktura sestavljavcev in sestavljavk beril, kar je lahko vplivalo tudi na število avtorjev/raziskovalcev/znanstvenikov, ki so vpeti v proces pisanja beril, a brez neposrednih izkušenj s poučevanjem. Glede na t. i. jugoslovansko obdobje, v katerem so prevladovali slavisti, izpričujejo sestavljavci in sestavljavke beril po letu 1991 s svojo izobrazbo širšo razgledanost po nacionalnih literaturah.

Zaključek

Izsledki nam pomagajo razmišljati o literarnem kanonu oz. šolskem literarnem kanonu. Avtorji, ki se pojavljajo v obravnavanem korpusu beril za učence, starih od 10 oz. 11 do 14 oz. 15 let (v 45 beril in več), v štirih družbeno-političnih sistemih v 20. stoletju na Slovenskem, so: Župančič, Jurčič, Cankar, Aškerc, Gregorčič, Levstik, Prešeren, Jenko, Finžgar, Murn, Trdina, Erjavec, Stritar, Kette, Bevk, Vodnik in Tavčar. Med avtorji le Bevk in Stritar nista prisotna v berilih v vseh štirih družbeno-političnih sistemih.

Stritar se ne pojavlja v berilih po letu 1991, Bevk pa zaradi letnice rojstva ni prisoten v berilih iz avstro-ogrskega obdobja. Kategorija avtorjev je manj podvržena spremembam, kot se spreminja izbor leposlovnih del iz opusa posameznega avtorja. Oton Župančič je s svojim raznolikim opusom najbolj univerzalen avtor za vsa družbeno-politična obdobja in vse stopnje izobraževanja. V obravnavanih berilih je najpogosteje prisotno delo z naslovom *Kralj Matjaž različnih avtorjev*, kar pomeni, da je motiv kralja Matjaža eden izmed, če parafraziramo Juvana (2005), tistih središčnih likov, ki predstavljajo armaturo narodne identitete.

Pomemben dejavnik šolske kanonizacije so tudi sestavljavci beril. S primerjavo izobrazbene strukture in učiteljskih izkušenj sestavljavcev v osnovni in srednji šoli na podlagi javno dostopnih biografij smo ugotovili, da so se sestavljavci beril, ki so jih učenci uporabljali v času Kraljevine SHS/Jugoslavije, v primerjavi s sestavljavci beril iz zadnjega desetletja obstoja Avstro-Ogrske pogosteje odločali za študij nacionalnih filologij kot klasične filologije. Med sestavljavci po 2. svetovni vojni močno prevladujejo slavisti oz. slovenisti, po letu 1991 pa sestavljavci beril izpričujejo široko razgledanost po nacionalnih literaturah. Skozi celotno 20. stoletje so berila pogosto delo več sestavljavcev, med katerimi so učitelji praktiki, učitelji praktiki z raziskovalnimi referencami in raziskovalci brez učiteljskih izkušenj. Pri sestavljanju pogrešamo didaktika, psihologa, pedagoga in strokovnjaka za opremo, saj naj bi bil po Marentič Požarnik (1992) kakovosten sodoben učbenik rezultat timskega dela, v katerem bi sodelovali: predmetni strokovnjak, občni in specialni didaktik, izkušen učitelj, psiholog, pedagog ter strokovnjak za opremo in bi temeljil na izsledkih ankete, narejene med učenci. Prav tako je po 1991 opazen večji delež sestavljanj beril. Med sestavljavci beril so ženske prvič zabeležene po 2. svetovni vojni, po letu 1991 pa prevladujejo. Razprave o literarnem kanonu in zanemarljivem deležu avtoric v kanonu, to velja tudi za učni načrt, (npr. Sobočan, 2006; Novak Popov, 2006) pa kažejo, da večji delež sestavljanj beril ne vpliva na večji izbor avtoric.

Literatura

- Božič, Zoran. »Dejavniki literarne kanonizacije v srednješolskih berilih – na primeru Prešerna.« *Jezik in slovstvo* 56, št. 5-6 (2011): 3–25.
- Dović, Marijan. »Sodobni pogledi na literarni kanon in njegovo družbeno vlogo.« *Dialogi* 39, št. 1-2 (2003): 18–44.
- Jauss, Hans Robert. *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*, prev. Tomo Virk. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, 1998.

- Jožef Beg, Jožica. »Svetovna književnost v berilih za splošno srednješolsko izobraževanje po letu 1945.« V *Svetovne književnosti in obrobja*, uredil Marko Juvan, 353–371. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2012.
- Jurman, Benjamin. *Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje*. Ljubljana: Jutro, 1999.
- Juvan, Marko. »Literarni kanon.« *Literatura* 13 (1991): 116–135.
- Juvan, Marko. »Kulturni spomin in literatura.« *Slavistična revija* 53, št. 3 (2003): 379–400.
- Kopczyk, Mihael. »Literarni kanon – politika – šola: k razpravam o tem, kaj sodi v šolski literarni kanon na Poljskem.« V *Književnost v izobraževanju: cilji, vsebine in metode, (Obdobja 25)*, uredila Boža Krakar Vogel, 337–348. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko, Filozofska fakulteta, 2006.
- Kordigel Aberšek, Metka. *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008.
- Kovač, Miha, Mojca Šebart Kovač, Janez Krek, Damijan Štefanc in Tadej Vidmar. *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2005.
- Krakar Vogel, Boža. »Obravnava literarne klasike v sodobni šoli – na primeru Prešerna.« *Jezik in slovstvo* 46, št. 4 (2001): 125–136.
- Marentič Požarnik, Barica. 1992. »Učbeniki so namenjeni učencem.« V *Učbeniki danes in jutri. Prispevki s srečanj avtorjev učbenikov DZS, Bled, 11. september 1992*, uredila Jana Željko, 19–26. Ljubljana: Državna založba Slovenija.
- Mejak, Martina. *Diahrona in sinhrona analiza didaktičnega instrumentarija v osnovnošolskih berilih*. Doktorska disertacija. Koper: Fakulteta za humanistične študije, 2017.
- Novak Popov, Irena. »Slovenske pesnice v literarni vedi in izobraževanju.« V *Književnost v izobraževanju: cilji, vsebine in metode, (Obdobja 25)*, ur. Boža Krakar Vogel, 337–348, Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko, Filozofska fakulteta, 2006.
- Saksida, Igor. *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit, 2008
- Sobočan, Ana Marija. »Branje kanona.« V *Književnost v izobraževanju: cilji, vsebine in metode, (Obdobja 25)*, ur. Boža Krakar Vogel, 337–348. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko, Filozofska fakulteta, 2006.

*inovativni
pristopi k učenju
in poučevanju*

Oblikovanje prostorskih predstav pri učencih v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju

Sanela Mešinović

Izhodišče za usvajanje geometrijskih pojmov je vedno najprej opazovanje, raziskovanje in praktično delo s konkretnimi predmeti. Z raziskovanjem geometrijskih konceptov lahko učenci razvijejo sposobnost reševanja geometrijskih problemov, kar pa je eden izmed temeljnih ciljev učenja matematike. Pouk matematike, ki je naravnani k iskanju poti oz. strategij reševanja problemov, pripomore k učinkovitemu učenju le-te. Pri tem se poudarja predvsem aktivna vloga učencev. Konkretno-izkustvena dejavnost je dobra osnova za prehod na simbolno raven razumevanja. Ta način poučevanja in učenja je še posebej zaželen na področju geometrije, ki za razliko od ostalih matematičnih področij zahteva specifičen način mišljenja. Razvijati moramo tako mišljenje, ki učencu omogoča sposobnost razlaganja, razpravljanja in utemeljevanja o geometrijskih konceptih in odnosih med njimi.

Za geometrijo v slovenskem prostoru bi lahko sklenili, da jo obravnavamo primerno stopnji otrokovega razvoja, ki temelji na tem, da se na začetku otrokovega kognitivnega razvoja oblikujejo konkretni pojmi, kasneje pa tudi abstraktni (Piaget in Inhelder, 1967). Učenci se najprej srečajo s konkretnimi predmeti, ki jih opazujejo in z njimi manipulirajo. Z različnimi aktivnostmi, manipuliranjem raznih materialov in učnimi pripomočki učenci spoznajo nekatere osnovne geometrijske pojme ter si oblikujejo elementarne predstave o geometrijskem prostoru. V višjih razredih osnovnošolskega izobraževanja, ko je podajanje geometrije že zelo abstraktno, učitelji pri pouku geometrije postopoma opuščajo uporabo konkretnih pri-

pomočkov. Ob neustreznem učenju in poučevanju geometrije lahko pride do napačnih predstav, kar vodi do nerazumevanja in slabših rezultatov pri preverjanju znanja geometrije. Učitelji seveda tega ne bi smeli spregledati. Zaznati bi morali učenčeve nepopolne ali napačne predstave ter pripraviti učno situacijo, ki bo učencu omogočila, da napako popravi sam (Hodnik Čadež, 2004).

Teoretična izhodišča

Prostorska predstavljalivost je zmožnost miselne vizualizacije predmetov, transformacij in prostorskih odnosov. Rudolf Arnhem, psiholog umetnosti, vidnim in prostorskim predstavam pripisuje vlogo osnovnega vira mišljenja in zmanjšuje vlogo jezika, ker meni, da nismo zmožni jasno misliti o nekem procesu ali pojmu, če nam ne uspe ustvariti njegove predstave (Gardner, 1995).

Zmožnost prostorskih predstav je nujna za razumevanje geometrije (Lean in Clements, 1981; Johnson in Meade, 1987; Ben-Chaim, Lappan in Houang, 1988; Nickson, 2004). Na zmožnost prostorske predstavljalivosti vplivajo predvsem izkušnje, ki jih imamo z oblikami in prostorskimi odnosi. Prve izkušnje pridobimo kmalu po rojstvu z opazovanjem in manipuliranjem konkretnih predmetov v prostoru (Dickson, Brown in Gibson, 1984). Sposobnost, da z znanimi podobami operiramo v mislih in ustvarimo notranje mentalne podobe, imenujemo mentalna vizualizacija, ki ima osrednje mesto pri oblikovanju prostorskih predstav. Raziskave so pokazale, da učni pristop, kjer je večja pozornost na razvijanju prostorskih, vizualnih in kinestetičnih zmožnosti učencev, pripomore k povezovanju med različnimi reprezentacijami osnovnih konceptov (Bryant, 2009; Sinclair et al., 2011). Pri tem je uporaba manipulativnih pripomočkov skorajda nujna. Bishop (1980) je ugotovil, da so učenci, ki so pri učenju uporabili različne pripomočke, v primerjavi z učenci, ki jim je teh pripomočkov primanjkovalo, bolje opravili test prostorskih zmožnosti.

Prostorske predstave izkoriščamo pri vseh matematičnih vsebinah in ne le pri geometriji (Lean in Clements, 1981; Clements in Battista, 1992), saj večina matematičnih konceptov zahteva vizualno predstavo, ki je osnova za usvajanje zahtevnejših, abstraktnejših pojmov (Fennema in Sherman, 1977; Guay in McDaniel, 1977; Clements in Battista, 1992).

Zmožnost prostorskih predstavljalivosti je ena izmed matematičnih kompetenc oz. je sposobnost uporabe matematičnega načina razmišljanja za reševanje različnih matematičnih problemov in problemov iz vsakdanje-

ga življenja, ki naj bi jo učenci razvili med osnovnošolskim izobraževanjem (Učni načrt, 2011). Torej, pouk matematike v osnovni šoli bi moral biti naravnano problemsko, kar pomeni, da bi učenec moral samostojno ali v skupini z večjo ali manjšo pomočjo učitelja, sam poiskati strategijo oz. pot od problemske situacije do njene rešitve. Pri tem je sama pot prav toliko ali pa še bolj pomembna kot rezultat, kajti novo znanje se pridobi z lastno miselno aktivnostjo ter po lastnih spoznavnih strukturah in sposobnostih (Strmičnik, 1992). Znanje, pridobljeno na način, kjer so učenci aktivni udeleženci pouka, je trajnejše, razumevanje je boljše, uporaba pridobljenega znanja pa je enostavnejša (Markovac, 1992). Učenci so lahko pri pouku aktivni na več različnih načinov, najpomembnejše pa je, da mu omogočimo miselno aktivnost. Miselno aktivnost pri pouku geometrije dosežemo z manipuliranjem konkretnih predmetov, katerega namen je konkretizacija abstraktnih pojmov. Piaget in Inhelder (1967) sta trdila, da je otrokova predstava o prostoru rezultat predhodnega manipuliranja s svojim okoljem. Torej imajo didaktična sredstva in lastna miselna aktivnost pri reševanju geometrijskih problemov pomembno mesto pri aktivnem razvijanju prostorskih predstav.

S pomočjo didaktičnih sredstev si lahko učenci konkretizirajo abstraktne pojme in geometrijske probleme, na podlagi katerih lahko razvijajo abstraktno mišljenje. Huntington (1994, v Goldsby, 2009) je pokazal, da poučevanje na način, kjer učenci postopoma prehajajo od konkretnega k abstraktnemu s pomočjo didaktičnih sredstev, izboljša reprezentacijo učencev in sposobnosti reševanja besedilnih problemov. Rokovanje s primernimi didaktičnimi sredstvi učencem dopušča, da razmišljajo o svojih geometrijskih idejah, kar ohranja zanimanje učencev, da sodelujejo pri ustvarjanju definicij in novih domnev ter jim pomaga pri pridobivanju vpogleda v nove odnose med geometrijskimi elementi (Fuys et al., 1988).

V Sloveniji je pouk geometrije na začetku šolanja zgrajen na osnovi ideje »od telesa k točki«, kar pomeni, da se učenje geometrije začne s prostorsko geometrijo, nadaljuje z ravninsko, šele nazadnje pa otroke seznamimo z različnimi črtami in točko. Ta pristop je v skladu z otrokovim razvojem, saj dobi otrok prve izkušnje z geometrijskimi elementi v prostoru s tridimenzionalnimi predmeti. Osnovnih geometrijskih konceptov otroci ne usvajajo preko formalnih matematičnih definicij, ampak preko zgledov, ki so otrokom blizu (Cotič et al., 1998), kar omogoča pridobivanje prostorskih in ravninskih predstav.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je geometrija že zelo abstraktna. Učenci spoznajo veliko novih in za njih še neznanih geometrijskih pojmov. Obravnavane pojme naj bi učenci usvajali ob raznovrstnih modelih, vendar je v praksi opaziti, da učitelji pogosto uporabljajo le skice, ki pa nimajo takega učinka na razumevanje geometrijskih konceptov kot konkretni didaktični pripomočki (Clements in Battista, 1992). Učenci so deležni pouka geometrije, s katerimi imajo le malo možnosti razvijati geometrijske predstave, pouk geometrije pa bi moral temeljiti na opazovanju in razvijanju prostorskih predstav ter geometrijskega mišljenja¹ (Japelj Pavšič et al., 2012), saj je zmožnost prostorskih predstav pomemben dejavnik pri učenju geometrijskih konceptov in pridobivanju geometrijskih spretnosti (Nickson, 2004).

Problem

Ob primerjanju Učnih načrtov iz leta 1998 in 2011, opažamo zmanjšanje števila ur pri geometriji in merjenju za vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se je pri geometriji in merjenju zmanjšalo število ur iz 65 na 58 ur, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju iz 114 na 102 uri, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa iz 132 na 131 ur, medtem pa so cilji ostali enaki, kar pomeni, da imajo učitelji na razpolago manj ur za obravnavanje vsebin iz geometrije. Nekaj teh ur so snovalci učnega načrta namenili novemu sklopu (tj. Matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami), ki povezuje znanje vseh vsebinskih sklopov. Sklop o matematičnih problemih

»...razumemo kot sklop, ki povezuje različne vsebine in znanja. Cilji tega sklopa omogočajo razvoj različnih kompetenc, saj jih uresničujemo v vseh vsebinskih sklopih, zato večine ciljev tega sklopa ne uresničujemo v posebej izbranih urah, ampak sočasno z razvijanjem drugih znanj.« (Učni načrt za matematiko, 2011: 62). Vedno pa je problem naloga, v kateri učenci ne poznajo vnaprej poti do rešitve in jo morajo samostojno načrtovati.« (ibid.: 20). »Učenci naj utemeljijo postopke dela, analizirajo rešitev, se ustno in pisno izražajo, narišejo skico, pripravijo model (papir, vrvice idr.)« (ibid.: 41). »Učence spodbujamo, da uporabljajo in razvijajo različne strategije pri reševanju problemov.« (ibid.: 20).

Učiteljeva vloga, da matematične vsebine zastavlja problemsko, je nezizbežna. To velja predvsem za geometrijo, ki je nastala ravno zaradi svoje

¹ Geometrijsko mišljenje se nanaša na vzpostavitev ustreznih povezav med definicijami geometrijskih konceptov in njihovo reprezentacijo.

praktične uporabe v vsakdanjih problemih. Zato smo v naši raziskavi izgradili tak model pouka, pri katerem je učenec prevzel aktivno vlogo raziskovalca nekaterih geometrijskih pojmov. Učenec je lastnosti in odnose med geometrijskimi elementi opazoval na modelih, ki jih je oblikoval na geoplošči. Na tak način si je vizualiziral nekatere geometrijske pojme, kar mu je omogočalo reševanje geometrijskih problemov. S tem smo želeli ugotoviti, ali učenci, deležni našega modela, usvojijo geometrijske pojme temeljiteje, pristopajo h geometriji problemsko in uspešneje rešujejo geometrijske probleme kot učenci, deležni klasičnega transmisijskega pouka. Postavili smo si dve hipotezi:

H1: *ES bo uspešnejša kot KS v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev.*

H2: *Obstajajo pomembne razlike v reševanju geometrijskih problemov med KS in ES v prid slednje.*

Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno eksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Načrtovali smo enofaktorski model eksperimenta s šolskimi oddelki kot primerjalnimi skupinami z dvema modalitetama. Za primerjalne skupine smo vzeli obstoječe oddelke 7. razreda na različnih osnovnih šolah. Pred eksperimentom ni bila opravljena izenačitev oddelkov do slučajnostnih razlik.

Skupino učencev, v katero smo uvedli eksperimentalni faktor, smo poimenovali *eksperimentalna skupina (ES)*, skupino učencev, ki ni bila deležna eksperimentalnega faktorja, pa *kontrolna skupina (KS)*. V raziskavi je sodelovalo 113 učencev 7. razreda štirih slovenskih osnovnih šol. V ES je bilo vključenih 62 učencev iz dveh osnovnih šol oz. treh oddelkov. Med učenci ES je bilo število deklic in dečkov enako, torej 31 deklic in 31 dečkov. V KS je bilo vključenih 51 učencev iz dveh osnovnih šol oz. dveh oddelkov. Med učenci kontrolne skupine je bilo 28 dečkov in 23 deklic.

Sodelovalo je 5 učiteljev matematike, ki so bili v povprečju stari 38,2 leta, starost učiteljev pa je bila med 27 in 53 let. Učitelji, ki so poučevali učence KS, so bili v povprečju stari 35,7 let, učitelji, ki so poučevali učence ES, pa 38,5 let. Povprečna delovna doba vseh učiteljev v šolstvu je bila 12,8 let: v ES je povprečna delovna doba znašala 12 let, v KS pa 14 let.

Pouk geometrije je v KS potekal po transmisijem modelu. Učitelji so vsebino najprej frontalno pojasnili, nato pa pred učenci rešili nekaj prime-

rov različnih tipov nalog. Na ta način so učenci usvojili postopke reševanja raznovrstnih nalog. Pri pouku geometrije so učenci KS uporabljali standardno geometrijsko orodje, tj. ravnilo, geotrikotnik in šestilo. Učenci 7. razredov ES so bili deležni popolnega eksperimentalnega tretmaja, ki je vključeval uporabo geoplošče pri učenju in poučevanju osnovnih geometrijskih pojmov (kot so liki, koti, stranice, oglišča in skladnost). S pomočjo geoplošče so si učenci vizualizirali geometrijske elemente ter raziskovanje lastnosti geometrijskih elementov in reševanje geometrijskih problemov z aktivno vlogo učencev.

Raziskava je potekala v petih fazah v šolskem letu 2009/2010:

1. faza: Izobraževanje raziskovalcev (intenzivnejši študij literature, nabava didaktičnih pripomočkov) in priprava gradiv za učitelje.
2. faza: Formiranje ES in KS učiteljev. Izobraževanje oz. pripravljavanje učiteljev iz ES na eksperiment, v okviru katerega so bili organizirani seminarji, delavnice in delovni razgovori. Učiteljem ES smo razdelili gradivo in didaktični material (delovni zvezek in geoplošče), ki so ga uporabili v eksperimentu.
3. faza: Izvedeno je bilo prvo empirično snemanje. Testirano je bilo izhodiščno znanje učencev ES in KS v oddelkih 7. razreda pred uvedbo eksperimentalnega faktorja v ES.
4. faza: Vpeljava eksperimentalnega faktorja v ES.
5. faza: Izvedeno je bilo drugo empirično snemanje, testiranje znanja učencev ES in KS ob koncu eksperimenta.

Podatke smo zbrali kvantitativno, in sicer z dvema testoma znanja iz geometrije. Z začetnim testom v prvem empiričnem snemanju smo zbirali podatke na začetku eksperimenta, s končnim testom v drugem empiričnem snemanju pa na koncu eksperimenta. Na začetku in koncu eksperimenta smo preverili znanje geometrije, in sicer poznavanje geometrijskih pojmov in dejstev ter reševanje geometrijskih problemov. Pri sestavi obeh testov smo upoštevali učni načrt in cilje, ki so v njem opredeljeni. S končnim testom smo ugotavljali razliko v znanju geometrije med ES in KS. S faktorsko analizo smo preverili konstruktno veljavnost začetnega in končnega testa znanja. Prvi faktor začetnega testa pojasnjuje 45,57 % variance, končnega testa pa 50,19 % variance. Tako v prvem kot v drugem testu sta prva faktorja višja od predpostavljene spodnje meje, ki znaša 20 % (Čagran, 2004), iz česar lahko sklepamo, da imata oba testa ustrezno konstruktno veljavnost. Vrednost Cronbachovega koeficienta alfa je v začetnem (0,792)

in tudi končnem testu (0,820) večja od 0,7, zato lahko zaključimo, da sta oba testa znanja dovolj zanesljiva (Ferligoj, Leskošek in Kogovšek, 1995, v Cencič, 2009). Objektivnost smo si zagotovili z vidika vrednotenja rezultatov, saj smo se zgledovali po navodilih za vrednotenje nacionalnega preverjanja znanja (NPZ).

Podatke smo analizirali s pomočjo računalniškega programa za obdelavo podatkov SPSS. Za ugotavljanje razlik v znanju geometrije med učenci ES in KS na začetku eksperimenta smo uporabili t-preizkus. V končnem stanju smo razlike v reševanju zahtevnejših geometrijskih med učenci ES in KS analizirali s t-preizkusom, saj sta bili skupini na začetnem testu v teh ravneh znanja izenačeni. Ker sta bili ES in KS v začetnem stanju neizenačeni v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev in ker smo želeli karseda objektivno analizo rezultatov, smo v obdelavo podatkov vključili analizo kovariance.

Rezultati in interpretacija

Analiza razlik v znanju geometrije med učenci ES in KS v začetnem stanju

V začetnem stanju smo preverili, kako dobro učenci poznajo osnovne geometrijske pojme in dejstva ter preverili njihovo zmožnost za reševanje geometrijskih problemov. Glede na to smo analizirali razlike med učenci ES in KS.

V nadaljevanju je prikazana analizo razlik v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev med ES in KS pred vpeljavo eksperimentalnega faktorja v ES. V ta namen smo primerjali osnovne statistične parametre začetnega testa (Tabela 15).

Tabela 15: Osnovni statistični parametri začetnega testa v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov

Dosežki učencev v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev							
Skupina	N	Aritmetična sredina	Dosežek v %	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine	Min	Max
ES	62	5,05	63,1 %	1,654	0,21	2	8
KS	51	6,18	77,3 %	1,322	0,185	3	8

Opazimo, da so bili sedmošolci iz KS pred izvajanjem eksperimenta boljši od svojih vrstnikov iz ES v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev. Učenci KS so v povprečju dosegli 6,18 točke, učenci ES pa 5,05 točke. Ali so te razlike statistično pomembne, smo preverili s t-preizkusom, ki je pokazal, da se učenci iz KS in ES statistično pomembno razlikujejo v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev ($t(110,922) = -4,029, p < 0,05$).

Glede na izračun aritmetične sredine, t-koeficienta in ravni statistične pomembnosti t-koeficienta je bila KS pomembno boljša kot ES pri reševanju nalog začetnega testa, kjer je bilo treba prepoznati osnovne geometrijske pojme in dejstva.

Z začetnim testom smo preverili znanje učencev tudi na najvišjih ravneh ter analizirali razlike med ES in KS v začetnem stanju v sposobnosti reševanja zahtevnejših geometrijskih problemov. V nadaljevanju so prikazane osnovni statistični parametri začetnega testa (Tabela 16).

Tabela 16: Osnovni statistični parametri začetnega testa v reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov

Dosežki učencev v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev							
Skupina	N	Aritmetična sredina	Dosežek v %	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine	Min	Max
ES	62	1,58	19,8 %	2,214	0,281	0	8
KS	51	1,92	24,0 %	2,497	0,350	0	8

V preglednici (Tabela 16) vidimo, da so sedmošolci iz KS v začetnem testu nekoliko boljše reševali zahtevnejše geometrijske probleme kot učenci iz ES. V povprečju so dosegli višje rezultate: učenci ES so v povprečju dosegli 1,58 točke, učenci KS pa 1,92 točke.

Kljub nekoliko višjemu dosežku učencev KS glede na dosežek učencev ES v sposobnosti reševanja zahtevnejših geometrijskih problemov pa razlike niso statistično pomembne, kar pokaže t-preizkus ($t(111) = -0,769, p > 0,05$).

Glede na izračunane aritmetične sredine, t-koeficienta in ravni statistične pomembnosti smo ugotovili, da sta bili ES in KS v začetnem stanju izenačeni v sposobnosti reševanja zahtevnejših geometrijskih problemov, saj med dosežki ES in KS ni statistično pomembnih razlik

Analiza razlik v znanju geometrije med učenci ES in KS v končnem stanju

V končnem stanju smo prav tako preverili, kako dobro učenci poznajo osnovne geometrijske pojme in dejstva ter preverili njihovo zmožnost za reševanje geometrijskih problemov. Na podlagi tega smo analizirali razlike med učenci ES in KS.

V nadaljevanju so prikazani osnovni statistični parametri končnega testa v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev (Tabela 17).

Tabela 17: Osnovni statistični parametri končnega testa v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov

Dosežki učencev v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev							
Skupina	N	Aritmetična sredina	Dosežek v %	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine	Min	Max
ES	62	5,65	70,6 %	1,934	0,246	0	8
KS	51	4,24	53,0 %	1,807	0,253	0	8

V končnem stanju so se pokazale razlike v dosežkih učencev ES in KS v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev, in sicer v korist učencev ES. Učenci ES so v povprečju dosegli 5,65 točke, učenci KS pa 4,24 točke (Tabela 17).

V začetnem stanju so se pokazale pomembne razlike v dosežkih učencev ES in KS v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev v korist učencev KS. Začetne razlike med skupinama smo vključili v statistično analizo, sicer bi lahko bili zaključki v končnem stanju pristranski. Objektivnost smo si zagotovili z analizo kovariance, s katero smo prilagodili rezultate končnega testa pri poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev tako, da smo zmanjšali napako variance, ki so jo povzročili rezultati začetnega testa pri poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev.

Pri ocenjevanju primernosti analize kovariance je še posebej pomembno, da potrdimo predpostavko o homogenosti regresijskih koeficientov. Ugotovili smo, da je ta predpostavka pri poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov upravičena ($p = 0,772$), zato lahko razlike med skupinama preverimo z analizo kovariance (Tabela 18).

Tabela 18: Prikaz razlik v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev med ES in KS v končnem stanju z upoštevanjem začetnih razlik (analiza kovariance)

Vir variabilnosti	Vsota kvadratov	Prostostne stopnje	Varianca	F	Raven statistične pomembnosti
Popravljeni model	146,423 ^a	2	73,211	26,793	0,000
Interceptor	18,946	1	18,946	6,934	0,010
Raven I	90,802	1	90,802	33,231	0,000
Skupina	106,599	1	106,599	39,013	0,000
Napaka	300,568	110	2,732		
Skupaj	3282,000	113			
Popravljeno	446,991	112			
Skupaj					

Na podlagi analize kovariance ugotovimo, da je vpliv eksperimentalnega faktorja statistično značilen. Ob upoštevanju kovariable (rezultati začetnega testa pri poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev) obstajajo statistično značilne razlike med ES in KS ($F = 39,013$, $p = 0,000$).

V spodnji preglednici (Tabela 19) vidimo, da je z upoštevanjem kovariable (rezultati začetnega testa pri poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev), prilagojena aritmetična sredina ES večja od izhodiščne, prilagojena aritmetična sredina KS pa je manjša od izhodiščne.

Tabela 19: Izhodiščna in prilagojena aritmetična sredina dosežkov ES in KS v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev

Skupina	Izhodiščna aritmetična sredina	Prilagojena aritmetična sredina
ES	5,65	5,949 ^a
KS	4,24	3,865 ^a

a. Kovariable, ki se pojavljajo v modelu, se vrednotijo po naslednjih vrednostih:
Začetna raven I = 5,56.

Analiza kovariance in izračunane prilagojene aritmetične sredine nakazujejo, da sta se ES in KS v končnem stanju pomembno razlikovali v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev v korist učencev ES, saj

prilagojeno povprečje ES znaša 5,95 točke, prilagojeno povprečje KS pa 3,87 točke, kar potrjuje našo prvo hipotezo.

ES bo uspešnejša kot KS v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev.

Učenci ES so pojme in dejstva odkrivali in raziskovali sami s pomočjo geoplošče. Tak pouk geometrije je zahteval več časa za usvajanje geometrijskih konceptov, zato so učenci ES rešili manj nalog kot učenci KS. Kljub temu se je izkazalo, da so učenci ES temeljiteje usvojili osnovne pojme in dejstva kot učenci KS, saj so dosegli pomembno boljše rezultate kot njihovi vrstniki iz KS. Učni pristop, ki so ga bili deležni učenci ES, torej omogoča uspešno usvajanje geometrijskih pojmov in dejstev.

Prav tako smo analizirali razlike med ES in KS v problemskem znanju pri geometriji v končnem stanju. V ta namen smo primerjali osnovne statistične parametre končnega testa v sposobnosti reševanja zahtevnejših geometrijskih problemov (Tabela 20).

Tabela 20: Osnovni statistični parametri končnega testa v reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov

Dosežki učencev v poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov in dejstev							
Skupina	N	Aritmetična sredina	Dosežek v %	Standardni odklon	Standardna napaka aritmetične sredine	Min	Max
ES	62	2,61	37,3 %	2,198	0,279	0	7
KS	51	1,33	19,0 %	1,519	0,213	0	7

V prvem testiranju (v začetnem testu) se je pokazala majhna razlika v dosežkih učencev ES in KS v reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov, in sicer v prid KS. Ta razlika ni bila statistično pomembna. V končnem stanju so odstopanja med ES in KS občutno večja. Učenci ES so v končnem testu boljše reševali zahtevnejše geometrijske probleme kot učenci KS, saj so učenci ES v povprečju dosegli 2,61 točke, učenci KS pa 1,33 točke.

Glede na to, da sta bili ES in KS v začetnem stanju izenačeni v sposobnosti reševanja zahtevnejših geometrijskih problemov, smo razlike med dosežki skupin v končnem testu analizirali s t-preizkusom, ki je pokazal, da so razlike med ES in KS statistično pomembne ($t(107,981) = 3,646$, $p = 0,000$).

Na podlagi izračunane aritmetične sredine, t-koeficienta in ravni statistične pomembnosti lahko sklenemo, da je bila v končnem stanju ES po-

membno bolj uspešna v reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov kot KS. Tako lahko potrdimo drugo hipotezo.

Obstajajo pomembne razlike v reševanju geometrijskih problemov med KS in ES v prid slednje.

Po svetovnih merilih (Izhodišča raziskave TIMSS 2011; PISA 2012) želimo in od učencev zahtevamo problemsko znanje oz. znanje o uporabi obstoječega znanja v novih situacijah. Tako smo izgradili problemski pouk, kjer so učenci ES novo znanje pridobili z lastno miselno aktivnostjo in po lastnih sposobnostih. Učenci KS so prav tako reševali geometrijske probleme, pri katerih so uporabili znane postopke in jih rešili po »receptu«.

Predvidevali in pokazali smo, da se s problemsko zastavljenim poukom, pri katerem učenci aktivno in samostojno rešujejo geometrijske naloge in si jih vizualizirajo na geoplošči, dosežejo boljši rezultati tudi v reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov.

Če torej želimo s poučevanjem in učenjem geometrije učencu pomagati pri oblikovanju vizualnih predstav in mu hkrati prikazati geometrijo kot koristno orodje v njegovem življenju, mu moramo priskrbeti taka didaktična sredstva, s katerimi bo sam poiskal poti reševanja problemov, in taka sredstva, ki pri tem vplivajo pozitivno na učenčevo motivacijo.

Sklep

Pouk geometrije na začetku šolanja v slovenski osnovni šoli temelji na opazovanju in manipuliranju konkretnih predmetov in materialov. Učenci se najprej srečajo s tridimenzionalnimi objekti in postopoma prehajajo na manjše dimenzije, kar omogoča, da učenci prehajajo iz konkretnega v nekoliko bolj abstraktno mišljenje na sistematičen način. Opazovanje, tipanje in oblikovanje predmetov omogočajo učencem, da si vizualizirajo geometrijske elemente, s čimer razvijajo zmožnosti prostorskih predstav. Vendar Učni načrt za matematiko (2011) v višjih razredih namenja zelo malo pozornosti vsebinam, ki omogočajo razvijanje sposobnosti vizualizacije in prostorskih predstav. Naši učenci v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju predvsem načrtujejo nekatere geometrijske like z geometrijskim orodjem in računajo obsege, ploščine, površine ter prostornine določenih geometrijskih oblik.

Predvidevali in pokazali smo, da učenci s problemsko zastavljenim poukom, pri katerem aktivno in samostojno rešujejo geometrijske naloge ter si jih vizualizirajo na geoplošči, dosežejo boljše rezultate tako pri po-

znavanju osnovnih geometrijskih pojmov kot tudi pri reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov.

Pokazali smo, da za uspešno in ustrezno vizualizacijo je uporaba didaktičnih sredstev in pripomočkov nujna, in to ne glede na stopnjo učenja geometrije. Sredstva, ki omogočajo hkrati vizualizacijo in manipuliranje (npr. geoplošča), olajšajo izgradnjo geometrijskih konceptov in omogočajo ustrezne miselne predstave. Poleg tega so v veliko pomoč pri samostojnem raziskovanju, reševanju geometrijskih problemov in aktivni udeležbi pri pouku. Učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja naj ne bodo deležni pouka, kjer pasivno poslušajo razlago učitelja in si geometrijske elemente vizualizirajo le s skico. Tak način vizualizacije namreč ni dovolj, saj so skice velikokrat vir napačnih predstav.

Glede na izsledke naše raziskave bi morali spremeniti način učenja in poučevanja geometrije, saj bi moral biti osrednji namen pouka geometrije v osnovni šoli razvijati prostorsko zaznavo učencev. S tem bi pripomogli k primerljivejšemu znanju nekaterih vsebin iz geometrije naših osnovnošolcev z vrstniki po vsem svetu.

Rezultati naše raziskave so uporabni pri načrtovanju pouka geometrije in izobraževanju učiteljev in bodočih učiteljev za poučevanje geometrije na vseh treh stopnjah vzgojno-izobraževalnega obdobja ter za snovalce učnega načrta matematike in pisce matematičnih učbenikov ter drugih gradiv. Učni načrt in matematični učbeniki namreč imajo pglavitno vlogo pri načrtovanju pouka, saj učitelji načrtujejo pouk na podlagi potrjenih in veljavnih gradiv, ki jih imajo na razpolago. Zato bi bilo treba analizirati učne načrte, učbenike in delo učiteljev pri pouku matematike tistih držav, katerih učenci v primerjavi z našimi dosežajo višje rezultate pri geometriji na mednarodnih raziskavah, kot sta TIMSS in PISA.

Literatura

- Ben-Chaim, David, Lappan, Glenda in Houang, Richard T. »The Effect of Instruction on Spatial Visualization Skills of Middle School Boys and Girls.« *American Educational Research Journal* 25, št. 1 (1988): 51–71.
- Bishop, Alan J. »Spatial Abilities and Mathematics Education: A Review.« *Educational Studies in Mathematics* 11, št. 3 (1980): 257–269.
- Bryant, Peter. *Key understandings in mathematics learning. Paper 5: Understanding space and its representation in mathematics*. London: Nuffield Foundation, 2009.

- Clements, Douglas H. in Battista, Michael T. »Geometry and spacial reasoning.« V *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, ur. Douglas A. Grouws, 420–464. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
- Cotič, Mara, Tatjana Hodnih, Vida Manfreda in Snežana Mutič. *Prvo srečanje z geometrijo. Priročnik*. Ljubljana: DZS, 1998.
- Dickson, Linda, Margaret Brown in Olwen Gibson. *Children Learning Mathematics: A Teacher's Guide to Recent Research*. London: Cassell, 1984.
- Fennema, Elizabeth in Julia Sherman. »Sex-Related Differences in Mathematics Achievement, Spatial Visualization and Affective Factors.« *American Educational Research Journal* 14, št. 1 (1977): 1–71.
- Fuys, David, Dorothy Geddes in Rosamond Tischler. »The Van Hiele Model of Thinking in Geometry among Adolescents.« *Journal for Research in Mathematics Education*. Monograph 3 (1988): 1–196.
- Gardner, Howard. *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram, 1995.
- Goldsby, Dianne. »Research summary: Manipulatives in middle grades mathematics.« Association for Middle Level Education (2009). <http://www.amle.org/TabId/270/ArtMID/888/ArticleID/325/Research-Summary-Manipulatives-in-Middle-Grades-Mathematics.aspx>. (19. 4. 2015)
- Guay, Roland. B. in Ernest. D. McDaniel »The Relationship between Mathematics Achievement and Spatial Abilities among Elementary School Children.« *Journal for Research in Mathematics Education* 8, št. 3 (1977): 211–215.
- Hodnik Čadež, Tatjana. »Vloga konstruktivizma pri oblikovanju matematičnih pojmov na razredni stopnji.« V *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 321–336. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2004.
- Japelj Pavešič, Barbara, Karmen Svetlik in Ana Kozina. *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMSS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012.
- Johnson, Eric. S. in A. C. Meade. »Developmental Patterns of Spatial Ability: An Early Sex Difference.« *Child Development* 58, št. 3 (1987): 725–740.
- Lean, Glen in M. A. (Ken). Clements. »Spatial Ability, Visual Imagery, and Mathematical Performance.« *Educational Studies in Mathematics* 12, št. 3 (1981): 267–299.

- Markovac, Josip. *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga, 1992.
- Nickson, Marilyn. *Teaching and Learning Mathematics. A Guide to Recent Research and its Applications. Second Edition*. London: Continuum, 2004.
- Piaget, Jean in Barbel Inhelder. *The Child's Conception of Space*. New York: Norton Library, 1967.
- PISA 2012. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf. (9. 5. 2015)
- Sinclair, Margaret, Ami Mamolo in Walter J Whiteley. »Designing spatial visual tasks for research: the case of the filling task.« *Educational Studies in Mathematics* 78, št. 2 (2011): 135–163.
- Strmčnik, France. *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Radovljica: Didakta, 1992.
- TIMSS 2011. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMMS2011/timss11_matematicni%20dosezki.pdf. (12. 3. 2015)
- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf. (19. 4. 2012)

Viri

- Cenčič, Majda. *Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009.
- Čagran, Branka. *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 2004.

Vključenost družinske tematike v izobraževanje učiteljev

Tanja Pavlič

V družbi opažamo intenzivne spremembe na področju družinskega življenja. Prihaja do pluralizacije družin oz. družinskega življenja, soobstoj različnih oblik in načinov družinskega življenja, življenjskih stilov in življenjskih potekov glede na odločitev posameznikov (Švab, 2001). Šola je prostor, ki ga obiskujejo otroci iz raznovrstnih družin. Glede na socialno, kulturno in etnično različnost učencev, glede na različnost družin, iz katerih učenci izhajajo, ovir, ki jih ti lahko zaradi omenjene različnosti doživljajo, ter potrebe po organiziranju optimalnega in spodbudnega učnega okolja, se lahko vprašamo, ali so učitelji usposobljeni za nove načine dela v razredu z uporabo ustrežnejših pristopov. Praksa kaže, da številni učitelji v šolo vstopajo brez temeljitejšega razumevanja ozadij, jezikov, kultur, religij in drugih značilnosti družin svojih učencev. Brez takih informacij učitelji težko uspešno komunicirajo z ljudmi, ki jih šola najbolj zadeva. V raziskavi o strokovni avtonomiji in odgovornosti slovenskih učiteljev (Marentič Požarnik et al., 2005) se je pokazalo, da se čutijo učitelji zelo malo usposobljeni za upoštevanje razvojnih značilnosti in individualnih razlik med učenci. Evans-Schilling (1996, v Cankar et al., 2009) pa ugotavlja, da se učitelji v času študija naučijo, kako poučevati, večina od njih pa ni dovolj pripravljena na učinkovito delo s starši in družinami svojih učencev. Tudi v raziskavi

1 V teoretičnem uvodu uporabljam pojem učitelj tako za učitelje moškega kot ženskega spola, v empiričnem delu, kjer so v raziskavi prevladovale učiteljice, pa pojem učiteljica tako za učitelje moškega kot ženskega spola.

o razredništvu v osnovni šoli je Čagran (v Intihar in Kepec, 2002) ugotovila, da imajo učitelji, še zlasti razredniki, največ problemov prav pri nalogah, ki zadevajo sodelovanje z družino, s starši. Največ težav se kaže pri reševanju socialnih in drugih družinskih problemov, sledi poznavanje družinskih razmer in oblike sodelovanja s starši. Rangelov-Jusović (2007) pa naveda, da neustrezna ali pomanjkljiva ozaveščenost, zlasti učiteljev na področju družinske pedagogike, kakor tudi segment praktičnega usposabljanja za neposredno delo s starši, izzove odpor in strah pri vzpostavljanju sodelovanja. Poznavanje družine omogoča učitelju, da uspešneje opravlja pedagoško poslanstvo z učenci v razredu, da uspešneje navezuje stike s starši in z družinami (Korthagen in Vasalos, 2008; Meijer et al., 2009). Tudi Colpin idr. (2004), ki je izvedel kvalitativno raziskavo s starši ločenih družin in družin s posvojenimi otroki, poudarjajo pomen izobraževanja učiteljev za delo z učenci z različnim družinskim ozadjem. V času, ko izobrazbena politika marsikje ne vključuje znanj o raznovrstnih družinah, Mitchell (2010) vidi starše kot nekoga, ki lahko pomaga izobraziti učitelje in šolsko osebje o pomenu spoštljivega sprejemanja jezika in družin s posvojenimi otroki in otroki v rejništvu, kakor tudi o strategijah za pomoč otrokom, obvladovati neobčutljiva vprašanja in komentarje njihovih vrstnikov. Kaže se tudi potreba po usposabljanju učiteljev za delo z učenci, ki prihajajo iz istospolnih družin, o specifični življenja v navedenih družinah, na kar nas opozarja vse več avtorjev (April in Ryan, 2000; Rimalower in Caren 2009; Zaviršek in Sobočan, et al. 2012). April in Ryan (2000) vidita rešitev širše v treningu nepristranskosti za šolske delavce, hkrati pa predlagata za učitelje tudi posebno izobraževanje o edinstvenih in zapletenih vprašanjih, s katerimi se soočajo te družine v zvezi z zakonitim starševstvom in skrbništvom, družbeno homofobijo in heteroseksizmom itd., pa tudi o prednostih take družine, ki jih lahko ponudijo s svojo raznolikostjo in iz svojega družbenega vidika. Poleg dviga zavesti izobraževanja o družinah s starši, ki pripadajo spolnim manjšinam, in vzpostavitvi šolske politike, ki potrjuje raznovrstnost, bo šolsko osebje potrebovalo usposabljanje v tem, kako govoriti o teh vprašanjih z otroki. Tudi študija Casper in Schultz (1999, v Rimalower in Caren, 2009) je pokazala, da je eden od največjih skrbi homoseksualnih staršev pridobivanje učiteljev, da postavljajo vprašanja ter da se v družbi preseže molk o tematiki, ki se nanaša na istospolne družine.

