

Instrumentalizem oblikovanja edukacijskih politik3*Andreja Barle Lakota***Ko učitelj postane ravnatelj: raziskava o
novoimenovanih ravnateljih 17***Andrej Koren, Vinko Logaj***Kadrovska reprodukcija v poklicnem izobraževanju37***Janez Kolenc***Prenova učnih načrtov v splošni gimnaziji63***Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše***Projekt CRISP – prispevek k merjenju subjektivnega
doživljanja otrokovih pravic in kakovosti življenja77***Zoran Pavlovič, Tina Rutar Leban***Filmski koncepti v vzgojno-izobraževalnem procesu 101***Andrej Šprah***Vprašanje feministične teorije v šolskem polju: kritično
pozicioniranje, izkustvo, uradna vednost 131***Valerija Vendramin***Vzdolžna in sočasna napoved učnih dosežkov pri
prvošolcih 141***Maja Zupančič in Tina Kavčič***Ocene monografij****Državljska vzgoja in etika 171****Prostovoljstvo je proizvodnja smisla 173****Prosti čas mladih v Ljubljani177**

ISSN 1581-6036 (tiskana izdaja)
ISSN 1581-6052 (CD-ROM izdaja)
ISSN 1581-6044 (»online« izdaja)

ŠOLSKO POLJE

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XVIII • Številka 5/6 • 2007

**Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje
indekse in baze podatkov:**

Contents Pages in Education
Educational Research Abstracts
International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA)
Multicultural Education Abstracts
Pais International
Research into Higher Education Abstracts
Social Services Abstracts
Sociological Abstracts
Worldwide Political Science Abstracts

INSTRUMENTALIZEM OBLIKOVANJA EDUKACIJSKIH POLITIK

Andreja Barle Lakota

Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana

Edukacija je vedno spraševanje o preteklosti in prihodnosti

Razprava o vlogi in ciljih edukacije vedno vključuje razmislek o preteklosti, sedanjosti in še posebej o prihodnosti, saj je njeno temeljno poslanstvo posredovati znanja preteklih generacij in usposobiti posameznika za življenje v sedanjosti in prihodnosti. Eno od večnih vprašanj, s katerim se ukvarja prav vsaka družba, je, *kaj je tisto, kar je vredno, kar je pomembno* za prihodnje generacije. Uspešno uresničevanje te vloge se je zdelo v preteklosti mnogo lažje kot danes.

Spraševanje o tem, kaj naj bo *dediščina in hkrati popotnica mlajšim generacijam*, je ujeto tudi v razmišljanje o značilnostih sodobne družbe. Kakšna naj bo torej dediščina in popotnica mlajšim generacijam, ki jim želimo dati čim boljšo doto za življenje? In kakšna je vloga šole v tem kontekstu? Kako s poznavanjem in spoštovanjem tega, *kar je bilo*, z vedenjem tega, *kar je*, in predvsem tudi z vizijo, *kako bo*, oblikovati občutljivo področje vzgoje in izobraževanja? Vsaka politika edukacije je namreč konkreten odgovor na vse tri navedene dimenzije.

Edukacija postaja vse bolj pomembno področje politike, *saj lahko pripomore k boljšemu razumevanju in spodbujanju gospodarske rasti ter izboljšanju socialne kohezije in zmanjševanju družbenih neenakosti ter s tem k večji družbeni blaginji*. Ker pa je edukacija v družbi znanja čedalje pomembnejša, se srečuje z različnimi izzivi. Te lahko razvrstimo med širše družbene, politične in gospodarske izzive ter izzive, za katere se šteje, da izvirajo iz izobraževalnih sistemov. Spopadanje s temi izzivi ni niti najmanj enostavno.

Širši družbeni, politični in gospodarski izzivi

Eden od pomembnih zunanjih izzivov je globalizacija, ki pomembno vpliva na spremenjene načine delovanja družbenih struktur in inštitucij. Globalizacija vpliva na strukturo delovnih mest, selitev in na izjemno hitro zmanjševanje števila delovnih mest za nizko usposobljeno delovno silo. Hkrati je mogoče v sodobni družbi že zaznati intenzivne migracijske tokove, ki se bodo pod vplivom globalizacije še povečali. Ne nazadnje ni mogoče zanemariti niti sprememb, ki se napovedujejo na področju rabe energije, naravnih virov ter podnebnih sprememb. Zdi se, da bodo ravno zadnji navedeni procesi odločilno vplivali na gospodarske in tudi druge procese sodobnih družb.

Že sedaj je v državah Evropske unije dve tretjini vseh zaposlitev na področju storitvenih dejavnosti. Od tega je kar 40 % zaposlenih na področjih posredovanja in ustvarjanja novega znanja. Strukturna razmerja se izredno hitro spreminjajo. Samo v štirih letih (2000–2004) se je za 1,7 % zmanjšalo število delovnih mest v državah EU v klasični industriji, za 1,1 % na področju kmetijstva, za 8 % pa se je povečalo število delovnih mest v storitveni dejavnosti. Skoraj polovica zaposlitev je že sedaj vezanih na zahteve po visoko strokovno usposobljeni delovni sili. Veliko pomanjkanje je zlasti na tehnoloških področjih. V nekaj letih bo na zahteve po visoko strokovno usposobljeni delovni sili vezanih kar dve tretjini delovnih mest. Praktično ne bo več zaposlitev za neusposobljeno ali nizko usposobljeno delovno silo. Že sedaj se število teh delovnih mest izjemno hitro zmanjšuje, zato je vse bolj pereč problem neusposobljene delovne sile, ki izgubi delo v srednjih letih oziroma v sredini svoje delovne dobe (Carvalho, 2007).

Soočamo se z vprašanjem ne dovolj usposobljene že zaposlene delovne sile, saj je eden od treh zaposlenih neusposobljen ali ne dovolj usposobljen, eden od šestih šolajočih zapusti šolo, preden jo konča. Spremembe na področju gospodarskih dejavnosti bodo izjemne. Vse več dejavnosti se bo vezalo na področje ustvarjanja novega znanja ter na razvoj na področju storitvenih dejavnosti.

Nič manj pomembne niso spremembe na področju demografije. Življenjska doba se izrazito podaljšuje. Hkrati se v obdobju od 55 do 64 leta v povprečju upokoji 40 % moških in 60 % žensk. Število upokojencev bo preveliko, da bi država lahko vsem zagotavljala primerne pokojnine. Raziskovalci pričakujejo, da bo vsak šesti upokojenec izpostavljen robu revščine. Na podlagi analiz ocenjujejo, da bo revščini izpostavljen tudi vsak peti otrok zato, ker bo živel v družinah nezaposlenih staršev, pa tudi zato, ker

se povečuje število enostarševskih družin, kjer je dohodek na posameznega družinskega člana v povprečju precej nižji.

Ob prednostih, ki jih prinaša globalizacija, bo treba tudi v okviru edukacijske politike najti odgovore na naslednje izzive:

- kako dvigniti izobrazbeno raven prebivalstva in usposobljenost delovne sile,
- kako preseči težave, ki jih povzroča demografska slika (staranje populacije),
- kako oblikovati ustrezno inkluzivno politiko za imigrante ter predvsem,
- kako preseči socialno polarizacijo – povečevanje neenakosti in revščine (pri določenih delih prebivalstva), zmanjšanje socialne mobilnosti in, za Evropo visoko, stopnjo otroške revščine.

Ob že navedenih procesih velja opozoriti vsaj še na eno področje, ki je pomembno za področje edukacije, in sicer na izjemno hitrost *kopičenja novega znanja*, kjer pa se zdi, da Evropa vse bolj zaostaja in čuti vse večji primanjkljaj v primerjavi z ZDA, Japonsko ali drugimi hitro rastočimi ekonomijami, predvsem na področju prenosa novega znanja v uporabo, v tehnologijo. Zdi se, da zato obstaja skrb, da bo zaradi večjih investicij in boljših možnosti za poklicni razvoj prišlo do bega raziskovalcev iz Evrope. Obstaja veliko vprašanje, kakšne so možnosti za načrtno ciljanje raziskav in ustrezno akumulacijo vlaganj na področje raziskovanja in za spodbujanje ustvarjalnih potencialov mladih Evropejcev. To vprašanje je še pomembnejše, ker se zdi, da bo družba prihodnosti temeljila ravno na ustvarjalnosti in sposobnosti ustvarjanja in uporabe novega znanja.

Družba prihodnosti – družba refleksije, trajnostnega razvoja?

Že Niels Bohr je poudaril, da so vse napovedi tvegane, še posebej napovedi o prihodnosti. Kljub tveganju je morda že zaznati temeljne dimenzije, ki bodo vplivale tudi na oblikovanje edukacijske politike. Zamislimo si, da bo evropska družba prihodnosti *postmaterialna* družba. Gre torej za družbo, ki ustvarja družbeno bogastvo predvsem s trgovanjem z idejami, ustvarjalnostjo, novim znanjem, z informacijami. Gre torej za družbo, ki se *iz industrijske* družbe spreminja v postmaterialno, kjer je pomembno trgovanje z informacijami in kjer je pomembno *več in bolj kakovostno*,

vse bolj *različno in narejeno na različne načine, vse bolj prilagojeno posamezniku*.

Gre torej za družbo, kjer bo *realnost* še bolj kompleksna (hiperrealnosti), kjer bo še bolj aktualno vprašanje »uhajanja realnosti« in kjer bodo vprašanja razumevanja in odgovornega ravnanja do sebe, naravnega in družbenega sveta še aktualnejša. Prav zato bi morda lahko družbo prihodnosti poimenovali tudi družba nenehne refleksije. Družbo, ki bo, če se bo želela razvijati, morala presojati svoja dejanja z vidika *trajnostnega razvoja* – torej z zavedanjem, da je družbeni razvoj vedno del preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, zato moramo biti odgovorni ne samo do sedanjih, temveč tudi prihodnjih generacij. Zdi se, da se bodo rekonceptualizirale nekatere *temeljne bivanjske kategorije*, kot so npr. kategorije *prostora in časa, opredelitev življenja*.

Postmaterialno družbo naj bi močno zaznamoval razvoj *informacijske tehnologije*, ki naj bi še temeljiteje spremenila način življenja. Vplivala naj bi na organizacijo delovnega okolja, na oblikovanje našega mišljenja, na način spoznavanja sveta. *Moč računalnikov v osebni uporabi* že danes močno *presega zmogljivost*, kakršno so imeli računalniki velikih podjetij. Sodobna tehnologija že sedaj (vsaj na videz) omogoča dostopnost do informacij, virov znanja, kakršno si še pred desetletji nismo mogli zamisliti. Toda hkrati s tem se zastruje vprašanje *dostopnosti do uporabe ter usposobljenosti* za uporabo sodobne tehnologije, pa tudi vprašanje usposobljenosti za kritično presojo in osmišljanje informacij.