Razumevanje perspektive drugih, neposredne izkušnje z družinami, ki so drugačne, soočanje z raznovrstnimi družinami že v dodiplomskem študiju bodočih učiteljev, so po mnenju Norrisa (2010) bistvenega pome-

na. Zato pri izobraževanju prihodnjih učiteljev uporabljajo različne naloge, pogovore, poročanja, okrogle mize kot način, da se omogoči študentom, da slišijo perspektive drugih. Pomen razumevanja perspektive drugih sta že pred skoraj dvajsetimi leti poudarila Crosbie-Burnett in Skyles (1989), ki sta govorila o pomenu izobraževanja učiteljev o posvojenih učencih. Navajala sta, da so se učitelji v procesu izobraževanja najprej morali seznaniti z izkušnjami učencev, v drugem delu izobraževanja pa je moralo šolsko osebje razmisliti o lastnih prepričanjih, odnosu in občutkih do ločitve, vnovične poroke, o nikoli poročenih starših ter o učinkih življenja v navedenih družinah na učence.

Ker v Sloveniji ni veliko raziskav o obravnavi družinske tematike v šoli, bi lahko prevzeli pozitivne izkušnje na izobrazbeni poti študentov iz sorodnih strok. Tako Kropf in Burnette (2003) podajata pozitivne izkušnje usposabljanja prihodnjih študentov socialnega dela v ZDA, kjer potekajo razni projekti, med drugim tudi neposreden stik študentov s starimi starši kot nadomestnimi starši in učenci, ki živijo s starimi starši. Poleg pridobitve praktičnih izkušenj v nudenju pomoči, medgeneracijskega izobraževanja, pridobitve znanj o staranju znotraj družin in skupnosti, študenti veliko izvedo o funkcioniranju družine, počutju učencev in starih staršev.

Velik poudarek na preseganju posplošitev in predsodkov pri svojem delu poudarja tudi Turner-Vorbeck (2005), ki navaja, da se programi izobraževanja prihodnjih učiteljev osredotočajo na tradicionalne teme o raznolikosti, kot so rasa, spol, kultura in jezikovna vprašanja, redko pa vključujejo tudi družinsko raznolikost. Da bi bolje pripravili učitelje za zadovoljevanje potreb vse bolj raznolike populacije otrok, ter da bi povečati ozaveščenost in občutljivost prihodnjih učiteljev glede potreb otrok iz različnih družinskih struktur, so pripravili program izobraževanja, ki je vključeval najprej ozaveščanje in začetno razumevanja družinske raznovrstnosti s pomočjo zbiranja literature, kratkih pripovedi o ljudeh iz netradicionalnih družin, ki so opisovali njihove osebne boleče šolske izkušnje, ter pregled ustreznih spisov na področju družinske raznolikosti, učnega načrta in izobraževalne prakse v razredu. S pomočjo diskusije v skupini in dvojicah so študentje odkrivali različna mnenja in predsodke glede družinske raznovrstnosti. V naslednji fazi so študenti poskušali z uporabo ustvarjalnega mišljenja razmišljati o tem, kako uporabiti v razredu dejavnosti, da bi vključile različne oblike družin. V zadnji fazi izobraževanja so s pomočjo vprašalnikov in zapisov v reflektivni dnevnik znova razmišljali o pogledu na družinsko raznolikost in o morebitni spremembi odnosa do navedene teme prek proce-

sa izobraževanja. Navajamo še nekaj vprašanj, o katerih so razmišljali udeleženci izobraževanja Turner-Vorbeck:

»Kako lahko učitelji pomagajo svojim razredom, da postanejo bolj vključujoči in nudijo sprejemajoče okolje za otroke iz različnih družinskih struktur, prav tako kot vemo, da bi morali biti občutljivi na razlike po spolu, rasi, na kulturne in jezikovne razlike učencev?«; »Bodite pošteni, kateri so vaši osebni predsodki o netradicionalnih (enostarševskih, posvojitelskih, rejniških, istospolnih, večrasnih itd.) družinah?«; »Kako mislite, da se navedeni predsodki prenašajo v razredno okolje?«; »Kako lahko kot učitelj ustvarite bolj pozitivno, sprejemajoče okolje za otroke iz netradicionalnih družin?« (Turner-Vorbeck, 2005:7)

Menimo, da bi se s podobnimi vprašanji morali srečati tudi naši učitelji že v času izobraževanja za poklic. Svoja pojmovanja o družini pa bi morali prevrednotiti tudi kasneje v praksi in obravnavati spreminjajoče kontekste družine ter njihov vpliv na učenje in razvoj otrok. Strinjamo se z Luk Fong (2006), ki pravi, da je na tej poti učiteljem treba dati smernice, ki se nanašajo na učence in starše, tako da sami ne bi bili preobremenjeni. Poleg prevzemanja pozitivnih izkušenj v izobraževanju iz drugih strok, se strinjamo z Edwards in Mumford (2005), ki menita, da bi izobraževanje o družinah poleg učiteljev potrebovali tudi študentje drugih strok: psihologije, pedagogike, sociologije, religije, prava in zdravstvenega varstva.

V nadaljevanju smo v empiričnem delu raziskali mnenje učiteljic in učiteljev o pridobljenih znanjih o družini. Zanimala nas je tudi njihova pripravljenost za dodatno izobraževanje o družinski tematiki.

Metode raziskovanja

Raziskovalna vprašanja in hipoteze

V empiričnem delu raziskave smo proučili mnenje učiteljic o pridobljenih znanjih o družini. Zanimala nas je tudi njihova pripravljenost za dodatno izobraževanje o družinski tematiki. Izvedli smo kvalitativno in kvantitativno raziskavo. V *kvalitativni raziskavi* smo si zastavili naslednje raziskovalno vprašanje: Kakšne izkušnje imajo osnovnošolske učiteljice z izobraževanjem o družinski tematiki? V *kvantitativni raziskavi* smo preverili naslednjo hipotezo: Izkušnje osnovnošolskih učiteljic z izobraževanjem o družinski tematiki in pripravljenost za usposabljanje o družinski temati-

ki se razlikujejo glede na starost; izobrazbo; trajanje delovnih izkušenj; zakonski stan; vrsto družine, iz katere izhajajo; učni predmet, triado, v kateri poučujejo; subjektivna pojmovanja družine.

Vzorec

V *kvalitativnem raziskovanju* smo v vzorec zajeli 50 osnovnošolskih učiteljic iz Obalno-kraške regije različne starosti; delovne dobe; zakonskega statusu; izobrazbe; triade, v kateri poučujejo; vrste družine, v kateri so živele v otroštvu. Gre za učiteljice, ki obravnavajo družino ali imajo pogostejše stike s starši ob predaji učenca staršem v podaljšanem bivanju.

Sodelovalo je 90 % žensk in 10 % moških, 54 % učiteljic iz mestnega okolja in 46 % učiteljic iz ruralnega okolja. Glede na predmet, ki ga poučujejo, oz. delo, ki ga opravljajo, je v raziskavi sodelovalo 44 % učiteljic razrednega pouka, 12 % učiteljic podaljšanega bivanja, 12 % učiteljic italijanščine, 12 % učiteljic domovinske in državljanske kulture in etike, po 10 % je bilo učiteljic angleščine in učiteljic slovenščine, 8 % učiteljic zgodovine, 6 % učiteljic likovne umetnosti, 4 % vzgojiteljic ter po 2 % učiteljic gospodinjstva, izbirnega predmeta španščina in izbirnega predmeta nemščina. Med vsemi navedenimi učiteljicami jih je 14 % poučevalo več predmetov hkrati. Največ učiteljic je bilo starih med 36 in 45 let ter med 46 in 55 let (po 34 % v vsaki starostni skupini). Starih med 26 in 35 let je v raziskavi sodelovalo 24 % učiteljic, starih nad 56 let je bilo 6 % učiteljic in 2 % učiteljic, starih do 25 let. Velika večina (82 %) sodelujočih je imela končano visoko šolo, fakulteto ali akademijo, 18 % je imelo končano višjo dveletno ali visoko strokovno triletno šolo. 36 % zajetih v vzorec je poučevalo v prvi triadi osnovne šole, 14 % v drugi in 10 % učiteljic v tretji triadi. Pri tem so nekatere učiteljice poučevale tako v prvi kot drugi triadi (16 %), v drugi in tretji (18 %) oz. v vseh treh (6 %). Glede na delovno dobo je največ učiteljic (28 %) poučevalo med 11 in 15 let, po pogostosti so sledile najmlajše učiteljice, ki so poučevale do 5 let (18 %), učiteljice, ki so poučevale 16 in 20 leti (18 %), ter učiteljice, ki so poučevale med 21 in 25 leti (14 %). Manj je bilo učiteljic, ki so poučevale med 26 in 30 leti (8 %), ter učiteljic z najdaljšim delovnim stažem nad 31 let (8 %). Najmanj učiteljic (6 %) je bilo takih, ki so poučevale v vzgoji in izobraževanju od 6 do 10 let. Vključene učiteljice so v večini (64 %) bile poročene oz. so živele v zunajzakonski skupnosti, 12 % je samskih, 12 % je ločenih, 10 % drugič poročenih in 2 % je vdov(cev). Večina učiteljic je v otroštvu (92 %) živela v jedrni družini, 8 % v razširjeni družini, 4 % v enostarševski družini in 4 % v reorganizirani družini. Izkušenj z življenjem v istospolni, zvezdni,

rejniški družini oz. družini, ki je posvojila otroka, pa ni imela nobena učiteljica. Spremembo vrste družine je doživelo 8 % vprašanih.

V kvantitativni raziskavi smo v vzorec zajeli 314 osnovnošolskih učiteljic iz celotne Slovenije, ki so bile izbrane glede na predmet, ki ga poučujejo, ali delo, ki ga opravljajo, in imajo pogostejše stike s starši ob prevzemu otroka iz šole. Vzorec učiteljic je bil sistematičen slučajnostni. Znotraj šol so bile zajete učiteljice razrednega pouka (54,5 %), podaljšanega bivanja (13,4 %), slovenščine (9,9 %), tujih jezikov in jezika okolja (15,6 %). Za namen statistične obdelave smo zaradi premajhnega numerusa učiteljic posameznih predmetov združili učiteljice domovinske in državljanske kulture in etike, zgodovine, gospodinjstva, likovne umetnosti ter učiteljice izbirnega predmeta v novo kategorijo, ki smo jo poimenovali »učiteljica drugih predmetov«, ki predstavlja 14,6 % vzorca. V raziskavi je sodelovalo 93,6 % žensk in 6,4 % moških. Odgovarjalo je 57,6 % učiteljic iz mestnega okolja in 42,4 % učiteljic iz ruralnega okolja. Največ učiteljic je bilo starih med 46 in 55 let (33,8 %) ter med 36 in 45 let (33,4 %), sledile so učiteljice, ki so mlajše od 35 let (23,2 %), in učiteljice, ki so starejše od 56 let (9,6 %). Za namen statistične obdelave smo zaradi premajhnega numerusa združili kategorije visoka šola, fakulteta, akademija, specializacija, magisterij, doktorat, kar je predstavljalo 74,5 % populacije, 25,5 % učiteljic pa je imelo višjo šolo ali visoko strokovno šolo. Skoraj polovica (47,8 %) zajetih v vzorec je poučevala v prvi triadi osnovne šole; 40,1 % v drugi triadi; 38,2 % učiteljic pa je poučevalo v tretji triadi. Glede na dolžino delovne dobe je največ učiteljic poučevalo med 16 in 20 leti (16,9 %) oz. med 26 in 30 leti (16,2 %); sledijo učiteljice z najdaljšim delovnim stažem, nad 31 let (15,3 %); nato učiteljice med 21 in 25 leti (14,6 %) ter učiteljice, ki poučujejo od 6 do 10 let (13,7 %). Najmanj učiteljic je poučevalo do 5 let (11,8 %) ter med 11 in 15 let (11,5 %). Vključene učiteljice so bile v večini poročene oz. so živele v zunajzakonski skupnosti (86,3 %). 8 % je bilo samskih; 3,2 % ločenih; 2,2 % je bilo vdovcev in 0,3 % drugič poročenih. Za namene statistične obdelave smo oblikovali dve skupini: učiteljice, ki so v večini poročene oz. živijo v zunajzakonski skupnosti, in skupino, ki je vključevala samske, ločene, vdove in drugič poročene. Večina (82,8 %) je v otroštvu živela v jedrni družini; 15 % v razširjeni družini; 9,9 % pa v enostarševski družini. Le nekaj (2,2 %) vprašanih je v otroštvu živelo v združeni družini, v istospolni ali zvezdni družini pa je živela le po ena učiteljica. Izkušenj z življenjem v rejniški družini oz. družini, ki je posvojila otroka, pa ni imel nihče. Spremembo vrste družine je doživelo 10,2 % vprašanih. Za namen statistične

obdelave smo zaradi majhnega numerusa združili učiteljice, ki so živele v kateri koli vrsti družine, ki ni nuklearna, oz. so v svojem otroštvu doživele spremembo vrste družine. Zgolj v nuklearni družini je živel 76,1 % vprašanih; v novonastali kategoriji, ki vključuje preostale oblike družine (razširjeno, enostarševsko, združeno, istospolno, zvezdno družino ali/in spremembo družine v otroštvu) pa 23,9 % vprašanih.

Merski instrumenti in postopek

V *kvalitativnem raziskovanju* smo uporabili metodo polstrukturiranega intervjuja, intervjuvance pridobili s pomočjo metode snežne kepe (angl. *snow-ball strategy*). Intervjuje smo izvajali od maja 2012 do avgusta 2013 in jih zvočno posneli in prepisali ter oblikovali skupne kategorije odgovorov. Na podlagi tako pridobljenih vsebinsko različnih kategorij odgovorov smo oblikovali postavke za oblikovanje vprašalnika, ki smo ga nato uporabili pri izvedbi kvantitativne študije, s katero smo želeli preveriti zastopanost omenjenih vsebin v širšem slovenskem prostoru. Učiteljice so odgovarjale na naslednja vprašanja: Menite, da ste se v času usposabljanja za poklic, ki ga opravljate, dovolj učili o družinah? Ali ste se v času odkar ste zaposleni dodatno izobraževali o družinski tematiki? Navedite teme izobraževanja. Ste prejeli želene informacije o družinski tematiki? Katera znanja o družinah, ki bi jih lahko uporabili pri nadaljnjem delu, bi si želeli pridobiti? Kaj natančneje vas o družinski tematiki zanima? Ali bi se bili pripravljene dodatno izobraževati o družinski tematiki?.

V *kvantitativni raziskavi* smo kot merski instrument na podlagi intervjujev oblikovali vprašalnik, ki je zasnovan na petstopenjski lestvici stališč Likertovega tipa. Z vprašalniki pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS verzije 20.0. Uporabili smo t-test in analizo variance (ANOVA).

Rezultati kvalitativne raziskave

Preučili smo, kakšne izkušnje imajo osnovnošolske učiteljice z izobraževanjem o družinski tematiki in kakšna je njihova pripravljenost za dodatno izobraževanje o družinski tematiki? V intervjujih je preko tri četrtine vprašanih ocenilo, da se *v času usposabljanja za poklic, ki ga opravljajo, niso dovolj učile o družinah*. Le petina vprašanih učiteljic je ocenila, da je pridobila dovolj znanj pred zaposlitvijo. Sicer pa nekatere učiteljice menijo, da se o družinski tematiki največ naučijo iz lastnih izkušenj. Poudarjajo tudi pomen prožnosti pri delovanju v praksi ter pomen osebnosti učiteljic in empa-

tičnega pristopa do učencev. Učiteljice navajajo, da so v izobraževanju pogrešale praktične napotke za delo, »hipotetične situacije«, saj menijo, da bi tako lažje znale reagirati ob različnih situacijah kasneje, v realni šolski praksi. Npr.:

»Ko študiraš, niti ne veš, kaj te čaka, šele ko prideš v razred, doživiš tisti jok, zadrege, ki jih otroci doživljajo, potem ugotoviš, kako mu pomagati, poiščeš kakšno knjigo, kakšno literaturo. Kar veš iz izkušenj, poveš. Vedno iščeš še nekaj več, kako lahko pomagaš otroku. Tako da mislim, da tam dobimo premalo.« (učiteljica razrednega pouka, 34 let)

Pomen lastne izkušnje učiteljic poudarjajo tudi Kissling (2014), Valenčič Zuljan (2001) in Larrivee (2000). Potrebo po praktičnih spretnostih, strategijah in tehnikah, ki bi jih učitelji preizkusili, preden jih izvajajo v svojih učilnicah, da bi na nek način učitelji postali aktivni učenci že znotraj izobraževanj so izrazili tudi učitelji v raziskavi Matherson in Windle (2017).

V času študija so se učiteljice o družinski tematiki seznanile predvsem pri splošnih predmetih. Navajajo, da s strokovnim izpopolnjevanjem in s pomočjo novih informacij in znanj lahko prevrednotijo svoja stališča. Poudarjajo tudi pomen prožnosti in empatičnega pristopa pri svojem delovanju v praksi. Pomen učiteljeve osebnosti in empatije pri delu z učenci pa navajajo naslednji avtorji: Barr (2011); Fullan in Hargreaves (2000); Korthagen (2009); Palmer (2001) idr. Barr (2011) gre še dlje in ocenjuje, da bi morali treninge empatije vključiti že v programe usposabljanja učiteljic.

Učiteljice smo vprašali, *ali so se v času, odkar so zaposlene, dodatno izobraževale o družinski tematiki*. Prosili smo jih še, da navedejo teme izobraževanja in ocenijo, ali so prejele želene informacije o družinski tematiki. Dve petini vprašanih sta navedli, da se v času, odkar so zaposlene, niso dodatno izobraževale o družinski tematiki. Manj kot petina vprašanih se je predvsem samoizobraževala. Nekoliko več kot dve petini vprašanih pa se je o družini izobraževalo predvsem posredno. Učiteljice so znanja o družini v času, odkar so zaposlene, pridobivale predvsem posredno prek predavanj za starše in kolektiv, v svoji lastni družini ter s samoizobraževanjem. Samoizobraževale so se s pomočjo literature, ki se je nanašala na družinsko in vzgojno tematiko, prek osrednjih izobraževanj in delu na sebi (z medicino, realitetno terapijo, supervizijo ipd.). V okviru samoizobraževanja so učiteljice navajale predvsem prebiranje literature s področja dobrega starševanja, ustvarjalne vzgoje, pozitivne psihologije, razvojne psihologije, o

osebnosti otrok, vzrokih za modele obnašanja posameznih članov v družini. Učiteljice so do novih spoznanj in odnosa do družinske tematike prihajale tudi prek delavnic, razmišljanj o lastni družini in otroštvu. Navedena znanja so učiteljicam pomagala pri približevanju ljudem, ki imajo težave v družini, lažjemu sodelovanju s starši učencev. O pomenu stalnega strokovno izpopolnjevanje vseh pedagoških delavcev, ko s pomočjo novih informacij in znanj lahko prevrednotimo svoja stališča, govori spodnja izjava:

»Moje osebno mnenje je, da bi o teh tematikah bilo potrebno stalno neformalno in formalno izobraževanje prav vse, ki so vključeni v procese vzgoje in izobraževanja ter tudi širše. Tega mnenja sem tudi zaradi lastne izkušnje, saj se je moje pojmovanje družine v preteklosti (in tudi danes) zelo spreminjalo. V veliko pomoč bi mi bilo več informacij in podpore glede tega področja, tako v zasebnem kot poklicnem življenju.« (učiteljica podaljšanega bivanja, 39 let)

Zanimalo nas je tudi, katera znanja o družinah bi učiteljice želele pridobiti, da bi jih lahko uporabile pri nadaljnjem delu. Odgovore učiteljic o znanjih, ki bi si jih želele pridobiti, bi lahko strnili v naslednje sklope: Kako predstaviti nove družine, funkcioniranje družin (enostarševske, istospolne), življenje v istospolni družini; Kako delovati v smislu odprtosti, senzibilnosti zaznavanja, prepoznavanja določenih zadev v povezavi z družino; Kako ravnati z učencem, da mu ni nerodno in da ga ne izpostaviš, kako se približati otroku, ko mu umre starš ali se starša ločita, kako omiliti stres pri učencih, kako pomagati zanemarjenim otrokom; Pomen enakopravnosti, raznolikosti, odgovornosti staršev za vzgojo, načini vzgoje, kako družina vpliva na vzgojo otrok, družinska večkulturnost, navade, običaji staršev, vloge staršev, kako ob razpadu jedrne družine psihološko funkcionira posameznik in kako reagirati, kaj privede do tega, da postane družina problematična, kako družino opogumiti, da pove o svojih problemih (npr. o boleznih v družini), preseže strah pred stigmatizacijo, kako staršem razložiti pomen vzgoje odgovornosti za otroka, tehnike sproščanja za celo družino; Od teorije do prakse: npr. o učencih iz ločenih družin, prepovedi približevanja staršev, komu predati otroka, na kaj moraš biti pozoren, kaj se lahko zgodi, če narobe odreagiraš, kako se pogovarjati s staršema, ki sta ločena in v konfliktu, o komunikaciji, informacije v smislu pravnih postopkov, seznanitev s pravicami učiteljic, ko gre za sodne, uradne zadeve, o družinski terapiji, s katero bi najprej razumeli sebe in potem druge.

Nazadnje smo povprašali o *pripravljenosti za dodatno izobraževanje o družinski tematiki*. Večina učiteljic se je pripravljena dodatno izobraževati.

Poudarjajo pa, da jim ne zadostuje zgolj teorija o navedeni tematiki, temveč si želijo konkretnih primerov iz prakse in načinov reševanja morebitne problematike, ki se nanaša na družinsko tematiko. Učiteljice so izrazile tudi, da jih zanima, kako naj predstavijo različne družine v šoli, kako ravnati z učenci in starši, da se le-ti ne bi neugodno počutili v šoli. Želijo si pridobiti komunikacijske veščine in morebitna navodila za reagiranje v praksi ob težavah, ki se nanašajo na družinsko tematiko. Več znanj pa si želijo tudi o vzgojni problematiki v družini.

Rezultati kvantitativne raziskave

Želeli smo izvedeti, ali so učiteljice dobile dovolj informacij o družinski tematiki v času izobraževanja in kasneje v praksi, ter ugotoviti njihovo potrebo in pripravljenost za nadaljnje izobraževanje. Zastavili smo jim naslednje vprašanje: »Ocenite, ali ste v času šolanja in/ali kasneje v praksi pridobili dovolj potrebnih znanj o družini.« Izbirati so morale na petstopenjski lestvici: 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se niti strinjam niti ne strinjam, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma strinjam. Ocenjevale so naslednje trditve, ki jih skupaj s podatki o porazdelitvi odgovorov kaže spodnja Tabela 21.

Tabela 21: Učiteljčina ocena lastnega izobraževanja, zmožnosti in pripravljenost za nadaljnje izobraževanje

Trditve:	N	M	SA	KA	KS
V času izobraževanja za poklic, ki ga opravljam, sem se dovolj učila o družinah	312	2,7019	1,09262	0,182	-0,633
V času zaposlitve sem pridobila dovolj informacij o družinski tematiki na izobraževanju, ki sem ga obiskovala	310	3,0839	0,97513	0,000	-0,330
V praksi bi potrebovala več izobraževanja o družinski tematiki	312	2,3333	0,86246	0,601	0,437
Potrebovala bi dodatne veščine, da bi znala v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike	313	2,2364	0,89605	0,754	0,498
Pripravljena sem se dodatno izobraževati o družinski tematiki	313	2,0735	0,91517	1,217	2,009

Legenda: N - število veljavnih odgovorov, M - srednja vrednost, SA - standardni odklon, KA - koeficient asimetrije, KS - koeficienti sploščenosti

Učiteljice se v povprečju (M) strinjajo, ne pa popolnoma strinjajo, da so se pripravljene dodatno izobraževati o družinski tematiki, oz. da so v času izobraževanja za poklic dobile dovolj znanja o družinski tematiki (2,70). Najnižje povprečje (2,07) je pri trditvi, da se učiteljice niso pripravljene dodatno izobraževati o družinski tematiki, da ne bi potrebovale dodatnih veščin, da bi znale v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike (2,24) in da v praksi ne bi potrebovale več izobraževanj o družinski tematiki (2,33). Lahko bi torej rekli drugače: Učiteljice se tudi v povprečju strinjajo, da bi potrebovale dodatne veščine, da bi znale v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike in da bi v praksi potrebovale več izobraževanj o družinski tematiki. Standardni odkloni (SA) segajo od 0,86 do 1,09. Koeficienti asimetrije (KA) in sploščenosti (KS) kažejo na normalno porazdeljene trditve o primernosti izobraževanja in pripravljenosti za nadaljnje izobraževanje.

Nazadnje smo želeli preizkusiti še naslednjo hipotezo: Izkušnje osnovnošolskih učiteljic z izobraževanjem o družinski tematiki in pripravljenost za usposabljanje o družinski tematiki se razlikujejo glede na: starost; izobrazbo; trajanje delovnih izkušenj; zakonski stan; vrsto družine, iz katere izhajajo; učni predmet; triado, v katerem poučujejo, subjektivna pojmovanja družine. Rezultati kvantitativne raziskave potrjujejo del tretje hipoteze, in sicer izkušnje osnovnošolskih učiteljic z izobraževanjem o družinski tematiki in pripravljenost za usposabljanje o družinski tematiki se razlikujejo glede na: starost; izobrazbo; trajanje delovnih izkušenj; triado, v katerem poučujejo; subjektivna pojmovanja družine. Del tretje hipoteze pa lahko zavrnamo, in sicer se izkušnje osnovnošolskih učiteljic z izobraževanjem o družinski tematiki in pripravljenost za usposabljanje o družinski tematiki razlikujejo glede na: zakonski stan; vrsto družine, iz katere izhajajo, učni predmet. Največ razlik v izkušenosti učiteljic z izobraževanjem o družinski tematiki in pripravljenosti za usposabljanje o družinski tematiki se kaže glede na starost učiteljic in trajanje njihovih delovnih izkušenj. S pomočjo analize ANOVA so se pokazale statistično značilne povezave med učiteljčino starostjo ter njeno oceno lastnega izobraževanja, zmožnosti in pripravljenost za nadaljnje izobraževanje: V času zaposlitve sem pridobila dovolj informacij o družinski tematiki na izobraževanju, ki sem ga obiskovala ($F_{(3)} = 6,050$; $p = ,001$). V praksi bi potrebovala več izobraževanja o družinski tematiki ($F_{(3)} = 2,950$; $p = ,033$). Potrebovala bi dodatne veščine, da bi znala v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike (npr.: ob smrti, ločitve staršev ...) ($F_{(3)} = 4,532$; $p = ,004$). Pripravljena sem se dodatno izobraževati o družinski tema-

tiki ($F_{(3)} = 6,229$; $p < ,001$). Prav tako so se pokazale statistično značilne povezave trajanja učiteljskih delovnih izkušenj z njeno oceno lastnega izobraževanja, zmožnosti in pripravljenosti za nadaljnje izobraževanje: V času zaposlitve sem pridobila dovolj informacij o družinski tematiki na izobraževanju, ki sem ga obiskovala ($F_{(6)} = 2,863$; $p = ,010$). Potrebovala bi dodatne veščine, da bi znala v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike (npr.: ob smrti, ločitvi staršev ...) ($F_{(6)} = 2,910$; $p = ,009$). Pripravljena sem se dodatno izobraževati o družinski tematiki ($F_{(6)} = 3,943$; $p = ,001$). V povprečju se učiteljice le delno strinjajo, da so v času izobraževanja za poklic in kasneje, v času zaposlitve, dobile dovolj znanj o družinski tematiki. Najmanj znanj o družinski tematiki so, tako na izobraževanjih kot v času zaposlitve pridobile najmlajše učiteljice, stare pod 35 let, z najmanj delovne dobe. Učiteljice se v povprečju le delno strinjajo, da so se pripravljene dodatno izobraževati o družinski tematiki in da bi potrebovale dodatne veščine, da bi znale v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike, ter da bi potrebovale več izobraževanj o družinski tematiki. Učiteljice, mlajše od 35 let, z najmanj delovne dobe v praksi najbolj kažejo potrebo po izobraževanju o družinski tematiki in bi potrebovale dodatne veščine, da bi znale v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike. Starejše kot so učiteljice, z več delovne dobe, pa ocenjujejo, da v praksi ne bi potrebovale več izobraževanja. Kažejo pa potrebo, da bi pridobile določene veščine, da bi znale pravilno reagirati, saj omenjenih znanj niso dobile v zadostni meri v času izobraževanja. Dodatnih veščin si želijo predvsem učiteljice prve in tretje triade. Nekoliko bolj so pokazale pripravljenost za izobraževanje učiteljice z višjo izobrazbo (visoka šola, fakulteta ali akademija, specializacija, magisterij, doktorat). S pomočjo t -testa smo ugotovili, da se v povprečju učiteljice z nižjo izobrazbo (višja, visoka strokovna šola) v večji meri niso pripravljene dodatno izobraževati o družinski tematiki ($M = 2,32$; $SE = 0,115$) v primerjavi z učiteljicami z višjo izobrazbo (visoka šola, fakulteta ali akademija, specializacija, magisterij, doktorat) ($M = 1,99$; $SE = 0,056$; $t_{(311)} = 2,882$; $p = 0,004$). Glede na subjektivno pojmovanje družine najdemo med učiteljicami, ki družine pojmujejo kot ljubezen, razumevanje, varnost, več takih, ki ocenjujejo, da se niso v zadostni meri učile o družini ($M = 2,42$; $SE = 0,108$) v primerjavi s preostalimi učiteljicami ($M = 2,84$; $SE = 0,078$; $t_{(286)} = -3,112$; $p = 0,002$).

Zaključki

Na osnovi teoretičnega pregleda literature in empirične študije izkušenj osnovnošolskih učiteljic z izobraževanjem o družinski tematiki ocenjuje-

mo, da moramo še razmisliti o programih izobraževanja za učiteljice. Kaže se potreba po poznavanju različnih družin tudi v šolskem prostoru, kar je poudarilo več avtorjev (Colpin idr., 2004; Crosbie Burnett, 1989; April in Ryan, 2000; Luk Fong, 2006; Mitchell, 2010; Norris, 2010; Rimalower in Caren, 2009; Turner Vorbeck, 2005; Zaviršek in Sobočan, idr. 2012). Čeprav vidimo starše kot partnerje šole in pozdravljamo primere iz prakse, kot jih v prispevku navaja npr. Mitchell (2010), ocenjujemo, da starši in nevladne organizacije ne morejo prevzemati nalog, ki bi jih morali izobraževalna politika in šola. Velik del učiteljic ocenjuje, da se tako v času usposabljanja za poklic kot tudi kasneje v praksi niso dovolj učile v družinah. Kaže, da se je večina učiteljic pripravljena dodatno izobraževati in pridobivati veščine, da bi znale v šoli primerno reagirati pri obravnavi družinske tematike. Želijo si praktičnih napotkov, navodil za reševanje morebitne problematike, ki se nanaša na družinsko tematiko, ter primernih postopkov pri delu z učenci in starši iz različnih družin, ter da bi se naučile predstaviti različne družine na primeren način v šoli. V procesu vseživljenjskega učenja bodo učiteljice potrebovale kompetence, ki vključujejo tako spoznavno in čustveno-motivacijsko kot vedenjsko raven ter se razvijale tudi na poti osebne rasti. Učiteljice za uspešno vzgojno delovanje v šoli, pa tudi za uspešno sodelovanje s starši potrebuje teoretično in praktično znanje o družini, še posebej naj bi se bolj osredotočil na družinsko pedagogiko. Že v času študija bi lahko s pomočjo novih informacij in znanj pregledali svoja prepričanja, po potrebi ovrgli stereotipe, ki se nanašajo na različne družine, na primer z vprašanji in razmišljanji, ki smo jih v prispevku navajali (Norris, 2010 ; Turner-Vorbecka, 2005). Kasneje pa morajo učiteljice osmišljati svojo prakso, jo reflektirati in prevrednotiti svoja pojmovanja. Želimo si kompetentnih učiteljic, ki bodo sposobne pravilne presoje in hitrega odločanja, primernega odzivanja na nove in nepredvidljive situacije. S pomočjo izobraževanja in samorefleksije pa lahko učiteljice spreminjajo tudi svoja pojmovanja in načine delovanja, tudi v primeru obravnave družinske tematike. Pridobivanje znanj o raznovrstnih družinah ter razmišljanje o pristopih pri pouku ter načinu vključevanja bi se moralo odvijati že v času izobraževanja za poklic.

Literatura

- April, Martin in Ryan, Daniel. »Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Parents in the School Systems.« *School Psychology Review* 29, št. 2 (2000):207–216.

- Barr, Jason J. »The relationship between teachers' empathy and perception of school culture.« *Educational Studies* 37, št. 3 (2011): 365–369.
- Cankar, Franc, Tomi Deutsch, Sonja Sentočnik, Jana Bezenšek in Metod Resman, ur. *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009.
- Colpin, Hilde, Lieve Vandemeulebroecke in Pol Ghesquiere. »Supporting the educational career of children from divorced families: parents' experiences and the role of the school.« *British Journal of Sociology of Education* 25, št. 3 (2004): 275–289.
- Crosbie Burnett, Margaret in Ada Skyles. »Stepchildren in School and Colleges: Recommendations for Educational Policy Changes.« *Family Relations* 38, (1989): 59–64.
- Cvetek, Slavko. *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta, 2005.
- Edwards, Oliver W. in Vincent E. Mumford. »Children Raised by Grandparents: Implication for Social Policy.« *International Journal of sociology and social policy* 25, št. 8 (2005): 18–30.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2000.
- Intihar, Darja in Marjeta Kepec. *Partnerstvo med domom in šolo: priručnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002.
- Kissling, Mark T. »Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through their experiences of their living curricula.« *Teaching and Teacher Education* 44, (2014): 81–91.
- Korthagen, Fred in Angelo Vasalos. »'Quality from within' as the Key to Professional Development.« *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association* (2008). New York. <http://post.queensu.ca/~ste/AERA2008/korthagen.pdf>. (15. 6. 2015)
- Korthagen, Fred. »Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju.« *Vzgoja in izobraževanje* XL, št. 4 (2009): 4–14.
- Kropf, Nancy P. in Denise Burnette. »Grandparents as family caregivers: lessons for intergenerational education.« *Educational gerontology* 29, (2003): 361–372.
- Larrivee, Barbara. »Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teachers.« *Reflective practice* 1, št. 3 (2000): 293–307.

- Luk Fong, PattieY. Y.»Primary school teachers' perceptions of school children coping with changing family situations – a hybrid Hong Kong experience.« *Social psychology of Education* 9 (2006): 425–441.
- Marentič Požarnik, Barica, Jana Kalin, Barbara Šteh in Milena Valenčič Zuljan. *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2005.
- Matherson Lisa in Tracy M. Windle. »What Do Teachers Want from Their Professional Development? Four Emerging Themes.« *Delta Kappa Gamma Bulletin* 83, št. 3 (2017): 28–32.
- Meijer, Paulien C., Fred Korthagen in Angelo Vasalos.»Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching.« *Teaching and teachers Education* 25, (2009):297–308.
- Mitchell, Christine. »Back to school: a guide to making schools and school assignments more adoption-friendly.« *Publication of the National council for adoption* 27 (2010):1–9. https://www.adoptioncouncil.org/images/stories/NCFADOPTIONADVOCATE_NO27.pdf. (1. 6. 2014)
- Norris, KatherineE. L. »Building Relationships between Teachers and Diver- sely-Structured Families.« *Multicultural education* 18, št. 1 (2010): 48–50.
- Palmer, Parker J. *Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana: Educy, 2001.
- Pavlič, Tanja. *Pojmovanja učiteljic in obravnava različnih družinskih skupnosti v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Koper: Pedagoška fakulteta, 2017.
- Rangelov Jusović, Radmila. *Od saradnje ka partnerstvu: kako izgraditi partnerske odnose između vrtića, škole i porodice: priručnik za odgajatelje i nastavnike*. Sarajevo: Centar za obrazovne iniciative Step by step, 2007.
- Rimalower, Lucy in Caty Caren.»The mamas and the papas: the invisible diversity of families with same-sexparents in the United States.« *SexEducation* 9, št. 1 (2009): 17–32.
- Švab, Alenka. *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 2001.
- Turner Vorbeck, Tammy. »Expanding Multicultural Education to Include Family Diversity.« *Multicultural education* 13, št. 2 (2005): 6–10.
- Valenčič Zuljan, Milena. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52, št. 2 (2001): 122–141.
- Zaviršek, Darja in Ana Marija Sobočan, ur. *Mavrične družine grejo v šolo: perspektive otrok, staršev in učiteljic*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, 2012.

Besedilne naloge v obrnjeni vlogi

Manja Podgoršek in Alenka Lipovec

Načinov, kako bodo učenci usvojili matematične koncepte, je več. V šolah se je že pred časom zgodil pomik od abstraktne matematike k bolj realistično obarvanim vidikom matematike (Boaler, 1994). Življenjske probleme srečamo najpogosteje v obliki besedila, zato je zanje mogoče zaslediti poimenovanje besedilne naloge, pogosta pa je tudi uporaba izraza kontekstualizirane naloge (Bezgovšek Vodušek, 2009). S področjem kontekstualizacije pri matematiki so se ukvarjali že mnogi raziskovalci, kar je mogoče pripisati več vzrokom. Najpomembnejši vzrok je najverjetneje nezadovoljiva stopnja doseganja ciljev, povezanih s kontekstualiziranimi matematičnimi nalogami, ki se izraža v neuspešnem učenčevem reševanju teh nalog. Zgodi se, da učenci teh nalog ne rešijo pravilno oz. jih sploh ne rešijo (Ku in Sullivan, 2002). Učenci do zapisanega konteksta nimajo kritičnega odnosa in zato podajo nesmiselne rešitve, ki v resničnem življenju ne bi bile uporabne (Greer et al., 2003), prav tako pa se s podobnim nekritičnim odnosom do konteksta soočajo tudi bodoči učitelji (Contreras in Martinez-Cruz, 2001). Nedoseganje ciljev, ki so namenjeni obravnavi kontekstualiziranih matematičnih nalog, se kaže tudi v strahu oz. odporu do takšnih nalog pri učencih (Chapman, 2006) in v nezmožnosti prenosa šolske matematike v vsakdanje življenje (Schliemann in Magalhães, 1990). V didaktiki matematike najdemo mnogo literature s področja reševanja besedilnih nalog (pregled presega namen tega prispevka) in mnogo manj literature s področja zastavljanja/oblikovanja besedilnih nalog (Hasanah et al., 2017). Različni avtor-

ji ugotavljajo, da tisti učenci, ki so pogosto postavljeni pred nalogo oblikovanja lastnih besedilnih nalog, to nalogo prepoznavajo kot ustvarjalno, pri čemer svojo motivacijo in uspeh ohranjajo preko sistematično podanih učiteljevih navodil (Slabon idr. 2014), oblikovane naloge pa kažejo na proces ustvarjalnosti pri učenju matematike (Bonotto, 2013). Večkrat pa se je pokazalo tudi, da učenci žal oblikujejo podobne naloge, kot so jih videli v učnih gradivih (Silver in Cai, 2005; Silverman et al., 1992).

Učitelj mora učencem ponuditi izhodiščno situacijo, na osnovi katere lahko oblikujejo besedilno nalogo. Bonotto (2013) je kot izhodiščno situacijo uporabila letak, Silver in Cai (2005) pa simbolno zapisan račun. Oblikovanje besedilne naloge ob simbolnem zapisu je aktivnost, ki je precej pogosta v skandinavskih in anglo-saksonskih šolskih sistemih in smo jo vzeli tudi kot osnovo za našo raziskavo. Kot izhodiščno situacijo smo uporabili enačbi $x + 43 = 61$ in $5 \cdot \square = 55$. Situacija sloni na dveh matematičnih pojmi: 1) povezanost računskih operacij seštevanja in odštevanja ter množenja in deljenja (princip inverznosti) in 2) oznaka neznanega števila v enačbi. V nadaljevanju zato v kratkem osvetlimo osnovna izhodišča za ta dva pojma.

V nižjih razredih osnovne šole vpeljujemo osnovne računske operacije ter težimo h konceptualnemu razvoju teh pojmov pri učencih, kar pa lahko dosežemo le s povezovanjem struktur in strategij aritmetičnih situacij (Carpenter et al., 1996). Ena izmed temeljnih idej zgodnjih računskih operacij je povezanost med seštevanjem in odštevanjem ter množenjem in deljenjem oziroma t. i. princip inverznosti (Van de Walle in Lovin, 2006; Baroody in Lai, 2007). Princip inverznosti govori o tem, da je odštevanje nasprotna operacija od seštevanja, deljenje pa je nasprotna operacija od množenja. Če na kup jagod najprej dodam pet jagod in nato odvzamem pet jagod, je kup jagod številčno tak, kot je bil na začetku; če znesek 20 € najprej petkrat zmanjšam (dobim znesek 4 €) in nato ta znesek petkrat povečam, dobim enak znesek, kot je bil na začetku.

O pomembnosti povezovanja pojmov znotraj matematike so si raziskovalci enotni. Že leta 1986 je Skemp (1986) vpeljal pojem relacijskega razumevanja, ki poudarja grajenje povezav med pojmi kot bistven element razumevanja. Baroody in Lai (2007) celo zapišeta, da je konstruiranje razumevanja principa inverznosti seštevanja in odštevanja mejnik, ki pri otrocih spodbudi sposobnosti logičnega sklepanja. Ginsburg idr. (2006: 212) navaajo, da je že Piaget v izvorni verziji leta 1952 zapisal, da resnično razumevanje seštevanja in odštevanja zahteva razumevanja inverzne relacije med

operacijama in je uporabo principa inverznosti dojemal kot dokaz za razvoj reverzibilnosti, opredeljujoče lastnosti za operacionalno razmišljanje. Žal pa tudi dandanes v šolah srečamo ločeno obravnavo najpreprostejših pojmov, kot sta npr. operaciji seštevanja in odštevanja, katerih povezanost je temeljna ideja zgodnje matematike. Učence v 1. razredu še vedno učijo pravil, kot je npr. »če so objekti na sliki odvzeti/prečrtani, uporabi odštevanje; če so objekti združeni, uporabi seštevanje« (Hodnik Čadež, 2014). Schneider in Stern (2009) imenujeta tak pogled na učenje pogled ločenosti znanj (*ang. Knowledge Dissociation Perspective*), ki naj bi prešel v pogled integriranih znanj (*ang. Knowledge Integration Perspective*), psihologi (Dowker, 2014) pa ugotavljajo, da je uporaba principa inverznosti seštevanja in odštevanja pri otrocih eden od odločujočih elementov njihove računske učinkovitosti. Princip inverznosti seštevanja in odštevanja je močno raziskovan, česar pa ne moremo reči za princip inverznosti množenja in deljenja. Raziskave s tega področja najdemo predvsem med psihološkimi raziskavami (npr. Robinson et al., 2016), ki pa se osredotočajo le na računsko spretost pri nekonstektualiziranih številskih izrazih tipa $a \cdot b : b$, pri čemer sta a in b majhni (običajno manjši od 10) naravni števili. Raziskave, ki so osredotočene bolj na izobraževalno področje, pritrjujejo pomembnosti poudarjanja principa inverznosti. Ding (2016) je npr. ugotovila, da so kitajski učni viri za nižje razrede osnovne šole bolj usmerjeni v razumevanje principa inverznosti operacij kot ameriški. Vodilni strokovnjaki s področja didaktike matematike pa na osnovi empiričnih podatkov pridobljenih v nižjih razredih angleških osnovnih šol ugotavljajo, da eksplicitno poučevanje principa inverznosti seštevanja in odštevanja v situacijah, ki vključujejo besedilne naloge vodi v višje dosežke učencev (Nunez et al., 2012). V slovenskih učnih virih se inverznost večkrat udejanja skozi naloge s preizkusom, npr. $15 : 5 = 3$, ker je $3 \cdot 5 = 15$, o čemer je z vidika pomembnosti principa inverznosti pisala Lipovec (2005).

Drug vidik naše izhodiščne situacije je enačba. Neznano količino v enačbi v šolskih situacijah najprej označujemo s kvadratom »koliko«, v katerega učenci vpišejo neznano število, kasneje, običajno v 4. razredu, kar je skladno z učnim načrtom za matematiko, pa namesto kvadratka pričnemo uporabljati črkovno oznako. Črkovna oznaka xx nam v tem primeru predstavlja fiksno neznano število in še torej ne igra vloge spremenljivke. Znano je, da že črkovne oznake v vlogi neznanega fiksnega števila, ki predstavljajo most med aritmetiko in algebro, mnogim učencem povzročajo te-

žave (Herscovics in Linchevski, 1994), ki se le stopnjujejo, ko črkovna oznaka stopi v vlogo spremenljivke.

V naši raziskavi smo torej povezali tri ključne elemente: strategijo oblikovanja lastnih besedilnih nalog/problemov, reševanje problemov z uporabo strategije principa inverznosti in različne tipe reprezentacije za oznako neznane količine. Alibali in sodelavci (2014) so izvedli podobno raziskavo kot je naša, le da so bili njihovi udeleženci šestošolci, temu primerna pa je bila tudi težavnost uporabljene enačbe (vključene so bile npr. tudi enačbe, ki so vključevale več računskih operacij (npr. $6 \cdot n + 23 = 89$). V analizi pridobljenih besedilnih nalog niso preverjali izbranih strategij, ne tega, ali je naloga življenjska, tudi oznaka za neznano število je bila ves čas fiksna, črkovna oznaka *nn*. Dodatno so učence omejili s tem, da so jim podali osem določenih scenarijev (npr. Kevin, ki živi na kmetiji), ki so se jih učenci morali držati pri oblikovanju besedilne naloge. Osredotočili so se le na pravilnost povezave med enačbo in besedilno nalogo ter rešljivost naloge. Primarno jih je namreč zanimala povezava med položajem neznanega števila, številom vključenih operacij in tipom operacij ter ustreznostjo oblikovane besedilne naloge. Njihova ugotovitev, ki se povezuje z našo raziskavo, je, da so bili učenci bolj uspešni, če je enačba vsebovala seštevanje (npr. $43 + n = 61$), kot če je vsebovala množenje (npr. $4 \cdot n = 84$).

V naši raziskavi smo ob simbolnem zapisu $x + 43 = 61$ in $5 \cdot \square = 55$ udeležence zaprosili, da zapišejo življenjsko besedilno nalogo. Zastavili smo si naslednji temeljni raziskovalni vprašanji.

- V kolikšnem deležu bodo besedilne naloge, ki jih bodo oblikovali udeleženci, povezane s simbolnim zapisom in ali bodo zapisi prikazovali življenjsko situacijo?
- V kolikšnem deležu se bo pri ustrezno oblikovanih nalogah zrcalila izbira strategije principa inverznosti?

Dodatno pa so nas zanimale tudi razlike med aditivno in multiplikativno nalogo, razlike med učenci in njihovimi bodočimi učitelji in vpliv zapisa za neznano število (*x* ali \square).

Metodologija

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu študentov 3. letnika, ki so v študijskem letu 2015/16 obiskovali program za izobraževanje učiteljev razrednega pouka na Univerzi v Mariboru in na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu učencev 4. razreda slovenskih osnovnih šol v šolskem letu 2015/16. V vzorcu je zajetih 75 študentov, od tega je bilo 8 moških in 67 žensk. Učencev je bilo 1331, od tega je bilo 649 dečkov in 682 deklic. Zajeti neslučajnostni vzorec opredeljujemo na nivoju rabe inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Postopki zbiranja podatkov

Raziskava pri študentih in učencih je bila izvedena od novembra 2015 do januarja 2016. Študenti so pripravljene naloge reševali na fakulteti med vajami pri predmetu Didaktika matematike I. Učenci so ju reševali v šoli med poukom matematike ali pa v sklopu razredne ure. Raziskavo pri učencih so izvedli študenti programa Razredni pouk v okviru obveznosti pri predmetu Didaktika matematike I. Naloge so reševali skupinsko in nevedeno, za reševanje pa so tako študenti kot učenci imeli na voljo 15 minut.

Vsebinsko-metodološke značilnosti instrumentarija

Veljavnost vprašalnika smo zagotovili s tem, da smo anketni vprašalnik predhodno poskusno uporabili ter izpopolnili. Zanesljivost smo zagotovili z natančno, jasno in enopomensko zastavljenimi navodili, ki so jih prejeli udeleženci raziskave ob reševanju. Navodilo se je glasilo: *Zapišite življenjsko besedilno nalogo ob podanih enačbah*. Objektivnost pa smo zagotovili tako, da udeležencem nismo pomagali pri reševanju nalog ter nanje nismo vplivali z odgovarjanjem na njihova vprašanja. Veljavnost in zanesljivost ugotovitev smo dodatno podkrepili še s konkretnimi primeri besedilnih nalog, ki so jih podali udeleženci raziskave. Sama objektivnost pri analizi odgovorov pa je bila zagotovljena s postavitvijo enoznačnih kriterijev, glede na katere smo naloge v nadaljevanju razvrščali.

Postopki obdelave podatkov

Uporabljeni so bili postopki kvalitativne in kvantitativne metodologije. V prvem delu je bila uporabljena vsebinska analiza oblikovanih besedilnih nalog, nadalje pa smo izpeljane kategorije statistično obdelali z računalni-

škim programom SPSS. Uporabili smo metode deskriptivne in inferenčne statistike, in sicer: absolutne (f) in odstotne frekvence ($f\%$) ter χ^2 -preizkus.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki so podani v tabelah, za lažje razumevanje pa so dodani tudi dejanski študentovi oz. učenčevi primeri zapisa besedilne naloge. Spodnja tabela prikazuje deleže ustreznosti oblikovane besedilne naloge, ki so jo podali študenti in učenci ob enačbi $x + 43 = 61$.

Tabela 22: Absolutne in odstotne frekvence ustreznosti oblikovane besedilne naloge študentov in učencev ob enačbi $x + 43 = 61$

Ustreznost naloge	Način zapisa besedilne naloge	Študenti		Učenci	
		f	$f\%$	f	$f\%$
Ustrežno z vidika matematike in vidika življenjskosti	Ni principa inverznosti: naloga seštevanja	40	53,3	675	50,7
	Princip inverznosti: naloga odštevanja	32	42,7	219	16,5
	Skupaj	72	96,0	894	67,2
Delno ustrezno – ustrezno z vidika matematike, neustrezno z vidika življenjskosti		2	2,7	120	9,0
Neustrezno	Manjkajoč podatek o vsoti	/	/	61	4,6
	Seštevanje podanih števil	/	/	71	5,3
	Nesmiselno, nedokončano	/	/	75	5,6
	Prazno	1	1,3	21	1,6
	Drugo	/	/	89	6,7
	Skupaj	1	1,3	317	23,8
Neustrezno		1	1,3	317	23,8
Skupaj		75	100,0	1331	100,0

Iz podatkov v Tabeli 22 je razvidno, da skoraj vsi študenti (96,0 %) ustrezno zapišejo besedilno nalogo seštevanja ob podani enačbi. Zanimljiv delež študentov poda delno ustrezen (2,7 %) oz. neustrezen zapis (1,3 %). Iz tabele vidimo tudi, da nekoliko več kot dve tretjini (67,2 %) učencev ustrezno zapišeta besedilno nalogo, nekoliko manj kot četrtnina učencev (23,8 %) pa oblikuje popolnoma neustrezno besedilno nalogo zapis.

Če pogledamo podkategorije pri ustreznih oblikovanih nalogah vidimo, da so študenti v najvišjem deležu za podano enačbo zapisali nalogo seštevanja (53,3 %). Drugi način, ki so ga podali, pa je bil zapis naloge z uporabo principa inverznosti (42,7 %) skozi odštevanje. V konkretnem primeru je to pomenilo oblikovanje naloge, podobne prikazanim:

- Ustrežno (seštevanje): Katarina je za nakup v prvi trgovini porabila nekaj denarja, v drugi trgovini pa 43 eur. Za vse skupaj je porabila 61 eur. Koliko denarja je porabila v prvi trgovini? (študent)
- Ustrežno (odštevanje): *Nina bere knjigo. Knjiga ima 61 strani. Prebrala je že 43 strani. Koliko strani mora še prebrati?* (študent)

Iz drugega zapisa vidimo, da besedilo odraža podano enačbo, kljub temu da ga umeščamo v podkategorijo odštevanja. Odštevanje in seštevanje sta namreč inverzni računski operaciji, kar je nazorno vidno iz podanega primera. Če se osredotočimo na učenceve zapise besedilne naloge seštevanja, ugotovimo, da so učenci v mnogo manjšem deležu uporabili princip inverznosti, naloge pa so bile oblikovane podobno, seveda nekoliko bolj okorno, kot naloge študentov.

Nekateri delno ustrezni primeri, ki so bili sicer relativno redki (2,7 % pri študentih in 9 % pri učencih), so vsebovali uporabo matematične terminologije. Primer zapisa omenjene naloge je naslednji:

Drugi seštevanec je 43. Vsota je 61. Koliko je prvi seštevanec? (učenec)

Neustreznih zapisov nalog pri študentih skoraj ni bilo zaznati, medtem ko so zapisi nalog učencev, ki jih je bilo skupaj manj kot četrtnina, vsebovali zapise, ki niso bili povezani z nalogo, so bili zapisani na nesmiseln način ali pa zapisa ni bilo. V večjem deležu so neustrezne besedilne naloge opisovale situacije, ki jih modeliramo s seštevanjem podanih števil v enačbi ($43 + 61$). Sledijo neustrezne besedilne naloge, ki jim manjka podatek o vsoti.

Mojca ima 43 modrih žog in nekaj rdečih žog. Koliko žog ima Mojca? (učenec)

Iz zapisanega lahko vidimo, da četrtošolci naloge rešujejo relativno dobro, težave se pojavijo na področju zaznavanja enačbe.

Iz rezultatov tako razberemo, da v splošnem študentom naloga, ki so jo mogli ubesediti, ni predstavljala težav, učenci pa so nalogo, sicer v nižjem deležu, vendarle relativno dobro reševali, a niso uporabljali principa inverznosti in so težje prepoznavali, da ne gre za številski izraz ($43 + 61$), ampak za enačbo $x + 43 = 61$.

V nadaljevanju smo želeli preveriti tudi deleže ustreznosti oblikovane besedilne naloge, ki so jo podali študenti in učenci ob enačbi $5 \cdot \square = 55$. V naslednji tabeli prikazujemo rezultate.

Tabela 23: Absolutne in odstotne frekvence ustreznosti oblikovanja besedilne naloge študentov in učencev ob enačbi $5 \cdot \square = 55$.

Ustreznost naloge	Način zapisa besedilne naloge	Študenti		Učenci	
		f	f %	f	f %
Ustrezno z vidika matematike in vidika življenjskosti	Ni principa inverznosti: naloga množenja	27	36,0	286	21,4
	Princip inverznosti: naloga deljenja	38	50,7	147	11,1
	Skupaj	65	86,7	433	32,5
Delno ustrezno – ustrezno z vidika matematike, neustrezno z vidika življenjskosti		6	8,0	261	19,6
Neustrezno	Manjkajoč podatek o enem številu	/	/	53	4,0
	Seštevanje	/	/	314	23,6
	Prazno	2	2,7	121	9,1
	Drugo	2	2,7	149	11,2
	Skupaj	4	5,3	637	47,9
Skupaj		75	100,0	1331	100,0

Zgornja tabela prikazuje, da je večina študentov (86,7 %) in le približno ena tretjina učencev (32,5 %) ustrezno zapisala besedilno nalogo ob podani enačbi. Malce manj kot polovica učencev (47,9 %) pa je oblikovala popolnoma neustrezen zapis. Če rezultat ustrezno zapisanih besedilnih nalog primerjamo z ustrezno zapisanimi nalogami pri prejšnjem primeru (seštevanje), lahko vidimo, da so študenti tokrat v malce nižjem deležu podali ustrezen življenjski primer, kar velja tudi za učence, pri katerih pa se je delež neustreznih primerov glede na prejšnjo nalogo kar podvojil.

Če se osredotočimo na princip inverznosti, ponovno opazimo, da ga (pričakovano) študenti uporabljajo v višjem deležu kot učenci. Primeri, ki ilustrirajo kategorije, so bili podobni naslednjim:

- Ustrezno (množenje): V vrtcu je 5 skupin. Vseh otrok je 55. Koliko otrok je v eni skupini? (učenec)
- Ustrezno (deljenje): *Jan je imel 55 sličic. Vse sličice je razdelil in vsak prijatelj je dobil 5 sličic. Koliko prijateljev ima?*(učenec)

Podkategorijo terminološka naloga, ki smo jo spoznali že pri nalogi seštevanja in je zaradi enakih značilnosti spadala v kategorijo delno ustrezno, so udeleženci zapisovali na podoben način, kot je bil predstavljen zgoraj.

Neustrezni primeri, ki jih je bilo pri tem primeru več, so bili različni. V najvišji stopnji zastopanosti so se pojavljali zapisi, pri katerih so učenci zapisali nalogo seštevanja namesto naloge množenja, kot prikazuje spodnji primer:

Eva je imela 5 frnikul, mama ji je podarila še 50 frnikul. Koliko frnikul ima Eva? (učenec)

Če primerjamo podobnosti in razlike med rezultati, ki smo jih pridobili pri obeh nalogah, lahko opazimo, da učenci zapisujejo življenjske besedilne naloge pri nalogi seštevanja v višjem deležu ustrezneje kot pri nalogi množenja. Razlike med nalogama v ustreznosti so pri učencih statistično značilne ($\chi^2 = 174,453$, $P = 0,000$), kar pa ne velja za študente ($\chi^2_{lr} = 1,603$, $P = 0,808$). Kategorije, ki so se pojavile, so zelo podobne pri obeh operacijah.

Diskusija

V predstavljeni raziskavi smo ugotovili, da večina študentov aditivno enačbo $x + 43 = 61$ in multiplikativno enačbo $5 \cdot \square = 55$ ustrezno kontekstualizira, kar je bilo pričakovati. Pri učencih je delež ustreznih kontekstualizacij enačbe seštevanja nižji; okrog dve tretjini učencev zapiše ustrezno besedilno nalogo. Menimo, da se naši rezultati v tem delu nanašajo na rezultate raziskav, ki navajajo, da imajo učenci težave z algebrskimi izrazi, kot so npr. enačbe že v simbolni reprezentaciji (Susac et al., 2014), kontekstualizacija takih enačb pa delež uspešnosti še zniža.

Pri enačbi množenja delež učencev, ki oblikujejo ustrezno besedilno nalogo, pade na tretjino. V tem primeru rezultati po našem mnenju razen algebrske problematike odražajo tudi težavnost prehoda na konceptualni multiplikativni način razmišljanja. Naše naloge so namreč povezale »težji« algebrski vidik (oznaka s črko) z »lažjo« aritmetično aditivno nalogo in »lažji« algebrski vidik (kvadratale koliko) s »težjo« aritmetično multiplikativno nalogo. Iz rezultatov lahko sklepamo, da zapis neznanke s simbolom x , ki je v splošnem bolj abstrakten od simbola »koliko«, ne vpliva na rezultat. V skoraj četrtini neustreznih zapisov v multiplikativni nalogi so se namreč pojavljali zapisi, pri katerih so učenci oblikovali nalogo seštevanja namesto naloge množenja. Ugotovitve so skladu z ugotovitvami skupine skandinavskih raziskovalcev (Dooren et al., 2010), ki so pri učencih 4.–6.

razreda ugotovili, da se aditivno razmišljanje pri mlajših učencih uporablja tudi v multiplikativnih nalogah. Njihove dodatne ugotovitve, da se kasneje multiplikativno razmišljanje prične uporabljati tudi v aditivnih nalogah, pa v naši raziskavi ne moremo potrditi, saj naše ugotovitve kažejo nasprotno. Podrobnejša kvalitativna analiza oblikovanih besedilnih nalog, ki bi jo spremljal intervju, bi lahko dala vpogled tudi v ta vidik, kar pa trenutno ni bil naš namen. Naše ugotovitve o nižjem uspehu pri množenju potrjujejo tudi druge raziskave, ki govorijo tudi o subjektivnih preferencah učencev glede aditivnosti oz. multiplikativnosti (Degrande et al., 2017).

Zanimal nas je tudi delež ustreznih nalog, ki upoštevajo princip inverznosti. Rezultati kažejo, da je razmerje pri študentih približno $1 : 0,8$ v škodo principa inverznosti seštevanja in odštevanja in približno $1 : 1,5$ v korist principa inverznosti množenja in deljenja (primerjaj tabeli 22 in 23). Ugotovitve so v skladu z ugotovitvami raziskav (Lipovec in Lutovac, 2008), ki kažejo, da je partitivni vidik deljenja pri odraslih osebah prevladujoč. Partitivni vidik deljenja (deljenje med) za razliko od kvocientega vidika (deljenje po) izhaja iz principa inverznosti. Pri učencih so deleži drugačni. Razmerje tokrat znaša približno $1 : 0,3$ v škodo principa inverznosti seštevanja in odštevanja ter približno $1 : 0,5$ v škodo principa inverznosti množenja in deljenja (primerjaj tabeli 22 in 23). Učenci torej večkrat uporabijo princip inverznosti pri množenju kot pri seštevanju, kar je preseñetljivo spoznanje, saj ugotovitev ni v skladu z raziskavami o principu inverznosti, ki so princip preverjale na simbolnih računih (npr. $9 \cdot 24 : 24$) in ugotovile, da se inverzni princip pri množenju počasi razvija od 6. razreda osnovne šole do odraslosti (Robinson in LeFevre, 2012). Zdi se, da otroci pri oblikovanju realne situacije ob simbolnem zapisu uporabljajo drugačne mehanizme kot pri pridobivanju računskega rezultata, kjer je celoten proces omejen v simbolnem svetu. Na podobnih premisah (različno delovanje znotraj realnega sveta in znotraj simbolnega sveta) stoji v '70 letih oblikovana Freudenthalova teorija realistične matematike (Van den Heuvel-Panhuizen in Drijvers, 2014).

Sklep

Študenti in učenci se z nalogo, ki je predstavljena v tej raziskavi, pri pouku matematike najverjetneje niso srečali, saj odseva nov, pri nas še ne uporabljen pristop preverjanja razumevanja matematičnega znanja in sodi v področje zastavljanja problemov in ne v področje reševanja problemov. Naloge, ki so jih podali študenti, so žal zelo podobne nalogam, ki jih lahko

zasledimo v matematičnih učbenikih, kar je sicer značilnost besedilnih nalog, ki jih oblikujejo učenci (Silverman et al., 1992; Silver in Cai, 2005; Bonotto, 2013).

Pridobljena empirična spoznanja predstavljene raziskave lahko vplivajo na vpeljavo določenih smernic za pedagoško prakso. Oblikovanje besedilne naloge na osnovi simbolnega zapisa (pri nas je bila to enačba, lahko bi bil poljuben simbolni zapis matematičnega pojma) je učinkovita aktivnost pri pouku matematike, ki učencem ponudi možnost povezovanja realnega in simbolnega sveta. Učitelji pa lahko skozi analizo izdelkov učencev bolje razumejo, kakšne matematične koncepte imajo izgrajene njihovi učenci. Podoben pristop so kot učinkovitega predlagali tudi Lipovec in Podgoršek (2016), ki sta raziskovali dosežke učencev, ki so na osnovi simbolnega zapisa številskega izraza (npr. $3 \cdot (4 + 5)$) risali risbo, ki opisuje izraz.

Ker so naši rezultati pokazali relativno nizko uporabo strategije principa inverznosti pri četrtošolcih (16,5 % udeležencev je princip inverznosti uporabilo za seštevanje in le 11,1 % za množenje) navajamo še nekatere napotke za šolsko prakso na tem področju. Predvsem je treba učence spodbujati in voditi skozi raznolike strategije reševanja problemov, kar bo predvidoma spodbudilo uporabo nedirektne strategije, tj. principa inverznosti. Učitelji naj zato učence spodbujajo k daljšem opazovanju matematičnih problemov (Robinson in LeFevre, 2012). Šele po fazi opazovanja naj sledijo naslednje faze reševanja. Učenčev izbor strategije reševanja je potrebno učencu ozaveščati, da se bo sčasoma zavedel, da je strategij več in da je izbira primerne strategije pomemben korak pri reševanju problema. Relativno šibka uspešnost četrtošolcev pri enačbi $5 \cdot \square = 55$ daje tudi slutiti, da pojmi množenja in deljenja, ki jih v slovenskih šolah pričnemo uvajati v 2. razredu, v 4. razredu še niso dobro izgrajeni in so zato nastopijo težave pri prehodu v algebrski zapis. Predlagamo torej, da se posebej v 3. razredu dodatna pozornost posveti izgradnji pojmov množenja in deljenja in manj računski fleksibilnosti (poštevanka). Dodatno naj se v proceduralnih delih (npr. iskanje količnikov pri poštevanki) eksplicitno poudarja uporabnost principa inverznosti, kot svetujejo tudi drugi raziskovalci (Nunez et al., 2012). Ločeno utrjevanje računskih nalog (ločeno reševanje računov seštevanje in računov odštevanja ali računov množenje in računov deljenja) verjetno zmanjšuje možnost razvoja principa inverznosti, zato ga je treba zamenjati z aktivnostmi, ki spodbujajo povezovanje nasprotnih računskih operacij.

Literatura

- Alibali, Martha W., Ana C. Stephens, Alayna N. Brown, Yvonne S. Kao in Mitchell J. Nathan. »Middle School Students' Conceptual Understanding of Equations: Evidence from Writing Story Problems.« *International Journal of Educational Psychology* 3, št. 3 (2014): 235–264.
- Baroody, Arthur J. in Menglung Lai. »Preschoolers' Understanding of the Addition–Subtraction Inverse Principle: A Taiwanese Sample.« *Mathematical Thinking and Learning* 9, št. 2 (2007): 131–171.
- Bezgovšek Vodušek, Helena. *Kontekstualizacija pri pouku matematike v nižjih razredih osnovne šole: magistrsko delo*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 2009.
- Boaler, Jo. »When do girls prefer football to fashion? An analysis of female underachievement in relation to 'realistic' mathematic contexts.« *British Educational Research Journal* 20, št. 5 (1994): 551–564.
- Bonotto, Cinzia. »Artifacts as sources for problem-posing activities.« *Educational Studies in Mathematics* 83, št. 1 (2013): 37–55.
- Carpenter, Thomas P., Elizabeth Fennema in Megan L. Franke. »Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction.« *The Elementary School Journal* 97, št. 1 (1996): 3–20.
- Chapman, Olive. »Classroom practices for context of mathematics word problems.« *Educational Studies in Mathematics* 62, št. 2 (2006): 211–230.
- Contreras, J. N., and A. M. Martinez-Cruz. »An investigation of preservice elementary teachers' solution processes to problematic story problems involving division of fractions and their interpretations of solutions.« *Proceedings of the PME Conference* 2, (2001): 289–296.
- Degrande, Tine, Lieven Verschaffel in Wim Van Dooren. »Beyond additive and multiplicative reasoning abilities: how preference enters the picture.« *European Journal of Psychology of Education* (2017): 1–18.
- Ding, Meixia. »Opportunities to Learn: Inverse Relations in US and Chinese Textbooks.« *Mathematical Thinking and Learning* 18, št. 1 (2016): 45–68.
- Dooren, Wim Van, Dirk De Bock in Lieven Verschaffel. »From addition to multiplication... and back: The development of students' additive and multiplicative reasoning skills.« *Cognition and Instruction* 28, št. 3 (2010): 360–381.
- Dowker, Ann. »Young children's use of derived fact strategies for addition and subtraction.« *Frontiers in human neuroscience* 7, (2014): 924.

- Ginsburg, Herbert P., Joanna Cannon, Janet Eisenband in Sandra Pappas. »Mathematical thinking and learning.« V *The handbook of early child development*, ur. K. McCartney in D. Philips. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- Greer, Brian, Lieven Verschaffel in Erik De Corte. »The Answer is Really 4.5: Beliefs About Word Problems.« *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (2002): 271–292.
- Hasanah, Nur, Yusuke Hayashi in Tsukasa Hirashima. »An analysis of learner outputs in problem posing as sentence-integration in arithmetic word problems.« *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 12, št. 1 (2017): 9.
- Herscovics, Nicolas in Liora Linchevski. »A cognitive gap between arithmetic and algebra.« *Educational studies in mathematics* 27, št. 1 (1994): 59–78.
- Hodnik Čadež, Tatjana. »Poučevanje matematike na razredni stopnji v luči sodobnih raziskav.« V *2. mednarodna Konferenca o učenju in poučevanju matematike KUPM 2014, Čatež, 21. in 22. avgust 2014*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014.
- Ku, Heng-Yu in Howard J. Sullivan. »Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction.« *Educational Technology Research and Development* 50, št. 1 (2002): 21–34.
- Lipovec, Alenka. »Preverjanje rešitev matematičnega problema pri pouku matematike v prvi triadi.« *Pedagoška obzorja* 2, (2005): 3–9.
- Lipovec, Alenka in Sonja Lutovac. »Primarnost struktur deljenja.« *Matematika v šoli*, 2008: 2–16.
- Lipovec, Alenka in Manja Podgoršek. »Risba kot orodje za vpogled v matematično razumevanje.« *Psihološka obzorja* 25, (2016): 156–166.
- Nunez, Terezinha, Peter Bryant, Deborah Evans, Daniel Bel in Rossana Barros. »Teaching children how to include the inversion principle in their reasoning about quantitative relations.« *Educational Studies in Mathematics* 79, (2012): 371–388.
- Robinson, Katherine M., Adam K. Dubé in Jacqueline-Ann Beatch. »Children's multiplication and division shortcuts: Increasing shortcut use depends on how the shortcuts are evaluated.« *Learning and Individual Differences* 49, (2016): 297–304.
- Robinson, Katherine M. in Jo-Anne LeFevre. »The inverse relation between multiplication and division: Concepts, procedures, and a cognitive framework.« *Educational Studies in Mathematics* 79, št. 3 (2012): 409–428.

- Schliemann, Analucia Dias in Veronica Pereira de Magalhães. »Proportional reasoning: From shopping, to kitchens, laboratories, and, hopefully, schools.« *Proceedings of the XIV PME Conference*. Vol. 3. Oaxtepec Mexico, 1990.
- Schneider, Michael in Elsbeth Stern. »The inverse relation of addition and subtraction: A knowledge integration perspective.« *Mathematical Thinking and Learning* 11, št. 1/2 (2009): 92–101.
- Silver, Edward A. in Jinfai Cai. »Assessing Students' Mathematical Problem Posing.« *Teaching children mathematics* 12, št. 3 (2005): 129.
- Silverman, Fredrick L., Ken Winograd in Donna Strohauer. »Student-generated story problems.« *The Arithmetic Teacher* 39, št. 8 (1992): 6.
- Skemp, Richard R. »Relational understanding and instrumental understanding.« *Mathematics teaching* 77, št. 1 (1976): 20–26.
- Slabon, Wayne A., Randy L. Richards in Vanessa P. Dennen. »Learning by re-storying.« *Instructional Science* 42, št. 4 (2014): 505–521.
- Susac, Ana, Andreja Bubic, Andrija Vrbanc in Maja Planinic. »Development of abstract mathematical reasoning: the case of algebra.« *Frontiers in human neuroscience* 8 (2014): 679–688.
- Van de Wale, John in Louann Lovin. *Teaching student-centred mathematics: grades 3–5*. Pearson, 2006.
- Van den Heuvel-Panhuizen, Marja in Paul Drijvers. »Realistic mathematics education.« V *Encyclopedia of mathematics education*, ur. Steve Lerman, 521–525. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer, 2014.

Pouk zgodovine in medijska družba v projektu E-Story

Darko Štrajn, Sabina Autor, Tina Šešerko

Uvod

Okvir projekta

Projekt z naslovom *E-Story* v shemi »Erasmus+« smo začeli izvajati jeseni l. 2015 in ga bomo predvidoma dokončali jeseni l. 2018. Poleg vodilnega *Istituta Parri* iz Bologne, v projektu sodelujemo predstavniki še šestih držav: Nizozemske, Madžarske, Poljske, Španije, Anglije in seveda Slovenije. Omenjeni inštitut se je s problematiko medijev in pouka zgodovine v različnih raziskavah ukvarjal tudi pred začetkom dela na projektu, o katerem govorimo tukaj. Tudi v drugih sodelujočih državah je bila ta problematika že navzoča v raziskovanju, v šolskih praksah in tudi v javnih diskurzih. Sedanji projekt *E-Story* pa pomeni korak k sistematičnemu združevanju teorije (digitalnih) medijev, pedagogike in povezovanja teoretskih dognanj ter praks poučevanja zgodovine predvsem v srednjih šolah. Projekt je zato osredinjen s tremi poglobljenimi »intelektualnimi izdelki« (*intellectual outputs*), kot bi rekli v žargonu, ki ga generirajo potrebe sporazumevanja med partnerji v EU. *Observatorij*, ki ga izvajamo v projektu v vsakem od treh let, vsebuje pregled in analizo navzočnosti tematike zgodovine v nacionalnih televizijskih programih in na internetu. Drugi del projekta se nanaša na »digitalno učno okolje«, kar je pravzaprav osrednja tema projekta, ki med drugim temelji na izvedbi »digitalne delavnice« z »učitelji učiteljev« (*teacher trainers*); končno pa bo projekt prinesel še pregled možnih digitalnih virov. Vsi trije »intelektualni izdelki« so predstavljeni na spletni strani

projekta (<http://www.e-story.eu/>) v interaktivnih formatih. V tem referatu se bomo osredotočili predvsem na zgoščen prikaz slovenskega prispevka za *Observatorij* za l. 2016 in na nekaj primerjav s prispevki drugih sodelujočih partnerjev. V tem prikazu, med drugim, posamezne ilustrativne dele *Observatorija* in nekatere ugotovitve zgoščeno povzemamo ali navajamo v prevodu v slovenski jezik

*Zgodovina in virtualna realnost v avdiovizualnih medijih
in na internetu*

Kot pravi Melita Zajc (2008: 92), je oddajniška televizija samo ena od zgodovinskih oblik televizije. Zdaj pa smo v dobi tehnoloških sprememb, ko se vzporedno z novimi mediji razvijajo tudi »nove oblike uporabe starih medijev«. Po drugi strani pa televizija »naredi zgodovino« v še bolj dobesednem pomenu: s svojimi številnimi zvrstmi ali žanri, od novic in dokumentarnih filmov do serijskih in igranih programov, močno vpliva na gledalce, ki so izpostavljeni učinkom *neposrednosti* avdio-vizualnih medijev. Ta učinek je podedovan iz kinematografije. Jacques Rancière (2013: glej zlasti poglavje 11) ugotavlja, da je *neposrednost* zahteva »projekcije gibljivih senc«, kajti njihovo takojšnje delovanje je treba identificirati s sledenjem zapisu forme. Ta nekoliko enigmatični izraz opozarja na to, da je učinek *neposrednosti* ena od posledic delovanja tehnologije, ki jo je Walter Benjamin v zgodnjih fazah kinematografije opisal v svojem še vedno aktualnem esaju. Kot pravi, filmsko prikazovanje »/.../ z aparaturo najintenzivnejše prodira v resničnost in daje vpogled v to resničnost, ki se je ločila od aparature« (Benjamin, 1998: 167). Z drugimi besedami, v delovanju avdio-vizualnih medijev so zdaj ne samo mehanične, temveč tudi elektronske naprave tako mogočne, ker so sposobne vcepiti občutek in iluzijo *takojšnjega zaznavanja realnosti*. To velja tudi za različne časovne profile reprezentiranja realnosti, torej tudi za zgodovinsko opredeljeno preteklost. Gledalec po navadi ne pravi, da je na televiziji videl *podobo* britanske kraljice, ampak da je na televiziji videl kraljico samo. Avdiovizualni mediji so potemtakem močno orodje za manipuliranje z realnostjo. Avdio-vizualni agens, ki ima tak potencial, je znan že od začetkov dokumentarnega filma. Realnost je predstavljena na bolj impresiven in vsiljiv način kot v pisnem besedilu. Ne smemo pozabiti na to, da sta televizija in v zadnjih slabih dveh desetletjih na bolj heterogen način tudi internet, *množična medija*. Kako zelo pomemben je internet, ki deluje skupaj z vrsto naprav od računalnika do mobilnega telefona, še zlasti za otroke rojene v svet digitalnih komunikacij, še ni

izmerjeno, vendar pa ni dvoma o tem, da so učinki spremenjenih načinov komunikacije daljnosežni. Že dolgo pa so v pedagoških raziskovanjih in teorijah opazne ugotovitve o tem, da šola hočeš-nočeš mora upoštevati medijski kontekst.

Še zlasti glede digitalnih medijev smo v »začetni fazi«, ko se v javnosti ter v popreproščeni popularizaciji psihologije in pedagogike množijo opozorila pred škodljivostjo in domnevno »digitalno zasvojenostjo« otrok in mladine. Toda jasno je, da so različne oblike moralne panike glede interneta predvsem reakcija »digitalnih imigrantov« in ne morejo zaustaviti procesov, ki že nekaj časa potekajo, kar pomeni, da v šolah že imamo generacije »digitalnih domorodcev«. Francoski analitik kulture Michel Serres, denimo, ugotavlja, da gre za »novo vrsto človeka«, čigar začetke postavlja v sedemdeseta leta 20. stoletja. »On ali ona /.../ ne komunicirata več na enak način; ne zaznavata več istega sveta; ne živita več v isti naravi in ne naseljujeta istega prostora. Ker nimata enakih glav kot njuni starši, on ali ona dojemata vse drugače« (Serres, 2015: 7). Preden se torej začnemo pogovarjati o smotrih, vsebinah, metodah in veščinah ter kompetencah, ki so sredstva, cilji in predmeti dela v šolah, se je treba sprizajziti z realnostjo, v kateri imamo opravka z drugačnimi »novimi« ljudmi. Tudi v sorazmerno majhni nacionalni in etnično močno določeni skupnosti v Sloveniji televizija in digitalna komunikacija opravljata svoje delo kot množična medija v vsej zamisljivi kompleksnosti. Pouk zgodovine je tista sestavina kurikuluma, ki je na to še posebej občutljiv in dovzeten. Pomislimo samo na to, da je množica vizualno opredeljenih predstav o zgodovini povezana z igranimi filmi, mnogovrstnimi dokumentarnimi filmi in televizijskimi serijami. Internetni mediji omogočajo ne samo širjenje vednosti o zgodovini, ampak tudi širjenje vsakršnih interpretacij zgodovine, med njimi tudi agresivno populističnih in nacionalističnih sprevračanj zgodovinskih dejstev. Vsekakor pa je za pouk zgodovine najbolj pomembno to, da avdio-vizualne vsebine in možnosti predstavljanja zgodovine, omogočajo zanimive nove pristope, oblikovanje pouka, ki učence animira in angažira. Usposobljenost učiteljev za njihovo lastno uporabo medijev in vsebin iz raznolikih virov, pa vodi h krepitvi kritičnega odnosa do medijskih prezentacij zgodovine.

V tem referatu se še ne spuščamo tako daleč, da bi sugerirali načine vnašanja medijskih vsebin v pouk in ne svetujemo tehnik ravnanja z avdiovizualnimi vsebinami, kar sodi med končne nasledke projekta, ampak ostajamo pri prikazu *Observatorija*, ki kaže na navzočnost zgodovinskih tematik v medijih ter na internetu in prinaša najosnovnejše analitične ugo-

tovitve o njihovih značilnostih ter elementarne presoje o njihovi eventualni uporabnosti pri pouku.

V nadaljevanju dela na projektu pričakujemo, da bodo izziv tudi posamezni problemi in omejitve pri uporabi medijev pri pouku. Ti se kažejo najprej na bolj splošni ravni, saj medijske prezentacije kot »dodatek« k verbalnemu podajanju snovi terjajo dodatni čas tako v pripravi kot v izvedbi. S temi težavami se v projektu soočamo tako, da uvajamo sodelujoče učitelje – bodoče *teacher trainers* (»učitelje učiteljev«) – v rabo medijskih orodij v namenskih delavnicah. Drug problem, ki pa zadeva specifično pouk zgodovine v različnih deželah, se nanaša na večpomenskost avdio-vizualnih sporočil, reprezentacij in označevalcev v vsaki kompleksni podobi, ki delujejo (tudi) na ravni nezavednega. V to polje se vpisujejo ideološko označene geste, namigi in še posebej bolj ali manj izrecne sugestije v zvezi z »resnico«, ki jo filmi, različne internetne montaže in številni televizijski formati opisujejo, razkrivajo ali prikrivajo. Teoretski problemi, ki se nakazujejo v tej vizuri, presegajo intence samega projekta in so stvar temeljnih raziskovanj na več interdisciplinarnih področjih kot so npr. filmske in medijske študije, kulturne študije in seveda tudi raziskovanj na področju zgodovine kot znanosti, ki se še odloča o relevantnosti avdio-vizualnih virov za njeno metodologijo. Kljub vsem tem problemom pa projekt temelji na spoznanjih o tem, da bi bilo ignoriranje realnosti, ki jo veliko bolj kot nekoč prežema komunikacija podob v visokih koncentracijah in v – kot bi rekli z Raymondom Williamsom (2003) – nenehnem »toku« (flow), neopravičljiva napaka.

Zgodovina na televiziji v Sloveniji

Kaj smo gledali?

V Observatoriju za l. 2016 smo ugotovili, da imajo slovenski gledalci na voljo obilno ponudbo televizijskih kanalov predvsem preko kabljskih omrežij. Toda za potrebe pouka zgodovine je »uporabnost« globalnih programov (npr. *History channel* ali tudi npr. *HBO* s svojimi občasnimi dokumentarnimi programi) precej nizka, saj bi raba teh virov zahtevala snemanje oddaj, ki lahko pomeni kršitev avtorskih pravic. V vseh sodelujočih državah so nas najbolj zanimali nacionalni programi, pri katerih smo ugotavljali navzočnost zgodovinskih tem v raznolikih formatih (od dnevnih poročil, preko dokumentarnih oddaj do izobraževalnih programov). V letu 2016 smo v ta namen določili »tipični teden«, v katerem smo zabeležili in tudi elementarno analizirali pojavljanje zgodovine v vsakodnevem televizijskem

toku. Poleg tega smo si ogledali oddaje na praznične dni, ki obeležujejo nacionalno pomembne datume in nekoliko podrobneje smo komentirali oddaje, za katere smo lahko domnevali, da so bile bolj gledane.

Programi

Nacionalna televizija Slovenije s svojimi tremi kanali (eden izmed njih je tako imenovani parlamentarni kanal) je, kar zadeva ponudbo zgodovinskih vsebin, najpomembnejši vir, zlasti glede produkcije vsebin v žanrih, kot so dokumentarni filmi, intervjuji in televizijske debate. Seveda njeni novičarski programi igrajo pomembno in posebno vlogo pri predstavljanju zgodovinskih vsebin. Poudariti je treba, da v okviru javne televizije obstajajo programi za dve ustavno priznani etnični manjšini (italijanski in madžarski). V Kopru pa imamo specializiran studio s svojo produkcijo novic in pogovornih oddaj. Nacionalna televizija ima tudi prosto dostopni internetni arhiv oddaj.

Televizija POP TV, ki je v lasti mednarodne medijske organizacije PRO PLUS (se pa lastništvo povsem po logiki korporacijskih komercialnih interesov tudi spreminja), ima največji tržni delež na avdiovizualnem področju. V skladu z zakonodajo ima POP TV razmeroma močno lastno produkcijsko skupino, ki skrbi predvsem za informativne programe (v dnevnikih in tedenskih formatih), ostali program pa je bolj ali manj namenjen razvedrilu v žanrih, kot so resničnostna televizija, *voyerski* programi tipa »veliki brat« in neizogibni športni programi. Seveda predvajajo veliko uvoženih filmov ter televizijskih serij, pretežno povprečne ali nižje kakovosti, pri čemer tu mislimo tako na estetske razsežnosti kot na tako imenovano zahtevnost za širši krog gledalcev.

PLANET TV je kanal, ki je v korporacijski lasti skupine Antenna, s sedežem v Grčiji in Tsmedia (tuji in domači lastniki). Produkcija programa vsebuje novice v oddaji Danes, ki se občasno dotikajo zgodovine. Ostali programi so namenjeni vsakovrstnemu razvedrilu, njihova kakovost pa je nekoliko nižja od primerljivih programov na POP TV.

Seveda se tematika zgodovine pojavlja na drugih manj gledanih programih, med katere sodi tudi strankarski politično-propagandni kanal *Novi24TV*, vendar pa so ti programi z vidika njihove uporabnosti za pouk zgodovine samo izjemoma kdaj zanimivi. Lokalne televizije z raznolikimi statusi, zasebne ali korporacijske radiodifuzne postaje, ki predvajajo tudi »resne« programe, predvsem v zvrsti novic, bolj ali manj samo »naletijo« na zgodovinsko vsebino. V teh programih ni nobenega sistematičnega pri-

stopa in zato se zgodovina pojavlja kot del določenih novic ali celo redkeje kot del razvedrila. Razvedrilne produkcije v nekaterih precej netipičnih primerih prepletajo zabavo z nekaterimi zgodovinskimi referencami. Seveda so lahko specifični celovečerni filmi ali televizijske serije povezani z zgodovino, toda v Slovenijo večina teh oddaj prihaja iz mogočnih hollywoodskih produkcij ali nekaterih latinskoameriških produkcij »milnic«, znanih tudi pod nazivom »telenovele«.

»Tipični teden« na glavnih televizijskih kanalih (od ponedeljka, 23. do nedelje, 29. maja 2016)

Nacionalna javna televizija (TV Slovenija) je s svojima dvema programoma pglavitna ponudnica vsebin, povezanih z zgodovino. Njen program zajema največji obseg televizijskih zvrsti, kot so novice, dokumentarni filmi, intervjuji, debate in izobraževalni programi. Predvajajo tudi slovenske dokumentarne in umetniške filme ter serije – produkcija predvsem komedij in situacijskih komedij se kaže v javnih in zasebnih sektorjih – vendar predstavljajo sorazmerno (primerjalno na primer z italijansko, britansko ali celo poljsko radiodifuzijo) nizek odstotek celotnega časa oddajanja. Pri izbiri programov, ki smo jih gledali in analizirali v tednu od 23. do 29. maja 2016, smo poskušali identificirati vse zgodovinske vsebine, ki se pojavljajo v kateremkoli žanru. Seveda smo v nekaterih produkcijah, ki smo jih spremljali, našli komaj kaj vrednega omembe.

Zgodovina v poročilih

V tako imenovanih *dnevno informativnih programih* treh pglavitnih televizij smo v Observatoriju za Slovenijo za l. 2016 konkretno zabeležili prispevke, ki so se nanašali na zgodovino. Pri tem smo upoštevali kontekst poročil, da bi bili razumljivi tudi za tuje bralce. Tu zelo zgoščeno povzemamo samo nekaj značilnosti, ki smo jih odkrili v zadevnem »tipičnem tednu« terminu od *ponedeljka 23. do nedelje 29. maja 2016*. Ugotovili smo namreč, da se zgodovinske teme pojavljajo predvsem v treh perspektivah, in sicer:

- ko aktualni politični ali kulturni dogodek sproži spomin na zgodovino
- ko poročila zadevajo obletnice ali praznovanja zgodovinskih dogodkov
- ko prikaz lokalnih novic vsebuje reference na zgodovino kraja, pokrajine ali regije

V prvi perspektivi so bolj ali manj vse televizije, ki smo jih spremljali v svojih poročilih ob različnih urah poročale o izstopu poslanca Andreja Čuša iz stranke SDS, ki je med drugimi razlogi za svoj izstop navedel »strankino nenehno ukvarjanje z zgodovino namesto z aktualnimi problemi«. Drugačen dogodek, ki je sprožil zgodovinske reminiscence pa je bila smrt jugoslovanskega filmskega igralca Bate Živojinovića, ki je odigral veliko vlog v partizanskih filmih, predvsem pa glavno vlogo v filmu *Valter brani Sarajevo* (Hajrudin Krvavac – 1972).

V drugi perspektivi je teden, ko smo opazovali poročila, zelo bogat in verjetno niti ne povsem tipičen. Na zgodovino druge svetovne vojne je npr. opozorilo poročilo o obisku predsednika Baracka Obame v Hirošimi ob obletnici eksplozije prve atomske bombe. Obležitev stote obletnice bitke za Verdun (ob navzočnosti nemške kanclerke in francoskega predsednika) je spomnilo na zgodovino prve svetovne vojne. Med lokalnimi razlogi za evokacijo zgodovine pa smo opazili, med drugim, dan diplomacije, ob čemer je bilo nekaj besed o zgodovini osamosvojitve države, 25. maj (v Jugoslaviji je ta dan veljal za rojstni dan predsednika Tita) pa je bil npr. za novičarsko oddajo POP TV razlog za ironiziranje zgodovine spričo dejavnosti na hribu Sabotin pri Novi Gorici, kjer »neznanci« pred tem dnevom obnovijo kamniti napis »Tito«, ki so ga pred tem razdejali drugi »neznanci«.

V tretji perspektivi pa so se v obravnavanem tednu pojavljale reference predvsem na starejšo zgodovino v poročilih ob odprtju razstave o Aleksandrih, slovenskih ženah, ki so v zgodnjem 20. stoletju odhajale za dojlje v Egipt in otvoritev razstave o *Ani Celjski* (1366–1425), ki je v letih med 1402 in 1416 kraljevala na Poljskem.