Že v današnjem svetu se soočamo s tem, v svetu prihodnosti pa nas čaka še *večja dinamika kopičenja znanja*. Čas med odkritjem in neposredno uporabo se *obetavno* zmanjšuje, dvig produktivnosti je v primerjavi s stoletji poprej približno tak, kot če bi se vsako leto zgodila industrijska revolucija. Eksponentna rast ter kopičenje znanja sta začela *proizvajati paradokse, na katere se razmišljanje mora odzvati, pa tudi etične dileme in socialne probleme*.

Zdi se, da bodo *številne spremembe vse bolj zaostrovale vprašanja enakopravnosti, socialne pravičnosti, demokracije*. In to ne le zaradi tehnoloških vplivov. Demografska slika sodobne družbe že opozarja na starajočo se populacijo, kar bo vplivalo na trg delovne sile, na migracijske tokove, pa tudi na vprašanja, povezana s sožitjem med generacijami. Starajoča se populacija bo zagotovo vplivala na rekonceptualizacijo javnih uslug ter spremenjene življenjske sloge.

Vpliv navedenih procesov na področje edukacije

Množično šolanje je danes soočeno s številnimi izzivi. Kriza šole naj bi se izražala v protislovnosti med obveznostjo in podaljševanjem šolanja ter nezmožnostjo šole, da uresniči številne družbene naloge. Zdi se, da so naloge, ki naj bi jih šola opravila, ujete v številna protislovja, ki se kažejo tudi v vse večjem in globljem prepadu med demokratičnimi, univerzalnimi cilji množičnega šolanja ter vse večjim številom osipnikov, ki predčasno zapuščajo šolo.

V sodobnih družbah se vprašanje navezanosti med družbenim okoljem in šolo (ter na temelju tega legitimacije pedagoškega dela) vse bolj zaostruje. Mlajše generacije preprosto drugače razumejo temeljne bivanjske kategorije. Lahko bi rekli, da v sodobnem svetu, ki prinaša revolucijo pomenov, *soglasja o tem, kaj učenci potrebujejo, ni več*. Ne vemo, kakšna znanja bodo potrebovali, ni avtoritativnega, stabilnega in skupnega korpusa znanja in vrednot. Zato je temeljni problem moderne šole, kako oblikovati kurikulum v spreminjajočih se družbenih procesih, v času vzporednih svetov, v spremenjenih pogojih učenja (Kress, 2006). Problem je torej že, kako oblikovati kurikulum za sedanjo družbo, kaj šele za družbo prihodnosti, ki je ne poznamo.

Šola je v preteklosti poznala potrebe učencev, kurikulum pa je bil neke vrste obljuba in zagotovilo, da bodo učenci z usvojenim znanjem lahko tudi nekaj dosegli (da bodo to znanje potrebovali, da bodo to znanje lahko uporabljali kot orodje). Usvajanje znanja je bilo jasno določeno, sistematično nadgrajevano. *Danes že pogled na spletno stran dokazuje, da je vstopov v neko znanje lahko zelo veliko*. Odgovornost za oblikovanje znanja pripada učencu (katera vedenja bo pridobil, po kakšnem zaporedju). Razlika med načinom usvajanja nekoč in danes je torej bistvena. Včasih je šola lahko posredovala znanje kot orodje, danes lahko posreduje vedenje o tem, kako informacije povezati v znanje, ki bo lahko uporabno orodje.

Spremembe zahtevajo vnovične *premisleke tako o konceptih usvajanja kot posredovanja znanja, o načinih vrednotenja znanja*. Zagotovo bodo novi koncepti usvajanja in posredovanja znanja zahtevali tudi spremembe v *organizaciji šole, spremembo odnosov avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti*. Pedagoški procesi preprosto ne bodo mogli več potekati na osnovi podrejanja razuma verovanju. Zdi se, da bodo morali premisleki o novih konceptih usvajanja in posredovanja znanja vključevati tudi del utopične dimenzije, ker je, kot pravi (Halpin, 2006), svet brez

vizije, brez utopije preveč instrumentalen, je samo realizem, mrtvilo, ki te umori, zato je nujno zagotoviti prostor za *imaginacijo*.

Spremenjena vloga znanja vpliva na spremembe tudi v pojmovanju in načinu umeščanja šolskega znanja v kurikule. Poudarjanje uporabnega znanja je do neke mere zagotovo smiselno. Problematična pa tovrstna stališča postanejo tisti trenutek, ko jih interpretiramo tako, da v šolskem kurikulumu ne sme biti ničesar, kar ni neposredno »uporabno«. Znanje se tako v sodobnem času vse prepogosto znajde v položaju, da se lahko legitimira le s tem, da je ali da postane *instrumentalno znanje*, in se ob tem pozablja, da kompleksnih ciljev edukacije pač ni mogoče reducirati samo na instrumentalnost, ne da bi jo ogrozili v temeljih (Young, Muller 2007). Izobrazba po svoji naravi ni le *funkcionalna moč*, ampak je moč analitičnega (tj. kritičnega) *prepoznavanja in preseganja*.

Razmišljanje o tem, katero znanje bi bilo treba razvijati v šolah, kaže, da še vedno ne sprejemamo vseživljenjskega učenja kot imperativa sodobne družbe. Ob vsej kompleksnosti in dinamiki družbenih procesov, hitrosti ustvarjanja novega znanja preprosto ni mogoče zapreti v ozko obdobje šolanja.

Edukacija mora postati integralni del številnih družbenih procesov in področij, na ravni posameznika pa slog življenja. Ravno tu se zdi, da je ključ problema. Šolanje in področje edukacije je soočeno s številnimi nerazrešljivimi protislovji ravno zato, ker se lahko vse manj vprašanj rešuje samo znotraj sebe (v okviru področja edukacije ali šole). Pred nami je zato pomembna naloga, da iščemo mehanizme za reševanje nakopičenih vprašanj širše, sicer se nam bo zgodilo, da bo prihodnost tu – težava bo le ta, da bo neenakomerno distribuirana (po družbenih področjih, med različnimi družbami, med družbenimi skupinami).

Najboljši način za napovedovanje prihodnosti je, da jo ustvarimo sami

Širši družbeni procesi (znanje kot produkcijski dejavnik, demografska vprašanja) in intenzivnost ustvarjanja novega znanja nakazujejo, da je ključ za reševanje temeljnih razvojnih vprašanj prav področje edukacije. Hkrati pa je že sedaj več kot očitno, da reševanje številnih vprašanj samo v okviru področja edukacije ni učinkovito. V kolikor področje edukacije samo išče in izumlja rešitve, ne da bi bile te vpete v številne druge sektorje, se zdi, kot da so rešitve umetne, da so *make up* za stare koncepte.

Drugo pomembno vprašanje pa je, kaj je tisto, kar bi lahko delovalo kot pospeševalec razvoja. Kaj je tisto, kar daje dinamizem in spodbudi *spremembo paradigme*? Odgovor na to vprašanje je treba poiskati v temeljnih značilnostih družbe prihodnosti, saj je področje edukacije zagotovo poklicano, da ne razmišlja samo in predvsem o sedanjosti. Zdi se, da je odgovor že star in preizkušen – *ustvarjalnost in inovacije*. Vendar ne kot cilj sam po sebi, temveč kot *orodje, strategija za doseganje ciljev*, ki so področja edukacije, in sicer: družbena blaginja zaradi *boljšega razumevanja in spodbujanja gospodarske rasti ter večje socialne kohezije in manjših družbenih neenakosti*.

Razvijanje ustvarjalnosti in inovativnosti naj bi bilo za družbo prihodnosti še toliko pomembnejše tako na ravni družbenega razvoja kot načina za reševanje širših družbenih vprašanj kot tudi na ravni posameznika.

Postavljanje *ustvarjalnosti in inovativnosti v središče kot temeljne strategije razvoja* pomeni spremembo delovanja na nekaterih ključnih področjih. Ena najpomembnejših je, kako doseči sinergijo različnih akterjev, denarja, potenciala.

Zdi se, da je v sodobni družbi morda najprimerneje pustiti možnost delovanja zelo različnih entitet, vendar jih znati učinkovito *povezati v mreže*. Mreženje je lahko ena najučinkovitejših strategij, vendar je treba tudi za tako delovanje ustvariti pogoje. Pri ustvarjanju temeljnih pogojev za delovanje mrež bi morala sodelovati država. To pa zahteva, tudi od države, spremenjeno *polje, področje in način delovanja*. Vzpostaviti bi bilo treba možnosti mreženja na različnih področjih in ravneh. Ena zelo pomembnih področij je mreža znanstvenih in raziskovalnih institucij. Oblikovati je treba ustrezne mehanizme, s katerimi bi lahko v okviru EU podprli posebej *zahtevne razvojno-raziskovalne projekte*, ki so morda prezahtevni, da bi jih lahko oblikovali na ravni države. Podpora takim mrežam bi morala temeljiti na temeljnih strateških usmeritvah EU.

Mreže bi morali razvijati tudi v smislu povezovanja različnih ravni, izvajalcev med področji. V tem smislu bi bilo treba z različnimi mehanizmi podpreti sodelovanje fakultet in šol (tako na ravni razvoja didaktike, ustreznih materialov kot tudi vključevanja učiteljev v različne razvojne projekte). Oblikovanje mrež z različnimi akterji bi zagotovo lahko pripomoglo tudi k novemu ustvarjalnemu naboju. Fakultete in šole bi morale sodelovati tudi na področju hitrejšega odzivanja na konceptualne premike, ki se dogajajo v posamezni znanosti ali na posameznih znanstvenih področjih. Sodelovati bi morali pri izboru konceptualnih artefaktov, ki so pomembni za družbo prihodnosti ter pri »prevajanju« teh v šolski jezik.

V prihodnje bo treba več pozornosti nameniti *razvijanju instrumentov, ukrepov*, ki jih lahko izvajajo različne ravni oblasti (država, lokalne skupnosti), in načinu vodenja inštitucij (menedžment). Pri tem je še posebej pomembno nadaljevati in okrepiti prizadevanja EU za t. i. politiko na podlagi podatkov in za spodbujanje mednarodno primerjalnih raziskav na tem področju. Okrepiti je treba tudi možnosti primerjave dobrih praks, okrepiti mobilnost. Država *mora prevzeti torej drugačno vlogo, kot jo je prevzemala v času uveljavljanja množičnega šolanja, in spremeniti področje delovanja*.