Zgodovina v dokumentarnih in feljtonskih oddajah

Dokumentarni filmi z zgodovinsko tematiko, ki so lahko bodisi v celoti bodisi po izbranih odlomkih izvrstno »didaktično« sredstvo pri pouku zgodovine, so pomemben vidik programa nacionalne javne televizije. V zadevnem »tipičnem tednu« smo zabeležili dokumentarni film *Na poti: dražgoškega pohoda*, ki je predstavil zgodovinsko bitko iz časa partizanskega upora okupatorskim silam in dejavnosti ob spominskem pohodu. Na sporedu so bili tudi uvoženi dokumentarni filmi, ki pa jih – za razliko od lastne produkcije – ni mogoče najti v digitalnem arhivu oddaj. Stvar posebne obravnave o rabi dokumentarnih filmov pri pouku zgodovine pa so tiste tovrstne oddaje, ki nakazujejo »avtorsko« politično pristranost. Kot smo videli v obravnavanem tednu, poteka prava mala vojna za interpre-

tacijo zgodovine druge svetovne vojne v poznih nočnih urah z oddajama *Pričevalci* in *Spomini*. Zdi se, da je druga oddaja neke vrste odgovor na prvo, pri čemer pa ne gre za znano paradigmo »domobranci proti partizanom«, ampak bolj za »domobrance« proti nevtralnemu odnosu do zgodovinskih konfliktov. Tako bi lahko namreč sklepali po teh oddajah v tem tednu. Poseben problem teh oddaj je predvsem to, da zgodovino spreminjata v množico praktično neskončnega niza resničnostnih pravljič. Večinoma priletni intervjuvanci nastopajo v dolgoveznih intervjujih. V oddaji *Spomini*, v nasprotju s *Pričevalci*, vsaj mestoma signalizirajo zgodovinske okvire in kontekste posameznih osebnih pripovedi. *Pričevalci* pa so po svojem medijskem formatu vzorno dolgočasni, slabo ali nič kontekstualizirani, po zaslugi voditelja izrazito pristranski in so zato zlasti za mlade gledalce nezanimivi ter manj primerni za rabo pri pouku.

POP TV se v svojih feljtonističnih prispevkih predvsem v tedenski oddaji *Preverjeno* sem in tja ukvarja z zgodovinskimi temami, vendar pri tem zelo redko upošteva zgodovinsko znanost. Tako je v zadevnem tednu predstavila »neznano zgodovino« v obliki prikaza artefaktov in ljudskih izročil o staroslovanskih božanstvih in mitih na Primorskem in o verjetjih lokalnih prebivalcev v vpliv starodavnih božanstev na vsakdanje življenje.

Oddaje na nekatere zgodovinsko pomembne dneve in v času praznovanja Dneva državnosti

Nesoglasja glede zgodovine v televizijskem ogledalu

Pomemben del Observatorija v letu 2016 je sestavljen iz poročil o oddajah z zgodovinsko tematiko, ko so le-te lahko še posebej pričakovane. Naše ugotovitve narekujejo previdnost učiteljem pri uporabi različnih avdio-vizualnih materialov in skrbno pripravo na odgovore na sporna vprašanja. Ne le vpliv različnih metodologij in doktrin o tem »kakšna je zgodovina«, temveč tudi nekaj zapletenih kontekstualnih razlogov in ozadij različnih pristopov k zgodovini v Sloveniji slabijo akademsko avtoriteto slovenskega zgodovinskega pisarja za posege v slovenske javne spore. Zlasti dve odločilni zgodovinski dobi sta stvar ostrih sporov:

- vloga upora nasproti sodelovanju z okupatorji med drugo svetovno vojno (še posebej gre za dogodke po zmagi komunistov)
- dogodki iz novejšje zgodovine po padcu berlinskega zidu, ki je za Slovenijo pomenil nasilno razpustitev Jugoslavije in oblikovanje slovenske neodvisnosti leta 1991.

Ker je prva tema travmatična in v bistvu neizprosno sporna, druga pomeni primer antagonističnih poskusov političnega prisvajanja novejšje zgodovine. Pomemben element, ki ovira prizadevanja za soglasje o nedavni zgodovini, so nekatere bolj ali manj nejavne pripovedi iz obdobja neposredno po drugi svetovni vojni, ki se nanašajo na sosednje države, zlasti Italijo, pa tudi v nekaterih pogledih na Avstrijo. Ilustrativen primer tega, kako se avtorji televizijskih oddaj spoprijemajo z različnimi interpretacijami in manipulacijami z zgodovinskimi dejstvi, je bil dokumentarni film *Od večne poti do Tivolija – 70 let od ustanovitve OF*, ki ga je nacionalna Televizija predvajala 26. aprila 2016 na predvečer Dneva upora proti okupatorju. Dokumentarec, ki je po svoji estetski formi sledil konvencionalnim pravilom žanra, saj je povezoval posamezne dokumentarne posnetke in krajše intervjuje predvsem z zgodovinarji in nekaterimi akterji dogodkov, se je s težavo izogibal nevarnosti sugeriranja resničnosti pristranskih stališč. Kar zadeva vsebino, je večina nastopajočih, čeprav z različnimi odtenki, poudarila pomembnost srečanja na Večni poti, kjer so predstavniki komunistične partije nesporno uspeli združiti različne »patriotske struje« pod okriljem Osvobodilne fronte. Zlasti zgodovinarica Tamara Griesser Pečar pa je – povsem inverzno – sestanek štela za »sovjetsko zaroto« v podporo komunistični revoluciji in je poudarila, da je bilo ime same Osvobodilne fronte oblikovano kasneje, saj so takratni »zarotniki« ustanovili »Antiimperialistično fronto«. V delu dokumentarnega filma, v katerem so intervjuvanci posvečali pozornost različnim stopnjam intenzivnosti spopadov in dogodkom kmalu po vojni, so se te razlike še bolj izrazile. Film pa bi končno le lahko šteli za solidno predstavitev zgodovinskih dogajanj in hkrati za prikaz problemov z nekaterimi spornimi interpretacijami zgodovine.

Na *Dan združitve prekmurskih Slovencev z matičnim narodom* 17. avgusta smo sledili poročilom na nacionalni javni televiziji, ki je edina temu praznovanju posvečala nekaj več pozornosti. Tu navajamo samo najbolj konsistentno oddajo v okviru oddaje *Odmevi* (druga večerna poročila). Celotni segment *Odmevov na Dan združitve prekmurskih Slovencev z matičnim narodom*, ki je obsegal razlago zgodovinskih dogodkov kmalu po koncu prve svetovne vojne, ter intervju in komentar v studiu, je bil solidna medijska predstavitev tematike. Menimo, da bi tak prispevek lahko zelo dobro uporabili za poučevanje zgodovine v slovenskih šolah. Jasno je bilo izrečeno, da je bil vzrok za slavlje na eni strani hkrati razlog za bolečino na drugi strani. Prikazani so bili zgodovinski zemljevidi in vidno je bilo, da so bile številne madžarske vasi (s približno 14.000 prebivalci) v bližini nove

meje dodeljene Kraljevini SHS (dejansko torej Sloveniji). Tudi na madžarski strani je ostalo nekaj slovenskih vasi. Pomemben element tega poročanja je bil odkrit opis poznejše slovenske represije in zapostavljanja Madžarov. Posledično se je namreč približno polovica madžarskega prebivalstva preselila na Madžarsko.

Značilnosti oddaj ob Dnevu državnosti

Dan državnosti, ki ga praznujemo 25. junija, je zelo pomemben praznik. To pomeni, da ta dan v mednarodnem žargonu lahko označimo kot *nacionalni dan spomina*, dan, ko v javni sferi prevladujejo diskurzi nacionalne identitete, enotnosti in ponosa. Dan državnosti leta 2016 je bil posebej pomemben, ker je bila v tem letu tudi 25. obletnica razglasitve neodvisnosti v parlamentu. Sledila je intervencija jugoslovanske vojske in po nekaterih travmatičnih dogodkih je, po razmeroma hitrem dogovoru o koncu sovražnosti, Slovenija v istem letu 1991 dosegla večino atributov suverenosti.

Večina prispevkov dnevnih poročil se je nanašala na praznovanja v Sloveniji in na nekatera na tujem. V oddajah o osrednjem praznovanju so povzeli reportaže o pripravah na praznovanje ter o drugih tovrstnih dejavnostih. Zgodovinski dogodki so bili predstavljeni z arhivskimi video materiali o znanih trenutkih vojne za neodvisnost. Prispevki so bili sicer povezani s protokolarnimi vidiki osrednjega praznovanja. Izjave vidnih javnih osebnosti v oddajah niso presegale običajnih ocenjevanj razmer v Sloveniji. Med dogodki pred 25 leti so oddaje izpostavile nasprotja z jugoslovansko vlado in seveda spopade v tako imenovani »desetdnevni vojni« ter so opozorile na procese uresničevanja neodvisnosti. V različnih programih niso poskušali predstaviti širšega konteksta dogajanj v Jugoslaviji, ki so pripeljali do osamosvojitve Slovenije. Prav tako ni bilo poglobljene analize pomembnih vprašanj in odločitev, ki so bile sprejete v času bojev za neodvisnost in njihovih aktualnih posledic. Nacionalna TV tudi ni izdelala nobenih posebnih dokumentarnih filmov, ki bi imeli umetniško vrednost ali bi predstavljali poglobljen prispevek o kontekstu dogodkov.

Zgodovina na spletu

Na spletu najdemo različne stvari, ki nas zanimajo in to nam pomaga, da poiščemo potrebne informacije takrat, ko jih potrebujemo. Želeli smo ugotoviti, kako se zgodovina in različna dejstva o zgodovini pojavljajo na spletu in koliko tem se pojavlja o zgodovini, koliko diskusij o zgodovini in kako

pogosto so omenjeni zgodovina in zgodovinska dejstva na različnih forumih, blogih in socialnih omrežjih. V kratkem poročilu smo ugotovili, da različne spletne strani, ki so na včasih naključno, včasih zaradi neke posebne druge tematike na nek način povezane z zgodovino, ne vključujejo strokovnih (znanstvenih) člankov in drugih člankov, ki se sicer pojavljajo na različnih spletnih straneh časopisov in revij. Osredotočili smo se na inštitute in muzeje, ki se ukvarjajo z zgodovino, preverili smo spletna mesta muzejev in spletna mesta različnih združenj, nato pa smo si ogledali številne forume, bloge in v manjšem obsegu socialne mreže, kot so *Twitter* in *Facebook*. Zabeležili smo objave, ki se dotikajo zgodovine in se pojavljajo v določenem časovnem obdobju. Nato nas je zanimalo, koliko ljudi govori o zgodovini na različnih forumih, blogih in socialnih omrežjih. Raziskovanje spleta smo opravili v tednu od 28. julija do 5. avgusta 2016.

Za možno uporabo v šoli so najprimernejše strani inštitutov in muzejev (npr. Inštitut za novejšo zgodovino, muzej v Kobaridu itn.) Pregled blogov in forumov je pokazal pričakovano polemičnost, z izjemo forumov študentov zgodovine, ki se precej ukvarjajo s smislom študija zgodovine. Na forumu *Misteriji in Paranormalno*, smo naleteli, med drugim, tudi na zanimanje holokavsta in dvome v »objektivnost zgodovine«. Še bolj problematične so seveda objave na *Twitterju* in *Facebooku*. Pri vsem tem je za učitelje lahko pomembno to, da nekateri učenci, sicer ne preveč pozorno, tudi prebirajo zadevne »*poste*«.

Primeri in značilnejše zanimivosti iz šestih drugih sodelujočih držav

Italija

V Italiji se ponašajo z veliki številom televizijskih kanalov – tako javnih (državnih) kot zasebnih in plačljivih. Posamezne javne televizije (npr. Rai 3) imajo posebne redne oddaje, ki se ukvarjajo z zgodovino. Najbolj predvajane teme so tiste, ki so povezane z drugo svetovno vojno, zlasti z naci-fašizmom in njegovo propagando, z italijanskim odporniškim gibanjem, Hitlerjem in Mussolinijem. Razen tega je priljubljena tematika razmerje med katoliško cerkvijo in italijansko vlado, ki zajema tudi zgodovino spolov in feministično gibanje. Med javnimi televizijami imajo poseben program *Storia*, ki je namenjen izključno zgodovini. Prevladujoča težnja programa je raba izvirnih posnetkov v črno-beli tehniki, medtem ko glas v *offu* govori o tem, kaj se je zgodilo in zakaj ter podaja opise dogajanj, ki jih analizi-

rata novinar in zgodovinar v pogovorih v studiu. V celotnem programu je očiten didaktični in pedagoški pristop tako do zgodovine kot do občinstva.

Splet je v Italiji kajpak razumljivo veliko bolj bogat s količino različnih strani, vendar pa italijanski sodelavci ugotavljajo, podobno kot mi v Sloveniji, da so za šolsko rabo še najboljše strani institucij (raziskovalnih inštitutov, muzejev itn.). Zanimiva posebnost pa je, da študentje zgodovine objavljajo svoje članke na spletu. Tudi v Italiji je najpogostejša tema spletnih objav druga svetovna vojna.

Španija

Španija ima na izbiro obilico televizijskih kanalov. Zgodovina je očitno prisotna v različnih oblikah na vseh glavnih televizijskih kanalih z izjemo tistih, ki so v lasti družbe *Mediaset*, omrežja z ozkim poudarkom na popularnih in senzacionalističnih vsebinah. Ugotovitve kažejo, da zgodovina prihaja na površje televizijskih oddaj zaradi dveh osnovnih razlogov. Prvi je njena dvojna osredotočenost na rutinske objave ob obletnicah preteklih dogodkov in na aktualne politične diskurze in agende. Obeleževanje obletnic zgodovinskih dogodkov je dolgoletna tradicija televizijskega novinarstva, ki običajno vključuje predstavitve mnenj strokovnjakov in neposrednih pričevanj posameznikov, ki so bili neposredno vpleteni. Prikaz ponuja (vsaj po videzu) uravnotežen povzetek dogodkov. Druga je trajna uporabnost zgodovine kot sredstva zagotavljanja okolja za fiktivske produkcije, kot so kostumske in druge zvrsti dramskih serij. Španska posebnost je to, da je navzočnost tematik iz druge svetovne vojne nižja zaradi večje osredotočenosti na špansko državljansko vojno. V izbranem času spremljanja programov pa so vsi programi namenjali povečano pozornost zgodovini španske ustavnosti.

Omenjene tematike prevladujejo tudi na spletu. Španski observatorij nekoliko bolj poudarjeno omenja video vsebine še zlasti na *YouTube*, ki se nanašajo na podobne vsebine kot televizija in ostali spletni formati.

Združeno kraljestvo

Angleško poročilo je sicer navedlo zelo bogato ponudbo zgodovinskih tem na angleških televizijah, med katerimi najdemo tudi mednarodne kanale (BBC, Sky). V poročilu je naštetu zelo veliko število oddaj na temo zgodovine, med katerimi je v danem času izstopala 400. obletnica Shakespearjeve smrti. Angleško predstavljanje zgodovine na televiziji je veliko manj kot

v drugih deželah označeno z nasprotujočimi si interpretacijami, kar velja tudi za posebne posebej zgodovinskim temam posvečene kanale.

Kolikor lahko zgoščeno povzamemo angleško poročilo, tudi na spletu kontroverze niso tako izrazite kot npr. v Sloveniji. Pri tem je treba upoštevati, da razširjenost angleškega jezika prispeva h »globalnosti«¹ prispevkov na angleških družbenih omrežjih in drugih straneh na spletu. Obletnica Shakespearja je tudi na spletu bila predmet živahnih izmenjav mnenj in komentarjev.

Madžarska

Madžarska ima prav tako javno in zasebno televizijo. Kot zanimivost lahko omenimo, da javni kanal M5 predvaja oddaje, ki naj bi bile v pomoč maturantom, pri čemer predmetu zgodovina namenja pozornost ob ponedeljkih. Program se ne razlikuje veliko od običajnega pouka na srednji šoli razen tega, da se dogaja v studiu: monitor nadomešča tablo, oddaja pa se osredotoča na učitelja/pripovedovalca, ki poudarja to, kaj morajo učenci znati. Monitor prikazuje dejstva in številke, citate, podobe ter posnetke iz dokumentarnih filmov. Ob tem si morda lahko dovolimo opazko, da je v madžarskem primeru bolj šola prodrla v medij kot obratno. Zasebna (komercialna) televizija ponuja tudi kanal, ki namenja zgodovini redno oddajo, v kateri so teme skoraj vedno povezane izključno s kulturno in politično zgodovino 20. in 21. stoletja. Večina epizod obravnava vprašanja povezana z Madžarsko. Zgodovina in kultura socialistične dobe sta pogosto zastopani.

Kot posebno zanimivost lahko omenimo »vojno modrih *jumbo* plakatov«, ki jo je na Madžarskem zanetil predsednik Orban s plakati namenjenimi migrantom. To je odzvanjalo na spletu in pri tem so se posamezne objave sklicevale na zgodovinske primere.

Poljska

Druga svetovna vojna in njene posledice so na Poljskem stvar nasprotujočih si mnenj in različnih interpretacij. Poljska javna televizija je, med drugim, posvečala precejšnjo pozornost prazniku »prekletih vojakov«, ki ga praznujejo šele od leta 2011 naprej. Gre namreč za oborožene frakcije, ki so se upirale zmagujočemu komunizmu po koncu vojne. Vendar pa je poimenovanje »prekleti vojaki«² sporno, saj ta kategorija zajema tako častne ljudi, pa tudi huligane ali razbojnike. Nekateri novinarji, zgodovinarji in splošni uporabniki interneta trdijo, da bi bilo primernejše poimenovanje »nepre-

mišljeni« ali »vztrajajoči« kot »prekleti«. Nekateri zgodovinarji in nekatere skupine poljske družbe, zlasti tiste, ki so bili globlje povezane s socialističnim sistemom, so kritični do praznika. Sicer pa imajo na Poljskem kanal, ki je posvečen posebej zgodovini, pri čemer ob oddajah o starejši zgodovini, prevladujejo oddaje o drugi svetovni vojni.

»Prekleti vojaki« so bili zelo zanimivi za objave na spletu in v zvezi s to temo so poljski kolegi našli veliko število člankov, filmov in komentarjev namenjenih vrednotenju ter spoštovanju njihovega boja. Vendar pa na spletu niso bile samo pripombe v slogu *Cześć i chwała bohaterom*. Na več spletnih straneh je mogoče najti komentarje in polemike o dejanjih udeležencev zadevnega gverilskega gibanja.

Nizozemska

Ponudba zgodovine na televiziji in internetu na Nizozemskem pretežno gleda na zgodovino skozi nacionalna očala. Ponudbo zgodovine na televiziji večinoma sestavljajo nacionalne produkcije, sofinancirane z javnim denarjem v obliki zgodovinskih dokumentarcev. Najbolj gledani programi so deli serij, ki v določenem obdobju dajejo pregled nacionalne zgodovine. V zadnjem času je več filmov, ki jih proizvajajo komercialno. Ti komercialni filmi se osredotočajo na nacionalne junake. V zvezi s spominjanjem največ pozornosti namenjajo spominu na žrtve druge svetovne vojne na Nizozemskem. Obstaja tudi uradni dan spomina na konec suženjstva 1. julija, vendar razen na novice, to ne vpliva na ponudbo na televiziji. Noben televizijski program ni povezan s praznovanjem dneva Evrope in ni omenjen v novicah tako kot v večini drugih sodelujočih držav. Najpomembnejši zgodovinski program je *Andere Tijden* (drugačni časi), ki ga predvajajo od 10. marca 2000. Ta tedenska oddaja, ki jo vsako leto predvajajo po več mesecev, zajema veliko različnih nizozemskih zgodovinskih dogodkov in dogajanj v družbeni, kulturni, gospodarski, politični in vojaški zgodovini.

Primeri razpravljanj na družbenih omrežjih kažejo na to, da je tudi na pregovorno tolerantnem Nizozemskem v zvezi z zgodovino, ki vključuje tudi obdobje kolonializma, veliko nestrpnosti in neargumentiranih trditev. Na splošno pa tudi nizozemski splet vsebuje najboljše spletne strani na zgodovinske teme, ki jih oblikujejo institucije, kot so inštituti in muzeji.

Sklep

Hitra primerjava prikazov navzočnosti zgodovine v televizijskih programih in na medmrežju kaže na raznolikost in na podobnosti v sodelujočih državah. Vsekakor je že na prvi pogled vidno, da imajo v večjih državah veliko večje televizijske korporacije in temu primerne obilnejše produkcije, pri čemer se v državah z večjimi medijskimi kapacitetami pojavljajo programi, ki so posebej namenjeni zgodovini, na Madžarskem pa celo posebej pouku zgodovine. Slovenija takega posebnega programa nima, kar pa razmeroma uspešno rešuje nacionalna javna televizija s svojo lastno produkcijo zlasti informativnih in dokumentarnih programov. Sicer pa je očitna primerljiva struktura oddajniških televizij, ki se delijo na »resne« nacionalne programe, ki vsebujejo več različnih informativnih, dokumentarnih ter umetniških vsebin, in na komercialne programe, ki so namenjeni predvsem zabavnim vsebinam. Udeleženci projekta E-Story smo se v svojih prikazih v observatorijih osredotočali predvsem na ponudbe »resnih« programov in smo se zgolj sporadično ukvarjali z ideološkimi gestami v komercialnih programih. Skupna značilnost televizijskih programov in tudi internetnih vsebin v vseh državah je to, da je tematika druge svetovne vojne središčna, sledijo pa ji tematike prve svetovne vojne ter teme iz recentnejših obdobj. V vseh državah, z izjemo Združenega kraljestva, je tematika druge svetovne vojne značilno predmet konfliktnih in razlikujočih se interpretacij. V Španiji je posebnost večja osredotočenost na – ravno tako kontroverzno – tematiko državljanske vojne. V sodelujočih nekdanjih socialističnih državah se povečujejo razlike v upodobitvah in predstavljanju mnenj o tranziciji v demokracijo in tržno gospodarstvo. Nadalje je skupna značilnost vseh televizij v sodelujočih državah še to, da zlasti informativni programi namenjajo posebno pozornost zgodovinskim dogodkom, ki so povezani s označevanji zgodovinskih obletnic – najpogosteje v okviru nacionalnih praznikov. Nasploh lahko ugotovimo, da je tematika zgodovine privlačna tako za producente programov kot tudi za gledalce, če sodimo po nekaterih evidencah gledanosti. Iz zgornjega povzetka opisov stanja v opazovanih medijih je jasno razvidno, da v vsaki državi obstajajo izrazito nacionalne teme, ki so lahko predmet poučnih upodobitev ali pa tudi kontroverznih interpretativnih in tendencioznih pristopov. Prvemu opazovanju medijske pokrajine v triletnem ciklu do konca leta 2018 sledita še dve opazovanji, vsako z nekoliko spremenjenim fokusom. Bodoča primerjava bo tako imela na voljo več evidenc, v samem raziskovalnem procesu pa se tudi usklajujejo ključne usmeritve opazovanj v okviru »observatorija«.

Nobenega dvoma ni, da je pouk zgodovine velikega pomena za oblikovanje sožitja in vzajemnega razumevanja med evropskimi državami, narodi ter manjšinami. Prav gotovo pa je pomembno tudi to, da kurikulum zgodovine razvijamo glede na spreminjajoče se možnosti poučevanja in glede na spremembe v okolju, ki ga odločilno zaznamuje ekspanzija avdio-vizualnih medijev, eksplozivno pomnoževanje kanalov komunikacije in digitalna tehnologija, ki je skupaj z vsem programjem tista mašinerija, ki učinkuje na vsa področja naše percepcije. Kot smo ugotovili že uvodoma, so predstave o zgodovini, tudi če se vsakič niti ne zavedamo, da gre za zgodovino, povezane z vizualnimi sporočili, s katerimi je nasičen družbeni simbolni prostor. Take okoliščine omogočajo in terjajo intenzifikacijo rabe avdio-vizualnih sredstev in digitalnih »orodij« pri pouku zgodovine, pa tudi zviševanje stopnje kritične pismenosti učencev na področju razbiranja sporočil o zgodovini.

Na podlagi izdelave *Observatorija za Slovenijo* v letu 2016 se je pokazalo, da slovenski avdio-vizualni mediji predvajajo veliko oddaj, ki se na različne načine nanašajo na zgodovino. Prav glede na oddaje o zgodovini lahko ugotavljamo pomembnost delovanja *nacionalne javne radio-televizije* spričo njene lastne produkcije informativnega programa, filmov, reportaž in drugih oddaj različnih žanrov in formatov. V primerjavi s tako imenovanimi komercialnimi kanali je omenjena ustanova tudi veliko verodostojnejša, četudi, kot smo ugotovili, pogosto neustrezno reagira na kontroverzna razumevanja zlasti novejših obdobij zgodovine. Kot množični medij televizija neizbežno ta kontroverzna pojmovanja tudi sama so-proizvaja. Iz primerjav z drugimi državami je razvidno, da se podobna nasprotja kažejo tudi drugje – malo bolj izrazito v Španiji in na Poljskem – toda v Sloveniji je intenzivnost sporov o zgodovini dokazljivo najvišja. To pomeni, da je uporabnost za pouk zgodovine televizijskih oddaj, ki so zlasti v primeru RTV Slovenija zgledno dostopne v spletnem arhivu, nujno stvar preudarka. Ta verjetno najbolj zadeva odnos oddaj do zgodovinskih dejstev in do zgodovine kot vede. Videli smo, da posamezne oddaje že mejijo na politično propagando in na tako imenovano »prisvajanje zgodovine«. Vseeno pa lahko rečemo, da večina oddaj omogoča bogatenje pouka zgodovine v različnih oblikah avdio-vizualnih prikazov. Za razliko od nekaterih drugih držav Slovenija nima posebnega kanala posvečenega zgodovini, niti nima rednih oddaj o zgodovini, ki bi npr. odpirale vpoglede v posamezna obdobja in bi soočala dognanja zgodovinarjev.

Kar zadeva internet in pojavljanje zgodovine v izredno »pluralni« ponudbi objav v družbenih omrežjih, na *blogih* ipd., še nimamo izdelanega pogleda o tem, kako naj se šola s tem sooča. Vsekakor je jasno, da vsega tega ne kaže ignorirati. Različne oblike vsakovrstnih interpretacij zgodovine, navajanj izmišljotin, soočanj zelo zaostrenih in zelo pogosto močno ideološko obarvanih stališč, neredko tudi v vulgarnem izrazoslovju, zahtevajo predvsem razvijanje kritične pozornosti učencev. V vseh sodelujočih državah smo ugotavljali, da pa je splet izredno bogat vir, kar je na nacionalni ravni vidno še zlasti na spletnih straneh raziskovalnih inštitutov in muzejev.

Literatura

- Benjamin, Walter. *Izbrani spisi*. Ljubljana: Studia Humanitatis, 1998.
- Direktorat za medije. *Pregled medijske krajine v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo, 2014.
- Pušnik, Maruša. »Udomačenje Televizije na Slovenskem – Javne in zasebne rabe televizije v zgodovinski perspektivi.« *The Public – Javnost XV*, (2008): 113–132.
- Rancière, Jacques. *Aisthesis: prizori iz estetskega režima umetnosti*. Ljubljana: Maska, 2015.
- Serres, Michel. *Thumbelina. The Culture and Technology of Millennials*. London, New York: Rowman and Littlefield, 2015.
- VIKEND. Tedenska priloga Dela in Slovenskih Novic. Ljubljana: Delo d. o. o., 2016.
- Zajc, Melita. »Televizija v Sloveniji pred uradnim začetkom: Med koncem 19. stoletja in letom 1958.« *The Public – Javnost XV*, (2008): 79–94.
- Vogrinc, Jože. »Postreferendumski fundamentalizem« V *Medijski mrk*, ur. Božidar Flajšman, 10–12. Ljubljana: Liberalna akademija, 2006.
- Williams, Raymond. *Television. Technology and cultural form*. London, New York: Routledge, 2003.

šola in družba

Vloga staršev šoloobveznih otrok in njihova pričakovanja od izobraževalnega sistema v Sloveniji

Primer območja Aktiva svetov staršev ljubljskih osnovnih šol

Damir Josipovič

Za vzgojo enega otroka je potrebna vsa vas.
Afriški pregovor, vir: zasss.si

Spremembe šolske zakonodaje so hkrati z uvedbo devetletne osnovne šole močno spremenile šolski sistem v Sloveniji. Te spremembe so vplivale na vse deležnike na ogliščih tako imenovane šolske piramide. Ne le učiteljem, osnovnim izvajalcem s kurikulumom določenih predmetnih vsebin, in učenecem, temveč tudi staršem so prinesle drugačno vlogo v šolskem sistemu. Postavlja pa se vprašanje, kako starši dojemajo svoj položaj v okviru zakonske umestitve. Znani in medijsko odmevni so številni primeri, ko posamezni starši vzamejo »stvar v svoje roke« in se odločijo za aktivnejšo intervencijo. To nas v postsocialistični družbi ne bi smelo začuditi, saj, kot je zapisala ena od anketiranih staršev v svojem komentarju, »otroci so naši in ta pravica nam pripada; mar ne živimo v svobodnem svetu?« (Anketa 2017).

Drugi vidik medijske odmevnosti je ocenjevanje staršev mnenjskih voditeljev na področju pedagoških prijemov in vzgoje otrok. V številnih časopisnih in internetnih člankih poskušajo ti strokovnjaki posamezne problematike do neke mere posplošiti tako, da bi bile bolj razumljive. Zato se poslužujejo takega posploševanja, da se vse starše »meče v isti koš«, npr. »ni težavnih otrok, so samo težavni starši«, ali pa »starši morajo za dobro vzgojo najprej 'počistiti' pri sebi« itd. (Zupančič Grašič, 2017). Izkušnje pa nam kažejo, da o starših ne moremo govoriti kot o monolitni skupini, saj so se redkokdaj sposobni poenotiti okoli določenih vprašanj. Zato se ni mogoče iznebiti občutja, da gre pravzaprav vsakič za generalizacijo specifične podskupine na celotno starševsko populacijo.

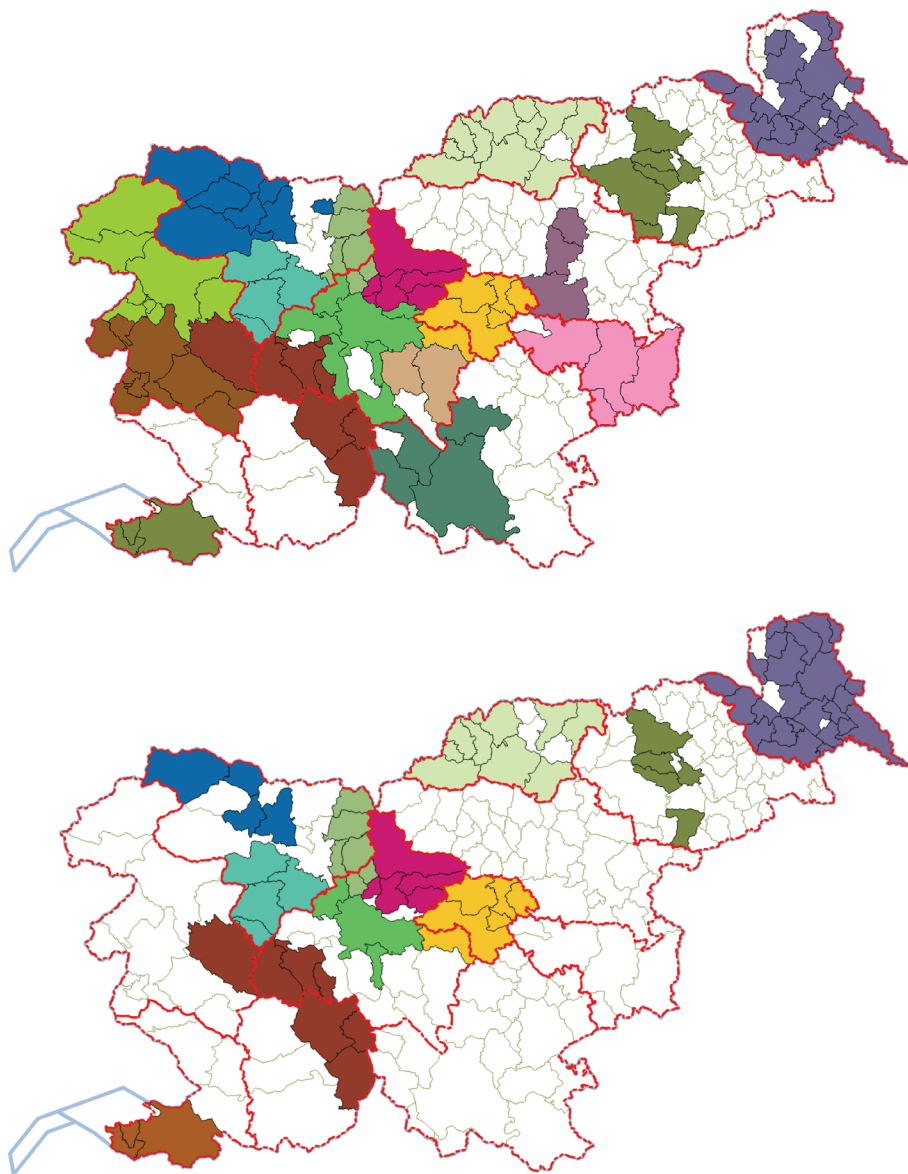
V nedavnem dokumentu, ki ga je dolgo usklajevala in aprila 2018 tudi objavila Zveza aktivov svetov staršev Slovenije, je zapisan naslednji odlo-mek:

»Naša splošna ugotovitev je, da so na naših šolah dobri, predani in zavzeti učitelji, ki smo jim zelo hvaležni za njihovo delo v dob-ro naših otrok. Znanje, ki ga naši otroci pridobijo, je po objektiv-nih zunanjih raziskavah sodeč dobro. V primerjavi s šolskimi sis-temi v Evropi imamo v Sloveniji relativno dobro delujoč sistem jutranjega varstva, subvencionirane prehrane po šolah, podaljša-nega bivanja. Ima pa slovenski šolski sistem tudi pomanjkljivo-sti, ki nas skrbijo. Kot starši otrok, za katere prihodnost nam gre, opozarjamo na pomanjkljivosti in predlagamo izboljšave. Treba bi bilo: (1) urediti učne načrte, (2) vzpostaviti sistem zagotavlja-nja kakovosti v osnovni šoli, (3) zagotoviti stabilno in celovito učbeniško politiko, (4) okrepiti vzgojno vlogo šole, (5) zagotovi-ti pravočasno obravnavo in enotne kriterije za otroke s posebnimi potrebami, (6) uravnotežiti upravljanje osnovnih šol (3×3), (7) ok-repiti partnersko vlogo staršev v šolskem sistemu«. (ZASSS, 2018)

Iz zapisanega vidimo, da le težka govorimo o »modalnem« oziroma »povprečnem« staršu. Gre za konsenz o zelo različnih vsebinskih področ-jih identificiranja problemov slovenskega šolstva: od preobloženih učnih načrtov, preko načinov upravljanja šol in merjenja kakovosti, pa vse do želje po krepitvi partnerske vloge staršev v šolskem sistemu. Nadalje je potreb-no upoštevati, da gre za doseženi konsenz predstavnikov staršev na ravni, ki je zelo daleč od posameznega šolskega razreda. Vmes so ne le sveti star-šev posameznih šol, pač pa še regionalni ali lokalni aktivni svetov staršev in šele na koncu je na državni ravni telo, sestavljeno iz predstavnikov vseh ak-tivov združenih v zvezo (Slika 9).

Poenotenje stališč o tako različnih temah je možno le takrat, kadar je linija odločanja jasna in enostavna. Kot pa bomo videli v nadaljevanju, je večji problem v širši neaktivnosti, ko starši zunaj težav ali uspehov svojega otroka preprosto ne posežejo. V to skupino po izkušnjah predstavnikov po aktivih spada velika večina staršev šoloobveznih otrok. Marsikdo med nji-mi niti ne pozna organiziranosti predstavnškega telesa staršev.

Poglejmo, kako slovenska zakonodaja umešča in opredeljuje delova-nje »starševskega stanu«, če smemo starševski položaj, vlogo in funkcijo kot déležnika šolskega sistema tako poimenovati. Zakon o organiziranju in fi-



Slika 9: Primerjava vključenosti aktivov svetov staršev v Zvezo aktivov od ustanovitve (desno) do aprila 2016 (levo) (vir: www.zasss.si/predstavitev/zemljevid.html)

nanciranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) v svojem 66. členu opredeljuje svete staršev kot reprezentativno telo staršev na posamezni šoli, ter v njem podaja način oblikovanja sveta staršev in njegove pristojnosti:

- (1) Za organizirano uresničevanje interesa staršev se v javnem vrtcu oziroma šoli oblikuje svet staršev. Tehnično in finančno podporo za delovanje sveta staršev zagotavlja vrtec oziroma šola.
- (2) Svet staršev je sestavljen tako, da ima v njem vsak oddelek po enega predstavnika, ki ga starši izvolijo na roditeljskem sestanku oddelka.
- (3) Prvi sklic sveta staršev opravi ravnatelj.
- (4) Svet staršev:
 - predlaga nadstandardne programe,
 - daje soglasje k predlogu ravnatelja o nadstandardnih storitvah,
 - sodeluje pri nastajanju predloga programa razvoja vrtca oziroma šole, vzgojnega načrta, pri pravilih šolskega reda ter da mnenje o letnem delovnem načrtu;
 - daje mnenje o kandidatih, ki izpolnjujejo pogoje za ravnatelja,
 - razpravlja o poročilih ravnatelja o vzgojno-izobraževalni problematiki,
 - obravnava pritožbe staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom,
 - voli predstavnike staršev v svet vrtca oziroma šole in druge organe šole;
 - lahko sprejme svoj program dela sodelovanja s šolo, zlasti glede vključevanja v lokalno okolje;
 - v dogovoru z vodstvom šole lahko ustanavlja oziroma oblikuje delovne skupine,
 - opravlja druge naloge v skladu z zakonom in drugimi predpisi.
- (5) Sveti staršev se lahko povežejo v lokalne oziroma regionalne aktivne svetove staršev. Lokalni oziroma regionalni aktivni svetovi staršev lahko ustanovijo nacionalno zvezo aktivov. (vir: UL RS, 47/15: ZOFVI-NPB19)

66. člen je edini, ki zelo na kratko, predvsem pa taksativno opredeljuje naloge in pristojnosti svetov staršev kot starševskega predstavništva. Bi-

stveno pri tem je, da sveti staršev morajo biti ustanovljeni tako pri vrtcih kot pri šolah. Med ključnimi pristojnostmi, ki jih je pridobilo predstavniško telo staršev, je obravnava pritožb staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom (4. odstavek, 6. alineja). S tem pa starševsko telo pravzaprav prične opravljati nadzorno vlogo v šoli oziroma v šolskem sistemu.

Kar je bistveno, a nedorečeno in nejasno, je po zakonu omogočeno združevanje svetov staršev v aktive ter povezovanje v zveze (5. odstavek). Že pri aktivih je problem, saj ni določen nikakršen ključ tovrstnega povezovanja niti ni predviden kakršenkoli okvir njihovega delovanja ne navznoter ne navzven. To pomeni, da so bili prvi »aktivni« izpred poldruga desetletja prepuščeni iznajdljivosti ali okornosti njihovih organizatorjev oz. vzpostaviteljev. Njihovo notranjo organizacijo so definirali statuti, ki so bili in ostajajo papirnati tigri brez stvarnih pristojnosti, a z veliko potrebo po izražanju problemov, ki jih imajo starši (in projicirano otroci) s šolskim sistemom. Podobno je s povezovanjem v zveze. Pravna podlaga za povezovanje aktivov v zvezo nastane šele pred desetletjem, leta 2008, z dopolnitvijo 66. člena s petim odstavkom. Zveza povezuje poljubno število aktivov in ima svoj arbitrarni statut oziroma pravila delovanja, prav tako pa nima nobene stvarne zakonske pristojnosti. Vse ostaja na ramenih aktivnejših predstavnikov staršev na volonterski osnovi. V takih okoliščinah mnogo staršev – predstavnikov v aktivih ali zvezi ali izven njih obupuje in išče druge poti lastne slišnosti v smeri ustanavljanja društev, ki v zameno za plačljive storitve zastopajo starše v primerih, ki so se zaostriili zaradi različnih divergentnih dejavnikov. Poleg že znanih svetovalnic imamo v Sloveniji tudi fenomen društva z imenom »Svet staršev«, ki je prvotno združeval starše v internetnih kramljalnica (Dobravec, 2017).

Rezultati in razprava

Če se vrnemo h »kolektivni« nadzorni vlogi svetov staršev, je ta marsikdaj razumljena kot individualna, kadar posamezni starši stvari jemljejo »v svoje roke« in čemur lahko pripišemo »povečan vstop staršev v šolo«. Diskrepanca med razumevanjem pristojnosti sveta staršev kot kolektivnega telesa (ki deluje sicer avtonomno, a kot organ šole, saj podpora za njegovo delovanje zagotavlja prav šola) in staršev ali skrbnikov kot posameznikov, pa je zaskrbljujoče velika. Izkušnje ljubljanskih osnovnih šol vključenih v Aktiv svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol (ASSLOŠ) to potrjujejo. Če to povežemo še s problemom iskanja konsenza med predstavniškimi telesi staršev, aktivni in zvezo, so težave še večje. V okviru Zveze je trenutno 17 akti-

vov svetov staršev, vsak pa je zastopan s po enim predstavnikom ne glede na število šol oziroma svetov staršev, ki v aktivu preko svojih predstavnikov sodelujejo. V ASSLOŠ je trenutno vključenih 50 svetov staršev šol z ljubljanskega območja. Prav urbano okolje in relativna številčnost in velikost šol ter višja fluktuacija prebivalstva v mestnih šolskih okoliših (Vich idr., 2017), bistveno razlikujeta ta aktiv od drugih aktivov po Sloveniji. Prav relativna močnejša stopnja nepovezanosti z okolico pa hkrati omogoča večjo anonimizacijo staršev v lokalni skupnosti, s tem pa se zmanjšuje tudi njihova socialna razpoložljivost in s tem družbena (skupnostna) kontrola njihovih dejanj (Hogg in Vaughan, 2002: 250–251). Zato nas je zanimalo, kakšna je razlika med stališči najprej v okviru tega aktivna in ali lahko opazimo razlike do zaznave ključnih problemov v slovenskem šolstvu, kot jih opažajo denimo predstavniki staršev v Zvezi.

Da bi odgovorili na to vprašanje, smo uporabili v letu 2017 zbrane podatke na ravni ljubljanskega Aktiva. Vprašalnik je bil enostaven, med drugim pa nas je zanimalo tudi vprašanje identifikacije petih ključnih problemov v slovenskem šolstvu, kakor jih vidijo predstavniki svetov staršev povezani v Aktiv.

Za pilotno izhodišče smo vzeli nekaj stališč staršev iz ankete opravljene leta 2016 na eni izmed večjih ljubljanskih šol (Josipovič in Smolič, 2016). Na vprašanje, ali starši dojemajo šolanje lastnih otrok kot težavno, problematično, stresno ipd. z vidika učnih težav, jih je kar 48 % odgovorilo pritrdilno, 17 % pa se jih ni moglo odločiti, oziroma so odgovorili z da in ne. Preostalih 35 % je dejalo, da njihovi otroci v šoli nimajo učnih težav (ibid.). Vse tri skupine staršev se dodatno razlikujejo v odgovoru na vprašanje, ali sodelujejo s šolo pri reševanju težav. Nepričakovano se je delež staršev, katerih otroci nimajo učnih težav, povzpел na 55 % tistih, ki s šolo sodelujejo v primeru težav, odprtih vprašanj. Hkrati pa isti starši skoraj do zadnjega zatrjujejo, da v stikih z učitelji na šoli nimajo težav. V skupini staršev, katerih otroci imajo učne težave, po samopercepciji staršev, pa je skoraj enak delež (56 %) potrdil »vstop« v šolo, a je vsak tretji med njimi (19 % od vseh) štel stike z učitelji za težavne, stresne in neučinkovite. Na ta način je mogoče razložiti, zakaj je tako visok učinek individualnih »vstopov« (prihajanj) staršev v šolo v primerjavi s kolektivnim reševanjem problemov, pri čemer slednje vključuje postopnost, ki že v sami časovni perspektivi blaži negativen učinek nekega dogodka ali ekscesa. Pri tem ostaja vprašanje, ali in kako oziroma po čem se v vsebinskem smislu danes razlikuje podeželska populacija staršev od območij večjih mest v Sloveniji. Tukaj dopuščamo domnevo, da

si zaradi večje samozavesti mestni starši dovolijo več od njihovih primerljivih ruralnih staršev in da je zato povsem možna diskrepanca, da po eni strani starši deklarativno v nacionalnih raziskavah šoli zaupajo, po drugi strani pa ni bilo nikdar toliko pritožb o delu šol kot prav s strani starševske publike danes.

Ko smo predstavnike staršev v ljubljanskem Aktivu spraševali (Anketa, 2017), kakšna so pričakovanja staršev, so bili odgovori skoraj univerzalni:

- Da so slišani (da šola sliši in upošteva njihove predloge),
- Da so lahko prisotni (da vstopanje v šolo ni omejeno),
- Da se jim šola posveti (da si učitelji in strokovni delavci ter vodstvo šole zanje vzame dovolj časa).

Prepoznava potrebe po večjem vključevanju staršev v šolske in obšolske procese tako pri ZASSS kot pri ASSLOŠ ni nič novega. Na področju kompetenc vodstvenih kadrov je vprašanje vključevanja staršev že leta v ospredju zanimanja, saj omogoča vodstvom šol zmanjšanje napetosti v primeru konfliktnih ali kriznih situacij (Draper, 2014: 135). Priporočeno je tudi, da si šole pomagajo s postopkovnimi priročniki (ibid.), ki jih pri nas nekatere šole že imajo v okviru pravil šolskega reda in vzgojnih načrtov, vendar so postopki v teh dokumentih pogosto zelo rudimentarno opredeljeni. Seveda lahko pričakovanja staršev trčijo s pogledi učiteljev, ki jih lahko strnemo v tri skupine: (a) problem avtonomije šole in učitelja, (b) problem zagotavljanja »pedagoškega« (delovnega) miru, (c) problem »vstopa staršev v šolo« (komunikacije s starši) (Chetty idr., 2011).

V raziskavi je sodelovalo 25 od 50 osnovnih šol, ki se združujejo v Aktivu svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol. Metodologija v tem delu raziskave je bila enostavna: predstavniki staršev so imeli možnost sodelovati v posredovanju petih najbolj perečih tematik, ki so jim jih izpostavili starši po njihovih šolah. Tudi tu je šlo za večstopenjski proces. Predstavniki staršev v Aktivu so enotno navodilo naslovili na svoje svete staršev, ki so bodisi samostojno bodisi v konzultaciji s starši po razredih (kjer so bile večje šole) prišli do identificiranja ključnih problemov. Njihova naloga je bila probleme ali problemske sklope rangirati in navesti pet (5) najbolj perečih tematik. V naslednji fazi smo odgovore zbrali s pomočjo spletne aplikacije »Forms« in jih končno obdelali ter razvrstili in rangirali. Podanih je bilo 124 mnenj, ki smo jih strnili v 41 različnih skupin problemov. To pomeni, da so se šole »prekrivale« v povprečju v eni tretjini (33%) mnenj (Tabela 24).

Tabela 2.4: Najbolj pereče tematike po izboru staršev z območja aktiva ljubljanskih osnovnih šol (Anketa, 2017)

Zap. št.	Identificirane tematike	Št. mnenj*
1	Medvrstniško nasilje, mobing, nekultiviranost, problem vključevanja »neukrotljivih« učencev, pogosto povezanih z odločbami in neuresničevanjem načela inkluzije, disciplina	12
2	Problem ocenjevanja (predlog opustitve ocen), priprave testov, preverjanj, problem šolskih ocen nasploh (neprimerljivost med regijami)	8
3	Problematika domačih nalog – opustitev ali obveza	7
4	Preobremenjenost otrok z učnimi opravili v šoli in doma ob obiskovanju prevelike količine dodatnih dejavnosti	6
5	Prehrana – kakovost in vrsta hrane, potreba po lokalno pridelani hrani in sproti pripravljeni, neinstančni – poenotenje za celotno državo	5
6	Problem vpisnih meril, sprejemni izpiti	5
7	Šola bi morala biti priprava na življenje, omejitev števila predmetov, rekonstrukcija kurikula, zmanjšanje vsebin, prepustitev odločanja učiteljem za izbiro življenjskih vsebin, ne abstraktno teoretičnih, uvedba medpredmetnosti	5
8	Odprtost komunikacije in objava mejling list ter zapisnikov na šolskih spletnih straneh tako za svete staršev, svete šol, kot za druge organe, katerih informacije so relevantne za starše	4
9	Prevelika uporaba IKT, premalo kreativnih pristopov k poučevanju	4
10	Primanjkljaj gibanja med poukom in poučevanja na prostem	4
11	Problem PP vključno z nedelovanjem sistema »odbiranja nadarjenih«	4
12	Problem prevelikega števila predmetov	4
13	delovanje sveta šole in drugih organov s predstavniki staršev	3
14	Problem slabe pripravljenosti šol in učiteljev na odzivanje na nove situacije (npr. psiho-fiziološke, anksioznost, anoreksija ... in družbene spremembe)	3
15	Problem ustreznosti pristopov učiteljev pri delu z zelo različnimi učenci – problem normativov	3
16	Problem vključevanja staršev v šolski proces in izgovarjanje na strokovnost (s strani ravnateljskega zbora)	3
17	Učna gradiva – so majhne potrebe po njih in so po previsoki ceni	3
18	Vprašanja reda in discipline med poukom ter problematika vzgojnih ukrepov – zakaj ni poenotenja po državi, zakaj šole »solirajo« pri vzgojnih načrtih in odkrivajo toplo vodo ...	3
19	Avtoriteta učiteljem, da lahko izključijo otroka, če preveč moti pouk	2
20	Neaktivnost in nezainteresiranost velike večine staršev pri šolskih vprašanjih, hkrati pa se starše dojema kot nekoga, ki vdira v šolski prostor, hkrati pa se ga uporablja kot ščit za uveljavljanje zelo različnih (nad)standardov	2
21	Poenotenje vsebine izbora učnih gradiv po Sloveniji	2
22	Pretirana birokracija in rigidnost sistema	2

Zap. št.	Identificirane tematike	Št. mnenj*
23	Problem (ne)sodelovanja CSD s šolo	2
24	Problem pomanjkanja igral za nižjo stopnjo in prilagoditev objektov, igrišč za višjo stopnjo	2
25	Problem varovanja osebnih podatkov (vdiranje v zasebnost, enotna pravila, kaj se sme vnašati v e-Asistent in podobna orodja)	2
26	Problematika namenjanja individualnih ur (v sklopu učencev brez odločb, ki denimo motijo pouk, ali imajo SUT - spec. uč. težave)	2
27	Slabo prenašanje utemeljenih kritik učiteljem s strani staršev	2
28	Spodbujanje timskega dela (manjše skupine po cca. 5 otrok), obnese se tudi pri disciplini in znanju	2
29	Varni dostopi do šol za otroke in odrasle ter za intervencijo	2
30	Vloga NPZ – spodbuditi večjo pripravljenost otrok za sodelovanje preko stimulacije, ki jo dober rezultat prinese – npr. vpis na zeleno šolo (če ima omejitve vpisa)	2
31	Vpis mesečnih aktivnosti v koledar na spletni strani (nekaj podobnega že ima e-Asistent, a je plačljiv)	2
32	Zanemarjanja socialne in drugih vlog OPB, degradacija učiteljev v OPB v varuhe ...	2
33	Premik začetka pouka na kasnejšo uro zaradi odsotnosti staršev od doma in prepuščenosti otrok samim sebi in različnim igriscam, medijem itd.	2
34	Daljši odmori, vsaj 10 minut, na prostem.	1
35	Kako preprečiti učenje »na pamet«	1
36	Uniforme v šoli, pravila oblačenja in ličenja učencev in učiteljev	1
37	Uvedba igralne (po vzoru bralne) značke	1
38	Varni internet (poučevanje o tem v šoli)	1
39	Varstvo oz. nadzor starejših otrok uro pred začetkom pouka.	1
40	Vloga domačega branja in problem ocenjevanja te obveznosti pri različnih predmetih	1
41	Zagotavljanje ustreznih okoljskih standardov v šoli in njeni okolici po standardih Svetovne zdravstvene organizacije, na področju okoljskega hrupa, PM delcev in kakovosti vode.	1

*Strnjena mnenja po posameznih šolah.

Rezultate iz osnovne tabele identificiranih problemov smo nadgradili še z vsebinsko neodvisno diskusijo v obliki fokusne skupine na rednem sestanku predstavnikov svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol, v kateri so sodelovali vsi prisotni predstavniki (11 osnovnih šol). Proti pričakovanjem taka diskusija ni dala globljih vsebinskih rezultatov, katerih ne bi bilo mogoče predvideti že iz same anketne navedbe problematik, zato se ob njej tokrat ne bomo podrobneje ustavljali.

Omenimo pa lahko rezultate intervjujev¹, ki smo jih izvedli s predstavniki staršev, ki nadgrajujejo naša vedenja o tem, kakšne so motivacije za to, da nek starš kandidira in postane predstavnik. Po njihovih izkušnjah večina staršev preide od predstavnika razreda do sveta staršev in potem v posamezne aktivne na osnovi ambicij povezanih bodisi z željo po večjem sodelovanju v lokalnem okolju, želji po neposrednejši komunikaciji z učiteljskim zborom in vodstvom šole, večjo ambicijo in odprtostjo za dialog (ali monolog), pa tudi z neposrednejšo in bolj izrazito željo po izboljšanju pogojev za lastnega otroka. Gre za »mehke«, kvalitativne kategorije, ki jih je težko natančneje ovrednotiti po obsegu učinkov, vendar pa na osnovi odgovorov lahko domnevamo, da gre za prevladujoče stanje v sestavah svetov staršev in njihovih zastopstev. Na podeželju, ali pa v sredinah z manjšim številom prebivalstva so v ospredju še bolj poudarjene mreže poznanstev in drugih povezav, ki narekujejo tudi stopnje kontingence izbora na določene »položaje«, vendar te vsaj v ljubljanski urbani regiji niso tako izrazite (prim. Josipovič, 2007).

Zaključek

Namen predstavljene raziskave in poizvedb ni bil v zagotavljanju reprezentativnosti, pač pa v spontanem priklicu petih problemov/tém, ki v kvalitativnem smislu že pomenijo identificiranje pglavitnih problemov vidnih s strani množic ali mnenjskih voditeljev (npr. Gold, 1980). To pa je bil tudi naš cilj. Lahko bi si pomagali tudi s problematikami, ki se vrtijo po družabnih omrežjih, vendar se zaradi velike stopnje nestrukturiranosti za ta korak nismo odločili, bi pa to zanesljivo bila zanimiva, posebna raziskava, sploh ob pojavu novih in novih društev, ki želijo izpodriniti »(po)svetovalno« vlogo, ki jo brez dvoma bolj ali manj uspešno izvajajo sveti staršev posamičnih šol.

Glavne s strani staršev identificirane problematike v okviru slovenskega šolskega sistema lahko strnemo v šest skupin:

- Nasilje (medvrstniško nasilje, mobing v vseh smereh, nekultiviranost učencev, problem vključevanja »neukrotljivih« učencev, pogosto povezanih z odločbami in neuresničevanjem načela inkluzije, nedisciplina)

1 Polstrukturirani in nestrukturirani intervjuji avtorja s predstavniki staršev na nivoju Aktiva in svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol opravljeni v letih 2010–2017.

- Ocene oziroma sistem ocenjevanja (predlogi opustitve ocen, problem priprave objektivnih testov, preverjanj, problem šolskih ocen nasploh ter neprimerljivost med regijami in posledično razlike v zmožnosti vpisa na želeno srednjo šolo; s tem je povezano tudi tolmačenje staršev v smeri spremembe vpisnih meril in ponovno uvajanje sprejemnih izpitov)
- Problematika domačih nalog (dihotomna porazdelitev, v kateri se podobno veliki skupini staršev ne moreta zediniti in vztrajata ena na popolni opustitvi, druga pa na obvezi opravljanja domačih nalog)
- Preobremenjenost otrok (največkrat so starši navajali preobremenjenost z učnimi opravili v šoli in doma ob obiskovanju prevelike količine dodatnih dejavnosti)
- Šolska prehrana (kakovost in vrsta hrane, čedalje večja osveščanost staršev in izražena potreba po lokalno pridelani hrani in sproti pripravljene, neinstantni; starši terjajo poenotenje za celotno državo)
- Sprememba šolskega sistema (Šola za življenje, omejitev števila predmetov, rekonstrukcija kurikula, zmanjšanje vsebin, prepustitev odločanja učiteljem za izbiro življenjskih vsebin, ne abstraktno teoretičnih, uvedba medpredmetnosti)

Primerjava rezultatov šestih vsebinskih sklopov z identifikacijo ključnih sedmih problemov s strani ZASSS pokaže, da ljubljanski Aktiv znatno vsebinsko odstopa, čeprav se določeno prekrivanje pojavi pri učnih načrtih, učni snovi, delu za šolo doma, bistveno pa se razhaja v organizacijski strukturi. Na ravni Aktiva je več konkretnjšega poudarka na vsebinskih in izvedbenih kurikularnih vprašanjih, medtem ko se Zveza bolj nagiba k »upravljskim« stališčem povezanih z vprašanji organizacije, ustroja in merjenja kakovosti v šolskem sistemu.

Zaključimo lahko, da je področje šolstva v Sloveniji konstantno pod drobnogledom populacije staršev. Tak položaj pa narekuje potrebo po določenih globljih spremembah, za katere bi bilo potrebno pričeti pripravljati čim bolj celovite rešitve, pri čemer je potrebno vključevanje vseh deležnikov. V pomoč so nam lahko številni zgledi iz tujine.

Literatura in viri

- Anketa. Anketa s predstavniki staršev na nivoju Aktiva svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol izvedena maja 2017 na elektronski platformi, 2017.
- Draper, Daniel Paul. *Guiding the Work of Professional Learning Communities: Perspectives for School Leaders*. Dissertations and Theses. Portland University, 2014.
- Chetty, Raj, John N. Friedman in Jonah E. Rockoff. *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*. www.nber.org/papers/w17699 (2011)
- Dobravec, Primož. 2017. Nataša Šram, predsednica društva Svet Staršev. www.varensvet.si (11. 11. 2017)
- Gold, John Robert. *An Introduction to Behavioural Geography*. Oxford University Press, 1980.
- Hogh, Michael A. in Graham M. Vaughan. *Social Psychology*. Third edition. Prentice Hall: Sydney, 2002.
- Josipovič, Damir in Anja Smolič. »Spremenjeni obrazi nasilja.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 47, št. 3-4 (2016): 13–17.
- Josipovič, Damir. »Education and fertility: do educated parents have fewer children?« *Anthropological notebooks* 13, št. 2 (2007): 35–50.
- Vich, Guillem, Marquet Oriol in Carme Miralles-Guasch. »The scales of the metropolis: Exploring cognitive maps using a qualitative approach based on SoftGIS software.« *Geoforum* 88, št. 49 (2017).
- UL RS, 47/15: ZOFVI-NPB19. Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI).
- ZASSS (2018) Predlogi Zveze aktivov svetov staršev Slovenije (ZASSS): »Za prihodnji razvoj slovenskega šolstva« www.zasss.si.
- Zupančič Grašič, Jana. »Ni težavnih otrok, so samo težavni starši«, *Delo*, 30. 12. 2017.

profesionalni
razvoj pedagoških
delavcev

Predstavitev dobrih praks profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na primeru Vrtca Otona Župančiča

Renata Lük

Vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je eden od temeljev njihovega profesionalnega razvoja. Za opravljanje nalog, s katerimi se srečujejo na svoji profesionalni poti, strokovni delavci vsega znanja ne morejo pridobiti v času študija in pripravništva, ampak se morajo izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri. Pomembno vlogo pri delu strokovnega delavca predstavlja refleksija, brez katere svojega dela – ob upoštevanju sprememb na strokovnem področju in v družbi ter brez stalnega usvajanja novega znanja – se strokovni delavci ne morejo prilagajati spremembam, niti izpolniti visokih pričakovanj, ki jim jih postavlja družba (Krek in Metljak, 2011).

Strokovni delavec naj bi bil predvsem spodbujevalec kakovostnega znanja otrok in učencev ter njihovih ustvarjalnih potencialov in s tem promotor ter generator družbenega napredka. Obenem pa naj bi bil tudi blažilec socialnih razlik in naj bi omogočal otrokom razvoj njihovih potencialov, tako da bi pri pedagoškem delu upošteval njihove individualne posebnosti (Pevce, 2012).

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je zato nujen del poklicne poti strokovnega delavca, ki mu omogoča kakovostno opravljanje pedagoških aktivnosti, delodajalec oz. njegov nadrejeni pa mora spoznati pomembnost pridobivanja novega znanja in mu zagotoviti pogoje za njegov profesionalni razvoj.

Teoretična izhodišča

Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj

V sodobnih publikacijah, ki obravnavajo kakovost vzgojno-izobraževalnih sistemov, so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju opredeljeni kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na kakovost izobraževanja, zato je pomembno, da snovalci šolske politike, katerih cilj je izboljšava vzgojno-izobraževalnih sistemov, predlagajo rešitve, ki podpirajo kakovosten sistem izobraževanja vseh strokovnih delavcev in njihov stalni profesionalni razvoj.

Kakovost profesionalnega razvoja strokovnih delavcev je tako odvisna od kakovosti njim namenjenih izobraževalnih programov in usposobljenosti njihovih izvajalcev, od uvajanja v pedagoški poklic in od podpore (sistemske in osebne), ki jim je zagotovljena v različnih fazah profesionalnega razvoja (Krek in Metljak, 2011).

Profesionalni razvoj Caulfield (1997) razlaga kot nepretrgan napor, ki ga namenjamo procesu postajanja profesionalca. Nanaša se na vrednote, etični kodeks, znanje in odgovornost, ki usmerjajo naša razmišljanja, ravnanja (Jalongo in Isenberg, 2000).

Napredek vrtca je odvisen od kakovostnega dela vzgojitelja – kako in kaj dela v oddelku pa tudi izven njega, kako pojmuje svoje delo in vlogo. Vloga vzgojitelja ter evalviranje kakovosti dela naj bi prispevala k njegovemu profesionalnemu razvoju (Vonta, 2009). Sodobno pojmovanje vzgojiteljeve vloge pojmuje kot vodenje otroka v smeri proti ciljem in nudenje ustrezne pomoči ob težavah ter spodbujanje rasti in razvoja s primernimi viri, izkušnjami in spodbudami, ki jih pripravi vzgojitelj (Žnidaršič, 2012).

V življenju se srečujemo z vedno večjo količino informacij, z vse večjo dinamiko aktivnosti, smo pred vse večjimi izzivi. Močno sta napredovali znanost in tehnologija, vse bolj spoznavamo, da naše znanje, ki smo ga pridobili z osnovno izobrazbo (srednješolsko, višje- oziroma visokošolsko, po-diplomsko), ni končno in zadostno (Ule, 2012).

Vzgojiteljevo delo je kompleksno in odgovorno. Neprestana profesionalna rast, stalno dograjevanje znanj in spretnosti v skladu s spremembami v družbi in znanstvenimi spoznanji na področju pedagoških znanosti, so že utečen del njegovega delovnega procesa (Vonta, 2009).

Strokovni delavci lahko delo opravljajo dobro le pod pogojem, da skrbijo za lastni profesionalni razvoj, zato:

- strokovna vprašanja rešujejo na strokovnih aktivih in vzgojiteljskih zborih;
- se izobražujejo in svoje znanje izpopolnjujejo na različnih področjih, tako da se vključujejo v številne izobraževalne programe (Mreže učečih še šol in vrtcev), seminarje in posvete ter spremljajo novejšo strokovno literaturo;
- sodelujejo v projektih in se povezujejo s strokovnimi institucijami kot sta Pedagoška fakulteta in Pedagoški inštitut;
- se povezujejo z drugimi vrtci pri študijskih skupinah.

Vloga ravnatelja

Vodenje za učenje, ki ga povezujemo z ravnateljevim vplivom na dosežke učenja, opredeljujejo različni dejavniki, ki jim lahko poiščemo skupno točko. Pomembni so kultura in vizija učenja ter spodbujanje profesionalnega razvoja, vedenja in prakse zaposlenih. Obenem mora ravnatelj zagotavljati ustrezne strukture, ki omogočajo uresničevanje kulture učenja ter s svojimi besedami in dejanji sporočati, da je učenje na vseh ravneh najpomembnejši proces v šoli in vrtcu. Najpomembneje je, da je ravnatelj vzor učenja in se torej tudi sam nenehno profesionalno razvija (Erčulj, 2014).

J. Erčulj (2011) ravnateljevo vlogo opredeli na treh ravneh, in sicer z zagotavljanjem in ustvarjanjem ustreznih razmer ter z lastnim vzorom. Med zagotavljanje uvršča zagotavljanje časa in sredstev za profesionalni razvoj in njegovo ustrezno načrtovanje. Ustvarjanje razmer je povezano z organizacijsko kulturo, in sicer s kulturo učenja ter sodelovanja kot temeljnima vrednotama šole ali vrtca. Če želimo, da se te vrednote udeležijo v vsakdanji praksi, jih mora ravnatelj poosebiti in biti vzor. Pomembni dejavniki so še zavzetost za lastno učenje, razumevanje učiteljevega profesionalizma in odnos do profesionalnega razvoja sodelavcev.

Ravnateljeva vloga pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev je večplastna. Ravnatelj močneje kot na ravni struktur spodbuja razvijanje profesionalizma svojih sodelavcev, ko je sam vzor učenja in ko za to uporablja oblikovanje organizacijske kulture, v kateri kot vrednoti prevladujeta učenje in sodelovanje med vsemi deležniki (Erčulj, 2011).

Kako lahko spremljamo lastni profesionalni razvoj?

Evalvacijski sistemi, ki podpirajo in spodbujajo vzgojiteljev profesionalni razvoj, pripeljejo do višjega zadovoljstva vzgojiteljev, boljše refleksije in

višje strokovne odgovornosti vzgojitelja. Evalvacija in profesionalni razvoj sta neprekinjena procesa, nista statični kategoriji. Vzgojitelj npr. vodi samooценjevanje, zbira dokumentacijo o njegovem delu (vodi svoj listovnik). Vzgojitelj, ki ve, kaj je dobra praksa in kako se ta kaže v različnih pogojih, je že vključen v strokovno razpravo in običajno reflektira tudi svojo prakso. Od vseh elementov sistema evalvacije vzgojiteljev prav ti postopki prispevajo k strokovni rasti vzgojiteljev (Žnidaršič, 2012).

Refleksija

Razmišljanje o sebi, o svojem delu, poglobljanju vase. Refleksija je osnova za samoevalvacijo pedagoških delavcev in zavoda kot celote. Refleksija pomaga izkušnje spremeniti v znanje (Ule, 2012).

Samoevalvacija

Samoevalvacija je raziskovalni proces, ki pripomore k napredku in pomeni procesno, načrtno in sistematično delo (Mažgon v Bukovec, 2010). Pomeni vztrajno in strpno delo vseh udeležencev, učenje iz lastnih izkušenj, prepoznavanje lastnih močnih področij in krepitev šibkih. Usmerjena je v preteklost in prihodnost in osredotočena na ugotavljanje trenutnega stanja, predhodnih dosežkov in prihodnjih priložnosti (Bukovec, 2010).

Je močno, prožno in izjemno uporabno orodje za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcu (Tratnik v Macbeath, 2006). Glavni cilj je ustvariti okolje ali kulturo, v kateri velja prepričanje, da vsak lahko naredi spremembo in da je izboljšanje vrtca pravica in odgovornost vsakega posameznika.

Samoevalvacija lahko poteka s pomočjo različnih tehnik in pristopov: v obliki pisnih refleksij, dnevniških zapisov, vodenja različne dokumentacije in portfolia, pa tudi v obliki SWOT (SPIN) analize, s pogovorom s kolegi, ob kolegialnem opazovanju, ob diskusijah v paru ali skupini, v okviru timskega pristopa in supervizije (Polak v Bukovec, 2010: 19). S pomočjo podatkov preverimo, ali so cilji doseženi ali ne oziroma kje se nahajamo (Mažgon v Bukovec, 2010).

Listovnik

Spremljanje lastnega razvoja prek listovnika. Za nekatere nov način, za druge pa nadgradnja obstoječih map pomeni spodbudo, obveznost in od-

govornost do samega sebe, da načrtujemo, spremljamo. Zaradi listovnika se naučimo razmišljati o sebi, o lastnem razvoju (Prešern, 2010).

Uporaba listovnika je zelo pomembna pri letnih razgovorih, kjer ravnateljica spozna razvoj in prihodnje načrte strokovnih delavcev.

Zakonska ureditev, raziskave in priporočila strokovnjakov

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je v Sloveniji urejeno z različnimi zakonskimi in podzakonskimi akti, ki vplivajo na njegovo dostopnost.

Raziskava, ki je bila pripravljena in izvedena v področni strokovni skupini za izobraževanje pedagoških delavcev in njihov profesionalni razvoj in je bila objavljena v Beli knjigi 2011, je pokazala, da si strokovni delavci največ dodatnega znanja želijo pridobiti na področju reševanja vzgojne problematike. Temu sledijo teme s področja otrok s posebnimi potrebami, komunikacijskih spretnosti, pedagoško znanje in znanje iz področja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Kako nujno je dodatno usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno uravnavanje vedenja otrok, kažejo tudi rezultati objavljene študije PISA 2009.

Po mnenju strokovnih delavcev, k njihovem strokovnemu razvoju največ doprinese branje strokovne literature, seminarji nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sodelovanje v raziskovalnih projektih (Krek in Metljak, 2011).

Najmanj k njihovem strokovnemu razvoju prispevajo hospitacije vodstvenega delavca, podiplomski študij in študijske skupine. Te ocene se skladajo tudi s TALIS-ovo študijo (Sardoč idr., 2009), v kateri so se kot najbolj uspešne oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja po ocenah anketirancev pokazali seminarji nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sodelovanje v raziskavah, najmanj pa sodelovanje v študijskih skupinah.

Treba je podpirati in izboljšati kakovost kolegialnega profesionalnega učenja. Ocene teh oblik učenja kažejo, da pri nas niso dovolj izkoriščene, pa naj bodo to študijske skupine, kolegialne hospitacije ali pa hospitacije vodstvenega delavca (Krek in Metljak, 2011).

Kolegialno učenje predpostavlja tesno profesionalno interakcijo med njegovimi udeleženci, kar pomeni, da učitelj učilnico odpre drugim profesionalcem, kolegom ter se uči iz sprejemanja povratne informacije »kritičnih prijateljev«. Če želimo, da se bo sodelovanje med kolegi kot del »novega profesionalizma« res razvilo, bi bilo treba v celotnem šolskem sistemu,

najprej pa pri strokovnih delavcih, razvijati prepričanje, da so napake sestavni del procesa učenja ter da se iz njih na svoji poti v razvoju profesionalnih kompetenc lahko veliko naučimo (Krajnc, 2014).

Na področju predšolske vzgoje se v zadnjih letih dogajajo pomembni premiki v razumevanju otrokovega razvoja, aktivnega učenja in v razumevanju strokovne vloge vseh, ki delajo z otroki. Z velikim poudarkom na učinkovitem načrtovanju ponujamo še bolj kakovostno predšolsko vzgojo in izobraževanje v predšolskem obdobju. Kot se otrok začne učiti z raziskovanjem, se tudi odrasli lahko učimo na enak način.

Primeri dobre prakse

Šola za ravnatelje: Mreže učečih se šol in vrtcev

Pomembno vlogo pri profesionalnem razvoju strokovnih delavcev ima program Mreže učečih se šol in vrtcev, kjer delavce šol in vrtcev usposablja v smeri uvajanja nenehnih izboljšav v vzgojno-izobraževalne procese ter jih izobrazijo o sodobnih pristopih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Program pomembno prispeva k profesionalnemu razvoju, saj se na delavnicah v šolah in vrtcih usposablja vsi strokovni delavci, preko mrež pa se povezujejo tudi z drugimi zavodi. Pomemben del usposabljanja v Mrežah predstavljajo strokovne razprave med sodelavci, izmenjava znanja in izkušenj ter timsko reševanje skupnih problemov in grajenje povezave med strokovnim in osebnostnim razvojem ter uspešnostjo vrtca, spodbujanje sodelovalnega vodenja itn.

Usposabljanje poteka na treh ravneh: na ravni strokovnih timov, na ravni vzgojiteljskih zborov, ki ga izvajajo razvojni timi v vrtcih ter z ravnatelji na delavnicah.

Aktivnosti vrtca Otona župančiča v Mreži

Mrežam učečih se šol in vrtcev smo v šolskem letu 2015/2016 na temo Profesionalni razvoj strokovnih delavcev pridružili tudi z našim vrtcem. V programu smo poskušali ozavestiti pomen in prakso tega procesa v našem vrtcu, ga načrtovati na osebni in organizacijski ravni ter ovrednotiti njegove učinke. Pogledi na profesionalizem in profesionalni razvoj strokovnih delavcev ter sistematični pristop na podlagi analiz in metodologije mreženja so nas usmerjali pri tem, kako učinkovito izboljšave izvajati na izbranem področju, kasneje pa na celotnem področju profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.

Proces pedagoškega dela, proces profesionalnega in strokovnega razvoja zaposlenih ter materialni pogoji so opredelili izhodišča za opredelitev ciljev: vizija vrtca, razvojni načrt vrtca, aktivni, pobude in pričakovanja, letni pogovori, stalne naloge, spremljava dejavnosti, SPIN analiza, načrtovanje spodbudnega učnega okolja, kjer bomo povečali aktivno vlogo otroka v raziskovanju, učenje in kreativno reševanje problemov, spremljanje in evalviranje strategij načrtovanja in spreminjanja predšolske prakse. Posledično je nastalo prednostno področje: sodelovanje med enotami.

Želena stanja, ki smo ga opredelili: posredovanje znanja kolegicam, skupna izvedba vseh projektov, skupna mapa za posamezna področja, skupni e-mail, več druženja, razumevanja, izmenjava idej, znanja, novosti na vseh področjih, ideje za načrtovanje, predstavitev močnega področja.

S pomočjo akcijskega načrta na ravni aktiva in strokovnih delavk smo opredelili dejavnosti, naloge, merila in nosilce dejavnosti.

Vključitev otrok kot pomembnih partnerjev programa

Pri načrtovanju so bile upoštewane pobude otrok, pripravljeno je bilo spodbudno učno okolje. Oblikovali smo cilje, ki bodo doseženi v kratkoročnem in dolgoročnem obdobju. Iskali smo nove pristope in aktivnosti, kjer participirajo otroci. Odprti smo bili za pobude otrok, ki so se hitreje zaznavale in vključevale v nadaljnje načrtovane dejavnosti. Otroci so sproščeno izražali pobude, ki so bile upoštewane in so pri dejavnostih bili bolj motivirani in vztrajni. Izvedene so bile vse zastavljene dejavnosti in doseženi zelo pozitivni učinki. Povečana je bila motivacija, saj so otroci za delo bolj motivirani, če se sproti upoštevajo njihove pobude. Vedno znova so z veseljem raziskovali in odkrivali nove materiale, okolico vrtca, naravo. Konkretni rezultati se kažejo v tem, da so otroci dodatno napredovali na vseh področjih razvoja.

Rezultati vključitve vrtca v Mreže

Zastavljene cilje smo dosegali postopno. Še naprej se bomo aktivno vključevali v vse načrtovanje obogatitvenih dejavnosti, kjer bomo poskušali izhajati iz pobud otrok. Na doseganje ciljev vpliva tudi spodbudno učno okolje, ki se pripravi pri vsaki posamezni obogatitveni dejavnosti. Strokovne delavke so na novo pridobljene izkušnje in znanje pri izvajanju obogatitvenih dejavnosti uporabljale tudi pri vsakodnevnem strokovnem delu. Strokovne delavke se nenehno dodatno izobražujejo in na aktivih izmenjuje-

jo izkušnje in dobro prakso. Cilji, ki smo jih zastavili so, bili realni, zato so bili doseženi.

Upoštevanje različnosti omogoča enakovredne pogoje za optimalen razvoj otrok, ki smo jih spodbujali k strategiji dojemanja, izražanja in razmišljanja.

Evalvacija projekta: Delavnica analize in strokovna razprava

Po izvedbi projekta je razvojni tim izvedel delavnico za strokovne delavke, kjer smo analizirali posnetke in fotografije in izvedli strokovno razpravo.

Opredelili smo namen in cilje razprave, časovni okvir in zagotovili aktivnost vseh udeležencev. Pripravili smo vsebinske sklope, da smo lahko odprto in kakovostno postavljali vprašanja in vodili argumentirano razpravo, še posebej v primerih kadar je šlo za kritiko. Odprta komunikacija je potekala v vseh smereh: od tima, ki je vodil strokovno razpravo do strokovnih delavk in obratno. Vladal je spoštljiv odnos, ki je zagotavljal medsebojno zaupanje, kar je pogoj za kakovostno izpeljano strokovno razpravo.

Na koncu razprave je razvojni tim povzel zaključke.

Pogoji za učinkovito načrtovanje profesionalnega razvoja zaposlenih:

- poznavanje stanja,
- poznavanje zaposlenih,
- poznavanje klime in kulture organizacije,
- jasno opredeljeni želeni rezultati,
- sposobnosti komuniciranja, delegiranja odgovornosti, motiviranja zaposlenih, vrednotenja rezultatov, analiziranja, spremenjena vloga ravnatelja in strokovnih delavcev ne samo v oddelku, ampak tudi v strokovnem in profesionalnem odnosu do sodelavcev.

Usmeritve in ugotovitve:

- izboljšala se je komunikacija med strokovnimi delavci,
- dojemljivi so za pozitivno kritiko,
- spodbujajo drug drugega k izboljšavam, inovativnosti,
- profesionalni razvoj strokovnih delavcev je na višji ravni,
- spodbujajo učno okolje z novitetami,
- izboljšala se je klima v vrtcu in medsebojni odnos strokovnih delavcev,

- upoštevanje posameznika v izboljšavah,
- odgovorno ravnanje strokovnega delavca in dosledno izvajanje nalog dodatna strokovna izobraževanja,
- načrtovanje na ravni enote in izvedba aktivnosti v enoti – medsebojno sodelovanje.

Naši cilji so bili: organizirati obogatitvene dejavnosti, s katerimi imajo otroci možnost spreminjati odnos do realnosti in je zanje notranje motiviran, načrtovanje in dopolnjevanje spodbudnega učnega okolja, kjer bomo povečali aktivno vlogo otroka v raziskovanju, učenju in kreativnemu reševanju problemov, spodbujanje otrokovih ključnih kompetenc.

Izboljšave so prinesle veliko poglobljenih znanj za otroke, ki so se vključevali v obogatitvene dejavnosti in za strokovne delavke pa so preko projekta izpopolnjevale in nadgrajevale znanje na svojem področju.

Evalvacija projekta: Rezultati doseženih ciljev programa Mreže učečih se šol/vrtcev na podlagi ankete za strokovne delavce vrtca Otona Župančiča

Med udeležene strokovne delavce smo razdelili evalvacijski vprašalnik, kjer smo z anketo pridobil odgovore na 16 relevantnih vprašanj, s katerimi smo dobili vpogled v stanje zadovoljstva sodelujočih glede projekta in njihovo mnenje o doseženih rezultatih projekta. Vključenih je bilo 47 strokovnih delavcev.

Na trditev »Razširil sem teoretično znanje na izbranem področju« je kar 76,6 % vprašanih odgovorilo »se strinjam«, 15,9 % je odgovorilo »se popolnoma strinjam«, le 8,5 % vprašanih je odgovorilo, da se ne strinja.

Trditev »Pridobljeno znanje sem uspešno uporabil v praksi« je 35 vprašanih (74,5 %) odgovorilo »se strinjam«, 8 (17 %) jih je odgovorilo »se popolnoma strinjam« in le štirje (8,5 %) se s trditvijo niso strinjali.

»V vrtcu smo razvili strokovne razprave na izbranem področju« je trditev, s katero se ni strinjalo 4,3 % vprašanih, »se strinjam« je označilo 33 vprašanih (70,2 %), »se popolnoma strinjam« pa 25,5 %.

»Da se je v vrtcu okrepilo sodelovanje med zaposlenimi«, je trditev, na katero je 5 vprašanih (10,6 %) odgovorilo »se ne strinjam«, 28 vprašanih (59,6 %) je označilo odgovor »se strinjam«, 14 vprašanih (29,8 %) pa se s trditvijo »popolnoma strinja«.

Pri tematsko specifičnih ciljih, smo oblikovali vprašanja, ki se nanašajo na napredek pri profesionalnem razvoju zaposlenih in dobili takšne odzive:

Tabela 25: Odzivi zaposlenih

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Brez odgovora
Poglobil sem znanje o pomenu profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.	2,1 %	6,4 %	66,0 %	23,4 %	2,1 %
Poglobil sem znanje o načrtovanju profesionalnega razvoja na nivoju organizacije.	0 %	6,4 %	74,5 %	19,1 %	0 %
Poglobil sem svoje znanje o načrtovanju profesionalnega razvoja na nivoju posameznika.	0 %	2,1 %	74,5 %	23,4 %	0 %
Spoznal sem pomen spremljanja učinkov profesionalnega razvoja.	0 %	8,5 %	70,2 %	21,3 %	0 %
Spoznal sem pomen spremljanja učinkov profesionalnega razvoja.	0 %	0 %	74,5 %	25,5 %	0 %
Izboljšal sem lastno načrtovanje profesionalnega razvoja.	0 %	8,3 %	68,3 %	21,3 %	2,1 %

Z večino trditev o pozitivnem vplivu projekta, se je velika večina sodelujočih strinjala. Rezultati ankete tako kažejo, da so zaradi sodelovan-

ja v projektu izboljšali lastno načrtovanje profesionalnega razvoja, da se je izboljšalo načrtovanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v organizaciji, spoznali so pomen spremljanja učinkov profesionalnega razvoja, lastno načrtovanje profesionalnega razvoja, poglobili so znanje o načrtovanju profesionalnega razvoja na nivoju organizacije ter o pomenu profesionalnega razvoja strokovnih delavcev.

Prav tako je velika večina razširila teoretično znanje na izbranem področju, pridobljeno znanje so uspešno uporabili v praksi, razvili so strokovne razprave na izbranem področju, opazili pa so tudi, da se je v vrtcu okrepilo sodelovanje med zaposlenimi.

Projekt je torej izjemno pozitivno vplival na profesionalni razvoj strokovnih delavcev in dosegel pozitivne učinke na vseh zastavljenih ravneh. Preko projekta so sodelujoči prišli do novih znanj in veščin, ki jih praktično vnašajo v svoj delovni proces.

Ostali primeri dobrih praks

Učenje se začne z raziskovanjem

Projekt poudarja, da nas raziskovanje lastne prakse in prakse drugih strokovnih delavcev usmerja v strokovno in osebnostno rast ter večjo strokovno avtonomnost, predvsem pa v nas vzpodbudi zavedanje, da znamo svoje znanje enakočasno podeliti z drugimi ter ga od drugih tudi prejeti. Na timskih srečanjih v okviru projekta, ki smo ga izvedli tudi v okviru našega vrtca, smo ugotovili, da se veliko naučimo prav od otrok. Otroci so nam pokazali pot, kako naj se lotimo načrtovanja, izvajanja, opazovanja in evalviranja dejavnosti, skozi igro so nam pokazali, da se učenje začne z raziskovanjem.

Delavnica »Mednarodno sodelovanje kot priložnost za profesionalni razvoj ravnateljev in strokovnih delavcev«

Delavnica je bila namenjena prikazu in razjasnitvi povezovanja projektov mednarodnega sodelovanja s profesionalnim razvojem posameznika in zavedanja za kakovostno pripravo projektov Erasmus+. Sodelujoče je praktično vodila skozi elemente, ki so ključni za kakovostno prijavo Erasmus+ projektov in izpostavila tudi druge elemente projektne dokumentacije (npr. načrtovanje rezultatov, širjenje) ter izkušnje prijaviteljev preteklih let.

Ostale aktivnosti v okviru programa CMEPIUS

Na njihovi spletni strani je zapisano, da je Cmeplus javni zavod, ki je sogovornik inštitucij in posameznikov tako v nacionalnem kot mednarodnem okolju. Delujejo v smeri pobud, povezovalcev in koordinatorjev znanja, izkušenj in idej. Pripravljajo programe in podporna orodja, ki omogočajo sodelovanje različnih organizacij s področja poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Področje zajema srednje strokovne in poklicne šole, šolske centre in ostale organizacije, ki izvajajo poklicno ali strokovno izobraževanje oz. usposabljanje. Programi tako omogočajo sodelovanje med institucijami za namen učne mobilnosti dijakov (mladih, odraslih in tistih, ki so zaključili šolanje), ter učiteljev, svetovalcev, mentorjev in vseh, ki skrbijo za izvajanje poklicnega izobraževanja v praksi. Poleg učne mobilnosti programi spodbujajo mednarodne projekte strateških partnerstev, ki prispevajo k dvigu kakovosti poklicnega izobraževanja, nadgradnji kompetenc in veščin posameznikov ter odprtosti institucij.

Projekti in programi Centra za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom

Center za kakovost v vzgoji in izobraževanju Korak za korakom deluje v okviru Pedagoškega inštituta. Preko profesionalnega razvoja strokovnih delavcev si prizadevajo za visokokakovostno vzgojo in izobraževanje ter uvajanje sprememb v vzgojno-izobraževalni sistem. Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtcev in prvih razredov osnovnih šol spodbujajo v okviru Mreže za spreminjanje kakovosti Korak za korakom, programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter akcijskega in participatornega raziskovanja v okviru različnih iniciativ in projektov.

Zaključek

Znanje, ki ga pridobimo, so na začetku nova spoznanja, ki jih moramo implicirati v neposredno prakso. Za spremljanje svoje lastne prakse je zelo pomembno dokumentiranje. Le na način spremljanja lastnega napredka se lahko prepričamo o tem, da smo na pravi poti k profesionalnosti. Vzgojiteljeva individualna uspešnost, uspešnost vzgojiteljskega kolektiva in vrtca je odvisna od širjenja novega znanja o tem, kako učinkovito poučevati in kako uspešno reševati individualne posebnosti otrok.

Profesionalna rast strokovnega delavca močno vpliva na kakovost – na razvoj sposobnosti, samozaupanja, samostojnosti, sodelovalne naravnosti in sposobnosti izbiranja.

Na profesionalni razvoj vzgojiteljev lahko vplivajo številni dejavniki, kot so poklicno zadovoljstvo, notranja motivacija vzgojitelja oziroma želja po poklicnem učenju in napredovanju, njegov pogled na smiselnost ponujenega izobraževanja, zmožnost prenosa na izobraževanju posredovanega v lastno pedagoško prakso, kultura institucije in usmerjenost zaposlenih v medsebojno učenje, pomembno vlogo pa imajo tudi njihova pojmovanja profesionalnega razvoja.

Za profesionalni razvoj vzgojitelja bodisi v okviru formalnega izobraževanja bodisi učenja v okviru opravljanja vsakdanjih poklicnih nalog v delovni organizaciji je torej načrtno spodbujati refleksijo o temeljnih vprašanjih, kot so: kako poteka kakovostno učenje otrok, kakšna je vloga vzgojiteljev, kakšna znanja in spretnosti vzgojitelj za to potrebuje, kako si jih razvija in podobno. To lahko poteka v različnih situacijah, na primer v procesu mentorstva pripravniku, ob kolegialnem mentoriranju kolegov ali ob hospitaciji vodstvenega delavca. Kot sredstvo spodbujanja refleksije lahko služi tudi modeliranje in razmišljanje izobraževalca v nekem programu, mentorja ali vodstvenega delavca o njihovem razreševanju konkretnih konfliktnih situacij. Še posebej pa je za spodbujanje poglobljenega profesionalnega razmisleka in razvijanje navad refleksije dragoceno akcijsko raziskovanje.

Predlagane rešitve na področju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje morata biti ciljno naravnana ter v skladu z nacionalnimi potrebami, potrebami šole oz. individualnim načrtom strokovnega razvoja posameznika. Poudariti je treba tudi pomen izobraževanj, ki so prilagojena potrebam in viziji posamezne izobraževalne inštitucije, v katere so vključeni vsi ali večina strokovnih delavcev te inštitucije. Ponuditi je potrebno nove programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja oz. študijske programe za izpopolnjevanje, ki bodo strokovnim delavcem razširili zaposlitvene možnosti (npr. programi za poučevanje 3. predmeta, zgodnje poučevanje angleškega jezika, programi za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, programi za poučevanje v posebnih ciljnih skupinah odraslih: brezposelni, migranti ...). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport naj s pomočjo ravnateljev dosledno analizi-

ra potrebe strokovnih delavcev po dodatnem izobraževanju in zagotovi, da bodo pristojne inštitucije prednostno obravnavale potrjevanje tistih študijskih programov, za katere se v praksi pokažejo največje potrebe (Krek in Metljak, 2011).

Spremembe in šolsko polje

Eden ključnih dejavnikov spoprijemanja s spremembami, razvojem in preizkušnjami je torej iskanje novih virov informacij ter znanja s področja, ki nam dela težave in kjer želimo napredovati, se razvijati. Znanje je potencialna moč.

Spremenila se je tradicionalna vloga učitelja (v marsičem tudi vzgojitelja) kot prenašalca podatkov, informacij, znanja in vednosti in je danes popolnoma zastarela, neustrezna in nekoristna, saj je preprostih in brezplačnih dostopov do ogromnih količin informacij in podatkov izjemno veliko. Znanje tudi ni dokončno in enoznačno določeno. Hirvi (1996 v Razdevšek Pučko, 2006) poudarja odprtost za spremembe, prilagajanje novim okoliščinam (mentorsko vlogo, organizacijo učnih situacij, intenzivnejše vključevanje otrok), predvsem pa večjo potrebo po mobilnosti učiteljev. S študijem pridobljene kvalifikacije ne zadoščajo več (Razdevšek Pučko, 2006).