Edukacijska politika ne more reševati številnih vprašanj in učinkovito opravljati nalog, ne da bi bila tesneje *vpeta v različne sektorje*. Tako ni mogoče pričakovati, da bo koncept vseživljenjskega učenja *zaživel*, če ob tem ne sodelujeta sektorja za delo in socialno politiko. Samo medsebojno *zaupanje in učinkovito skupno delovanje* lahko rešujeta vprašanja, povezana z družbeno neenakostjo. Izvajanje programov za npr. deprivilegirane skupine se pogosto izkaže za neučinkovito, če je izvajano samo v okviru edukacije, nepovezano z drugimi ukrepi države, lokalne oblasti.

Verjetno bo treba rekonceptualizirati tudi nekatere kategorije v okviru edukacije, ki so se zdele večne, kot npr. organizacijski principi formalnega izobraževanja, vloga formalnega izobraževanja v odnosu do drugih oblik izobraževanja, razumevanje učenja in poučevanja, vloge učitelja ipd. Poiskati je treba ustvarjalne in *inovativne načine vodenja šol*, vodenja izobraževalnih karier, zagotoviti več mednarodnega sodelovanja učiteljev. Zagotoviti je treba mehanizme ne samo za ustvarjalno usvajanje in posredovanje novega znanja, temveč za *spodbujanje ustvarjalnega mišljenja* in inovativnega delovanja. IKT je treba umestiti kot enega od temeljnih principov usvajanja novega znanja, ne kot umeten dodatek, možno popestritev pedagoškega dela.

Ob vse večji različnosti, s katero se in se bomo v prihodnosti soočali še bolj, se zdi, da je nujno posebno pozornost nameniti vprašanju *vključenosti, možnostim in priložnostim* za različne družbene skupine, posameznike. Edukacijska politika mora ravno zaradi ključnega pomena, ki ga znanje v sodobnih družbah ima, zagotavljati največjo možno mero vključenosti, ki pa jo lahko doseže z uvajanjem inovativnih metod dela, predvsem pa s spodbujanjem sodelovanja, vključenosti učencev v proces. Zdi se, da je priznavanje enkratnosti in neponovljivosti posameznika ter različnosti družbenih skupin v okviru edukacijskega sistema mogoče uresničevati le prek mehanizmov za spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti. Ustvarjalnost je namreč ena od *temeljnih značilnosti človeškosti*. V

kolikor pedagoški proces ne zagotovi razvoja temeljnih struktur človeškosti, potem ni mogoče računati na mobilizacijo potencialov. Samo v tako zasnovanih pedagoških strategijah so lahko učenci subjekt pedagoškega procesa. Edukacijska politika je zato dolžna spodbujati mehanizme in instrumente, s katerimi bo *opolnomočila šole* za izvajanje teh nalog in za razvijanje ustreznih *kompetenc*.

Družba prihodnosti bo zato morala razviti zelo različne mehanizme, oblike in poti za ustvarjanje in posredovanje znanja, vendar hkrati ustvarjati pogoje za *oblikovanje mrež med zelo različnimi akterji posredovanja in ustvarjanja znanja*. Tradicionalno povezovanje med istovrstnimi inštitucijami (npr. samo inštituti ali samo podjetji, samo med šolami) bo moralo preiti v fazo, ko bodo v mreže vključene inštitucije z doslej povsem ločenimi odgovornostmi in področji delovanja. Inštituti so bili tisti, ki so ustvarjali novo znanje, gospodarstvo je bilo odgovorno za materializacijo tega znanja, šole pa za prenos znanja. Ustvarjanje mrež mora zagotoviti akumulacijo človeškega in drugih oblik kapitala ne le na nacionalnih ravneh.

Odpiranje zelo različnih poti in možnosti za usvajanje novega znanja zahteva oblikovanje transparentnih mehanizmov, s pomočjo katerih posameznik oblikuje svojo izobrazbeno pot. Različne oblike in poti izobraževanja morajo postati *enotna edukacijska mreža*, v okviru katere posameznik nadgrajuje svojo edukacijsko pot. Ta mreža bo morala v večji meri kot doslej vključevati tudi oblike samoizobraževanja. V okviru edukacijske mreže ima formalno izobraževanje še vedno posebno mesto – predstavlja hrbtenico edukacijske poti, saj mora ustvarjati pogoje za vse druge oblike učenja. Hkrati pa ne sme in ne more predstavljati edinega mehanizma, na katerega so vse ostale druge možnosti prilepljene kot umetni dodatek.

Obdobja izobraževanja in zaposlenosti so lahko ločena le določen čas. Zdi se, da se bosta v družbi prihodnosti izobraževanje in zaposlitev še bolj prepletala. Prav zato bo treba zagotoviti organizacijske oblike, ki bodo tako prepletanje omogočale. Ločevanje ali celo izključevanje obdobja zaposlenosti in izobraževanja v odrasli dobi ljudi ne bo mogoče.

Prožnost in odprtost še bolj kot tradicionalne oblike organiziranosti določenega področja odpira *vprašanje socialne pravičnosti*. Zdi se, da lahko fleksibilnost in odprtost organizacijskih oblik povečuje nevarnost za večanje socialnih razlik. Prav zato bo morala tudi družba prihodnosti posebno pozornost nameniti vprašanju zagotavljanja socialne pravičnosti. Paradoksalno ob tem je, da se z večjo odprtostjo in povečevanjem različnih možnosti lahko depriviligiranost določenih skupin celo povečuje. Krepitev demokratičnih odnosov, demokratične pedagogike v šoli bo

zato pomemben element zagotavljanja družbene enakosti in pravičnosti. Samo demokratična šola bo ohranjala motivacijo učencev za sodelovanje v šoli, za usvajanje novega znanja.

Šola bo morala zagotavljati predvsem možnosti za razvoj tistih kompetenc, ki odločilno vplivajo na možnosti za nadaljnje izobraževanje. Ob tem se zdi, da je v navajanju ključnih kompetenc premalo pozornosti namenjeno *prav ustvarjalnosti in inovativnosti* (kompetenca učiti se učiti preveč poudari vlogo udeleženca izobraževanja le kot receptorja že vnaprej določenega znanja), še posebej, če bo družba prihodnosti temeljila na ustvarjanju novih idej. Razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti zahteva odprte strukture, demokratične odnose v šoli, zahteva nenehno preizpraševanje in odprtost. Prav zato je izmenjava izkušenj, primerov dobre prakse, idej in sodelovanja učiteljev in učencev različnih kultur izjemno pomembna. Naveden cilj je mogoče doseči že s pomočjo IKT. Univerzalna refleksija, odprtost šole, ki lahko prinaša svež veter, bo morala postati naravna potreba šole, inštitutov, gospodarstva.

Področje *delovanja države se bo v družbi*, katere značilnost niso trdne družbene strukture, nujno spremenilo. Zagotavljati bo morala transparentnost postopkov in poti za npr. pridobivanje izobrazbe, zagotavljati možnosti za ustvarjanje mrež, zagotavljati možnosti za izvajanje ključnih projektov (kar pomeni, da bo morala jasno opredeliti samo temeljne strateške usmeritve) in predvsem razviti mehanizme, s katerimi bo zagotavljala pravičnost in enakost priložnosti (Dale, 2007).

V okviru EU so razviti že številni mehanizmi in instrumenti, ki zagotavljajo možnosti za uresničenje vseh navedenih ciljev. Še posebej zato, ker omogočajo, da jih države same vgradijo v nacionalne sisteme. Morda bi veljalo v prihodnosti še več pozornosti nameniti različnim oblikam ustvarjanja mrež, povezovanja ne samo istovrstnih inštitucij, temveč povezovanja ustanov, ki so bile tradicionalno deljene v tiste, ki oblikujejo novo znanje (inštituti), in v tiste, ki ga materializirajo (gospodarstvo), oziroma tiste, ki ga posredujejo (šole).

Kljub odprtosti in fleksibilnosti družbenih struktur, ki jih lahko pričakujemo v družbi prihodnosti, ima šola posebno mesto v mreži edukacijskih poti.

Izzivi sodobne družbe in družbe prihodnosti bodo zagotovo zahtevali veliko angažiranost človeškega potenciala, kjer ne bosta zadoščala samo znanje in usposobljenost, temveč tudi predanost in zavezanost skupnim ciljem. Strategije so ravno zato pomembni dokumenti, ki v kompleksni družbi usmerjajo naše delovanje. Vendar pa mora vsaka strategija vključe-

vati tudi utopijo. Potrebujemo pa utopijo – obzorje, ki se premakne ravno za dva koraka naprej, ko se mu približamo na dva koraka. Utopija nam pomaga hoditi, nas uči. Utopija je simbolna prezentacija časa predelane-ga s fikcijo. Ne gre za odraz popolne (neizbežne) prihodnosti, temveč za odraz mogočih alternativ.

Namesto zaključka: Problemov ne moremo rešiti, če med njihovim reševanjem razmišljamo enako kot takrat, ko smo jih ustvarili

Področji edukacije in raziskovanja bosta v družbi prihodnosti odločilno vplivali na razvoj posameznika in družbe, zato morata biti center načrtovanja politik tudi na drugih področjih življenja. Ne moreta biti samo eden od sektorjev. To pa zahteva tudi, da se področji odpreta. Če predstavljata edukacija in raziskovanje središče razvoja družbe, pomembnih vprašanj ni mogoče *reševati le znotraj okvirov teh področij*.

Prihodnost bo verjetno prinesla še *večjo diverzifikacijo in fleksibilnost* in s tem tudi večjo kompleksnost edukacije. Eden od pomembnih izzivov družbe prihodnosti zato bo, kako zagotoviti dostopnost in udeležbo v različnih oblikah izobraževanja (eno od takih vprašanj se že kaže na področju VŽU, kjer podatki kažejo, da se naprej izobražujejo predvsem tisti, ki že imajo razmeroma visoko izobrazbo).

Pomembno je krepiti povezanost področja edukacije, raziskovanja in inovacij. Ta trikotnik naj bi celo predstavljal srce razvoja družbe prihodnosti – toda brez vključevanja mehanizmov, *ki bodo zagotavljali možnost vključevanja v ta trikotnik* (socialnih mehanizmov, zagotavljanja dostopnosti do vseh oblik izobraževanja), se lahko zgodi, da bo prinesel izključevanje velikega dela potencialov. Zdi se, da je samo s povezovanjem in skupnim učinkovanjem različnih družbenih področij mogoče doseči učinkovitost in pravičnost. Postavljanje edukacije in raziskovanja v središče razvoja zaostrojuje nujnost povezovanja in skupnega učinkovanja različnih sektorjev. Prav zato ni mogoče govoriti o trikotniku, ker preveč poudarja zaprtost znotraj samo posameznih področij. Morda bi bilo bolje govoriti o koncentričnem krogu, ki se lahko širi, ali o mreži. Zdi se, da dinamizem družbe prihodnosti ne bo več dopuščal grajenja univerzumov specialistov, temveč bo moral najti ravnotežje med odprtostjo in jasno ciljno usmerjenostjo.

Cilji *kakovost, dostopnost, odprtost* dobivajo v družbi prihodnosti povsem nove oblike, nove vsebine. *Oblike neenakosti bodo mnogo bolj*

prikrite, zato bo treba oblikovati bolj subtilne mehanizme za njihovo odkrivanje in doseganje teh ciljev.

Indikatorji razvoja edukacije bodo morali biti ravno zaradi kompleksnosti družbe prihodnosti določeni bolj kvalitativno. Če bo družba prihodnosti temeljila na ustvarjalnosti in inovativnosti, ali je mogoče pričakovati, da bo temu sledilo tudi določanje ciljev na področju edukacije? Je mogoče verjeti, da bo eden od kazalnikov *merjenja kakovosti edukacije* tudi spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti?

Tudi z vidika pravičnosti bo še naprej pomembno, da ima formalno izobraževanje značaj središčne osi. Vendar pa je več kot očitno, da z ohranjanjem klasičnih, tradicionalnih načinov dela prispeva le k utrjevanju družbene neenakosti. Nujno je krepiti *razvoj didaktike, ki bo ustrezala izzivom* prihodnosti (prenos iz znanstvenega jezika v šolski jezik) ter *demokratizirati šolsko prakso* (npr. z razvijanjem etike udeleženiosti, krepitvijo moči udeležencev pedagoškega procesa).

Dostopnost in možnost uporabe različnih virov znanja lahko celo v večji meri prispevata k *potenciranju neenakosti* kot formalno izobraževanje. Prav zato bo v družbi prihodnosti nujno razviti ukrepe in mehanizme, ki bodo zagotavljali priložnosti različnim družbenim skupinam.

Šola v družbi prihodnosti *ne more uspešno uresničevati svojih funkcij (tudi na področju odpravljanja družbene neenakosti, multikulturalizma), v kolikor ostaja samo prostor za posredovanje znanja in ne tudi prostor za ustvarjanje novega znanja. Ustvarjalnost in inovacije* so perspektiva prihodnje družbe. Sistem edukacije mora uveljaviti pedagoške principe in organizacijske oblike dela, s katerimi bosta spodbujanje ustvarjalnosti in *razvoj kompetenc* umeščena v središče edukacijskega dela. Samo tako lahko šola doseže motiviranost in zavzetost učencev za usvajanje novega znanja.

Zdi se torej, da stare oblike edukacije dobivajo nove vsebine, neskončnost oblik in možnosti, hitrost, s katero nova znanja postajajo del našega vsakdanjega sveta, pa so le pojavne oblike neke nove paradigme, povsem drugačnega videnja sveta, ki zahteva rekonceptualiziranje teh na videz že znanih oblik.

Literatura

- Carvalho, M. G. (2007). The Contribution of Education and Training to Social Inclusion and Social Integration. Symposium on the Future Perspectives of European Education and Training for Growth, Jobs and Social Cohesion. Brussels: 19 June 2007.
- Dale, R. (2007). Globalisation and the Rescaling of Educational Governance: A Case of Sociological Ectopia. V Torres, C. A. in Teodoro, A. (2007): *Critique and Utopia*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Halpin, D. (2006). Understanding Curriculum as Utopian Texts. V Moore, A. (ur.), *Schooling, Society and Curriculum*. London: Routledge.
- Hartley, D. (2006). The Instrumentalization of the Expressive in Education. V Moore, A. (ur.), *Schooling, Society and Curriculum*. London: Routledge.
- Kress, G. (2006). Learning and Curriculum: Agency, Ethics and Aesthetics in an Era of Instability. V: Moore, A. (ur.), *Schooling, Society and Curriculum*. London: Routledge.
- Moore, A. (ur.) (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. London: Routledge.
- Muller, J. (2000). *Reclaiming Knowledge: Social Theory, Curriculum and Education Policy*. London: RoutledgeFalmer.
- Torres, C. A. in Teodoro, A. (2007): *Critique and Utopia*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Young, M.F.D., Muller, J. (2007). Truth and Truthfulness in the Sociology of Educational Knowledge, *Theory and Research in Education*, vol. 5, 2, str. 143–153.

KO UČITELJ POSTANE RAVNATELJ: RAZISKAVA O NOVOIMENOVANIH RAVNATELJIH

Andrej Koren, Vinko Logaj

Šola za ravnatelje, Ljubljana

Uvod

Danes skoraj ni države, kjer se ne bi zavedali, kako bistveni so za učinkovito šolstvo ravnatelji, in ki nima usposabljanja ravnateljev (OECD, 2006; Koren, 2007). Velik poudarek ravnateljevanju temelji na mednarodnih raziskavah, ki so pokazale na veliko korelacijo med vodenjem in izboljšavami v šolah (Hopkins, 2001; West, Harris in Hopkins, 2000).

Pri tem je sicer potrebna previdnost, kljub obsežni mednarodni osnovi v raziskovanju vodenja je podatkov namreč malo, izhodišča raziskav so si zelo različna in študije se med seboj močno razlikujejo (Bottery, 2004; Wallace, 2002). Pravzaprav je malo takšnih, ki bi dokazale neposredno vzročno povezavo med vodenjem in izboljšanjem dosežkov učencev (Hallinger in Heck, 1996).

Marzano (2000) pravi, da je med osmimi dejavniki, ki vplivajo na izboljšanje dosežkov učencev, ravnateljevanje na sedmem mestu. Dejavniki, razvrščeni po pomembnosti, so:

- pogoji učenja,
- dolžina časa, ki ga namenijo učenci učenju,
- spremljanje napredka učencev,
- ustvarjanje zmerne pritiska na učence za dosežke,
- sodelovanje staršev,
- ustvarjalna šolska klima,
- vodenje in
- sodelovanje.

Vpliv ravnateljstva pa ni le direkten, vodenje ima namreč pomembno vlogo tudi pri drugih dejavnikih. Je samostojen dejavnik, ki neposredno vpliva na dosežke učencev, hkrati je gonilo, ki vpliva na preostale dejavnike na ravni šole ali učiteljev (Sergiovanni, 2005).

Torej je ravnatelj učinek na učenje učencev in uspešnost šole predvsem posreden (Marzano, 2000). Vodenje se pojavlja kot pomembna sila, ki zagotavlja razmere in podporo, ki jih šola potrebuje za uspeh nasploh in za učinkovitost učiteljev. S pravim vodenjem je zelo verjetno, da bodo vplivi na dosežke učencev ugodnejši in večji.

Na tej osnovi po vsem svetu in tudi v Sloveniji potekajo različna usposabljanja ravnateljev. V *Šoli za ravnatelje* poteka po zgrajenem sistemu vseživljenjskega učenja ravnateljev, ki je razdeljeno na obdobje priprave za ravnateljstvo, prvo obdobje ravnateljstva in zasnovo usposabljanja ravnateljev v kasnejših letih (Koren, 2005).

Prva in druga oblika usposabljanja imata namen olajšati prehod iz poučevanja v ravnateljstvo, saj se učitelji v času svojega študija izražajo za delo z otroki. Tako se tisti, ki postanejo ravnatelji, znajdejo v povsem novi vlogi. Ta razlika v vlogah je na naših šolah še posebej opazna, saj razen pomočnikov strokovni delavci skoraj nimajo sistematične možnosti pridobivanja vodstvenih izkušenj.

V tem članku se bova osredotočila na usposabljanje v prvem letu ravnateljstva, ki smo ga uvedli v šolskem letu 2003/2004 in smo ga v šolskem letu 2006/07 posebej spremljali.

Projekt usposabljanja v prvem letu po imenovanju poveže nove ravnatelje s starejšimi, izkušenejšimi, tako da se skupaj ukvarjajo z različnimi področji ravnateljevega dela. To omogoča lažje izvajanje novih nalog, hkrati pa poskušamo s podporo pri, recimo temu preprostejših, rutinskih, a nujnih in pomembnih delih, prihraniti energijo in čas za kontekstualen pristop k vodenju, za ustvarjanje pogojev za uspešno delo vseh na šoli.

V njem se tako združuje znanje skupin ravnateljev začetnikov in ravnateljev mentorjev. Tako se osebno znanje začetnikov zgodaj poveže z znanjem, ki se je oblikovalo v praksi, in se dopolni z vključevanjem predavateljev Šole za ravnatelje in drugih teoretikov in raziskovalcev.

Ko šola dobi novega ravnatelja

Eden najpomembnejših dogodkov v delovanju vseh šol je menjava ravnatelja, vendar je le malo stvari v izobraževanju manj uspešnih kot nasled-

stvo ravnateljev (Earley in Weindling, 2004: 133). Kaj zapustijo ravnatelji, ki odidejo, kako začnejo ravnateljstvo novoimenovani? Ta vprašanja so pomembna za šole in šolski sistem, kot tudi za tiste, ki usposabljammo ravnatelje.

Ob sprejetju ravnateljstva mora ravnatelj razmisliti, koga je nasledil, kakšni so bili predhodnikovi dosežki in kaj je pustil neopravljeno. To je osnova za odločitve, pri čem in s čim nadaljevati. Hkrati nasledstvo zahteva od ravnatelja razmislek, kako bodo izboljšave, ki jih je uvedel, po njegovem odhodu živele naprej (Hargreaves, 2005: 178).

Pomen spoštovanja preteklega vodenja in nekdanjih ravnateljev, ki so sooblikovali značilnosti šole, omenja tudi Bourdieu, ko piše, da je to, kar počnemo, v okviru institucionalnih struktur, v katerih smo, toda te strukture so nastale kot plod »usedlin« predhodnih dejanj človeškega delovanja in odnosov moči (Lingard idr., 2006: 61).

To so velike zahteve, ki jih je težko uresničiti, posebej še v prvem letu. V njem mora ravnatelj prevzeti novo vlogo, ki jo je prej poznal le prek svojih ravnateljev in usposabljanja, nima pa lastne izkušnje.