Erčuljeva (2009) navaja, da morajo učitelji in vzgojitelji biti kot profesionalci na eni strani odgovorni stroki, po drugi pa njihovo profesionalno znanje oblikuje tudi dejstvo, da so odgovorni trgu. Ne glede na to lahko trdimo, da je znanje treba nenehno razvijati in da moramo biti ob tem profesionalci čim bolj avtonomni, zlasti v današnjem dinamičnem okolju. Za uspeh vedno potrebujemo dve stvari: željo po spremembi (v kolikor ta že ni prišla) in obvezo, da bomo začeli uporabljati nova znanja, ki jih bomo pridobili z izobraževanjem (Ule, 2012).

Zaključujem z mislijo Charlesa Darwina: »Ne preživijo najmočnejši, niti najbolj inteligentni, ampak tisti, ki so najbolj dovtetni za spremembe.«

Literatura

- Babič, Darja. »Samoevalvacija – orodje nenehnega izboljšanja.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9, št. 1 (2011): 59–70.
- Coufield, Rick. »Professionalism In Early Care And Education.« *Early Childhood Educations Journal* 24, št. 4 (1997): 261–263.
- Erčulj, Justina. »Pogledi na učiteljev profesionalizem.« *Vzgoja in izobraževanje* 40, (2009): 41–48.

- Erčulj, Justina. »Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9, št. 2 (2011): 15–36.
- Erčulj, Justina. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65, št. 4 (2014): 82–100.
- Jalongo, Mary Renck in Joan P. Isenberg. *Exploring Your Role: A Participation-ers Introduction To Early Childhood Education*. Upper Saddle River, New Jersey: Pentice Hall, 1999.
- Kocjančič, Saša in Darka Krmelj. »Samoevalvacija v luči kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9, št. 1 (2011): 103–108.
- Krajnc, Sabina. »Kolegialno sodelovanje vzgojiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja posameznika in celotne organizacije«. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2014.
- Krek, Janez in Mira Metljak. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.
- Pevec, Marija. »Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja.« *Revija za elementarno izobraževanje* 5, št. 2/3 (2012):167–182.
- Prešern, Tatjana. »Vodenje in profesionalni razvoj vrtca.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8, št. 1 (2010):63–65.
- Štirn Janota, Petra. »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic.« *Sodobna pedagogika* 67, št. 4 (2016):10–27.
- Ule, Helena. »Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtca.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10, št. 2 (2012): 57–67.
- Vogrinc, Janez in Vesna Podgornik. »Izkušnje vzgojiteljev in svetovalnih delavcev v vrtcih z izvajanjem samoevalvacije.« *Sodobna pedagogika* 63, št. 3 (2012): 100–117.
- Vonta, Tatjana. *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2009.
- Žnidaršič, Martina. »Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10, št. 3 (2012): 87–104.

Mednarodno sodelovanje kot orodje za dvig motivacije in krepitev organizacijskih veščin učiteljev

Urška Slapšak in Andreja Lenc

Teoretska izhodišča

Živimo v času hitrih sprememb, ki od vsakega posameznika zahtevajo veliko mero prilagajanja, učenja in strpnosti. Kakovostna vzgoja in izobraževanja sta ob teh spremembah ključna, saj je ravno učitelj tisti element, ki posreduje med hitro razvijajočim se svetom in učenci, ki bodo kmalu vstopili vanj (Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu: Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev, 2007).

Znanje, ki ga je učitelj pridobil v času izobraževanja, še zdaleč ne zadostuje za njegovo uspešno poklicno pot. Ključen je torej učiteljev stalen profesionalni in osebni razvoj. Kakovost učiteljevega učenja in poučevanja je eden ključnih dejavnikov napredka, zato večina članic Evropske unije vzgojo in izobraževanje uvršča med prednostne politične, gospodarske in socialne naloge (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi, 2001). Govorimo o vseživljenjskem učenju učiteljev, o katerem so pisali številni teoretiki.

Valentič Zuljan (2001:131) učiteljev profesionalni razvoj razlaga kot:

»proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega določanja in ravnanja.«

Obran in Ivanuš Grmek (2010) opisujeta profesionalni razvoj učiteljev kot vseživljenjski proces, ki poteka na več ravneh, ki se med seboj povezujejo in prepletajo: nova znanja o nekem predmetu, načini poučevanja, razvijanje raznih spretnosti, raziskovanje, samoevalvacija, interakcija z učenci, spreminjanje prepričanj, vrednot ...

Terhart (v Valenčič Zuljan, 2012) učiteljev profesionalni razvoj razlaga v ožjem in širšem smislu. V širšem pomenu se učiteljev profesionalni razvoj začneja z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oz. opustitvijo poklica. V ožjem pomenu pa je omejen na poučevanje oz. na tista obdobja, v katerih se posameznik zaradi različnih razlogov v resnici razvija in napreduje (npr. kritični dogodki v poklicu ali družini, udeležba v formalnem izobraževanju, branje strokovne literature, raziskovanje lastne pedagoške prakse, manj formalno druženje in izmenjava mnenj s kolegi) (ibid.).

Marentič Požarnik (2000a: 9–10) trdi, da je že naloga izobraževalne ustanove opremiti posameznika s potrebnimi kompetencami, ga razviti v razmišljujočega praktika in ga motivirati za stalni profesionalni razvoj, ki ga avtorica vidi kot vseživljenjski proces. Navaja (ibid.: 6), da tisti učitelji, ki vidijo sebe kot osebo, ki se nenehno razvija, podpirajo rast in razvoj tudi drugih kot tudi šole kot celote.

Učiteljev stalen profesionalni razvoj je torej nujen, če šola slediti spremembam in pripraviti učeče se na potrebe trga dela in svet, v katerem živimo in bomo živeli. Danes ima učitelj tudi več možnosti za izbiro učnega okolja in sicer doma ali v tujini.

Mednarodno sodelovanje in profesionalni razvoj učiteljev

Evropski programi s področja izobraževanja in usposabljanja s svojimi mehanizmi učiteljem omogočajo profesionalni razvoj preko mednarodnih aktivnosti. Program Erasmus+ je profesionalni razvoj učiteljev postavil v osrednje mesto in v ta namen ponuja učiteljem številna učna okolja. Nudi vse tri oblike razvoja, ki jih je za učna okolja za učiteljev profesionalni razvoj opredeli Lieberman (1996, v Flores idr., 2007) :

- a) neposredno učenje/izobraževanje (npr. konference, seminarji, tečajji, delavnice)
- b) učenje v šoli (npr. od kritičnega prijatelja, sodelavcev, preko akcijskega raziskovanja)
- c) učenje zunaj šole (skozi partnerstva, različne delovne skupine ...).

V programu Erasmus+ je profesionalni in osebni razvoj učitelja možen v vseh treh učnih okoljih, vendar vedno v povezavi s tujino. Učitelji imajo možnost udeležiti se številnih strokovnih usposabljanj, konferenc, delavnic, seminarjev v tujini, s področja didaktike, pedagogike, andragogike, oziroma s področja strokovnih znanj. Nudi tudi možnost poučevanja v tujini. Učitelji so lahko vključeni v projektna partnerstva, pri katerih se velik del aktivnosti dogaja v in izven šole ali v lokalni skupnosti. Možnosti pa so tudi s pomočjo virtualnega sodelovanja preko največje skupnosti evropskih šol, ki učiteljem omogoča povezovanje, sodelovanje in izmenjavo mednarodnih izkušenj preko portala eTwinning.

Center redno spremlja vključenost šol v mednarodno sodelovanje in ugotavlja, da se odstotki vztrajno večajo. Prav tako narašča število šolskih učiteljev, ki se odločajo za spopolnjevanje v tujini. Samo v okviru akcije projekti mobilnosti je bilo v razpisnem letu 2016, z namenom izobraževanja in usposabljanja v tujini, načrtovanih 371 mobilnosti učiteljev, v razpisnem letu 2017 pa je ta številka narasla na 590. Na tem mestu velja poudariti, da te številke niso dokončne, saj vse načrtovane mobilnosti še niso realizirane. Običajno je realizacija mobilnosti večja za 20 do 30 odstotkov od načrtovane mobilnosti.

Spremljanje projektov

Z namenom doseganja visoke kakovosti projektov, nacionalna agencija le-te spremlja vsakih 6 mesecev. Pri tem gre za vpogled v vsebinsko izvajanje projekta in finančno porabo. Nacionalna agencija pridobi informacije o projektnem managementu, izvedenih fazah projekta, morebitnih spremembah v projektu, številu realiziranih mobilnosti ipd., poseben fokus pa je na zbiranju informacij o rezultatih projekta, njihovi implementaciji v pedagoško prakso ter širjenju rezultatov. Pogodbeniki projektov doživljajo spremljanje zelo pozitivno, saj tudi njim služi kot eden izmed načinov lastnega spremljanja napredka. Hkrati pa se zavedajo, da se lahko med spremljanjem pravočasno ugotovijo tudi napake, ki jih lahko brez večjih posledic tudi rešijo.

Spremljanje projekta poteka na različne načine, najpogosteje v obliki telefonskega pogovora, osebnega srečanja, pisnega poročanja, v podporo pa je na voljo tudi spletno orodje za spremljanje projektov, t. i. Mobility tool, v katerega morajo pogodbeniki redno vnašati projektne aktivnosti.

Informacije, ki jih nacionalna agencija pridobi s spremljanjem, skrbno beleži v interni elektronski sistem Mobius in so podlaga za končno oceno

izvedenega projekta, poročanja Evropski komisiji, Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport ter številne analize in študije, ki jih nacionalna agencija CMEPIUS izvaja.

Ugotovitve

Šole se povečini zavedajo pomembnosti internacionalizacije v luči krepitev kapacitet institucije za delovanje v mednarodnem in medkulturnem okolju oziroma si želijo odprtosti šole, saj morajo pripraviti njihove učeče se za delo in življenje v takih okoljih, ne glede na to ali bodo šli v tujino ali ostali doma. Hkrati pa prepoznavajo tudi učinke na področju razvoja institucij kot tudi profesionalnega razvoja učiteljev, ki ga prinese sodelovanje v aktivnostih programa Erasmus+.

Učinke je preko številnih spremljanj projektov, razgovorov, poročil in tudi študij ugotavljala nacionalna agencija CMEPIUS. Tako študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovno in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet iz leta 2013 kot tudi Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ iz leta 2017 sta potrdili pozitivne učinke mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev. Že rezultati študije iz leta 2013 so kazali velik doprinos mednarodnega sodelovanja k odprtosti in fleksibilnosti učiteljev (Sentočnik, 2013). Ob pogledu na to trditev z distance lahko rečemo, da je to predpogoj, da se mednarodno sodelovanje sploh zgodi, na drugi strani pa so taki učitelji nujno potrebni za uvajanje kakršnih koli sprememb v razred in na šolo. Sicer so bili največji učinki zaznani na krepitve medkulturnih kompetenc in profesionalni razvoj učiteljev. Kriterije, ki kažejo na slednje, lahko razdelimo v tri kategorije, in sicer: vpliv na razvoj lastnega pedagoškega dela, osebni razvoj in organizacijske spretnosti učiteljev.

Po mnenju anketiranih ravnateljev so bili visoko ocenjeni kriteriji, ki kažejo na »sam način poučevanja in pripravljenost spreminjati delovno prakso ... « (Pajnič idr., 2017), kot so uporaba novih materialov in vsebin, motiviranost učiteljev za uvajanje sprememb in novosti, uporaba raznolikih metod in oblik poučevanja, seznanjenost z novimi oblikami in metodami, poznavanje tujih didaktičnih okolij in usposabljanje učiteljev v uporabi novih metod in oblik dela. Zanimivo je, da so ravnatelji v študiji 2017 bolj pozitivno ocenili kriterije, ki doprinašajo k razvoju pedagoškega dela učiteljev kot v študiji 2013, kar kaže na pozitivne učinke ukrepov nacionalne agencije, ki je dolga leta spodbujala in usmerjala učitelje v vključevanje mednarodnega sodelovanja v razred, v redni pouk. Poleg tega pa je izva-

janje projekta časovno manj zamudno, če so vsebine in aktivnosti dobro domišljene in vključene v redne dejavnosti. »Individualna spopolnjevanja učiteljev koordinatorjev največ prispevajo k širjenju njihovega pedagoškega znanja ter tudi k njihovi večji odprtosti do sprememb, ker si lahko novosti ogledajo v praksi in se o njih tudi pogovorijo z učitelji v tujini (Sentočnik, 2013)«. Vnašanje novih načinov poučevanja ter novih materialov in vsebin v jedro učnega procesa – razred je bilo še bolj pozitivno ocenjeno v primeru dela učiteljev v e Twinning projektih (CMEPIUS, 2015).

Drugi sklop doprinosov mednarodnega sodelovanja na delo učiteljev kaže krepitev organizacijskih veščin učiteljev, kar sta potrdili obe študiji programa EU (2013 in 2017) ter tudi Študija učinkov programa e Twinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji (Lenc idr., 2016). E Twinning projekte sicer smatramo kot administrativno manj zahtevne projekte, pa vendar je doprinos vodenja in organizacije dela le-teh primerljiv s projekti programov EU. Ta ugotovitev je pomembna tudi iz vidika zmožnosti in sposobnosti vodenja timov, »kar predstavlja pomemben doprinos k razvoju njihovih voditeljskih sposobnosti, ki postanejo nepogrešljive z uvajanjem inovativnih načinov vodenja šol in s projektno timsko organizacijo kolektiva« (Fullan, 2004; Rupar in Sentočnik, 2006, v Sentočnik, 2013).

Nenazadnje in nič manj pomembno pa mednarodno udejstvovanje doprinaša k osebni razvoju učiteljev. Kriteriji, ki kažejo na to, so usposabljanje učiteljev v znanju tujih jezikov, usposabljanje učiteljev v uporabi IKT, razvoj računalniških veščin in socialne kompetence učiteljev. Prva dva kriterija sta bila opazno bolj pozitivno ocenjena s strani podeželskih učiteljev. Zadnja dva pa so boljše ocenili učitelji osnovnih šol (Sentočnik, 2013). Komunikacija v tujem jeziku s kolegi partnerji je bila večkrat poročana kot mejnik k organizaciji učenja tujega jezika na šoli za učiteljski tim ali kar celotno šolo. Nemalokrat so učitelji koordinatorji poročali o izboljšanju odnosov med učitelji in učenci, o večjem učnem uspehu sicer šibkejših učencev in o izjemni dodani vrednosti mednarodnega vključevanja še posebej pri socialno šibkih učencih.

Ne glede na prepoznavnost učinkov pa se velik del učiteljev še vedno premalo zaveda, kaj pridobijo z vključenostjo v mednarodne aktivnosti. To potrjuje dejstvo, da pri diseminaciji projektov večinoma govorijo ali pišejo o aktivnostih samih, ne pa o učnih izidih, znanjih, ki so jih usvojili in lahko spremenijo njihovo pedagoško prakso. Na podlagi teh ugotovitev sta si avtorici prispevka postavili kot prvi cilj ravno ozaveščanje udeleženi učiteljev v mednarodne aktivnosti o pridobljenih kompetencah (skri-

tih in vidnih) ter spodbujanje k implementaciji usvojenega znanja, kompetenc in veščin v lastno pedagoško prakso. Seveda pa učitelj ni le del svojega razreda, ki ga poučuje, temveč tudi del šole in širše skupnosti, zato je pomembno, da znanje širi in deli tudi izven svojega razreda. V tem primeru govorimo o širši diseminaciji projektnih rezultatov, ki na dolgi rok prinesejo tudi učinke na sistemski oziroma nacionalni ravni.

Literatura

- Flores Assunção, Maria, R. Rajala, A. M. Veiga Simao, A. Tornberg, V. Petrović, I. Jerković. »Learning at Work. Potential and limits for professional development.« V *Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*, ur. John Butcher in Lorraine McDonald, 141–156. Rotterdam/Taipei: Sense Publisher, 2007.
- Klemenčič, Eva. *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+*. Ljubljana: CMEPIUS, 2017.
- Krek, Janez in Mira Metljak. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod za šolstvo, 2011.
- Lenc, Andreja., M. Žagar Pečjak, U. Šraj in M. Abramič. *Študija učinkov programa e Twinning na šolsko izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS, 2016.
- Marentič Požarnik, Barica. »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove«. *Vzgoja in izobraževanje* 31, št. 4 (2000a): 4–11.
- Obran, Monika in Milena Ivanuš Grmek. »Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka«. *Revija za elementarno izobraževanje* 1, (2010): 19–32.
- Pajnič, Neža, Andreja Lenc in Urška Šraj. »Razvoj evropskih programov sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ter učinki teh aktivnosti«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2, št. 37 (2017):135–158.
- Sentočnik, Sonja. *Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovno in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet*. Ljubljana: CMEPIUS, 2013.
- Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu. Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev, 2007. <https://publications.europa.eu/sl/publication-detail/-/publication/1470f875-50bb-4331-a41d-9f1783d1b09c/language-sl>.
- Valentič Zuljan, Milena. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52, št. 2 (2001):122–141.

Valentič Zuljan, Milena. Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strokovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«, 2012.

Čok, Lucija in Cveta Razdevšek-Pučko. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2001.

inovativni
pristopi k učenju
in poučevanju

Kaj mladostnika resnično osrečuje

Nataša Kne

Sodobna družba je polna najrazličnejših raziskav o »količini« sreče med različnimi družbenimi skupinami, med mladimi, med starejšimi, med ženskami, med moškimi, raziskave se sprašujejo večinoma o materialnih, ekonomskih, pa tudi socialnih, psiholoških pogojih srečnosti. Raziskave so največkrat osredotočene predvsem na materialni aspekt dobrega življenja, večinoma gre za vprašanja glede prihodkov, službe, stopnje izobrazbe, temu primerni so tudi odgovori anketirancev, ki tudi sami poudarjajo pomen rednih prihodkov in redne službe kot glavnega zagotovila za srečno življenje. V tej razpravi se bom dotaknila drugih tem in vprašanj, ki opredeljujejo srečnost. Zanimalo me bo najprej, kako srečnost sploh opredeliti, ali sodobna družba, ki srečnost zahteva, sploh meri na pravi cilj. Ali je torej srečnost in gonja za srečnost res tisti cilj v življenju, ki ga velja zasledovati, in če ni, kateri bi lahko bili cilji za dobro, zadovoljno življenje. Pri tem se bom oprla na starogrško pojmovanje moralnosti in srečnosti ter na Kantovo deontološko etiko.

Srečnost je osrednji koncept filozofskih razprav od antične filozofije naprej. Aristotel in Epikur sta dovršen del svojega filozofskega opusa posvetila prav človekovi potrebi in želji po boljšem življenju, ki mora po njunem mnenju prinašati srečo. Za oba filozofa je srečnost sploh edina, ki si je želimo zaradi nje same, je najvišji cilj in ne more biti sredstvo za dosego nekoga višjega cilja. Filozofska misel seveda ne ostane samo pri tem. Najhujši kritik takšnega pojmovanja srečnosti je bil Kant, ki je srečnost razumel kot

nekakšen stranski produkt človekovega prizadevanja za moralnost. Razmišljal je nekako takole: Naša dolžnost je, da storimo tisto, kar je prav, to prizadevanje nas sicer lahko osrečuje, ni pa nujno, da nas. Ob tem se zastavi vprašanje, ali sta oba etična principa izključujoča ali je možno med njima potegniti vzporednice.

Vsaka družba, civilizacija se je ukvarjala z vprašanjem dobrega življenja. Koncept etos je imel v različnih zgodovinskih in kulturoloških okvirih zelo različne pomene. Že etimologija razkriva, da ima sam izraz več pomenov. Izhaja iz starogrške besede ethe (ethea), ki pomeni navado, običaj. Pomeni pa tudi značaj in moralno držo. V starogrškem pomenu besede etos predstavlja vse tisto, česar je človek večč, kar človek dobro opravi skladno z vrlino (gr. arete). Tako etos lahko velja za dobrega športnika, dobrega pesnika ali pa dobrega čevljarja, ki je večč svojega posla. Pri Aristotelu lahko beremo, da sta moralni in intelektualni etos veččini, ki sodita okvir praktičnega razuma. Srečnost (eudaimonia) je najvišje dobro in cilj na sebi. Srečnost ne more biti cilj za nekaj drugega. Srečnost tako ne more postati statusni simbol v smislu: »Družbeno sprejemljiv sem le, če sem srečen.« Sreča kot družbeni status ne more biti najvišji smoter v Aristotelovem smislu. Sreča ne more biti orodje za dosego drugega cilja. Družba, ki promovira srečnost skozi reklamne oglase in posameznikom sporoča, da so dovolj dobri le, če so srečni, koncepta srečnosti pravzaprav ne razume. Za Aristotela je srečnost razumska aktivnost (egon) v skladu z vrlino (arete). Srečnosti Aristotel ne razume kot nekakšnega stanja duha, temveč kot prizadevanje, ki ga vodi razum. Srečnost je prizadevanje in ne danost, za srečnost se je treba potruditi. V Nikomahovi etiki precej pozornosti posveti materialnemu bogastvu, pri čemer na koncu ugotovi, da bogastvo ne osrečuje. Bogastvo lahko pomaga pri tem, da smo srečni, ni pa pogoj za srečnost. Da bi razumeli pomen vrline (širokosrčnost, pogum, pravičnost, blagost, visokomiselnost) pogledjmo njeno naravo. Vrlina je v pravilnem odnosu do ugodja in neugodja, lahko se krepi ali slabi. Bistvo vrline je, da jo ponavljamo. Vrlina ni enkratno dejanje, če si pogumen enkrat, to še ne pomeni, da je to tvoja vrlina. Prava vrlina je del tvojega značaja, je značajska lastnost.

Srečnost kot edini smisel

Ali je biologija človeka drugačna od psihologije človeka in kako razlika po-
gojuje našo srečnost? Starogrški filozofi že zaznavajo razliko med naravnim determinizmom, kateremu je podvržen tudi človek, in svobodi človeka, ki jo omogoča razum. Prav zaradi razlike med naturo in kulturo se

sproži filozofska kontroverze glede tega, kaj človeka osrečuje, je to njegovo naravno ali kulturno stanje. Kontroverza ne pojenja do danes. Verjetno je bil Freud tisti, ki je dokončno zamajal človekov narcizem in srečnost, ki jo lahko doseže zavestni jaz, še bolj odmaknil človeku. Zahodna civilizacija zase meni, da je utemeljena na moči razuma. Empirizem in racionalizem v tem oziru ponujata različne odgovore. Medtem ko empirizem temelji na zaupanju v čute in telesnost, se racionalizem odvrne od telesa. Razkol med razumom, dušo in telesom zazija v vsej svoji veličini v Descartesovih Meditacijah. Bliže, ko je njegovo razmišljanje razumu, dlje se odmika od telesa. Paradoksalno pa se ves čas njegovega »meditiranja«² telo in telesnost vztrajno vsiljujeta njegovi filozofski misli, nikakor ju ne more odstraniti in marginalizirati. Zdi se, da Descartesa in novoveški subjekt lahko razveseljuje le razum. Immanuel Kant izgon preproste srečnosti pripelje do konca. Zanimiva je njegova ideja, da se človek preveč žene za tem, da bi delal dobro, ko bi vendarle moral delati tisto, kar je prav. Srečnost po njegovem ni cilj. Pride spotoma. Največ je moralno dejanje vredno, če se uspemo popolnoma oddaljiti od želje, da bi nas takšno dejanje sploh osrečevalo.

Ob tem postavlja vprašanje srečnosti mladostnika. Je mladostnik v vseh zgodovinskih obdobjih enak ali ima vsako zgodovinsko obdobje svojega mladostnika? Nagibam se k zaključku, da se mladost skozi čas ne spreminja tako zelo, kot bi si mislili. Bližina, sprejemanje, postavljanje jasnih mej, prijateljstvo, partnerstvo, varnost, tveganje so med drugim kvalitete in vrline, ki so cenjene ne glede na čas in prostor.

Literatura

- Aristotel. *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica, 2002.
- Descartes, Rene. *Meditacije*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2003.
- Kant, Immanuel. *Kritika praktičnega uma*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo, 2003.
- Lucretius Carus, Titus. *O naravi sveta*. Ljubljana: Slovenska matica, 1959.

Preusmeritev od poučevanja k učenju matematike z uporabo aktivnih metod dela

Lea Kozel

Naša družba prihodnosti naj bi bila »družba znanja«, zato je glavni pogoj in pot do tega cilja kakovostni izobraževalni sistem, ki temelji na dobro usposobljenih – kompetentnih učiteljih (Peklaj, 2007; Valenčič Zuljan et al., 2007; Veenman, 1984).

V času hitrih sprememb in nenehnega družbenega razvoja postaja posodabljanje šolskega kurikula stalna praksa razvitih šolskih sistemov povsod po svetu. Šola naj bi s svojim delovanjem omogočala razvoj tistih kompetenc posameznika, ki vodijo k sposobnostim za stalno učenje. Če bi strnili najpogostejše cilje posodabljanja, ki se pojavljajo v razvitih šolskih sistemih, so to: *preusmeritev od poučevanja k učenju* (Barr, Tagg 1995), poudarek na uporabi sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (z različnimi sposobnostmi, posebnimi potrebami, multikulturnimi razlikami), nujnost medsebojnega sodelovanja z drugimi učitelji, starši ter usposobljenost za refleksijo, raziskovanje in evalvacijo lastnega dela (gl. tudi Darling-Hammond, 1995; 1998). Iz naštetega vidimo, da v resnici ne gre za povsem »nove« vloge, pač pa za to, da se spreminjajo poudarki.

Kurikularne teorije navajajo (npr. Schollaert, 2006), da je posodabljanje kurikula oz. vpeljevanje sprememb v učni proces lahko uspešno le, če razvoj in implementacija potekata skupaj z učitelji in se novosti sproti testirajo v praksi. Pri takem pristopu načrtovalci kurikula v sodelovanju z uč-

telji razvijajo in postavljajo konceptualne rešitve, vpeljevanje novosti v prakso pa gre po modelu, pri katerem gresta razvoj in implementacija sočasno.

Že v *Izhodiščih kurikularne preнове* (1996), ki jih je maja 1996 sprejel Nacionalni kurikularni svet, so bile izpostavljene konkretne spremembe, ki naj bi prispevale k razreševanju problemov na področju izobraževanja. V prenovi oziroma reformi je bila še posebna pozornost namenjena vključevanju učiteljev, staršev in druge strokovne javnosti s pomočjo pristopov »od zgoraj navzdol« in »od spodaj navzgor«. Hkrati je reforma vključila sistematično evalvacijo procesa dela.

V letu 2006 se je v Sloveniji začela posodobitev kurikula oz. učnih načrtov po celotni vertikali (Smernice, 2007), od osnovne šole do gimnazije kot nadgradnja kurikularne preнове iz leta 1998. Posodobitev je sledila ugotovitvam domačih in mednarodnih raziskav, spremljavi pouka oz. šolski praksi. Analize so pokazale, da je treba med drugim posodobiti tako cilje in vsebine kot tudi didaktične pristope učenja in poučevanja.

Učitelji si vedno prizadevajo dobro učiti, da pa bi do tega cilja prišli, so potrebne moč in energija ter sposobnost vplivanja na učence. Odlični učitelji imajo potrebne osebnostne lastnosti in sposobnost vplivanja, kar pa uporabljajo z dobro premišljenimi učnimi metodami (Rutar Ilc, 2002).

Z uvajanjem sprememb v naš šolski sistem je ob učnih načrtih, ki so v nastajanju, jasno, da stari način dela (poučevanje računskih spretnosti) izginja, mnoge znane veščine (frontalno poučevanje) in spretnosti pa postajajo zastarele in neučinkovite. Za doseganje zastavljenih ciljev na področju osnovnega, proceduralnega in problemskega znanja po Gagnejevi taksonomiji se pojavljajo nove priložnosti, ki zahtevajo nove sposobnosti in znanja. Ključna rešitev je v usposabljanju, učenju, ki temelji na aktivnem vključevanju udeležencev učnega procesa, kar lahko poimenujemo kot učenje skozi dejavnosti. Tako učenje temelji na konstruktivističnem pristopu, izkušenskem učenju, problemskem učenju ipd. (Rutar Ilc, 2002).

Ravno zaradi naštetih slabosti, ki preprečujejo *preusmeritev od poučevanja k učenju*, sem se odločila za raziskavo, v kateri sem, izhajajoč iz modelov poučevanja in učenja ter iz sodobnega kognitivno-konstruktivističnega modela pouka (Valenčič Zuljan, 2002; Yager, 1991), empirični del raziskave izvedla v obliki eksperimenta, ki je bil usmerjen k ciljem: razviti in evalvirati eksperimentalni kognitivno-konstruktivistični model pouka, pri katerem je učenec v vlogi aktivnega soustvarjalca v učnem procesu; evalvirati kognitivne dosežke učencev in hkrati emocionalno motivacijski odnos otrok do matematike ter z uporabo eksperimentalnega kognitivno-

-konstruktivističnega modela pouka razvijati miselne strategije in veščine pri učencih na posameznih matematičnih področjih.

Primernost eksperimentalnega modela sem preverila z eksperimentom, ki je trajal 8 mesecev in v katerem je sodelovalo 240 učencev tretjega razreda. Učenci so bili razdeljeni v dve skupini: eksperimentalno in kontrolno. Eksperimentalna skupina je delovala po eksperimentalnem kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka, ki sem ga izgradila na osnovi tujih raziskav, upoštevajoč slovenski prostor. Kontrolna skupina je imela pouk matematike po behaviorističnem modelu pouka.

Na podlagi analize dobljenih rezultatov sem potrdila splošno in temeljno raziskovalno hipotezo:

Učenci, ki bodo deležni eksperimentalnega kognitivno-konstruktivističnega modela pouka matematike, bodo uspešnejši pri reševanju matematičnih nalog na vseh matematičnih področjih (pri aritmetiki in algebri, geometriji z merjenjem, obdelavi podatkov ter logiki in jeziku), kot učenci, deležni behaviorističnega pouka matematike.

Teoretična izhodišča

Sodobne šolske reforme po svetu si prizadevajo pri učencih doseči razumljivo, osmišljeno in trajno znanje. Konstruktivistične teorije znanja temeljijo na predpostavki, da posameznik oblikuje svoje znanje z lastnim izgrajevanjem znanja, zato zagovorniki konstruktivistične teorije menijo, da bi prav konstruktivistične teorije znanja postale glavno izhodišče posodabljanja kurikula (Rutar Ilc, 2002).

Najprej je potrebno definirati pojma poučevanje in učenje. Poučevanje razumemo predvsem kot prenašanje znanja, učenje pa kot njegovo privzemanje oz. usvajanje. Zato naj bi bilo poučevanje bolj kot prenašanje znanja zagotavljanje pogojev, v katerih je mogoč aktivni pristop, kar pomeni odkrivanje in izgrajevanje znanja, ne pa le njegovo privzemanje.

Kaj razumemo kot aktivno učenje? Vsako učenje zagotovo zahteva določen miselni napor, četudi gre le za memoriranje dejstev. V tem smislu bi lahko rekli, da je vsako učenje dejavno. Seveda pa učenje izoliranih informacij brez oblikovanja novih pojmovnih povezav ne vodi do trajnega in kakovostnega znanja. Tudi ne gre enačiti miselne dejavnosti z dejavnostmi, pri katerih učenci uporabljajo didaktični material. Učenje in poučevanje morata zagotoviti interakcijo med konkretno in miselno dejavnostjo, ki privede do povezav. Zato bo v nadaljevanju s pojmom »aktivno učenje«

mišljeno, da je aktivno učenje tista mentalna dejavnost, ki pripelje do povezav med miselno in konkretno dejavnostjo (Žakelj, 2004).

Številne raziskave (Bransford in sodelavci, 2000) so pokazale, da je trajnost in uporabnost znanja, ki je pridobljeno na t. i. aktivni način, večja, kot če je to znanje zgolj privzeto, saj so učenci, ki so z aktivnim preiskovanjem odkrili določene matematične koncepte, to znanje uporabili v novih in netipičnih situacijah, medtem ko so učenci, ki so se z istimi matematičnimi koncepti le seznanili (se naučili na pamet), v novih situacijah odpovedali (Rutar Ilc, 2002).

Kognitivni psihologi (Piaget, Vigotski, Bruner, Bransford, Marzano, po Rutar Ilc, 2002) so poudarili pomen takšne aktivnosti, pri kateri učenec sam, ob premišljeni učiteljevi podpori v procesu raziskovanja in odkrivanja, analiziranja in povezovanja, prihaja do lastnih spoznanj oziroma jih izgrajuje.

Tako pri t. i. transmisijem pristopu, kjer gre pretežno za prenašanje gotovih znanj, so učenci do neke mere aktivni, saj poslušajo učiteljevo razlago in jo skušajo dojeti. Kljub temu pa učenci niso aktivni v večini pomembnih faz spoznavnega postopka, ampak so le seznanjeni s spoznanji, ki so rezultat spoznavne poti, ki jo je opravil nekdo drug, sami pa ne gredo skozi (Rutar Ilc, 2002).

Aktivni pristop, ki je utemeljen v lastnem odkrivanju in izgrajevanju spoznanj s pomočjo različnih dejavnosti in miselnih procesov ter postopkov, ki jih te dejavnosti spodbujajo, je tisti, ki v bolj pasivno privzemanje gotovih znanj omogoča ponotranjenje pojmov, principov in zakonitosti, s tem pa tudi trajnost in transferno vrednost znanja (Rutar Ilc, 2002).

Spremembe v družbenih razmerah narekujejo tudi spremembe teorij učenja, na njihovi podlagi pa tudi didaktična načela. Vzporedno z razvojem tehnike se spreminja obseg, način in mediji komuniciranja. Tudi to je eden od razlogov za vse večji pomen konstruktivistične teorije učenja, ki temelji na razvoju miselnih navad, ki jih učenci sistematično razvijajo v učnem procesu (Krapše, 2002).

Učitelji se pri svojem delu soočamo s pomembnimi spremembami, ki lahko pomenijo priložnost, da se v slovenskih šolah spremeni vloga učitelja.

Zagotovo ima učitelj zelo pomembno vlogo pri uvajanju sprememb v šolsko prakso, predvsem z vidika načrtovanja in delno organizacije sprememb. Učitelj je oseba, ki zagotovo pogojuje in vpliva na znanje in strokovnost v najširšem pomenu, na odnose na vseh ravneh v razredu in na delovne pogoje, ki jih je potrebno nenehno izboljševati.

Vsak učitelj za svoj razred želi, da bi bil vsaj dober, če ne odličen. To pa lahko doseže takrat, ko je razred uspešen in učinkovit. Da bi do tega cilja razred prišel, je zelo pomembno, da se v njem izvaja ustrezen in kakovosten pouk, ki ga lahko optimalno izvajajo le strokovni delavci, ki čutijo zadovoljstvo pri opravljanju svojega dela. Pri zadovoljstvu strokovnih delavcev šole pa ne moremo mimo ustreznih delovnih pogojev, ki si jih sleherni strokovni delavec želi. Na tem področju pa ima ravnatelj šole veliko možnosti, da izboljša stanje delovnega zadovoljstva in zagotovi večje možnosti po kakovostnejšem pouku.

V razredu pa mora učitelj spodbujati, usmerjati in usklajevati želje in potrebe posameznih učencev za skupne cilje in skupna prepričanja, ki učence zbližajo, s tem pa dosežejo klimo, da bodo učenci sprejeli odgovornost in napredek kot nujno potrebo in si jo tudi želeli. Z zapisanim pa je gotovo povezano dejstvo, da mora učitelj dobre ideje svojih učencev sprejeti z odprtimi rokami in omogočiti, kolikor je v njegovi moči, da jih posamezni učenec lahko izpelje.

Predstavitev zbranih podatkov o primeru iz prakse

V raziskavi sem tradicionalno metodologijo empiričnega raziskovanja dopolnila s kvalitativno metodologijo pedagoškega raziskovanja. V okviru empiričnega raziskovalnega pristopa sem uporabila pedagoški eksperiment. Da sem dobila popolnejše podatke, sem jih analizirala kvantitativno in kvalitativno. Kvantitativno sem analizirala podatke s testi znanja (dva testa znanja iz matematike). Kvalitativno sem analizirala podatke s sprotnimi delovnimi razgovori med učitelji, s pisno in ustno analizo učiteljevih priprav na pouk matematike in s prisostvovanjem pri posameznih urah matematike.

Izgrajen kognitivno-konstruktivistični model pouka je temeljil na dopolnitvi klasičnih metod poučevanja z novimi metodami, ki temeljijo na aktivnem, izkušnjskem učenju. Pri izgradnji modela sem se predvsem opirala na metode reševanja problemov, konfliktnega učenja in raziskovanja s poudarkom na sodelovalnem učenju. Na ta način sem želela zagotoviti, da učencem ne bodo matematične vsebine le posredovane, ampak da jih bodo odkrivali, začutili, oblikovali, rešili in usvojeno znanje prenesli na nove zadane matematične primere.

Model sem zasnovala in ga s pomočjo izbranih učiteljic izvedla v enem šolskem letu. Učenci eksperimentalne skupine so bili deležni kognitivno-

-konstruktivističnega modela pouka eno uro na teden v sklopu petih matematičnih ur, ki se jih po predmetniku izvaja v 3. razredu osnovne šole.

Ker so različne oblike sodelovalnega učenja eden izmed elementov spodbudnega učnega okolja, sem se odločila, da se jih bom pri našem modelu pouka posluževala. Pri tem sem veliko pozornosti najprej posvetila prijaznemu delovnemu okolju, ki ustvarja ozračje gotovosti. To pomeni, da sem z učiteljicami, ki so sodelovale pri izvedbi eksperimenta, delala na tem, da ustvarimo razredno vzdušje, v katerem je mogoče izmenjevati mnenja, saj dobri medsebojni odnosi med učenci povečujejo notranjo motivacijo in učne dosežke. Učenci nujno potrebujejo dialog med seboj ali z učiteljem, da lahko uspešneje razumejo snov in poglobljajo znanje. Učenje je potekalo v socialnem okolju, v socialni interakciji z drugimi ljudmi, zato sem se odločila, da učencem ponudim sodelovanje z drugimi otroki in tako omogočim uspešnejše pridobivanje novih znanj in večje možnosti za oblikovanje celotne osebnosti.

Sodelovanje je skupno delo za doseganje skupnega cilja, tako smo skupaj z učiteljicami »delo« (učenje) organizirali v majhnih skupinah, ki so bile oblikovane tako, da je vsak učenec dosegel najboljši učinek pri lastnem učenju, pri tem pa imel možnost interakcije z drugimi učenci, da so si med seboj lahko pomagali pri doseganju najboljših rezultatov.

Ker so za delo v skupini potrebne posebne komunikacijske veščine in veščine za sodelovanje v skupini, sem želela z našim modelom pouka z izvajanjem sodelovalnega učenja izboljšati medsebojne odnose med učenci. Način dela pri našem modelu je vplival na vedenje učencev in na razvoj notranje motivacije za šolsko delo, in sicer kot doživljanje pozitivnih izkušenj, zmanjšanje strahu pred spraševanjem, dvignila se je učenčeva učna samopodoba ...

Pri oblikovanju sodelovalnih učnih skupin sem se odločila, da jih bomo skupaj s sodelujočimi učiteljicami med šolskim letom spreminjali v smislu, da bomo dali možnost učencem, da sodelujejo z vsemi sošolci. S tem smo želeli doseči, da učenci v sodelovalnih skupinah začutijo in se naučijo:

- sodelovati z drugimi,
- prevzemati odgovornost za svoje delo,
- enakopravno si porazdeliti delo,
- odgovornosti drug do drugega,

- prepoznati, kaj je cilj njihovega dela,
- sodelovalnih veščin,
- analizirati svoje delovanje.

Test znanja

Začetno in končno znanje iz matematičnih vsebin eksperimentalne in kontrolne skupine učencev je bilo preverjeno z začetnim in končnim testom znanja. Naloge v obeh testih znanja sem oblikovala z upoštevanjem Gagnejeve taksonomije in matematičnih vsebin 3. razreda.

Tabela 26: Prikaz razlik dosežkov učencev eksperimentalne in kontrolne skupine pri končnem testu znanja (t-test)

	Levenov test homogenosti varianc		t-test	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>2p</i>
Končni test znanja	9,471	0,003	6,018	0,000
Število doseženih točk pri aritmetiki	11, 529	0,001	3,779	0,000
TKGEM Število doseženih točk pri geometriji in merjenju	8,362	0,005	7,168	0,000
TKLOG Število doseženih točk pri logiki in jeziku	9,205	0,003	5,805	0,000
TKOBD Število doseženih točk pri obdelavi podatkov	40,406	0,000	5,321	0,000
TKNIVO ₁ Število doseženih točk nalog osnovnega in konceptualnega znanja	14,851	0,000	6,967	0,000
TKNIVO ₂ Število doseženih točk nalog proceduralnega znanja	5,794	0,018	4,774	0,000
TKNIVO ₃ Število doseženih točk nalog problemskega znanja	5,472	0,021	5,175	0,000

Z analizo variance in s t-testom sem ugotavljala statistične pomembnosti med razlikami v dosežkih učencev eksperimentalne in kontrolne skupine pri končnem testu znanja. Učenci eksperimentalne skupine so dosegli boljše rezultate na celotnem končnem testu znanja, tako pri vseh nalogah različnih matematičnih vsebin kot tudi pri posameznih taksonomskih stopnjah, razen pri nalogah, ki so zahtevale proceduralno znanje pri geometriji in merjenju, saj so tu za 0,1 točke omenjene naloge bolje reševali učenci kontrolne skupine. Iz zgornje razpredelnice je razvidno,

da so prav vse merjene razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino statistično pomembne.

Iz dobljenih rezultatov lahko sklenem, da je do statistično pomembnih razlik v dosežkih med eksperimentalno in kontrolno skupino pri končnem testu znanja prišlo zaradi vnosa eksperimentalnega kognitivno-konstruktivističnega modela pouka in s tem preusmeritve pouka z učitelja na učenca ter uporabe sodobnih metod dela (problemski pouk, konstruktivizem, projektno delo, sodelovalno učenje ...).

Čeprav so učiteljice, ki so poučevale v eksperimentalni in kontrolni skupini, izvajale pouk matematike po učnem načrtu (1998), je prišlo v eksperimentalni skupini do statistično pomembnih razlik, saj je bil koncept pouka matematike v eksperimentalni skupini drugače zastavljen.

Učiteljice eksperimentalne skupine so bile med vzgojno-izobraževalnim procesom pri matematiki zelo pozorne, da so pouk zastavile tako, da je bila v ospredju učenčeva lastna aktivnost v procesu pridobivanja znanja, tako, da so uporabile eksperimentalen kognitivno-konstruktivističen model pouka. Pred začetkom raziskave sem z učiteljicama eksperimentalne skupine natančno načrtovala časovno razporeditev izvedbe terminov izgrajenega modela pouka, izbranih matematičnih enot, metod dela ter preverjanja doseženega znanja. Pri vseh učnih urah sta učiteljici uporabili izgrajeni kognitivno-konstruktivistični model pouka, ki je temeljil na aktivnih metodah dela (razgovor, diskusija, eksperiment, izkustveno učenje, projektno delo, problemski pouk ...). Poleg teh pa sta se učiteljici v posameznih učnih etapah posluževali metod učenja učenja.

Na ta način so si učenci izgradili samozaupanje v lastne sposobnosti, saj sta jih učiteljici s sodobnimi metodami dela (razgovor, diskusija, eksperiment, izkustveno učenje, projektno delo, problemski pouk ...) navajali na samostojnost, spodbujali sta jih k ustvarjalnosti, predvsem pa k metakogniciji, torej k razmišljanju o postopku reševanja nalog, o rešitvah, ki so jih dobili in kaj so se z nalogami naučili. Na ta način sta učiteljici eksperimentalne skupine prevzeli vlogo moderatorja in ne le prenašalca znanja. Tako sta učencem posredovali kvalitetne konstruktivne povratne informacije, ki so jim bile v pomoč pri nadaljnjem odkrivanju in učenju matematike.

Analiza in interpretacija zbranih podatkov

Na začetku raziskave so bile predstavljene splošna in specifične raziskovalne hipoteze. Analizi variance in t-testa začetnega preizkusa znanja sta pokazali, da med eksperimentalno in kontrolno skupino ni bilo statistično

značilnih razlik pri reševanju posameznih nalog različnih taksonomskih ravni posameznih matematičnih vsebin. Rezultati obeh analiz potrjujejo, da sta bili skupini na začetku raziskave izenačeni.

Analizi variance in t-testa končnega preizkusa znanja pa sta pokazali, da so vse razlike v dosežkih učencev eksperimentalne in kontrolne skupine pri končnem testu znanja statistično značilne. To posledično pomeni, da so učenci eksperimentalne skupine dosegli boljše rezultate pri celotnem končnem testu znanja kot pri nalogah različnih taksonomskih ravni pri posameznih matematičnih vsebinah. Tako so bili učenci eksperimentalne skupine, pri katerih je bil uporabljen izgrajen eksperimentalni kognitivno-konstruktivistični model pouka, ki temelji na sodobnih metodah poučevanja dela (razgovor, diskusija, eksperiment, izkustveno učenje, projektno delo, problemski pouk ...), uspešnejši od kontrolne skupine pri nalogah, ki so od njih zahtevale osnovno in konceptualno, proceduralno in problemsko znanje.