Pomembno vlogo pri usposabljanju novih ravnateljev imata tudi njihovo imenovanje in politika, ki jo je ob tem imel svet šole. Ta bi moral ob imenovanju vedeti, ali išče nadaljevanje takšnega vodenja, kot je bilo na šoli do sedaj, ali želi spremembe (Koren, 2007). Tako lahko govorimo o kontinuiteti ali diskontinuiteti (Hargreaves in Fink, 2006: 62).

Načrtovana kontinuiteta

Načrtovana kontinuiteta se pojavi, če imenovanje novega ravnatelja odraža dober načrt zamenjave, ki ima cilj nadaljevati delo in razvoj z upoštevanjem predhodnikovih splošnih smeri in ciljev. Ena možnost je izbira novega ravnatelja med učitelji šole, notranjega ravnatelja, ki se je na kandidaturu pripravljal. To lahko dobro deluje na šolah, katerih uspešnost narašča. Močni notranji nasledniki razumejo šolo in okolje, okolje jih sprejema, vedo, kaj je bilo doseženo, in razumejo, kaj še morajo doseči. Treba jih je prepoznati in poiskati zgodaj, da se lahko dejavno pripravijo.

Toda novi notranji ravnatelji niso vedno primerni za naslednike. Učitelji jih lahko vidijo kot nekoga, ki je favoriziran in si tega ne zasluži. Če vzgajajo naslednike ravnatelji, pogosto skušajo oblikovati naslednika po svojem zgledu. Izbiranje naslednika po lastni podobi pa lahko ovira pestrost. Slabo je tako za šolo kot posameznika. »Mini jazi« so praviloma manj učinkoviti kot predhodniki. Namesto napredka lahko prinesejo ponavlja-

nje. Notranjega naslednika torej ne bi smel izbrati ravnatelj sam (Koren, 2007).

Šole marsikdaj izberejo notranje naslednike v skladu z običaji in navadami in ne z določenimi potrebami šole. Najslabše se to praviloma konča v šolah, v katerih slabo delajo. Verjetneje je, da notranji ravnatelji z zaposlenimi obtičijo in ohranjajo utečeno smer, kot da bi šolo usmerili v novo (Hopkins, 2001; po Hargreaves, 2005).

Načrtovana kontinuiteta ima še druge pasti. Šola je lahko boljše ali slabše prilagojena šolskemu sistemu, političnim in drugim razmeram v okolju. Če sistem imenovanja ravnateljev omogoča, da si slabo prilagojena šola izbira ravnatelja sama, se lahko odloča za načrtovano kontinuiteto zato, da ohranja svojo osamitev. Še huje. Šola je strukturiran družbeni prostor, polje silnic. V njem so ljudje, ki vladajo, in ljudje, ki se jih obvladuje (Lingard idr., 2003). V šoli obstajajo trajni odnosi neenakosti. Hkrati je šola prostor, kjer se različni dejavniki bojujejo za spremembo oblike šole ali njeno ohranitev. Če prevladajo negativno naravnani, lahko z načrtovano kontinuiteto ohranjajo vladajoč položaj, slabo šolo ali vsaj slabo klimo.

Načrtovana diskontinuiteta

Pri zamenjavah ravnateljev se pogosteje načrtuje diskontinuiteta, ki naj bi šolo izboljšala. Načrtovana diskontinuiteta lahko prinese potrebno spremembo, vendar se običajno pojavi zato, ker želijo tisti, ki ravnatelje izbirajo, novega človeka, ki bi šolo prevetрил. To je vznemirljivo, daje občutek nujnosti in vtis, da lahko z enim samim imenovanjem res nekaj spremeni-jo. Vendar je lahko tudi tvegano (Hargreaves in Fink, 2006: 62).

Predvsem je pomembno, da je potreba po diskontinuiteti ocenjena pravilno. Pomenila bi namreč lahko zgolj iskanje napak dosedanjega ravnatelja. To bi načrtovalce odvrčalo od iskanja dobre prakse, na kateri bo moral oblikovati delo novi ravnatelj (Johnson, 1996; po Hargreaves in Fink, 2006). Nevarne so hitre spremembe, ki ne bi trajale dolgo; vodenje potrebuje čas za utrditev nove kulture.

Nenačrtovana kontinuiteta in diskontinuiteta

Dejansko večina menjav ravnateljev konča v protislovni mešanici nenačrtovane kontinuitete in diskontinuitete. Diskontinuiteta z dosežki prejšnjega ravnatelja in kontinuiteta povprečnega dela predhodnika oziroma stanja, ki ga je vzdrževal.

Imenovanje ravnateljev v Sloveniji

V sistemih zamenjav, kakršen je v Sloveniji, v katerih na imenovanje vpliva veliko zelo različnih dejavnikov – sveti šol, učitelji, ustanovitelj in minister – je zato malo verjetno, da bi zamenjava ravnateljev omogočala kontinuiteto in trajnostni razvoj. K nestalnosti prispeva še to, da se vsakih 5 let vrtiljak reelekcije spet zavrti. To otežuje trajnost in enakomerno povečevanje učinkovitosti šol ter jih nenehno »vrti« z morečo doslednostjo. Če gledamo na menjavo ravnateljev s tega vidika, so petletni mandat in vsi dejavniki, ki vplivajo na zamenjavo ali imenovanje ravnateljev, dokaj problematizirajo. Ali zagotavljajo nasledstvo, ki omogoča trajnostno vodenje in razvoj šol? Kakšna je pri oblikovanju politike trajnostnega vodenja vloga svetov šol?

Če želimo zamenjavo ravnatelja opraviti uspešno:

- mora biti nasledstvo načrtovano veliko prej, ko ravnatelj napove odhod,
- morajo imeti zaposleni za pripravo čas,
- mora biti zagotavljanje nasledstva odgovornost mnogih, ne le ravnatelja,
- mora temeljiti na jasni oceni uspešnosti šole in potrebah po izboljšavah,
- mora biti zagotavljanje nasledstva pregledno, vezano na jasno določene standarde in kompetence, potrebne za naslednjo stopnjo razvoja šole (Koren, 2007).

Program usposabljanja ravnateljev v prvem letu ravnateljevanja

Program, ki poteka v *Šoli za ravnatelje* pod imenom Začetek ravnateljevanja, mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, je namenjen sistematični podpori in pomoči ravnateljem, ki prvič nastopijo svoj mandat, in odpravljanju vrste težav, med katerimi novoimenovani ravnatelji poudarjajo preobremenjenost z rutinskimi nalogami, pomanjkanje časa za pedagoško delo, pomanjkanje izkušenj za vodenje odraslih, pomanjkljivo poznavanje zakonodaje ter strategij vodenja. Program je hkrati priložnost za refleksijo o lastnem delu udeležencev in je konceptualno zasnovan tako, da omogoča novoimenovanim ravnateljem pomoč in podporo ter ponuja priložnosti za izmenjavo izkušenj.

Temelji na načelih kolegialnega in zaupnega odnosa med mentorjem in novoimenovanim ravnateljem, spodbujanju samostojnega dela novoi-

menovanega ravnatelja, razvijanju spretnosti in znanj za samoevalvacijo, na odpravljanju začetniških težav pri ravnateljstvu ter na načelih zagotavljanja kakovosti na šoli.

Vsebina programa je prilagojena novoimenovanim ravnateljem vrtcev, šol in dijaških domov, struktura pa omogoča razvijanje spretnosti in znanj pri vodenju ob individualni pomoči ravnatelja mentorja, ki je izkušen in vpliven na področju svojega dela ter pripravljen pomagati, spodbujati in usmerjati novoimenovanega ravnatelja, da bo uspešno razvijal svojo nadaljnjo kariero. Program obsega neposredno sodelovanje mentorja in novoimenovanega ravnatelja ter pet skupnih srečanj. Vsako srečanje je tematsko zaključena celota. Mentor in novoimenovani ravnatelj pa sta v stiku tudi med skupnimi srečanji in sodelujeta na različnih področjih ravnateljstva. Teme skupnih srečanj so: predstavitev kontaktnih oseb na Ministrstvu za šolstvo in šport ter seznanitev udeležencev z novostmi na posameznih področjih vzgoje in izobraževanja, zakonodaja, vodenje šole in sodelavcev, načrtovanje ter opazovanje in spremljanje pouka.

Poseben pomen ima v programu izmenjava izkušenj z ravnatelji mentorji. Ravnatelji se že tradicionalno povezujejo v strokovnih združenjih tako na državni ravni kot na lokalnih in občinskih ravneh. V njih ustvarjajo in prenašajo znanje in izkušnje, ki nastajajo v praksi vodenja šol. Tako oblikovano znanje nosi v sebi značilnosti organiziranosti šol, našega šolskega sistema, širšega okolja, države.

Lahko rečemo, da poskušamo nove ravnatelje uvesti v polje ravnateljstva, habitus ravnateljev (Lingard idr., 2006: 61). Čeprav je habitus plod družbenih razmer, ni ne statičen ne določen. Spreminja se iz časa v čas in iz kraja v kraj. Nenehno se preobraža, in sicer z družbenimi spremembami, ki vplivajo na posameznike, ter z razvojem in s spremembami posameznih polj. Profesionalni habitus se preureja z gibanjem skozi izobraževanje in vsakič nastane nov habitus – posamezniki postanejo utelešenje poklicnega položaja, ki ga zasedejo (Lingard idr., 2006).

Med značilnostmi teh habitusov je sposobnost za upoštevanje celovitosti šole in šolskega sistema. Habitus ravnatelja zahteva, da mora ravnatelj voditi učenje in upravljati sredstva v skladu z namenom izobraževanja, sodelovati mora z občino in ministrstvom, šolo zastopati, obvladovati odnose z okoljem in s starši, oblikovati skupno vizijo šole, prepoznavati spremembe v družbenih okoliščinah in izobraževanju, obvladovati notranje odnose šole in podobno (Koren, 2007).

Pri usposabljanju ravnateljev začetnikov se zavedamo, da je kompleksnost vodenja šol tolikšna, da novim ravnateljem ne moremo dati odgo-

vorov in navodil, ki bi jim preprosto sledili. Lahko jim damo spoznanja in poglede ter rezultate raziskav in proučevanja dobre prakse. Teorije, ki so se v raziskavah izkazale za uspešne, so bolj priporočane. Toda še vedno se ne ve, ali so uspešne v vseh okoliščinah, ravnatelji morajo biti sami dovolj sposobni in odgovorni, da vedo, kaj lahko na svojih šolah storijo.

Zavedamo se tudi omejitve v poznavanju vpliva usposabljanja ravnateljev na učinkovito šolo (West-Burnham, 2005).