Iz dobljenih rezultatov lahko presenetljivo razberemo, da čeprav nisem pričakovala razlik med kontrolno in eksperimentalno skupino pri reševanju nalog prve in druge taksonomske ravni, je do statistično značilnih razlik prišlo. Iz tega dejstva lahko sklepam, da je uveden eksperimentalni kognitivno-konstruktivistični model pouka pri učencih eksperimentalne skupine povečal zapornitev in poznavanje pojmov in dejstev ter priklic znanja, torej poznavanje posameznosti: znanje izoliranih informacij, poznavanje specifičnih dejstev: znanje definicij, formul, izrekov, poznavanje terminologije: seznanjenost z osnovnimi simboli in terminologijo ter konceptualno znanje, ki pa sestoji iz razumevanja pojmov in dejstev, in sicer prepoznavanja pojmov ter prepoznavanja terminologije in simbolike. Poleg znanja prve taksonomske ravni pa tudi boljše proceduralno znanje, to je znanje poznavanja in uporabe enostavnih in kompleksnih postopkov, ki ga delimo na rutinsko proceduralno znanje (izvajanje rutinskih postopkov, uporaba pravil) in kompleksno proceduralno znanje (uporaba ter obvladovanje postopkov in algoritmov, reševanje rutinskih besedilnih nalog).

Sklepi in priporočila

V današnjem času se zahteve glede poučevanja hitro spreminjajo in postavljajo učitelja v vlogo, ko pasivno »predajanje« informacij učencem ni dovolj oziroma je celo nezaželeno, saj je tak način poučevanja zastarel in ne prinaša želenih rezultatov, ki so bolj ali manj merljivi z zunanjimi oziroma naci-

onalnimi preverjanji znanja. Kako biti/postati dober učitelj, je vprašanje, ki je v vzgojno-izobraževalnem procesu vedno aktualno.

V sodobnem svetu obstaja nešteto raziskav in proučevanj o tem, kako izboljšati načine poučevanja. Vse ali pa večina teh vodi k isti rešitvi, in sicer k spremembi poučevanja. To pomeni, da naj ne bi bil učitelj več v središču vzgojno-izobraževalnega procesa, ampak vse večjo vlogo naj bi pridobival učenec. Kljub temu pa ima učitelj v tem procesu ključno vlogo, saj ustrezno pripravi material obravnave, usmerja in posredno vodi učence skozi proces učenja in ugotavlja doseganje predhodno zastavljenih učnih ciljev ter »popravlja« napačne učenčeve predstave. Vsa ta dela pa učitelj lahko izvaja z uporabo sodobnih metod poučevanja, pri katerih je glavno vodilo lastna aktivnost učencev.

Tako je rešitev težav našega vzgojno-izobraževalnega sistema ponujena na dlani – učenje učenja, ki je definirano kot sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in z informacijami, individualno in v skupinah. Pri tem učenju gre za zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Gre za pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Pri učenju učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta, 2006).

Namen raziskave je bil približati učiteljem razrednega pouka kognitivno-konstruktivističen način poučevanja. Na ta način sem želela, da bi v prvi vrsti učitelji pridobili zaupanje vase in v svoje sposobnosti o zmožnosti izvedbe takega pouka, nadalje, da bi učitelji uvideli nujnost po prevetritvi svojega »zastarelega« načina poučevanja in vanj vnesli sodobnejše metode dela in nenazadnje, da bi se učitelji otresli predsodkov, da uvedba novosti prinaša samo delo in da rezultatov ni, kar nakazuje na dejstvo, da so taki učitelji samozadostni, kar je v nasprotju z živostjo tega poklica.

Z izgradnjo kognitivno-konstruktivističnega modela pouka sem v eksperimentalni skupini pri pouku matematike v 3. razredu osnovne šole predvsem formirala kognitivno strukturo. To je ključnega pomena za učenčevo in sploh človekovo nadaljnje delovanje in v splošnem tudi za življenje, kajti z aktivnim učenjem se ne pridobi le novega znanja, ampak tudi metode in postopke za reševanje novih problemov. Poleg tega učna aktivnost in motivacija prihajata od znotraj, saj učenec problem doživlja kot svoj in je

zato zanimiv. Tako pridobljeno znanje in sposobnosti pa so malodane odporni proti pozabi.

Sodelovanje med sošolci in z učiteljem je pri mojem modelu vodilo v demokratične in humane odnose, kar je pripeljalo do boljšega medsebojnega poznavanja v oddelku, to pa je predvsem z učiteljeve strani omogočalo individualizacijo – približanje pouka posamezniku (njegovim sposobnostim, zanimanjem, željam). Privlačnost mojega pouka je bila še toliko večja, ker je učenca čustveno, doživljajsko angažirala in ga zaradi dinamičnosti pouk ni začel dolgočasiti.

Na podlagi analize dobljenih rezultatov sem potrdila splošno hipotezo:

Učenci, ki bodo deležni eksperimentalnega kognitivno-konstruktivističnega modela pouka matematike, bodo uspešnejši pri reševanju matematičnih nalog na vseh matematičnih področjih (pri aritmetiki in algebri, geometriji z merjenjem, obdelavi podatkov ter logiki in jeziku) od učencev, deležnih behaviorističnega pouka matematike.

Rezultati moje raziskave so uporabni pri načrtovanju učenja in poučevanja matematike ter pri izobraževanju učiteljev in bodočih profesorjev razrednega pouka. Pomembna oziroma skoraj nujna je sprememba prav na ravni izobraževanja bodočih pedagoških kadrov, saj le-ti pri svojem delu pogosto uporabljajo prav način poučevanja, ki so ga bili sami deležni med svojim izobraževanjem, in ta je večinoma tradicionalni, transmisijski način. To dejstvo pa privede do tega, da učitelji od svojih učencev zahtevajo predvsem memoriranje definicij in pojmov ter avtomatizirano izvajanje računskih algoritmov.

Z mojo raziskavo sem ugotovila, da lahko pri učencu pričakujemo kvalitetnejše znanje, če je pri pouku aktivno soudeležen v usvajanju znanja; v pogovore z učiteljem, preko katerih učitelj ugotavlja, ali so učenčeve ugotovitve skladne s pričakovanimi, ter sodeluje s sošolci v tej meri, da jim prisluhne in si s tem pridobi drugačno mnenje in utemeljitve, ki jih lahko primerja s svojimi, jih nadgrajuje ali pa ovrže in sprejme nove. Pri tem je ključno, da učenec vsako novo matematično znanje vgradi v miselne povezave, saj na tak način viša raven svoje matematične pismenosti.

Z mojim izgrajenim kognitivno-konstruktivističnim modelom pouka sem učencem s sodobnimi metodami dela, ki zahtevajo v večji meri lastno aktivnost učencev, v čim večji meri poskušala dati možnost samostojnega ali skupinskega reševanja matematičnih problemov in nalog, pri katerih so učenci morali samostojno le s posrednim vodenjem učitelja priti do ustre-

zne rešitve. Na ta način so učenci z lastno aktivnostjo prišli do svojih zaključkov, ki so jih primerjali z zaključki sošolcev, ali so s svojim lastnim razmišljanjem in delovanjem prišli do enakih rešitev.

Ker je moj kognitivno-konstruktivistični model pouka pokazal pozitivne učinke na znanje matematike pri učencih eksperimentalne skupine, je zastavljen model pouka vredno nadaljevati. Model bi lahko opremili tako, da bi ugotavljali učinkovitost učenja po še daljšem časovnem obdobju, na primer po treh letih. Na ta način bi lahko še z večjo težo potrdili učinkovitost pristopa. Poleg tega bi lahko kot nadgradnjo mojega modela pouka vključili še interaktivna učna okolja in s tem povečali interes in razumevanje.

Zagotovo lahko moj model pouka predstavlja osnovo za pripravo modelov pouka na drugih predmetnih področjih in s tem predstavlja korak naprej v smeri sodelovanja učiteljev praktikov in raziskovalcev.

Moj teoretično osmišljeni kognitivno-konstruktivistični model pouka in njegova praktična aplikacija sta lahko izhodišče za nadaljnje proučevanje in uporabo v vzgojno-izobraževalni praksi matematike oziroma ju je mogoče uporabiti pri reviziji in snovanju učnega programa matematike, da bi učiteljem tako omogočili načrtovanje optimalne kombinacije aktivnih metod (razgovor, diskusija, eksperiment, izkustveno učenje, projektno delo, problemski pouk ...) in pristopov poučevanja za izboljšanje dosežkov učencev pri pouku matematike. Učiteljem praktikom z izkušnjami in tudi tistim, ki si izkušnje pri poučevanju šele pridobivajo, pa bodo v pomoč pri oblikovanju učinkovitih učnih strategij.

Literatura

- Barr, Robert in Tagg, John. »From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education,« *Change Magazine* 26, št. 6 (1995): 13–25.
- Bransford, John D. et. al. *How People learn*. Washington D. C.: National Academy Press, 2000.
- Darling-Hammond, Linda. »Changing conceptions of teaching and teacher development,« *Teacher Education Quarterly*, št. 17 (1995): 86–108.
- Izhodišča kurikularne prenove*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, 1996.
- Krapše, Tatjana. »Učitelj v procesu (re)konstrukcije učenčevih znanj,« v *Modeli poučevanja in učenja*. Zbornik prispevkov, (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2002): 18–26.

- Peklaj, Cirila. *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 2007.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES)*. Uradni list Evropske unije, št. 394/10, 30. 12. 2006.
- Rutar Ilc, Zora. »Aktivni učenec: zakaj in kako?«, V *Modeli poučevanja in učenja. Zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2002.
- Schollaert, Robert. *Pomen sprememb v izobraževanju. Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006.
- »Smernice, načela in cilji posodabljanja učnih načrtov (2007)«. Ljubljana: Komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj za področje splošnega izobraževanja in splošnoizobraževalnih znanj v poklicnem izobraževanju, 2007. <http://www.zrss.si/2007/2>.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, 1998.
- Valenčič Zuljan, Milena. »Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci«, *Pedagoška obzorja* 17, št. 3-4 (2002): 3–12.
- Valenčič Zuljan, Milena in Kalin, Jana. »Učitelj - temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse«, *Sodobna pedagogika* 58, št. 2 (2007): 162–179.
- Veenman, Simon. »Perceived Problems of Beginning Teachers«, *Review of Educational Research*, št. 2 (1984): 143–178.
- Yager, Robert E. »The constructivist learning model. Towards real reform in science education«, *The science Teacher*, št. 6 (1991): 52–57.
- Žakelj, Amalija. *Procesno-didaktični pristop in razumevanje pojmovnih predstav v osnovni šoli. Doktorsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2004.

Povzetki

Majda Cencič in Barbara Horvat

Kaj fizični ali grajeni prostor šole sporoča študentom, ki so na praksi

Besedilo se usmerja na enega od elementov učnega okolja, in sicer na fizični ali grajeni učni prostor osnovnih šol v Sloveniji, ki ga sestavlja notranje in zunanje okolje šole. Fizični ali grajeni učni prostor opredelimo kot didaktično prilagojen zunanji in notranji prostor šole za izvajanje pouka in poudarimo pomen njegove opremljenosti in urejenosti za usvajanje znanja ter celostni razvoj učencev, osredotočimo pa se na problem inovativnosti, fleksibilnosti in inkluzivnosti učnega prostora. Predstavljamo, da so za razvoj sodobne doktrine šolstva in učencev vse naštetje dimenzije neizogibne. V nadaljevanju ugotavljamo, kako inovativnost, fleksibilnost in inkluzivnost v učnem okolju zaznavajo in razumejo študenti razrednega pouka ene od pedagoških fakultet v Sloveniji v času njihovega praktičnega usposabljanja. Ugotavljamo, da inovativnost, fleksibilnost in inkluzivnost študenti razumejo kot med seboj povezane in soodvisne elemente, pri čemer inovativnost povezujejo z barvami, različnimi poslikavami (sten, hodnikov, dvorišč ipd.) in opremljenostjo prostorov na šoli, ki je drugačna od tiste, ki so je bili deležni sami (npr. jedilnica kot povezovalni prostor, ki je dopolnjena z rastlinami in likovnimi izdelki, ali hodniki, ki so spremenjeni v knjižnico ipd.), fleksibilnost pa povezujejo z možnostjo spremembe enega prostora v več manjših (kotičkov) in z možnostjo njegovega preurejanja oz. spremi-

njanja za različne namene (npr. sprememba jedilnice v prostor za prireditve). Pri inkluzivnosti učnega prostora so se študenti usmerili predvsem na prilagojenost prostora gibalno oviranim učencem (npr. ali ima učni prostor dvigalo, klančine, prilagojene toaletne prostore ipd.). Zaznali so tudi nekatere elemente, ki pomagajo slabovidnim učencem (npr. stopinje okrog šole). *Ključne besede:* fizični ali grajeni učni prostor, osnovna šola, inovativnost, fleksibilnost inkluzija, študenti

What is the physical or architectural space of the school communicating to students interns

This article deals primarily with one of the elements of the learning environment, namely the physical or built classroom of elementary schools in Slovenia, which consists of the indoor and outdoor school environment. We define a physical or built classroom as a didactically adapted external and internal learning space in school, and emphasize the importance of its equipment and design for acquiring knowledge and the integral development of pupils, and we focus on the problem of innovation, flexibility and inclusiveness of the classroom. We state that all these dimensions are inevitable for developing a modern doctrine of education and for maximum development of educability among the pupils. Further we have noted how innovation, flexibility and inclusiveness in the learning environment are perceived and understood by the students of classroom teaching at one of the pedagogical faculties in Slovenia during their practical training. We have noticed that innovation, flexibility and inclusion are understood by students as interconnected and interdependent elements, whereby innovation relates to colors, different paintings (walls, corridors, backyards, etc.) and the equipment of school premises that is different from the one that they attended (for example, a dining room as a connecting space with added plants and art products, or corridors that have been transformed into a library, etc.), and flexibility relates to the possibility of changing one space in several smaller ones (corners) and of reorganizing or changing the space for various purposes (e.g. rearranging the dining room to the event area). At inclusiveness of the learning space, the students have focused primarily on adapting the space to physically impaired pupils (e.g. whether the learning space has an elevator, ramps, accessible toilets, etc.). They have also noted some elements to help visually impaired pupils (e.g. footsteps around the school).

Key words: physical or built learning space, elementary school, innovation, flexibility inclusion, students

Ana Mladenović

Protislovnost zahtev in oblikovanje spolnih identitet v neoliberalnem šolskem kontekstu

V prispevku se bomo osredotočili na konstrukcije spolnih identitet v edukacijskem okolju. Izhajajoč iz razmisleka o dualizmih, ki so prevladujoča logika zahodnega mišljenja, bomo analizirali družbene zahteve in vsakdanje pritiske, ki vplivajo na oblikovanje različnih moškosti in ženskosti v edukacijskem okolju. Pri tem nas bo zanimalo, kako se v procese oblikovanja spolnih identitet učencev in učenk vpenja neoliberalna logika, ki prežema današnji edukacijski sistem. V neoliberalizmu se gojijo vrednote tekmovalnosti in individualizma, zagovarja se tržna logika in svoboda izbire, obenem pa se zahteva individualno odgovornost in pričakuje doseganje najvišjih standardov. Če so bila še do nedavnega pravila o tem, kaj konstruira hegemono moškost in ženskost jasna in strogo začrtana, danes, v času naraščajoče negotovosti, temu ni več tako. Prihaja namreč do preoblikovanja dualistične logike, katere glavna funkcija je bila poenostavljajenje družbene realnosti z delitvijo na dva diametralna pola z nasprotnima vrednotnima predznakoma. V neoliberalnih edukacijskih okoljih so učenci in učenke podvrženi vedno več pritiskom in zahtevam, ki so pogosto celo protislovne. Tako morajo biti denimo dekleta hkrati pametna in lepa, fantje pa se trudijo z usklajevanjem uporništv in dobrih dosežkov. V prispevku bomo analizirali konstrukcije moškosti in ženskosti v učilnicah, s posebnim poudarkom na protislovnosti družbenih zahtev, ki jih postavlja neoliberalno edukacijsko okolje.

Ključne besede: konstrukcije spolnih identitet, moškosti, ženskosti, edukacija, neoliberalizem

The contradiction of demands and the creation of gender identities in a neoliberal school context

This paper focuses on the constructions of gender identities in education. It will analyse how societal demands and pressures impact the constructions of masculinities and femininities in education, stemming from the dualistic logic which is prevalent in western philosophy. It explores different ways in which the current neoliberal logic shapes gender identities of pupils. Neoliberalism nurtures the values of competitiveness and individualism, stands for market logic and freedom of choice, while at the same time demanding accountability, promoting the ethos of self-responsibility, standards and credentials. The rules of what constitutes hegemonic masculinity and femininity have been clearly defined in the past; however, this is no

longer the case in the times of rising uncertainties. The main function of dualisms was to reduce the complexity of social reality by dividing it into two separate poles with opposing values, but the nature of this logic is starting to be reshaped. Neoliberal educational environment subjects the students to higher levels of stress by exposing them to contradictory demands. Just one example of this is the notion that girls must be both smart and beautiful, while boys need to manage their rebellious side with high achievements. The paper thus analyses constructions of masculinities and femininities in the classroom, with a special focus on the contradictory nature of the demands put forward by the neoliberal educational environment. *Key words:* gender identity constructions, masculinities, femininities, education, neoliberalism

Ksenija Šabec

Patriotizem v izobraževanju med etnocentrizmom in medkulturno občutljivostjo

Članek se ukvarja z vprašanjem, kakšno je razmerje med na eni strani patriotizmom in etnocentrizmom oziroma nacionalizmom, ki sta po mnenju avtorice pogosto še vedno prevladujoča mehanizma sodobnih demokratičnih, a etnično ne-nevtralnih nacionalnih držav, in na drugi strani medkulturne občutljivosti za druge kulture, ki izhaja iz etnorelativne etične pozicije in je postala s svojimi številnimi različicami (medkulturne kompetence/komuniciranje/dialog) skorajšnja ultimativna zapoved sodobnih izobraževalnih sistemov. Omenjeno razmerje patriotizem-etnocentrizem (nacionalizem)-medkulturna občutljivost je s pomočjo analize vsebine in tekstualne analize raziskano na primeru slovenskih osnovnošolskih učnih načrtov pri izbranih predmetih z namenom ugotoviti, koliko medkulturne občutljivosti – če sploh – koncept patriotizma lahko prenese in predvsem, koliko ter v kakšnem razmerju sta v njih zastopana.

Ključne besede: patriotizem, etnocentrizem, medkulturna občutljivost, izobraževanje, učni načrti

Patriotism in education between ethnocentrism and intercultural sensitivity

The article deals with the question of the relationship between patriotism and ethnocentrism, or nationalism, on the one hand, which, according to the author, are often still the dominant mechanisms of modern democratic, yet ethnically non-neutral national states and, on the other hand, intercultural sensitivity to other cultures, which derives from ethnorelative

ethical position and has become, by its numerous variants (intercultural competences/communication/dialogue), the ultimate command of modern education systems. This relationship between patriotism, ethnocentrism (nationalism) and intercultural sensitivity has been analyzed through the content analysis and textual analysis in the case of Slovenian elementary school curriculum for selected subjects, in order to determine how much intercultural sensitivity - if any - the conception of patriotism can tolerate and, in particular, how much and in what proportion they are represented. *Key words:* patriotism, ethnocentrism, intercultural sensitivity, education, curriculum

Valerija Vendramin

Feministična »ponovna branja«: oblikovanje književnega kanona in njegovo umeščanje v kurikulum

Književni kanon je mogoče definirati na različne načine, temeljno izhodišče pa so feministična »ponovna branja« kanona v povezavi z njegovo umeštvijo v učne načrte. Pri tem je izpostavljena zlasti odsotnost avtoric oziroma prevlada avtorjev, kar v slovenskem prostoru na ravni oblikovanja politik ni dovolj izpostavljeno. Tradicionalno velja kanon za zbirko znanih, reprezentativnih in obče pomembnih del, ki so se nekako kar sama izvila iz kopice ostalih »produktov« zaradi svoje notranje vrednosti in kvalitete. Izhodišče v prispevku pa je, da so zapisi zgodovine nepopolni in pristranski: kurikularna vsebina ni nevtralen izbor iz kulture, ampak rezultat procesov, v katerih so izobraževanje in oblastna razmerja del nerazdružljive dvojice (M. W. Apple). Kot se izkaže, bi bilo kanon treba ponovno premisliti v dveh smereh: faktografski (kateri podatki?) in konceptualni (kateri pojmi in kaj sploh pomenijo?). Potencial se v navezavi na prakso poučevanja književnosti skriva v senzibilizaciji »pedagoške zavesti« na ideološke prakse.

Ključne besede: književni kanon, kurikulum, avtorice, feministična literarna veda, spol

Feminist »re-reading«: the development of a literary canon and its transmission to the curricula

Literary canon can be defined in various ways; the basic starting point of this article is feminist »re-readings« of the canon and its transmission to the curricula. The main problem detected here is the absence of female authors and predominance of male authors. This is not (yet) acknowledged as a problem on the policy level in Slovenia. Canon is traditionally defined as a collection of well-known, representative and generally important works

that have somehow stepped out from other similar works due to their inherent value and quality. The main claim of the article is that the records of history are incomplete and partial: curricular content is not a neutral selection, but a result of the processes that make education and power an indissoluble couplet (M. W. Apple). As it is shown, canon should be rethought in two ways: factual (which data?) and conceptual (which concepts and what do they mean?). The potential in connection to the teaching of literature lies in the sensibilization of the »pedagogical consciousness« to the ideological practices.

Key words: literary canon, curriculum, women authors, feminist literary theory, gender

Valerija Vendramin

Neoliberalni prevzem feminističnega opolnomočenja in retroseksizem

Avtorica si za osnovno izhodišče vzame neoliberalne diskurze odličnosti v izobraževalnih kontekstih, kjer je zaznano, da pristope vse bolj določajo/vodijo politični in ekonomski imperativi ter neoliberalna terminologija. Zdi se, da je vse tisto, kar se ne podreja politika trga (marketizaciji), neustrezno. Ta vidik analize avtorica dopolni s postfeminističnim kontekstom, kjer je feminizem razumljen kot nepotreben, določene feministične ideje pa so sicer vstopile v zdrav razum. V tej (medijski/medializirani) pokrajini so dekleta predstavljena kot privlačne heroine, ki brez težav parirajo moškim vrstnikom, čaka pa jih uspeh. Z neoliberalnim prevzemom je koncept feminističnega opolnomočenja radikalno modificiran – vezan je na logiko individualne odgovornosti za (ne)uspeh v sistemu domnevno neomejenih možnosti. Avtorica razišče pojme, kot so »backlash« (S. Faludi), »retro-seksizem« (I. Whelehan) in »postfeminizem«. Teza je, da sta neoliberalizem in postfeminizem diskurza, ki se vzajemno krepi in da je neoliberalizem »ospoljen«.

Ključne besede: spol, postfeminizem, retroseksizem, opolnomočenje, neoliberalizem

Neoliberal takeover of feminist empowerment and retro-sexism

The author starts with neoliberal discourses on excellence in educational contexts where it has been detected that political and economic imperatives, together with neoliberal terminology, are more and more prevalent. As it seems, everything not subjected to the politics of the market is unsu-

itable. This aspect of analysis is complemented by postfeminist context in which feminism is understood as not necessary any more, with certain feminist ideas having entered common sense. In this (media/mediated) landscape the girls are presented as attractive heroines who are on a par with their male counterparts on the road to the success. The concept of feminist empowerment is radically modified by the neoliberal takeover – it is tied to the logics of individual responsibility for succeeding (or not) in the system of supposedly unlimited opportunities. The author delves into the terms such as »backlash« (S. Faludi), »retro-sexism« (I. Whelehan) and »post-feminism«. The thesis is that neoliberalism and post-feminism are discourses that mutually strengthen each other and that neoliberalism is gendered. *Key words:* gender, postfeminism, retrosexism, empowerment, neoliberalism

Dimitrij Beuermann

Zemljevid učenja in poučevanja

V članku je predstavljen Zemljevid učenja in poučevanja, ki je zgrajen iz več področij: viri in dejavnosti se nahajajo na materialni ravni, na miselni ravni pa se ideje prepletajo s cilji. Po tem zemljevidu lahko potujemo v dveh smereh, pri tem prva smer predstavlja učenje in poučevanje s poustvarjanjem že oblikovanih ciljev, druga smer pa predstavlja učenje in poučevanje z ustvarjanjem. Na Zemljevidu učenja in poučevanja je postavljeno zaporedje procesnih korakov: (i) presodi o problemu in rešitvah, (ii) upravljaj razpoložljive vire, (iii) zberi in uredi ideje ter (iiii) izvedi dejavnosti.

V današnji družbi se zmanjšuje število zaposlitvenih priložnosti in nakazuje se uvajanje univerzalnega temeljnega dohodka. Zemljevid učenja in poučevanja predlaga usmeritve za nadaljnji razvoj javne šole, kjer bo le uravnotežena celota poustvarjalnih in ustvarjalnih procesov omogočila učencem, bodočim odraslim, oblikovati odgovore na izzive svojega življenja.

Ključne besede: učenje, poučevanje, ustvarjanje, šola

A map of learning and teaching

The article presents a Map of Learning and Teaching, composed from several areas: resources and activities are arranged at the material level, and at the mental level, ideas are interwoven with the goals. According to this map, we can travel in two directions, the first direction being learning and teaching by performing of previously defined goals, while the other direction is creative learning and teaching. On the Map of Learning and Teaching, a sequence of procedural steps is set: (i) assess the problem and so-

lutions, (ii) manage available resources, (iii) collect and edit ideas, and (iiii) implement activities.

Today's society reduces the number of job opportunities and implies the introduction of universal basic income. The Map of Learning and Teaching proposes guidelines for the further development of a public school, where only a balanced whole of reproductive and creative learning processes will enable students, future adults, to formulate answers to the challenges of their lives.

Key words: learning, teaching, creating, school

Maruša Hauptman Komotar

**Internacionalizacija zagotavljanja kakovosti
in zagotavljanje kakovosti internacionalizacije
v slovenskem visokem šolstvu**

Internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti visokega šolstva sta prav gotovo področji, ki v 21. stoletju sooblikujeta visokošolski razvoj. Vendar pa se ju v potekajočih razpravah še vedno (pre)pogosto obravnava kot dva ločena trenda, kljub vse bolj mednarodno naravnemu okolju visokega šolstva. V zadnjem desetletju in pol se je namreč v evropskem visokem šolstvu precej okrepila internacionalizacija sistemov zagotavljanja kakovosti, uveljavile pa so se tudi različne pobude, namenjene zagotavljanju kakovosti v visokošolski internacionalizaciji. S tem se je povečala tudi potreba po ustrezni obravnavi medsebojne povezave med naslovnima konceptoma, še posebej v okviru preučitve odzivov na tovrstna (nacionalna) prizadevanja s strani posameznih visokošolskih sistemov, kot je npr. slovenski, ki je le redko v središču pozornosti visokošolskih diskusij. Ker je njuno soodvisno povezavo moč utemeljiti kot razširitev obeh posamičnih konceptov, prispevek v uvodnem delu najprej odgovarja na konceptualno vprašanje, kaj pomenita internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu, za tem pa opredeljuje tudi tri dopolnjujoče se vidike, ki ponazarjajo medsebojni odnos med obema konceptoma. V nadaljevanju analizira različne pobude, ki so se na evropskih tleh uveljavile v kontekstu internacionalizacije zunanjih in notranjih sistemov zagotavljanja kakovosti oziroma v okviru instrumentov, ki ocenjujejo kakovost internacionalizacije visokega šolstva. Temu sledi preučitev nacionalnih in institucionalnih odzivov slovenskega visokošolskega sistema na razvoj nadnacionalnih prizadevanj, v zaključnem delu pa se izpostavlja potreba po priznavanju edinstvenosti in razno-

likosti nacionalnih, institucionalnih in disciplinarnih kontekstov, v katere je vpet njihov razvoj.

Ključne besede: internacionalizacija, zagotavljanje kakovosti, internacionalizacija zagotavljanja kakovosti, zagotavljanje kakovosti internacionalizacije, Slovenija

Internationalization of quality assurance and ensuring the quality of internationalization in Slovenian higher education

Internationalisation and quality assurance of higher education are undeniably two fields that influence the development of higher education in the 21st century. But in ongoing discussions, they are still often considered as two separate trends, despite the increasingly international environment of higher education. In the last decade and a half, internationalisation of quality assurance systems has considerably intensified in European higher education and also various initiatives aimed at assuring the quality of internationalisation of higher education were developed. This has also increased the need to adequately address the link between the two key concepts, in particular in the context of examining responses to such (supranational) efforts by individual higher education systems, such as, for example, the Slovenian one, which is rarely in the focus of discussions on higher education. Since their interdependent relationship can be justified as an extension of the two individual concepts, the introductory part of this contribution first responds to the conceptual question of what do internationalisation and quality assurance of higher education actually mean, and also defines three complementary aspects that illustrate the mutual relationship between the two main concepts. Afterwards, various initiatives that have emerged in European higher education in the field of internationalisation of external and internal quality assurance systems are examined, and also instruments that assess the quality of internationalisation of higher education are presented. This is followed by the analysis of national and institutional responses of Slovenian higher education system to the development of such supranational efforts, while in the final part, the need to acknowledge uniqueness and diversity of national, institutional and disciplinary contexts in which their development is embedded, is emphasized.

Key words: internationalisation, quality assurance, internationalisation of quality assurance, quality assurance of internationalisation, Slovenia

Martina Mejak

Osnovnošolski literarni kanon ali kaj smo brali/beremo v šoli

Razprave o literarnem kanonu so v zadnjih desetletjih eno osrednjih zanimanj literarne vede. Kanonski avtorji so v literarni vedi zabeleženi kot tisti avtorji (s svojimi deli), ki tvorijo jedro literarnega kanona. Literarni kanon in šolski literarni kanon se le delno prekrivata, prekrivanje poteka v točki jedra literarnega kanona. Šolski literarni kanon, ki je razumljen širše kot pojem literarni klasiki, saj vključuje tudi sociološki vidik – vlogo institucij in predvsem vzgojno-izobraževalnega sistema, je eden izmed vzvodov za oblikovanje kulturnega spomina in je pomemben družbenopovezovalni element. Na oblikovanje šolskega literarnega kanona vpliva več dejavnikov (spoznanja in vrednotenje literarne kritike in literarne zgodovine, didaktika književnosti, izbor del iz tujih književnosti, recepcija bralcev ter sestavljalci beril). V pričujoči razpravi, ki temelji na izsledkih doktorske disertacije (Mejak, 2017), bodo predstavljeni avtorji in dela v berilih, ki so jih uporabljali učenci v višjih razredih osnovne šole oz. drugih oblikah izobraževanja (meščanska šola, nižja gimnazija), stari do 14 oz. 15 let, v zadnjem razdobju Avstro-Ogrske, Kraljevine SHS oz. Jugoslavije, povojne Jugoslavije (SFRJ) in Republike Slovenije. Obenem bo izpostavljen eden izmed dejavnikov šolske literarne kanonizacije, in sicer avtorji beril, ki bodo predstavljeni glede na izobrazbo in delovne izkušnje v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Ključne besede: literarni kanon, berilo, osnovna šola, pouk slovenščine, didaktika književnosti

Elementary school literary canon or What we read at school

Debates about the literary canon have been one of the central issues of literary science in recent decades. Canonical authors (with their works) are defined as those authors that form the core of the literary canon in literary science. The literary canon and the school literary canon overlap only partially, the overlap taking place at the core of the literary canon. The school literary canon, broadly understood as the notion of literary classics, since it also includes a sociological aspect – the role of institutions and, above all, the educational system, is one of the mechanisms for the creation of cultural memory and is an important social integration element. The development of a school literary canon is influenced by several factors (cognition and evaluation of literary criticism and literary history, didactics of litera-

ture, selection of foreign literature works, readers' reception and authors of readers). The discussion, based on the results of the author's doctoral thesis (Mejak, 2017), will introduce authors and their works read by primary school upper grades pupils or other forms of education (bourgeois school, lower grammar school), up to the age of 14 or 15, during the last period of the Austro-Hungarian Empire, the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, Yugoslavia, the Socialist Federal Republic of Yugoslavia and the Republic of Slovenia respectively. In addition, one of the factors of school literary canonization will be highlighted, namely the authors of the readers, which will be presented in terms of education and work experience in the educational system.

Key words: literary canon, reader, primary school, Slovenian class, literary didactics

Sanela Mešinović

Oblikovanje prostorskih predstav pri učencih v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju

Zmožnost prostorskih predstav ima bistveno vlogo v matematičnem mišljenju in vpliva na uspeh pri vseh matematičnih disciplinah. Pri oblikovanju prostorskih predstav ima osrednje mesto vizualizacija geometrijskih pojmov in konceptov. S pospeševanjem sposobnosti vizualizacije lahko izboljšamo zmožnost prostorskih predstav in tudi zmožnost abstraktno-logičnega mišljenja, ki je izjemnega pomena pri reševanju vsakdanjih problemov. O tem pričajo številni dokazi, ki kažejo, da ustrezne dejavnosti pri pouku geometrije in izkušnje z oblikami, ki jih učenci pridobijo pri pouku, pomembno izboljšajo prostorske zmožnosti otrok (Ben-Chaim idr., 1988; Sowder in Wearne, 2006, v Van de Walle idr., 2013). Vizualizacija kot vsebina pri pouku geometrije vključuje zmožnost ustvariti si miselne slike oblik, jih miselno obračati oz. si jih predstavljati iz različnih zornih kotov ter napovedati rezultat teh transformacij. V slovenskem učnem načrtu ciljev, kot npr. »učenec vizualizira tridimenzionalne objekte iz dvodimenzionalnega pogleda«, ni. Poleg tega je geometriji in merjenju v primerjavi z vsebinami iz aritmetike in algebre namenjenih veliko manj ur v vseh razredih osnovne šole, in to kljub spremembi učnega načrta. Čeprav geometrija omogoča reprezentacijo pojmov v matematiki, ki niso nujno geometrijski in sami po sebi niso vizualni, je pri pouku matematike na sekundarnem mestu.

V Učnem načrtu iz leta 2011 je dodan sklop Matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami, kjer lahko učenec pogloblja znanje iz ge-

ometrije. Zato smo v naši raziskavi izgradili problemski pouk geometrije z uporabo geoplošče, s pomočjo katere so si učenci vizualizirali osnovne geometrijske pojme in reševali geometrijske probleme.

Izkazalo se je, da so učenci, deležni pouka geometrije z uporabo geoplošče, uspešnejši pri poznavanju osnovnih geometrijskih pojmov, pa tudi pri reševanju zahtevnejših geometrijskih problemov kot učenci, deležni klasičnega transmisijkega pouka geometrije ter da pristop poučevanja geometrije, ki učencu omogoča samostojno in s tem aktivno iskanje poti reševanja problemov, pripomore k oblikovanju vizualnih zmožnosti in prostorskih predstav.

Ključne besede: osnovna šola, pouk matematike, geometrija, vizualizacija, geometrijski problemi

Development of spatial representations in pupils in the 3rd educational period

The ability of spatial perception has an important role in the mathematical thinking and influences the success in all the mathematical disciplines. In forming spatial perceptions, the central position has the visualization of geometric conceptions and concepts. By accelerating the ability of visualization, we can improve the ability of spatial perception and also the ability of abstract-logical thinking which is of exceptional importance in solving everyday problems. Numerous proofs prove that and show that the appropriate activities in geometry lessons and the experiences with shapes, which are acquired by the pupils during the lessons, importantly improve spatial abilities of children (Ben-Chaim et al., 1988; Sowder and Wearne, 2006, in Van de Walle et al., 2013). Visualization as a content in the geometry lessons includes the ability to create mental images of shapes, turn them around mentally or imagine them from different viewing angles, and predict the result of these transformations. There are no goals in Slovenian curriculum such as “a pupil visualizes three-dimensional objects from the two-dimensional perspective.” In addition, much fewer hours in all the grades of the elementary school are predicted for the geometry and measurements in comparison to the contents of arithmetics and algebra, even in spite of the alteration of the curriculum. Even though geometry enables representation of conceptions in mathematics, which are not necessarily geometric and are not visual by themselves, geometry is in the secondary position in lessons in mathematics.

In the Curriculum of 2011, the complex “Mathematical problems and problems in situations in life” is added. There, a pupil can deepen her or his

knowledge of geometry. Therefore, we built the problem teaching of geometry by the use of a geoplate, by which pupils visualized basic geometric conceptions and solved geometric problems.

It was found that the pupils engaged in the lessons where a geoboard was used were more successful in knowing the basic geometric conceptions and also in solving more demanding geometric problems, as the pupils engaged in classic transmission lessons of geometry. It was found that the approach of teaching geometry which enables a pupil an independent and thus active search of ways of solving problems aids in forming visual abilities and spatial perceptions.

Key words: elementary school, lessons in mathematics, geometry, visualization, geometric problems

Tanja Pavlič

Vključenost družinske tematike v izobraževanje učiteljev

V prispevku razmišljamo o izobraževanju, refleksiji, samorefleksiji kot pomembnem dejavniku na profesionalni poti učiteljev in učiteljic, tudi v primeru, ko gre za spreminjanje pojmovanja učiteljev o družini in družinskih spremembah ter posledično o spremenjenem načinu delovanja, tudi v primeru obravnave družinske tematike v šolski praksi.

Glede na spreminjanje in pluralizacijo družinskega življenja v zadnjih desetletjih, tako v svetu kot v Sloveniji se posledično pojavlja različna interpretacija omenjenih pojavov v šolski praksi. Družinska tematika se v osnovni šoli pogosto obravnava neposredno in posredno od prvega do devetega razreda pri različnih predmetih.

V procesu vseživljenjskega učenja se sprašujemo, kakšne kompetence potrebujejo učitelji in učiteljice, da bi upoštevali učenčeve posebnosti in njihovo aktivno vlogo pri pouku. Že v času študija bi lahko s pomočjo novih informacij in znanj pregledali svoja prepričanja, po potrebi ovrgli stereotipe, ki se nanašajo na različne družine. Kasneje pa morajo učitelji osmišljati svojo prakso, jo reflektirati in prevrednotiti svoja pojmovanja.

Predstavili bomo rezultate kvalitativne raziskave, v katero je bilo zajetih 50 osnovnošolskih učiteljic iz Obalno-kraške regije ter 314 učiteljic iz celotne Slovenije v okviru kvantitativne naloge. Na osnovi rezultatov intervjujev in anketnih vprašalnikov smo poskušali ugotoviti, kakšne izkušnje imajo osnovnošolske učiteljice z izobraževanjem o družinski tematiki ter njihovo pripravljenost za nadaljnje izobraževanje.

Podali smo primere dobre izobraževalne prakse na izobrazbeni poti študentov, tudi iz sorodnih strok.

Ključne besede: družina, pluralizacija družin, študenti, predsodki, izobraževanje

The integration of family topics into teacher education

In the paper, we cover education, reflection, self-reflection as an important factor in the professional career of male and female teachers, also in the case of changing teachers' conceptions of the family and its changes, and consequently, their conceptions of the changed mode of the family functioning, also in the case of covering the family theme in the school practice. Due to the changes and pluralisation of the family life in the last decades, in the world and in Slovenia, consequently, there occur different interpretations of the mentioned phenomena in the school practice. The family theme is very often covered directly and indirectly from the first to the ninth grade in different subjects.

In the process of life-long learning, we ask ourselves what competences male and female teachers need to take into consideration the student's special traits and their active role in class. Even during the study, we could by the help of new information and knowledge check our beliefs, if necessary reject stereotypes that refer to different family types. Later, teachers have to make sense of their practice, reflect on it and re-evaluate their conceptions. We will present the results of a qualitative research that included 50 elementary female teachers from the Littoral-Karstic region and 314 female teachers from all over Slovenia in the quantitative part of the research. On the base of interviews and questionnaires, we tried to find out what kind of experiences primary-school female teachers have with the family education and what their readiness for further education is like.

We gave examples of good educational practice in students' education, also from related professions.

Key words: family, pluralisation of families, students, prejudices, education

Manja Podgoršek in Alenka Lipovec

Besedilne naloge v obrnjeni vlogi

Besedilne naloge se v gradivih za učence in učitelje običajno pojavljajo v vlogi, ko morajo učenci nalogo z razumevanjem prebrati ter v skladu s kontekstom pridobiti odgovor na vprašanje, ki ga naloga zahteva. V raziskavi, ki jo predstavljamo, pa smo navodila za re-

ševanje naloge oblikovali ravno obratno; udeleženci so morali na osnovi podane simbolne reprezentacije – enačbe oblikovati besedilno nalogo. V raziskavi je sodelovalo 75 bodočih učiteljev razrednega pouka in 1331 četrtošolcev, ki so podali zapis življenjske besedilne naloge, ki je bila skladna z enačbo s seštevanjem $x + 43 = 61$ ter enačbo z množenjem $5 \cdot \square = 55$. Rezultati so pokazali, da tip matematičnega pojma (operacija) vpliva na ustreznost načina zapisa življenjske besedilne naloge ob podani enačbi, medtem ko razlik v načinu zapisa manjkajočega člena v številskem izrazu (pri seštevanju je bil to x , pri množenju pa znak \square) z rezultati nismo mogli povezati. Študenti so sicer pri obeh izrazih v relativno visokem deležu (nad 90 % za seštevanje oz. nad 80 % za množenje) podali skladen kontekst. Pri učencih je bila uspešnost pričakovano nižja (67 % za seštevanje oz. 33 % za množenje). Zanimalo nas je tudi, ali študenti in učenci povezujejo operacije, kar v našem primeru pomeni uporabo principa inverznosti. Ugotovili smo, da inverznost operacij seštevanja in odštevanja ter množenja in deljenja udeleženci sicer uporabljajo pri svojih zapisih, vendar ga presenetljivo učenci večkrat uporabijo pri množenju kot pri seštevanju, kar pojasnjujemo s teorijo realistične matematike. Na osnovi rezultatov te raziskave ugotavljamo, da lahko stopnjo razumevanja matematičnih pojmov preverjamo tudi skozi besedilne naloge, ki jih oblikujejo učenci na osnovi simbolne reprezentacije, ki jo poda učitelj. Navedli smo tudi nekatere sugestije za šolsko prakso, ki vodijo k boljšem povezovanju matematičnih vsebin v učilnici.

Ključne besede: matematika, besedilne naloge, princip inverznosti, bodoči učitelji, učenci

Reversed word problems

Word problems are frequently used in teachers' school materials and students' textbooks. Usually, students have to read the instructions and provide the correct answer accordingly. In our research on the other hand, students were asked to do the opposite. They had to create a word problem based on a given symbol representation – equation. Our research is based on two types of participants; 75 future primary school teachers and 1331 fourth graders. They were asked to form a realistic word problem for the addition equation ($x + 43 = 61$) and multiplication equation ($5 \cdot \square = 55$). The results show that the abstraction of a mathematical concept has an influence on the correctness of the written word problem task. On the other hand, different symbols for the missing part (x or \square) did not have any influence on the adequacy of their word problem. For both types of equa-

tions, future primary school teachers generated highly appropriate tasks (they were suitable in over 80 % of cases for the multiplication equation and in over 90 % of cases for the addition equation). Fourth graders were slightly less successful (33 % correctness for multiplication equation and 67 % correctness for addition equation). We wanted to find out also whether the students are able to find a connection between different mathematical operations, which would in our case indicate their use of the inversion principle. We found out that students use the inversion principle for both types of mathematical operations (addition and subtraction, multiplication and division). Nevertheless, fourth graders use the inversion principle for multiplication more often than for addition, which could be explained by the theory of realistic mathematics. Based on the results of this research, we conclude that students' level of understanding of mathematical concepts can be measured by the word problem, which they are asked to create according to the symbolic representation given by the teacher. Finally, we provide also some directions for teaching, which could improve students understanding of the connection between different mathematical contents.