Raziskava

Z raziskavo sva želela preučiti značilnosti prvega leta ravnateljevanja in uspešnost programa usposabljanja v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem. Zanimale so naju dejavnosti, ki so neposredno povezane z delovanjem šole in s stanjem, v katerem se ob imenovanju znajdejo ravnatelji. Osredotočila sva se na naslednja vprašanja:

- Kateri so največji izzivi ravnateljev ob nastopu prvega mandata?
- Katere spremembe pri vodenju šol uvajajo novoimenovani ravnatelji?
- Kakšna je zveza med izzivi in uvedenimi spremembami pri vodenju?
- V kolikšni meri novoimenovani ravnatelji »udeležajo« kontinuiteto ali diskontinuiteto nasledstva?
- Kakšno usposabljanje je primerno v prvem letu ravnateljevanja?

Pristop k raziskovanju

Raziskava je zasnovana na kvalitativni metodologiji, ki je ustrezna za analiziranje določenih procesov oziroma za analiziranje poteka določenih dogajanj (Flere, 2000: 37–40). Podatke sva zbirala z zapisi ravnateljev mentorjev o področjih individualnega sodelovanja med mentorjem in ravnateljem in z anketnim vprašalnikom, ki so ga udeleženci izpolnjevali ob zaključku enoletnega programa.

Uporabila sva namensko vzorčenje, ki je vezano na koncept udeležencev v raziskavi (Merriam, 1998). V raziskavo je bilo vključenih 47 novoimenovanih ravnateljev, ki so prvič nastopili mandat in so sodelovali v programu Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, ki ga organizira Šola za ravnatelje. Vzorec je zajel vse ravnatelje slovenskih šol in vrtcev, imenovane od 1. 9. 2005 do 31. 8. 2006.

V *Preglednici 1* je prikazano število novoimenovanih ravnateljev, število vseh ravnateljev v Republiki Sloveniji in delež vključenih v raziskavo.

Preglednica 1: Prikaz števila ravnateljev

Vrsta javnega zavoda	Število novoimenovanih ravnateljev v vzorcu	Število ravnateljev v Republiki Sloveniji	% novoimenovanih ravnateljev od skupnega št. ravnateljev v RS
Vzgojno-varstveni zavod	8	105	7,6
Osnovna šola	28	449	6,2
Glasbena šola	4	53	7,5
Srednja šola	7	128	5,4
Skupaj	47	735	6,4

Vir: Ministrstvo za šolstvo in šport in Šola za ravnatelje 2007

Zbiranje podatkov je potekalo od oktobra 2006 do maja 2007. Ravnatelji mentorji so evidentirali področja in vsebine, o katerih so jih novoimenovani ravnatelji spraševali v času izvajanja programa. Podatke za ugotavljanje največjih izzivov, s katerimi se ravnatelji soočajo ob nastopu prvega mandata, in podatke o spremembah, ki so jih pri vodenju novoimenovani ravnatelji uvedli na šoli ob začetku ravnateljevanja, pa sva pridobila na podlagi anketnega vprašalnika.

Analiza rezultatov

Izzivi novoimenovanih ravnateljev

Novoimenovanim ravnateljem in ravnateljem mentorjem, ki so na skupnih in individualnih srečanjih spremljali delo novoimenovanih ravnateljev in jim svetovali, sva na zadnjem skupnem srečanju v anketnem vprašalniku postavila vprašanje: Kateri so po vašem mnenju največji izzivi, s katerimi se ravnatelji soočajo v prvih letih po imenovanju? Vprašanje sva postavila z namenom, da bi ugotovila, katera so tista področja, ki izzovejo in so neposredni vzrok oziroma razlog za pojavljanje in nastanek določenih aktivnosti novoimenovanih ravnateljev.

Odgovore sva obdelala tako, da sva jih najprej razdelila v dve kategoriji – področji ravnateljevanja, in sicer: poslovođenje ter vodenje za učenje in poučevanje. Takšna razdelitev ni absolutna, saj se dela in naloge poslovođenja in vodenja za učenje in poučevanje v šoli pogosto prepleta-

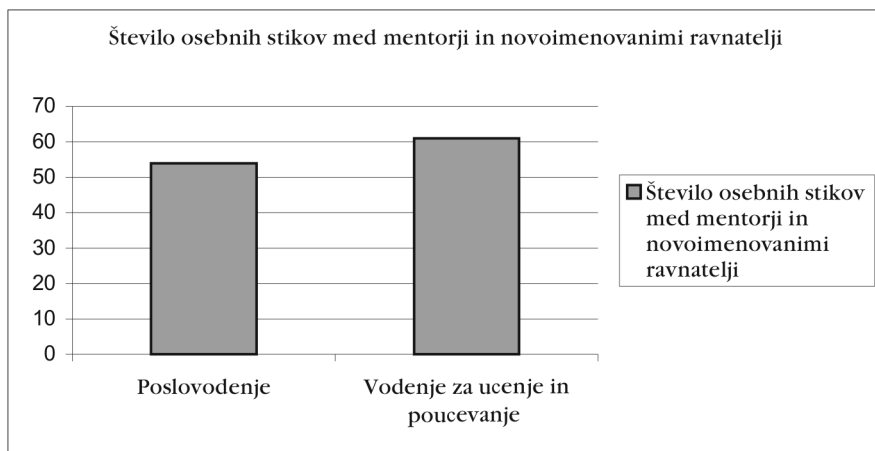
jo, omogoča pa lažjo nadaljnjo obdelavo podatkov ter vodi k namenu in zaključkom raziskave. Tako sva v nadaljevanju obdelave podatkov vsaki od kategorij določila še po devet podkategorij, ki sva jih imenovala izzivi novoimenovanih ravnateljev.

Po enakem kriteriju sva razvrstila tudi podatke o številu in področjih osebnih stikov med mentorjem in novoimenovanim ravnateljem.

Število in področja osebnih stikov oziroma individualnega sodelovanja med mentorji in novoimenovanimi ravnatelji je pokazalo, da so se v času raziskave novoimenovani ravnatelji 115-krat obrnili po pomoč k ravnateljem mentorjem, in sicer 54-krat ali 47 % za področje poslovanja (od tega 25-krat ali skupaj 22 % za področje zakonodaje) in 61-krat ali 53 % za področje vodenja za učenje in poučevanje. Podatki so prikazani v *Grafu 1*.

Osebni stiki so potekali tako, da sta se mentor in novoimenovani ravnatelj srečala, se slišala po telefonu ali pa si dopisovala po elektronski pošti. Število osebnih stikov po posameznih področjih ter razvrstitev odgovorov o največjih izzivih sta prikazana v *Preglednici 2*.

Graf 1: Število osebnih stikov med mentorji in novoimenovanimi ravnatelji



Preglednica 2: Odgovori ravnateljev o največjih izzivih in število osebnih stikov

Področje ravnateljevanja	Izzivi novoimenovanih ravnateljev	Število odgovorov			Število osebnih stikov med NM in RM	NM* + RM** + število osebnih stikov med NM in RM
		NM*	RM**	NM* + RM**		
Poslovanje	Obvladovanje zakonodaje	10	12	22	25	47
	Finančno poslovanje	4	2	6	6	12
	Investicijsko vzdrževanje	1	1	2		2
	Postavljanje prioritete	4	4	8		8
	Usmerjenost v program in vizijo	1	2	3		3
	Načrtovanje	4	13	17	4	21
	Odločanje	3	3	6		6
	Sodelovanje z okoljem	4	6	10	5	15
	Kadrovske zadeve	2	2	4	14	18
Vodenje za učenje in poučevanje	Pedagoško vodenje	10	8	18	18	36
	Pridobitev zaupanja in avtoritete v kolektivu	3	3	6	1	7
	Izvajanje projektov		1	1	2	3
	Uvajanje sprememb	1	4	5	7	12
	Vodenje in spremljanje dela sodelavcev	8	5	13	19	32
	Urejanje medosebnih odnosov in šolske klime	4	10	14	9	23
	Komunikacija	1	6	7		7
	Usklajevanje interesov staršev, učencev in učiteljev	1		1	5	6
	Motiviranje sodelavcev	2		2		2

NM* - novoimenovani ravnatelji, RM** - ravnatelji mentorji

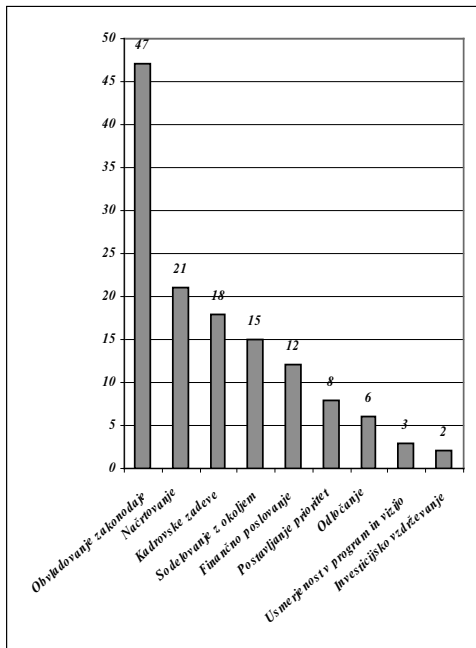
Na podlagi števila osebnih stikov, števila odgovorov novoimenovanih ravnateljev in odgovorov mentorjev sklepamo, da predstavlja novoimenovanemu ravnatelju največji izziv na področju poslovanja obvladovanje zakonodaje, temu sledijo načrtovanje, kadrovske zadeve, sodelovanje z okoljem in finančno poslovanje. Podobno ugotavljamo tudi iz zapisov ravnateljev. Ena izmed novoimenovanih ravnateljic je zapisala: »Največji izziv mi je krmarjenje barke v divjih vodah zakonodaje.« Veliko nam pove tudi zapis: »Največji izziv mi je, kako se organizirati, ne popustiti paniki,

ki se te loteva zaradi občutka, da ne dohajaš.« In zapis mentorice: »Izziv za novoimenovane ravnatelje je, kako čim prej spremeniti nepravilnosti oziroma uvesti novosti in obvladovanje obširne zakonodaje.« Področje zakonodaje je zastopano v največji meri tako pri odgovorih novoimenovanih ravnateljev kot pri odgovorih ravnateljev mentorjev, prav tako pa tudi pri osebnih stikih. To lahko pomeni, da obvladovanje zakonodaje novoimenovanim ravnateljem povzroča težave in jih obremenjuje v znatnem delu njihovega delovnega časa.

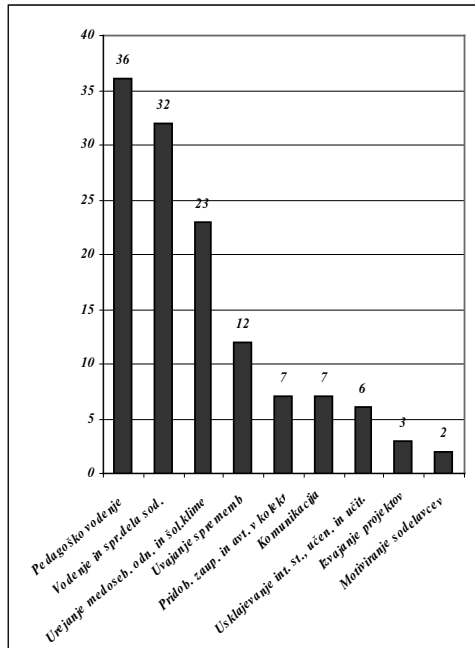
Obsežno ukvarjanje novoimenovanih ravnateljev z zakonodajo lahko vidimo v dveh razlogih. Prvi je, da je to področje novoimenovanim ravnateljem najmanj znano, saj se z zakonodajo kot učitelji niso ukvarjali, da nepravilno oziroma nezakonito poslovanje vodi v takojšnje odzive oziroma pritožbe učiteljev, staršev in učencev ter ima s strani nadzornih in inšpekcijskih služb finančne posledice zaradi izrečenih ukrepov. Drugi pa je v obsežnem številu predpisov, ki se zaradi prilagajanja evropskim standardom in zaradi usmeritev šolske politike močno spreminjajo (splošni predpisi s področja delovne zakonodaje, varstva pri delu, zdravstvenega varstva, požarne varnosti in poslovanja, obširna šolska zakonodaja ter prilaganje in sprejemanje novih internih aktov).

Novoimenovanim ravnateljem pa predstavlja podoben delež izzivov kot področje poslovanja tudi področje vodenja za učenje in poučevanja. V *Grafu 2* in *3* sta prikazana vsota odgovorov novoimenovanih ravnateljev, ravnateljev mentorjev in število osebnih stikov po posameznih izzivih. *Graf 2* prikazuje izzive s področja poslovanja, *Graf 3* pa izzive s področja vodenja za učenje in poučevanje.

Graf 2: Vsota odgovorov NM in RM ter število osebnih stikov po posameznih izzivih za področje poslovođenja



Graf 3: Vsota odgovorov NM, RM in število osebnih stikov po posameznih izzivih za vodenja za učenje in poučevanje



Na področju vodenja za učenje in poučevanje izstopajo: pedagoško vodenje, vodenje in spremljanje dela sodelavcev ter urejanje medosebnih odnosov in šolske klime, ki jih lahko uvrstimo v delo z ljudmi. Ena od novoimenovanih ravnateljic je zapisala: »Največji izziv mi je pedagoško vodenje, kako pripraviti kolektiv, da ti sledi, da daje tudi pobude za kaj boljšega.« Druga pa: »Največji izziv mi je vzpostaviti strokovno in osebno avtoriteto.« Pomembni so tudi odgovori ravnateljev mentorjev, ki so odgovarjali na vprašanje na podlagi lastnih opažanj in dela z novoimenovanimi ravnatelji. Ena od mentoric je zapisala: » Največji izziv novoimenovanega ravnatelja je pridobitev zaupanja in avtoritete, ustvarjanje delovne klime, organizacija in obvladovanje kolektiva, pedagoško vodenje.« Druga pa pravi: »Največji izziv novoimenovanih ravnateljev je pedagoško vodenje (delo z ljudmi), tudi s starši. Napake, ki jih narediš na začetku, je težko popraviti.«

Rezultati kažejo, da se s področja vodenja za učenje in poučevanje skoraj tretjino odgovorov in osebnih stikov (36 ali 28 % od 128; skupaj je 49 % odgovorov s področja vodenja za učenje in poučevanje) nanaša na

pedagoško vodenje in predstavlja podoben delež kot obvladovanje zakonodaje na področju poslovođenja.

Iz zbranih podatkov ugotavlja, da še tako bogate izkušnje z neposrednim pedagoškim delom in vodenjem razreda ne zadoščajo za vodenje šole in učiteljev. To dokazujejo tudi zbrani objektivni podatki o udeležencih v raziskavi. Ravnatelji mentorji, ki svojo funkcijo opravljajo v povprečju 11,9 leta, imajo povprečno delovno dobo v vzgoji in izobraževanju 26,5 leta, novoimenovani ravnatelji pa 20,7 leta. Tako imajo novoimenovani ravnatelji v povprečju 6 let več izkušenj z neposrednim pedagoškim delom v razredu kot ravnatelji mentorji oziroma so novoimenovani ravnatelji postali ravnatelji glede na delovno dobo v povprečju 6 let kasneje kot ravnatelji mentorji. To pomeni, da so bili 6 let dlje vodeni za učenje in poučevanje, nimajo pa izkušenj z vodenjem šole kot organizacije in njenih zaposlenih.

Pomanjkanje izkušenj novoimenovanim ravnateljem predstavlja problem in hkrati izziv, saj gre za nenaden prehod od učitelja k ravnatelju. Njihova vpetost v vlogo učitelja pred imenovanjem jim ni omogočila in ni dala možnosti za pridobivanje izkušenj z vodenjem. To ugotavljata tudi Fullan in Hargreaves (2000: 25), ko govorita o preostrem, preveč nenadnem prehodu med ravnateljem in učiteljem in omenjata priložnosti in izkušnje iz vodenja, upravljanja in oblikovanja politike na določenih področjih takrat, ko so še močno vpeti v svojo vlogo v razredu.

Uvajanje sprememb na začetku ravnateljevanja

Z namenom ugotavljanja, v kolikšni meri in na katerih področjih je z imenovanjem novega ravnatelja spremenjeno vodenje šole, sva novoimenovane ravnatelje vprašala: Kaj delate na svoji šoli enako kot vaš predhodnik in kaj drugače kot vaš predhodnik?

Odgovore novoimenovanih ravnateljev sva razvrstila v enaki kategoriji in enake podkategorije kot izzive novoimenovanih ravnateljev, le da sva podkategorije imenovala področja sprememb pri vodenju. Deset ravnateljev ali 21 % jih je zapisalo, da so pri vodenju šole spremenili vse, ravno toliko pa jih je zapisalo, da šolo vodijo enako in niso pri vodenju nič spremenili. Zato sva pri razvrščanju odgovorov v podkategorije, kljub temu da podkategorije ne pokrivajo vseh področij vodenja šole, te odgovore prištelja k posamezni podkategoriji. Zbrani podatki so prikazani v *Preglednici 3*.

Preglednica 3: Področja sprememb novoimenovanih ravnateljev

Področje ravnanja	Področje sprememb pri vodenju	Število odgovorov	
		Novoimenovani ravnatelj dela enako kot predhodnik.	Novoimenovani ravnatelj dela drugače kot predhodnik.
Poslovođenje	Obvladovanje zakonodaje	10	10
	Finančno poslovanje	10	10
	Investicijsko vzdrževanje	11	10
	Postavljanje prioritet	10	10
	Usmerjenost v program in vizijo	11	12
	Načrtovanje	16	18
	Odločanje	10	10
	Sodelovanje z okoljem	10	14
	Kadrovske zadeve	11	11
Vodenje za učenje in poučevanje	Pedagoško vodenje	10	13
	Spremljanje pouka	10	10
	Pridobitev zaupanja in avtoritete v kolektivu	10	10
	Izvajanje projektov	10	14
	Uvajanje sprememb	10	10
	Vodenje in spremljanje dela sodelavcev	11	22
	Urejanje medosebnih odnosov in šolske klime	10	19
	Komunikacija	10	14
	Usklajevanje interesov staršev, učencev in učiteljev	10	14
	Motiviranje sodelavcev	10	10

Rezultati zbranih odgovorov kažejo, da skupaj 37 ali 79 % novoimenovanih ravnateljev meni, da so uvedli spremembe pri vodenju šole. Glede na spremembe vodenja po posameznih področjih pa je 46 % področij vodenja, ki jih novoimenovani ravnatelji opravljajo enako ali podobno kot njihovi predhodniki, na 54 % področjih pa je vodenje drugačno.

Največji delež sprememb pri vodenju šole so ravnatelji navedli za področje poslovođenja pri načrtovanju, za področje vodenja za učenje in poučevanje pa pri vodenju in spremljanju dela sodelavcev ter pri urejanju medosebnih odnosov in šolske klime.

Vsebinski pregled odgovorov kaže na skupino novoimenovanih ravnateljev, ki počasi uvajajo spremembe in poudarjajo delo predhodnika. Počasno uvajanje sprememb pri vodenju in poudarjanje predhodnikove vloge med drugimi najdemo v naslednjih odgovorih: »Razen medsebojnih odnosov vzdržujem v glavnem vse enako«, »V prvem letu ravnateljstva nisem uvedla veliko sprememb, ker ni bilo nujno. Nadaljujem delo moje predhodnice, ki je bila odlična«, »Prvo leto pravzaprav šele spoznavam vpeljan sistem in ga kot takega skoraj v celoti sprejemam in z njim nadaljujem«, »Prvo leto sem poskušal delati enako kot prejšnji ravnatelj«, »Skrbim za dobro komunikacijo s starši, skušam biti mirna in ne stresna, ker sem v šolo prišla od zunaj in ne poznam dela predhodnika«, »Tisto kar je bilo dobro, dopolnjujemo in nadgrajujemo.«

Povsem drugače pa so usmerjeni odgovori ravnateljev, ki želijo takoj vzpostaviti drugačen način vodenja in pristopa do sodelavcev ter se skozi pristop hitro dokazati. Za primer navajava nekaj odgovorov: »Skoraj nič ne delam enako«, »Nič. Vse delam od začetka in vzpostavljam stanje«, »Malo stvari delam enako. Šola dolgo ni doživljala nikakršnih sprememb, novosti – skušamo dohiti zamujeno«, »Hospitirala sem pri vseh učiteljih, vzamem si čas za pogovor z učitelji«, »Več hospitiram, več strokovnega izobraževanja«, »Pri odločitvah upoštevam mnenje učiteljev v večji meri kot moj predhodnik. Z učitelji komuniciram po e-pošti. Imam sistem stimulacije. Delam in komuniciram s starši (na spletni strani – obveščanje). Spodbujam izobraževanje in sodelovanje v projektih«, »Spremenila sem odnos do sodelavcev, načrtovanje in na vzgojne zборе sem pripravljena.«