Key words: mathematics, word problems, inversion principle, future primary school teachers, pupils

Darko Štrajn, Sabina Autor, Tina Šešerko

Pouk zgodovine in medijska družba v projektu E-Story

Pedagoški inštitut skupaj s predstavniki še šestih držav sodeluje v projektu E-story - Media and History. From cinema to the web. (Mediji in zgodovina. Od filma do spleta.) Projekt v shemi Erasmus+ vodi bolonjski Istituto storico Parri. V času 36 mesecev – dokončanje projekta je predvideno v jeseni 2018 – v projektu razvijamo razumevanje prezentacij zgodovine v medijih, delujemo na področju razvoja medijskih kompetenc učiteljev zgodovine in si, končno, prizadevamo za digitalno dostopnost virov za pouk zgodovine predvsem na ravni srednjih šol. Teoretska spoznanja, na katerih temelji projekt, upoštevajo medijske in spletne kanale tako širjenja vednosti o zgodovini kot tudi spreminjanje dojemanja zgodovinskih dejstev. Posebej pomembno je tudi to, da mediji in splet učinkujejo na percepcijo pri učenkah in učencih. V prispevku prikazujemo poglobljena dognanja in ugotovitve opisov in analize medijskih ter internetnih vsebin, ki se nanašajo na zgodovino ter vizualne medije v Sloveniji. Navajamo pa tudi zanimive podrobnosti v primerjavi z drugimi sodelujočimi državami. Ena od zastavljenih nalog projekta je namreč oblikovanje "Observatorija" (E-Story

Observatory), ki nudi učiteljem in raziskovalcem indikacije o poglavitnih težnjah prikazovanja zgodovine v multimedijskih jezikih in posebej tudi o spremembah teh prikazovanj v televizijskih programih in na spletu. V prispevku ugotavljamo, koliko so teme iz zgodovine navzoče na televizijah sodelujočih evropskih držav in zlasti v Sloveniji. V analizah posameznih oddaj, upošteva je medijsko formo, vsebino prispevkov, ideološko in nazorsko obarvanost, ugotavljamo njihovo raznoliko uporabnost za namene pouka zgodovine, pa tudi opozarjamo na različne vidike poskusov sprevrčanja zgodovinskih dejstev z medijskimi sredstvi. Taki poskusi so še posebej problematični na spletu.

Ključne besede: zgodovina, medijske vsebine, E-story, srednje šole, Slovenija

History lessons and media society in the E-Story project

The Educational Research Institute, along with representatives of six other countries, participates in the project E-story – Media and History. From cinema to the web. The Erasmus+ project is run by the Bologna Istituto storico Parri. In the period of 36 months - completion of the project is planned in the autumn of 2018 – we are developing the understanding of presentations of history in the media, we work in the field of development of media competences of the teachers of history and, finally, we are working on the digital accessibility of resources for history lessons, especially at the level of secondary schools. Theoretical insights, on which the project is based, take into account the media and online channels of disseminating knowledge about history as well as changing the perception of historical facts. Of particular importance is the fact that the media and the web have an effect on the perception of pupils and students. The article presents the main findings and findings of descriptions and analysis of media and Internet content relating to history and visual media in Slovenia. We also note interesting details in comparison with other participating countries. One of the tasks of the project is the creation of the Observatory, which provides teachers and researchers with indications of the main trends in the presentation of history in multimedia languages, and in particular about changes of shows in television programs and on the web. In the article we determine how many topics from history are present on the televisions of the participating European countries and especially in Slovenia. In the analysis of individual broadcasts – taking into account the media form, the content of the contributions, the ideological and visual coloring – we determine their diverse usefulness for the purposes of history lessons, as well as draw atten-

tion to the various aspects of attempts to overturn historical facts by means of media. Such attempts are particularly problematic online.

Key words: history, media content, E-Story, secondary schools, Slovenia

Damir Josipovič

Vloga staršev šoloobveznih otrok in njihova pričakovanja od izobraževalnega sistema v Sloveniji: Primer območja Aktiva svetov staršev ljubljanskih osnovnih šol

V zadnjih desetletjih se je šolski sistem v Sloveniji korenito spremenil. Spremembe šolske zakonodaje pa so prinesle tudi drugačno vlogo staršev v šolskem sistemu. Ti so se pričeli združevati v aktivne ter povezovati v zveze. Vsekakor so starši, zlasti preko otrok, po eni strani deležniki sistema, na kar napotuje že dejstvo, da morajo starši ali skrbniki svoje otroke na zaupanje za manj ali več ur na dan prepustiti šolam. Po drugi strani pa ostaja odprto vprašanje njihove stvarne pristojnosti, kljub temu da beležimo porast »vstopa staršev v šolo«. Temeljno raziskovalno vprašanje, ki se pri tem zastavlja, se glasi: kako je mogoče, da po eni strani starši v nacionalnih raziskavah šoli deklarativno zaupajo, po drugi strani pa ni bilo nikdar v zgodovini toliko pritožb o delu šol, kot prav s strani starševske publike danes. Prispevek analizira pričakovanja staršev zbranih s pomočjo različnih vprašalnikov v okviru starševskih povezav. Na osnovi opravljenih razprav z drugimi deležniki v šolstvu (ravnatelji, učitelji) prispevek predstavlja tudi nekaj temeljnih skupnih izhodišč za nujno potrebne spremembe v prihodnosti. Med njimi velja izpostaviti reformulacijo oz. prevpraševanje »avtonomije šole in učitelja«, ki najprej izhaja iz potrebe po zagotavljanju pedagoškega miru.

Ključne besede: starši, starševska vloga, pričakovanja, šolski sistem, Slovenija

The role of parents of school-age children and their expectations from education system in Slovenia: the case of the area of the Ljubljana Parent Association

Last decades brought us substantial changes in the education system in Slovenia. Changes in the field of elementary school regulations at the same time altered the role of parents in the system. In the form of PTAs (parent teacher associations) they began to organize into the "actives of PTAs" on the level of Slovenian regions, with a possibility to form a national association. As caretakers of their minors, the parents are indeed one of the stakeholders of the education system. But with the rise of parents' interventions

the question of their factual authority remains unsettled. The main research question thus examines the existing discrepancy between high declarative valuations of the education system on one hand, and, at the same time, enormous rise of complaints against the particular work of teachers and/or school management boards. The contribution analyses parents' expectations within their organized bodies (which still lack any legal entity status). Based on the discussions with other stakeholders (head masters/mistresses, teachers), it also presents some common starting points for awaited future reforms. Among them, the question on reformulation or rethinking the concept of the "school and teacher autonomy" is of paramount importance for its major influence to the so-called pedagogic peace.

Key words: parents, parents' role, expectations, school system, Slovenia

Renata Lük

Predstavitev dobrih praks profesionalnega razvoja strokovnih delavcev na primeru Vrtca Otona Župančiča

Znanje, ki ga pridobimo, so na začetku nova spoznanja, ki jih moramo implicirati v neposredno prakso. Za spremljanje svoje lastne prakse je zelo pomembno dokumentiranje. Le na način spremljanja lastnega napredka se lahko prepričamo o tem, da smo na pravi poti k profesionalnosti. Vzgojiteljeva individualna uspešnost, uspešnost vzgojiteljskega kolektiva in vrtca je odvisna od širjenja novega znanja o tem, kako učinkovito poučevati in kako uspešno reševati individualne posebnosti otrok. Profesionalna rast strokovnega delavca močno vpliva na kakovost – na razvoj sposobnosti, samozaupanja, samostojnosti, sodelovalne naravnosti in sposobnosti izbiranja. Na profesionalni razvoj vzgojiteljev vplivajo številni dejavniki, kot so poklicno zadovoljstvo, notranja motivacija vzgojitelja oziroma želja po poklicnem učenju in napredovanju, njegov pogled na smiselnost ponujenega izobraževanja, zmožnost prenosa na izobraževanju posredovanega v lastno pedagoško prakso, kultura institucije in usmerjenost zaposlenih v medsebojno učenje, pomembno vlogo pa imajo tudi njihova pojmovanja profesionalnega razvoja. Za profesionalni razvoj vzgojitelja je bistveno načrtno spodbujati refleksijo o temeljnih vprašanjih, kot so: kako poteka kakovostno učenje otrok, kakšna je vloga vzgojiteljev, kakšna znanja in spretnosti vzgojitelj za to potrebuje, kako si jih razvija ... Za spodbujanje poglobljenega profesionalnega razmisleka in razvijanje navad refleksije je dragoceno akcijsko raziskovanje. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje mora biti ciljno naravnano ter v skladu z nacionalnimi potrebami, potrebami šole

oz. individualnim načrtom strokovnega razvoja posameznika. Eden ključnih dejavnikov spoprijemanja s spremembami, razvojem in preizkušnjami je iskanje novih virov informacij ter znanja s področja, ki nam dela težave in kjer želimo napredovati, se razvijati. Spremenila se je tradicionalna vloga učitelja (v marsičem tudi vzgojitelja) kot prenašalca podatkov, informacij, znanja in vednosti in je danes popolnoma zastarela, neustrezna in nekoristna, saj je preprostih in brezplačnih dostopov do ogromnih količin informacij in podatkov izjemno veliko. Znanje je potrebno nenehno razvijati ob tem moramo biti profesionalci čim bolj avtonomni, zlasti v današnjem dinamičnem okolju. Za uspeh vedno potrebujemo dve stvari: željo po spremembi (v kolikor ta že ni prišla) in obvezo, da bomo začeli uporabljati nova znanja, ki jih bomo pridobili z izobraževanjem.

Ključne besede: profesionalni razvoj, vrtec, strokovni delavci, primer dobre prakse

Presentation of education professionals' professional development good practices in Kindergarten

Oton Župančič

Lifelong learning of education professionals is one of the cornerstones of their professional development. During their studies and internships, education professionals cannot acquire all the knowledge to perform the tasks they encounter in their professional path, but they must educate and improve throughout their entire professional career. The teacher's individual success and the success of the educational team and the kindergarten depends on spreading new knowledge on how effective the education will be and how individual specificities of children will be successfully addressed. The professional development of teachers is influenced by many factors, such as the professional satisfaction, the internal motivation of teachers or the desire for vocational learning and progression, their view of the meaningfulness of the offered education, the ability to transfer the knowledge acquired to own pedagogical practice, the culture of the institution and the orientation of employees in mutual learning, while their conception of professional development also plays an important role.

Intentional encouraging of reflection on fundamental issues, such as: how quality teaching of children is carried out, what is the role of teachers, what kind of knowledge and skills do teachers need for quality teaching, how they develop those skills, etc., is essential for the professional development of teachers. Action research is valuable to promote in-depth professional reflection and the development of reflection habits.

Further education and training must be targeted and in accordance with the national needs, the needs of the school, and individual plans for the professional development of individuals.

The traditional role of a teacher (and, to a great extent, of an educator) as a carrier of data, information, and knowledge has changed radically and is now completely outdated, inappropriate and useless, since there are a lot of simple and free access ways to huge amounts of information and data.

Therefore, knowledge needs to be constantly developed, and at the same time, professionals need to be as much autonomous as possible, especially in today's dynamic environment.

Key words: professional development, kindergarten, education professionals, good practise example

Urška Slapšak in Andreja Lenc

Mednarodno sodelovanje kot orodje za dvig motivacije in krepitev organizacijskih veščin učiteljev

Za zagotavljanje kakovosti vzgojno izobraževalnega procesa je ključen profesionalni in osebni razvoj pedagoškega osebja (Krek idr., 2011). Številni teoretiki poudarjajo nujnost vseživljenjskega učenja učiteljev (Marentič Požarnik, 2000a; Valenčič Zuljan, 2001), študije in analize (Sentočnik, 2013) pa kažejo pozitivne učinke učiteljevega usposabljanja tudi skozi mednarodne aktivnosti. Na podlagi opravljene analize vključevanja pedagoških delavcev v mednarodne aktivnosti ugotavljamo, da število vključenih pedagoških delavcev v ta proces narašča. Na rezultatih študije bomo pokazali, da se učinki tovrstnih aktivnosti kažejo predvsem na razvoju lastnega pedagoškega dela (vključevanj novih in raznolikih metod dela v pouk, uporaba novih materialov in vsebin, izvajanje medpredmetnega povezovanja) kot tudi na razvoju splošnih kompetenc (znanje tujih jezikov, IKT, motivacija, socialne kompetence). Na podlagi spremljanj, intervjujev in poročil o izvajanju mednarodne aktivnosti s strani šol ugotavljamo, da je potrebno krepiti zavedanje o učinkih v tujini pridobljenih znanj, kompetenc ter veščin med pedagoškim osebjem, saj učitelji v predstavitvenih (diseminacijskih) aktivnostih večinoma izpostavljajo aktivnost v tujini, ne pa tudi konkretnih učnih izidov in njihove implementacije v praksi. Na podlagi navedenih analiz in študij si avtorici prispevka postavljata naslednje tri izzive pri delu s pedagoškim osebjem: ozavestiti pridobljeno znanje, kompetence in veščine pridobljene v mednarodnih aktivnostih; spodbuditi k

implementaciji pridobljenih znanj v pedagoško prakso ter diseminacija kakovostnih pedagoških praks med učitelji na šoli in širše.

Ključne besede: osnovne in srednje šole, mednarodne aktivnosti, učinki, profesionalni razvoj učiteljev, motivacija, organizacijske veščine, učni izidi

International cooperation as a means of raising motivation and strengthening teachers' organizational skills

In order to ensure the quality of the educational process, the professional and personal development of the teaching staff is crucial (Krek et al., 2011). Many theories emphasize the importance of the lifelong learning of teachers (Marentič Požarnik, 2000a; Valenčič Zuljan, 2001); moreover, studies and analyses (Sentočnik, 2013) show the positive impact of teacher training also through international activities. The number of the pedagogic staff involved in the international activities is increasing. The results of the study show that the impacts of such activities are mainly reflected in the development of their own pedagogical work (the use of new and varied forms and methods of teaching, the use of new materials and contents, the implementation of cross-curricular integration), as well as the development of general competences (knowledge of foreign languages, ICT, motivation, social competences).

On the basis of surveys, interviews and reports on the implementation of international activities in schools, we find that it is necessary to increase awareness of the impact of acquired knowledge, competences and skills among the teaching staff abroad, since teachers in the demonstration (dissemination) activities mostly point out activity abroad and not concrete learning outcomes and their implementation in practice. On the basis of these analyses and studies, the authors of the article point out following three challenges in working with teaching staff: to raise the awareness of the knowledge, competencies and skills acquired in international activities; to stimulate the implementation of acquired knowledge into pedagogical practice. And finally, dissemination of good pedagogical practices between teachers at school and wider.

Key words: primary and secondary schools, international activity, impact, professional development of teachers, motivation, organizational skills, learning outcomes

Nataša Kne

Kaj mladostnika resnično osrečuje

Zahteva po srečnosti se zdi glavni imperativ sodobne družbe. Z reklamnih panojev nas vsakodnevno nagovarjajo brezhibni nasmeški, revije svetujejo, kako biti srečen. Številne raziskave pa imajo enak imenovalac, ljudje nismo srečni, kot bi v družbi izobilja pričakovali. Mladostniki v teh raziskavah navajajo, da se sramujejo svojih teles, da se bojijo prihodnosti, da nekaj večja, če imaš dovolj denarja in dobro plačano službo. Kje se je prava srečnost porazgubila? Odgovore o dobrem življenju so iskali in našli starogrški filozofi. Tako Aristotel srečnost opredeljuje kot razumsko aktivnost (*ergon*), ki je skladna z vrlino, njen najvišji cilj pa je srečnost. Po drugi strani Kantova deontološka etika srečnost postavi ob stran in kot glavno moralno gonilo človeka vidi dolžnost (*deon*), s pomočjo katere delamo tisto, kar je prav, pa če nas to osrečuje ali ne. Bistvo dobrega življenja tako ni nujno, da je srečnost za vsako ceno, temveč možnost, da živimo življenje, ki ima smisel.

Ključne besede: srečnost, dolžnost, užitek, Aristotel, Epikur, Kant

What makes a young person really happy

The demand for happiness seems to be the main imperative in modern society. We see perfect smiles on advertising panels every day; magazines give advice, how to be happy. Countless scientific surveys have the same outcome. We are not as happy as expected in the society of abundance. Young people say, that they are ashamed of their bodies, afraid of the future that your worth depends on your wealth and good job. Where did real happiness get lost? Ancient Greek philosophers have looked for the answers about the good and happy life and they found them. For Aristotle happiness is rational activity (*ergon*) in accordance with virtue, its highest ideal is happiness. On the other hand, for Kantian deontological ethics the essential moral gear is duty (*deon*) that makes us do, what is right, although it does not necessarily make us happy. The essence of a good life is not necessarily happiness for all costs, but rather the possibility to live a meaningful life.

Key words: happiness, duty, pleasure, Aristotle, Epicures, Kant

Lea Kozel

Preusmeritev od poučevanja k učenju matematike z uporabo aktivnih metod dela

Sodobne kurikularne teorije navajajo (Schollaert, 2006), da je posodabljanje kurikula oz. vpeljevanje sprememb v učni proces lahko uspešno le, če razvoj in implementacija potekata skupaj z učitelji in se novosti sproti testi-

rajo v praksi. Pri takem pristopu načrtovalci kurikula v sodelovanju z učitelji razvijajo in postavljajo konceptualne rešitve, vpeljevanje novosti v prakso pa gre po modelu, pri katerem gresta razvoj in implementacija sočasno. V letu 2006 se je v Sloveniji začela posodobitev kurikula oz. učnih načrtov po celotni vertikali (Smernice, 2007), od osnovne šole do gimnazije kot nadgradnja kurikularne preнове iz leta 1998. Posodobitev je sledila ugotovitvam domačih in mednarodnih raziskav, spremljavi pouka oz. šolski praksi. Analize so pokazale, da je treba med drugim posodobiti tako cilje in vsebine kot tudi didaktične pristope učenja in poučevanja.

Ravno zaradi slabosti, ki preprečujejo preusmeritev od poučevanja k učenju, smo se odločili izvesti raziskavo, v kateri smo vpeljali spremembo na podlagi akcijskega raziskovanja v obliki eksperimenta. Šlo je za proces, v katerem so učiteljice raziskovale svoja prepričanja, doživljanja in ravnanja v razredu in tako vplivale na razmišljanje, ravnanje in doživljanje učencev, sodelujočih v raziskavi. Akcijsko raziskovanje je vplivalo na profesionalni razvoj in rast učiteljic, saj jih je spodbudil h kritični refleksiji oziroma k ozaveščanju in preverjanju utemeljenosti sistemov prepričanj in vrednot. Na ta način so učiteljice oblikovale ustreznejše strategije za reševanje nastalih problemov, hkrati pa so sistematično spremljale učinke vpeljanih sprememb, s čimer so dobile trdno podlago za nadaljnje delovanje.

Gljučne besede: osnovna šola, 1. triletje, pouk matematike, vpeljava spremembe, aktivne metode dela.

From teaching to learning mathematics using active methods of work

Modern curricular theories state (Schollaert, 2006) that modernizing the curriculum i.e. introducing the changes in the learning process can be successful only if the development and implementation proceed together with the teachers and if the novelties are regularly tested in practice. Within such approach, the planners of the curriculum developed and set conceptual solutions in the cooperation with the teachers. Introducing novelties in the practice is in accordance with the model where the development and the implementation are simultaneous.

In the year 2006, the modernization of the curriculum i.e. lesson plans started in Slovenia within the entire vertical (Smernice, 2007), from the elementary school to the general high school, as an upgrade of the curricular reformation of the year 1998. Modernization followed the ascertainments of the domestic and the international research, following the lessons, and the school practice. The analyses showed that, among others, goals, con-

tents, and also didactic approaches to learning and teaching have to be modernized.

Especially due to weaknesses which prevent redirection from teaching to learning, we decided to perform a research, where we introduced a change on the basis of action research in the form of experiment. The case was a process where teachers researched their beliefs, experiencing, and actions in the class. Thus, they influenced the thinking, actions, and experiences of the pupils who participated in the research. Action research influenced the professional development and growth of the teachers, as they were encouraged to the critical reflexion, i.e. raising awareness and checking the appropriateness of systems, beliefs, and values. Thus, the teachers formed more appropriate strategies for solving the emerged problems. At the same time, they systematically followed the effects of the introduced changes, by which they acquired a firm foundation for further actions.

Key words: elementary school, first triad, lessons of mathematics, introducing changes, active methods of work.

O avtorjih

Sabina Autor je magistrirala iz filozofije (Koncept tolerance v politični filozofiji). Je zaposlena na Pedagoškem inštitutu, kjer sodeluje pri projektih na področju mladih, znanja in vednosti. Posebej jo zanimajo vprašanja tolerance, predsodkov, vednosti in šole.

Sabina Autor (M.A., Department of Philosophy, Faculty of Arts, University of Ljubljana) is the research assistant at the Educational Research institute. She collaborated in several projects: Youth Attitude towards knowledge, Future Visions of Youth in Slovenia and Serbia, and others. Her research interests are the Enlightenment, tolerance, prejudices, knowledge, school and youth.

Dimitrij Beuermann je diplomiral na Pedagoški akademiji v Ljubljani (učitelj glasbe in zborovodstva), Akademiji za glasbo v Ljubljani (akademski glasbenik klarinetist), magistriral na Manchester Metropolitan University v Manchestru (magister izobraževalnega menedžmenta) in zagovarjal doktorat na Filozofski fakulteti v Ljubljani (doktor psihologije). Od leta 1995 je zaposlen na Zavodu RS za šolstvo kot vodja področne skupine za glasbeno šolstvo in od leta 1997 sodeluje z Državnim izpitnim centrom kot glavni ocenjevalec za maturitetni predmet Glasba. Pred tem je deloval kot član raznih orkestrrov, bil je učitelj in ravnatelj na glasbeni šoli. Njegovo področje dela je priprava učnih načrtov za glasbene šole v Sloveniji ter še pose-

bej skrb za oblikovanje meril za ocenjevanje glasbenih predmetov. V letih od 2007 do 2009 je bil vodja skupine za kakovost na Zavodu RS za šolstvo. *Dimitrij Beuermann* graduated from the Pedagogical Academy of Ljubljana (Music and Choir Teacher), Academy of Music in Ljubljana (Academic Clarinetist), Master of Arts at Manchester Metropolitan University in Manchester (Master of Educational Management), and PhD at the Faculty of Philosophy in Ljubljana (Doctor of Psychology). Since 1995, he has been employed at the Institute of Education of the Republic of Slovenia as head of the sectoral group for music education, and since 1997, he has been working with the State Examination Centre as the main assessor for the Matura Music subject. Prior to that, he worked as a member of the orchestra and was a teacher and principal at music school. His field of work is the preparation of curricula for music schools in Slovenia, and especially care for the design of criteria for the assessment of musical subjects. From 2007 to 2009, he was the head of the quality group at the Institute of Education of the Republic of Slovenia.

Prof. dr. *Majda Cencič* je od leta 2005 je zaposlena le na Univerzi na Primorskem, Pedagoški fakulteti v Kopru, pred tem pa je delala tudi na Univerzi v Ljubljani, Pedagoški fakulteti. Ukvarja se z različnimi temami, od slovenske šolske zgodovine, pedagoške metodologije, ocenjevanja, kakovosti, reflektivnega pouka, podjetnostnih kompetenc na področju šolstva, do učnega okolja, zlasti fizičnega ali grajenega učnega okolja ter z vodenjem vzgojno-izobraževalnih ustanov ter z inovativnostjo in ustvarjalnostjo učiteljev.

Since 2005 prof. dr. *Majda Cencič* has been employed at the University of Primorska's Faculty of Education in Koper. Before that, she worked at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. She deals with various subjects, from the history of schooling in Slovenia, education methodologies, assessment, quality, reflective teaching, entrepreneurial competences related to education to learning environments, especially physical or built learning environments and with managing education facilities as well as innovation and creativity of teachers.

Viš. pred. dr. *Barbara Horvat* je od leta 2010 zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem kot asistentka za pedagogiko. Pred tem je bila zaposlena na Osnovni šoli Vodmat v Ljubljani. Raziskuje učni prostor, učne metode in aktivnost ter povezanost vrednot v vzgoji s časom.

Senior lecturer Dr. *Barbara Horvat*, has been employed at the Faculty of Education of the University of Primorska as an assistant of pedagogy since 2010. Before that, she was employed at the Vodmat Primary School in Ljubljana. She investigates the learning space, learning methods and activity, and the connection of values in education over time.

Damir Josipovič je socialni geograf in demograf. Diplomiral, magistriral in doktoriral je na Filozofski fakulteti, Oddelek za geografijo, Univerza v Ljubljani. Njegovi glavni raziskovalni interesi segajo od socialne in humane geografije do demografskih študij. Bolj specifično gre za interdisciplinarne in meddisciplinarne teme, kot so migracije, meje, trg dela, socio-ekonomski razvoj in izobraževanje ter metodološka vprašanja in podatkovne analize. Je avtor ali soavtor več kot sedemdesetih originalnih znanstvenih del in sedmih znanstvenih monografij. Zaposlen je kot višji znanstveni sodelavec na Inštitutu za narodnostna vprašanja.

Damir Josipovič is a social geographer and demographer. His main research interests cover a variety of topics within social and human geography and its cross-disciplinary aspects (migration, boundaries, labour market, socio-economic development and education, research methodology, data analyses etc.). He has insofar authored or co-authored more than seventy original papers and seven scientific monographs. He works as a senior scientific associate at the Institute for Ethnic Studies.

Nataša Kne je diplomirala iz filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Na Gimnaziji Kranj je zaposlena kot koordinatorica mednarodne mature in učiteljica filozofije. Pred tem je delovala kot novinarka in urednica v različnih medijih. Izkušnje je nabirala pri evropskih projektih in delovala na področju odnosov z javnostmi. Zanimajo jo ontologija, etika, politična filozofija, filozofija umetnosti in kozmologija.

Nataša Kne graduated from philosophy at the Faculty of Arts in Ljubljana. She is employed as a coordinator of international matura (final exam) and a teacher of philosophy at the Gymnasium Kranj. Previously, she worked as a journalist and editor in various media. She gained experience in European projects and worked in the field of public relations. Her main interests are ontology, ethics, political philosophy, philosophy of art and cosmology.

Maruša Hauptman Komotar je doktorska študentka edukacijskih ved na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V doktorski disertaciji se razisko-

valno ukvarja s primerjalno analizo internacionalizacije in zagotavljanja kakovosti v slovenskem in nizozemskem visokem šolstvu v »predbolonjskem« obdobju in v kontekstu bolonjskega procesa. Univerzitetni študij pedagogike in sociologije je zaključila na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Maruša Hauptman Komotar is a doctoral student of Educational Sciences at Faculty of Education, University of Ljubljana. Research in her doctoral dissertation is focused on comparative analysis of internationalisation and quality assurance in Slovenian and Dutch higher education in »pre-Bologna« and Bologna process phase. She completed university studies of Educational Sciences and Sociology at Faculty of Arts, University of Ljubljana.

Lea Kozel je zaključila doktorski študijski program Edukacije vede v Koprju leta 2016. Trenutno je za nedoločen čas zaposlena na Osnovni šoli Antona Ukmarja Koper, kjer poučuje v četrtem razredu. Vzporedno že vrsto let dopolnilno dela na področju Didaktike in metodike matematike na Pedagoški fakulteti Koper pri prof. dr. Mari Cotič, kjer z izvajanjem hospitacij in nastopov za študente, spremljanjem in vodenjem le-teh med pedagoško prakso ter mentorstvom pri diplomskih nalogah prenaša svoje teoretično znanje in predvsem izkušnje iz prakse na študente – bodoče pedagoške delavce. Rezultate svojega dela objavlja v domačih in tujih priznanih publikacijah, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem osnovnošolskih otrok ter z izobraževanjem in usposabljanjem bodočega pedagoškega kadra. Doslej je s prispevki sodelovala na domačih in mednarodnih simpozijih.

Lea Kozel has finished doctoral studies program Education Sciences in 2016. Currently, she is permanently employed at the Anton Ukmar Koper Elementary School, where she teaches in the fourth grade. Parallel, she has been working additionally in the field of Didactics and Methodology of Mathematics at the Faculty of Education in Koper at the Prof. Dr. Mara Cotič, where she transfers her theoretical knowledge and mostly experiences to students – future educational workers by performing hospitation and presentations for students, by following and leading students during their study practice, and by mentorship at their bachelor's theses. She publishes the results of her studies in domestic and foreign distinguished publications which deal with the education of the elementary school children and training of the future educational personnel. So far, she has participated in the domestic and international symposia by her contributions.

Andreja Lenc je magistrica na področju managementa v izobraževanju, zaposlena na Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Na Centru je kot vodja sektorja za razvoj in kakovost vključena tudi v merjenje vpliva programov EU na šole, učitelje in učence ter na razvoj internacionalizacije šol.

Andreja Lenc has graduated in Management in Education and currently works in The Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes (CMEPIUS) as a head of development and quality sector. Andreja is fully involved also in measuring impact of the EU programmes on schools, teachers and pupils and development of internationalisation of schools.

Izr. prof. dr. *Alenka Lipovec* poučuje matematiko in didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru in didaktiko matematike na Fakulteti za naravoslovje in matematiko Maribor. Raziskovalno se ukvarja predvsem z razvojem zgodnjih matematičnih pojmov znotraj pouka matematike, smiselnim vključevanjem IKT, staršev ter medpredmetnim in kroskurikularnim povezovanjem v okviru RME in CLIL pristopov.

Assoc. Prof. PhD. *Alenka Lipovec* lectures mathematics and mathematics education at Faculty of Education Maribor and didactics of mathematics at faculty for natural sciences and mathematics Maribor. Her research focus is early development of mathematics concepts within school settings, efficient incorporation of ICT, parental engagement and integrated and cross-curricular themes in frame of RME and CLIL approach.

Renata Lük je diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok. Opravlja naloge pomočnika ravnatelja. Kot vodja tima je sodelovala v razvojno raziskovalnem programu Mreže učečih se šol in vrtcev, Profesionalni razvoj strokovnih delavcev. Prav tako je kot vodja tima sodelovala v razvojno raziskovalnem delu v projektu Usposabljanje za uvedbo sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno – izobraževalnih organizacij – Usposabljanje za samoevalvacijo. Pod okriljem Filozofske fakultete Univerze v Mariboru je koordinirala Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju. Prav tako je sodelovala pri koordinaciji Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju socialnih in državljskih kompetenc pri spodbujanju medkulturnega dialoga in aktivnem državljanstvu.

Renata Lük is a graduate pre-school teacher and carries out the professional duties of an assistant head teacher at the Oton Župančič Kindergarten. Projects and professional challenges that she led through the practice were mostly in the field of professional development of pre-school children. As a team leader, she participated in the development and research program of the Networks of Learning Schools and Kindergartens on the topic “Professional Development of Teachers” and the development and research project entitled “Training for the Introduction of the System of Quality Assessment and Assurance in Educational Institutions – Training for Self-evaluation”, implemented by the National School for Leadership in Education. In the innovation project entitled “Learning Starts with Research”, which was carried out in cooperation with the National Education Institute of the Republic of Slovenia, the professionals included new insights and approaches to the planning of educational work. Under the auspices of the Faculty of Arts of the University of Maribor, she coordinated the project entitled “Training of Professionals for the Implementation of a Competent Approach to Teaching by Promoting Acquisition of Key Competence of Learning at All Levels of Education”. She also participated in the coordination entitled “Professional Training of Education Professionals in the Field of Social and Civic Competences in Promoting Intercultural Dialogue and Active Citizenship.

Martina Mejak je zaključila študij slovenščine s književnostjo in zgodovine leta 2003 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Kot asistentka za didaktiko slovenščine deluje na oddelku za predšolsko vzgojo in razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Leta 2018 je zagovarjala doktorsko disertacijo z naslovom Sinhrona in diahrona analiza didaktičnega instrumentarija v osnovnošolskih berilih. Je mentorica in somentorica pri zaključnih delih študentov predšolske vzgoje in razrednega pouka. Njeno raziskovalno delo se osredotoča na osnovnošolska učna gradiva pri pouku književnosti.

Martina Mejak completed her studies in Slovenian language and literature - history at the University of Ljubljana Faculty of Arts in 2003. She is a Teaching Assistant for Slovenian language didactics at the Department for pre-school and elementary education at University of Primorska Faculty of Education. In 2018, she defended her doctoral thesis titled Diachronic and Synchronic Analysis of the Primary-School Didactic Instrumentarium. She is a supervisor and co-supervisor of pre-school and elementary

education diploma theses. Her research work focuses on primary education teaching/learning materials for literature classes.

Dr. *Sanela Mešinović* je višja predavateljica za področje didaktike matematike na UP PEF. Leta 2016 je zaključila podiplomski študij 3. stopnje Edukacijske vede na UP PEF in pripravila doktorsko disertacijo z naslovom *Visualizacija geometrijskih pojmov z uporabo geoplošče v osnovni šoli*. Za svoje delo je prejela nagrado »Srečko Kosovel« za študente Univerze na Primorskem ter Študentsko nagrado Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. V svojih znanstvenih in strokovnih prispevkih izpostavlja predvsem problematiko učenja in poučevanja matematike, zlasti s kritičnim pogledom na pomen pravih pristopov pri učenju in poučevanju geometrije.

Dr. *Sanela Mešinović* is a senior lecturer of didactics mathematics at the UP PEF. In 2016, she finished postgraduate studies of the 3rd degree of Educational Sciences at the UP PEF and prepared a doctoral dissertation titled *Visualization of geometric conceptions by the use of a geoboard in the elementary school*. For its work, she received the "Srečko Kosovel" Award for the students of the University of Primorska and the Students' Award of the Faculty of Education of the University of Primorska. In her scientific articles, she mostly points out the issues of learning and teaching mathematics, especially with the critical view to the significance of the appropriate approaches to learning and teaching geometry.

Ana Mladenović je zaključila magistrski študij sociologije na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani. Od leta 2015 je zaposlena kot mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, študij pa nadaljuje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer pripravlja doktorsko disertacijo s področja edukacijskih ved in feministične teorije.

Ana Mladenović finished her master's degree in Sociology at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana. Since 2015 she is an early stage researcher at Educational Research Institute and continues her studies at Faculty of Education in Ljubljana, where she is writing her PhD dissertation in the field of education and feminist theory.

Tanja Pavlič je doktorica edukacijskih ved, delala je kot surdopedagog na vzgoji, domska vzgojiteljica, predavateljica, svetovalna delavka. Proučuje medkulturnost, socialne veščine in družinsko tematiko, predvsem v kontekstu učiteljevih pojmovanj in obravnave v šoli. O teh temah objavlja in

nastopa na mednarodnih konferencah in sodeluje v mednarodnih projektih.

Tanja Pavlič, PhD of Educational Sciences, she worked as a surdopedagogue in education, an educator in boarding school, a lecturer, a counsellor. She examines interculturality, social skills and family issues, especially in the context of teacher's conceptions and treatment at school. She is publishing and lecturing on international conferences on these topics and participates in international projects.

Manja Podgoršek je asistentka za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru ter učiteljica na Osnovni šoli Hruševac Šentjur. Njeno raziskovalno področje je vezano na uporabo vizualnih reprezentacij pri pouku. Tako pri učencih v šoli kot pri študentih na fakulteti spodbuja čim bolj smiselno in izobraževalno usmerjeno uporabo IKT pri vzgojno-izobraževalnem procesu.

Manja Podgoršek is an assistant for mathematics education at Faculty of Education, University of Maribor and also a primary school teacher. Her research field is connected with the use of visual representation in schools. She is focused on meaningful and educational use of ICT in educational process.

Urška Slapšak je diplomirana pedagoginja in zgodovinarica, zaposlena na Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Na Centru je skrbnica področja za poklicno izobraževanje in usposabljanje in svetovalka za projekte mobilnosti. Aktivno je vključena tudi v razvoj orodij za merjenje učinkov projektov ter v razvoj internacionalizacije šol

Urška Slapšak is graduated pedagogue and historian and currently works in The Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes (CMEPIUS) where she is a counsellor for mobility projects in Vocational education and training. Urška is fully involved also in development of impact assessment of the projects and in the process of school internationalization.

Ksenija Šabec je docentka na Oddelku za kulturologijo in raziskovalka na Centru za preučevanje kulture in religije na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Doktorirala je na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani leta 2005 na temo primerjalne in zgodovinske analize nacio-

nalnih stereotipov od obdobja vzpostavljanja evropskih nacionalnih držav v 19. stoletju do sodobnih projektov konstrukcije skupne evropske identitete in leta 2006 izdala knjigo *Homo europeus: Nacionalni stereotipi in evropska kulturna identiteta*. V zadnjem času se ukvarja s preučevanjem sodobnih identitet, manjšinskih vprašanj, nacionalističnih in rasističnih diskurzov, medkulturnosti in izobraževanja.

Ksenija Šabec works as an assistant professor in the Department of Cultural Studies and researcher at the Center for Cultural and Religious Studies, Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. She received her PhD at the University of Ljubljana, Slovenia, in 2005. Her thesis, published in a book *Homo europeus: National Stereotypes and European Cultural Identity* (2006), contains comparative and historical analysis of national stereotypes in the period of the construction processes of European nation-states in the 19th century and to contemporary projects of building a common European identity. Her current research focuses on the contemporary identity and minority issues, nationalistic and racist discourses, interculturality and education.

Tina Šešerko je profesorica pedagogike in andragogike in študentka podiplomskega študija pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Je sodelavka v družinskem zavodu Čarobna preproga, kjer izvajajo inovativne dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja. Kot študentka sodeluje pri različnih projektih in aktivnostih Pedagoškega inštituta v Ljubljani.

Tina Šešerko is lecturer of pedagogy and andragogy. She is a postgraduate student of pedagogy at the Faculty of Arts – University in Ljubljana. She is currently a member at the institute Čarobna preproga (Magic Carpet), where they perform innovative activities in the field of education. As a student she participates in various projects and activities at the Educational Research Institute in Ljubljana.

Darko Štrajn je doktoriral iz filozofije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Je član raziskovalnega programa Edukacijske raziskave na Pedagoškem inštitutu. V letih 1999 do 2015 je delal kot vodja tega programa. Kot redni profesor predava na podiplomski Šoli za humanistične študije (AMEU - ISH) v Ljubljani. Njegove raziskave obsegajo teme, kot so izobraževanje in družbene spremembe, politika, estetika in mediji.

Darko Štrajn achieved the doctorate in philosophy at the Faculty of Arts – University in Ljubljana. He is currently a member of the programme in

educational research at the Educational Research Institute. From 1999–2015 he headed this programme. As the full professor he lectures at the graduate School for Studies in Humanities (ISH) in Ljubljana. His research comprises topics like education and social changes, politics, aesthetics and media.

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi raziskovalnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja).

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current research fields are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues).

Stvarno in imensko kazalo

A

Anderson, Benedict 54, 65
Antić Gaber, Milica 37, 49, 50
Appadurai, Arjun 52
Audard, Catherine 54, 65
Autor, Sabina 189, 282, 293

B

berilo 127, 129, 130, 276
Beuermann, Dimitrij 87, 273, 293,
294
Billig, Michael 53, 55, 66

C

Cencič 21, 149, 294
Cencič, Majda 19, 20, 21, 31, 32, 33,
267
CMEPIUS 117, 118, 120, 121, 122, 234,
242, 243, 244, 297, 300. Glejte
Center Republike Slovenije za mo-
bilnost in evropske programe izo-
braževanja in usposabljanja

D

de la Motte-Haber, Helga 89, 90
Descartes, Rene 251
družina 159, 160, 161, 162, 167, 171,
280
država 31, 39, 40, 53, 54, 60, 62, 63,
64, 105, 110, 195, 197
dualizem 37

E

Erasmus+ 117, 189, 233, 240, 241, 242,
244, 282, 283
Erčulj, Justina 236, 237
E-Story 189, 203, 282, 284
etničnost 52
etnocentrizem 51, 52, 60, 270

F

Facebook 199
feminizem 70, 79, 81
Fizični prostor šole 20
fleksibilnost 21, 28

Francis, Becky 48

G

Garber, Marjorie 73, 75

geoplošča 155

Gill, Rosalind 48, 82

H

heteronormativnost 45, 46

Horvat, Barbara 19, 267, 294, 295

Hutchinson, John 52

I

Inhelder, Bärbel 143, 145, 157

inkluzivnost 31, 33, 267, 268

internet 190, 205, 217

inverznost 176, 177, 178, 180, 181, 182,
184, 185, 281

J

Josipovič, Damir 209, 284, 295

K

Kant, Immanuel 251

Kne, Nataša 249, 289, 295

Komac, Miran 66

Komensky, Jan Amos 19

Korthagen, Fred 172

Košir, Katja 15

Kozel, Lea 253, 289, 296

Kožuh, Boris 15

Krek, Janez 237, 244

L

Lenc, Andreja 239, 244, 287, 297

Lévi-Strauss, Claude 89

Lipovec, Alenka 175, 280, 297

literarni kanon 69, 70, 72, 73, 74, 75,
76, 125, 126, 127, 130, 139, 271, 276

Lük, Renata 223, 285, 297, 298

M

Magajna, Lidija 20, 34, 47

Marentič Požarnik, Barica 20, 34,

138, 139, 156, 159, 173, 240, 244, 287,
288

matematika 143, 145, 147, 155, 156, 157,

175, 176, 177, 179, 180, 182, 184, 185,

186, 187, 254, 255, 257, 260, 262, 263,

264, 277, 278, 281, 290, 296, 297,

299, 300

mediji 69, 190, 191, 203, 282, 295

medkulturne kompetence 51, 270

medpredmetno povezovanje 25

Medveš, Zdenko 34

Mejak, Martina 125, 276, 298

Mencin Čeplak, Marjeta 40, 42, 43,

44, 45, 50

Miklavič, Klemen 14

moški 37, 38, 45, 47, 79

moškost 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45,

46, 47, 269

Musek, Janek 96

N

nacija 53

nacionalizem 52, 53, 55, 64, 66, 270

nacionalna identiteta 54, 55

Nastran Ule, Mirjana 66

neoliberalizem 39, 41, 77, 269, 272

O

OECD 30, 34, 35, 112, 121, 122

P

patriotizem 53, 55

Patriotizem 51, 52, 55, 66

Pavlič, Tanja 159, 279, 299, 300

Peklaj, Cirila 20, 34, 47, 253, 265
 Piaget, Jean 143, 145, 157, 176, 256
 PISA 154, 155, 157, 227
 Podgoršek, Manja 175, 187, 280, 300

R

Raziskovanje 13
 Reay, Diane 49

S

Scharff, Christina 48, 78, 82
 seksizem 79, 272
 Siegel, Harvey 14
 Slapšak, Urška 239, 287, 300
 spol 78, 83
 spolna vloga 37
 starši 14, 21, 59, 159, 160, 161, 163, 164,
 167, 168, 171, 191, 209, 210, 212, 213,
 214, 215, 219, 220, 253, 284
 Strmčnik, France 20, 32, 34, 157

Š

Šešerko, Tina 189, 301
 Štrajn, Darko 189, 282, 301
 študenti 20, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 31,
 114, 117, 118, 119, 161, 179, 180, 181,
 182, 183, 199, 280, 298

T

Taylor, Charles 53, 66
 televizija 190, 191, 193, 194, 200, 201,
 203, 204
 TIMSS 154, 155, 156, 157

U

učenci 19, 24, 25, 29, 30, 31, 41, 47, 56,
 60, 102, 127, 137, 147, 161, 162, 178,
 182, 185, 191, 254, 257, 262, 280, 297

učenje

vseživljenjsko 117, 223, 242, 244
 učitelji 20, 21, 42, 73, 134, 137, 147,
 148, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 179,
 189, 191, 192, 215, 216, 217, 234, 236,
 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244,
 245, 254, 263, 264, 265, 279, 281,
 282, 287, 288, 294

učni načrt 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66,
 73, 102, 145, 146, 154, 155, 157, 265

učni prostor 19, 20, 22

Ule, Mirjana 14

V

Valentič Zuljan, Milena 244, 245
 veččutno učenje 21, 25

Vendramin, Valerija 39, 50, 69, 71,
 74, 76, 77, 78, 83, 272, 302

Vigotski, Lev 256

vrednote 39, 44, 58, 73, 74, 97, 107,
 126, 240, 290, 294

vzgojitelj 226

W

Walkerdine, Valerie 50

Z

Zemljevid učenja in poučevanja 89,
 273

zgodovina 38, 56, 74, 106, 136, 194,
 196, 198, 200, 201, 282, 283

znanje 19, 39, 60, 61, 98, 101, 102, 105,
 139, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 165,
 166, 167, 169, 184, 223, 227, 228, 229,
 234, 235, 236, 240, 243, 244, 253,
 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262,
 263, 267, 285, 286, 293

Ž

ženska 37, 38, 43, 44, 45, 47, 71, 78, 79,

80, 81, 138, 302

ženskost 38, 39, 40, 43, 45, 269

Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju
Večavtorska znanstvena monografija

Uredniki izdaje: Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar, Ana Mlekuž

Digitalna knjižnica

Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),
Alenka Gril (Educational Research Institute)

Zbirka: Dissertationes (znanstvene monografije), 26

Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenti: Igor Bijuklič, Barbara Japelj Pavešič, Eva Klemenčič, Zdenko Kodelja, Mateja Režek,
Tina Rutar Leban, Mitja Sardoč, Darko Štrajn, Manja Veldin, Valerija Vendramin, Maša Vidmar,
Tina Vršnik Perše, Igor Ž. Žagar

Jezikovni pregled: Davorin Dukič

Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut

Za založnika: Igor Ž. Žagar

Ljubljana 2018

ISBN 978-961-270-279-3 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-279-3.pdf>

ISBN 978-961-270-280-9 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-280-9/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-279-3>

© 2018 Pedagoški inštitut



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=296542208

ISBN 978-961-270-279-3 (pdf)

ISBN 978-961-270-280-9 (html)