Številni odgovori pa so usmerjeni v posebno skrb za ljudi: »Skušam imeti enake kriterije do vseh zaposlenih na šoli, ne pa da so imeli nekateri večje privilegije kot drugi«, »Trudim se vpeljati nove projekte, biti doslednejša, do vseh enaka«, »Skušam čim več delati z ljudmi, se pogovarjati«, »Z zdravimi, bolj človeškimi odnosi skušam izboljšati delovno vzdušje in s tem doseči boljše rezultate dela«, »Sodelovanje in vodenje vseh skupnih aktivnosti, dostopnost do ljudi – prijaznost, odprtost, jasna navodila.«

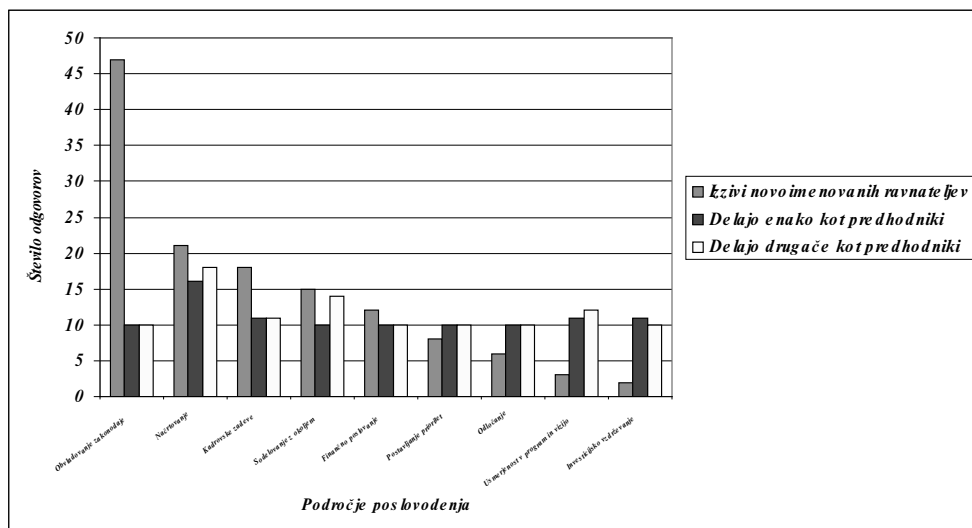
Med odgovori pa najdemo tudi nekaj tistih, ki spremembe pri vodenju povezujejo s trendi v šolstvu in z lastno vizijo: »Organiziram delo in življenje, da je šola prepoznavna na vseh straneh življenja, ne samo po šolski plati, ampak na splošno«, »Uvajamo novosti, nove projekte, se bolj povezujemo z okoljem, postajamo javno bolj prepoznavni, dvigujemo kulturo odnosov«, »Moja vizija je drugačna in ko sledim ciljem, si prizadevam svoje delovanje, postopke, metode uskladiti s tem«, »Drugače je predvsem v ravnanju, v medčloveških odnosih, delamo po principu vizije oziroma po

novih smernicah in trendih.« Iz teh navedb pa ni razvidno, da zaradi sledenja postavljenim ciljem novoimenovani ravnatelj prevzemajo večjo odgovornost za sprejemanje odločitev ter vodenje sodelavcev. To je po mnenju številnih avtorjev (Fullan in Hargreaves, 2000: 100; Kobayashi, 2003: 11; Logaj idr., 2006; Macbeath in Mcglynn, 2006: 108) pogoj za »kakovostno« in »učinkovito« šolo ter »kakovostnega« in »učinkovitega« ravnatelja.

Povezava med izzivi in spremembami pri vodenju

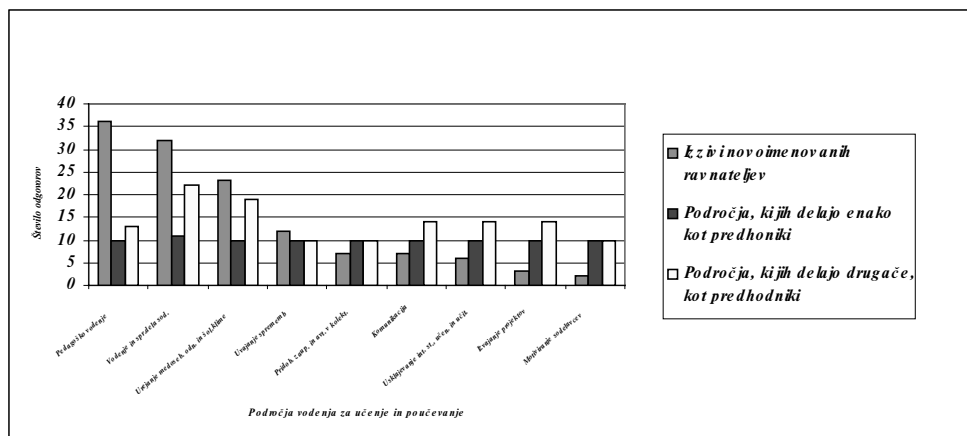
Zanimala naju je tudi povezava med izzivi novoimenovanih ravnateljev in spremembami pri vodenju na posameznih področjih. V *Grafu 5* so za področje poslovođenja prikazani izzivi novoimenovanih ravnateljev, področja vodenja, ki jih delajo novoimenovani ravnatelji enako kot predhodniki, in področja vodenja, ki jih delajo drugače kot predhodniki.

Graf 4: Izzivi in spremembe na področju poslovođenja



Na enak način, kot so prikazani odgovori novoimenovanih ravnateljev za področje poslovođenja v *Grafu 5*, so v *Grafu 6* prikazani tudi odgovori novoimenovanih ravnateljev za področje vodenja za učenje in poučevanje.

Graf 5: Izzivi in spremembe na področju vodenja za učenje in poučevanje



V Preglednici 3 sva prikazala, da se delež tistih, ki vodijo enako, bistveno ne razlikuje od deleža tistih, ki vodijo drugače kot njihovi predhodniki. Če na področju poslovedenja izvzamemo obvladovanje zakonodaje, ki je v največji meri predpisana od zunaj, lahko iz *Grafa 4* tudi ugotovimo, da na področju poslovedenja delež odgovorov o izzivih novoimenovanih ravnateljev pri večini področij bistveno ne presega deleža odgovorov o ohranjenem oziroma spremenjenem načinu vodenja. V petih primerih je delež izzivov celo nižji, iz česar lahko sklepamo, da ne obstaja tesna povezava med izzivi in spreminjanjem oziroma ohranjanjem načina vodenja šole.

Na področju vodenja za učenje in poučevanje, ki je prikazano v *Grafu 5*, lahko vidimo, da je pri pedagoškem vodenju, vodenju in spremljanju dela sodelavcev ter pri urejanju medsebojnih odnosov in šolske klime vsota odgovorov ravnateljev, ki vodijo drugače od predhodnikov, in ravnateljev, ki vodijo enako kot predhodniki, podobna številu odgovorov o največjih izzivih.

Podobno je pokazal tudi vsebinski pregled odgovorov. Za navedena tri področja so največje izzive navajali tisti ravnatelji, ki so na teh področjih uvedli spremembe pri vodenju, in tudi tisti, ki so ohranili način vodenja svojega predhodnika. Tako lahko tudi za področje pedagoškega vodenja, za področje vodenja in spremljanja dela sodelavcev ter za področje urejanja medsebojnih odnosov in šolske klime prav tako sklepamo, da ne obstaja neposredna povezava med izzivi in spremembami pri vodenju.

Zaključek

Na podlagi podatkov, zbranih v raziskavi, ugotavljava, da novoimenovani ravnatelji vodijo šole z vlaganjem velikih osebnih naporov ter energije in da pri tem potrebujejo in iščejo zunanjo pomoč. To se kaže v odgovorih novoimenovanih ravnateljev o njihovi časovni preobremenjenosti, številu individualnih sodelovanj z ravnatelji mentorji ter na področjih sodelovanja.

Ugotovila sva veliko obremenjenost novoimenovanih ravnateljev z rutinskimi nalogami, ki zagotavljajo zgolj tekoče delovanje šole. Do časovne preobremenjenosti prihaja zaradi nepoznavanja nekaterih področij, neizkušenosti in širokega področja dela, pa tudi, ker novoimenovani ravnatelji pogosto ne vidijo celovitosti dejavnosti svoje šole in se zato izgubljajo na posameznih področjih vodenja in parcialnih podrobnostih.

Le malo novoimenovanih ravnateljev je omenilo, da uresničujejo program, ki so ga morali predstaviti ob imenovanju. Tako nisva ugotovila povezave med načrtovanimi spremembami vodenja šole pred nastopom mandata in uvedenimi spremembami v prvem letu ravnateljevanja.

V vodstvenih lastnostih in načinu izpolnjevanja vodstvene odgovornosti se pri udeležencih v raziskavi zrcalijo tudi dejavnosti, ki so usmerjene v ljudi. Podatki v raziskavi nakazujejo, da nekateri ravnatelji po imenovanju izkazujejo veliko usmerjenost v zaposlene, ki se kaže med drugim tudi v želji po ugajanju. V raziskavi nisva ugotovila usmerjenosti novoimenovanih ravnateljev v zaposlene z namenom spreminjanja šolske kulture oziroma vrednot posameznikov in skupine.

Ugotavljava, da se v usmerjenosti v zaposlene pri novoimenovanih ravnateljih v prvem letu ravnateljevanja pojavlja kot nekakšna »pravičnost« do vseh učiteljev na šoli, kar pomeni, da novoimenovani ravnatelji verjamejo, da bo njihovo vodenje takšno, da bodo vsi učitelji na šoli delali enako dobro, so enako sposobni in bodo šoli kot organizaciji ter učencem »dajali« enako. Hkrati pa se novoimenovanimi ravnatelji vživljajo v svojo, še nedavno vlogo učitelja in želijo ugajati.

Prav tako na podlagi rezultatov raziskave ne moreva govoriti, ali novoimenovani ravnatelji »udejanjanjo« načrtovano kontinuiteto oziroma diskontinuiteto. Pristop pri ravnateljih, ki so prvič nastopili mandat, temelji na intuitivnem vodenju in iskanju samega sebe v polju šolskega vodenja. Iz odgovorov ravnateljev, ki navajajo uvajanje sprememb, kot tudi tistih, ki poudarjajo nadaljevanje predhodnikovega vodenja, je zaznati previdnost, izhod iz preobremenjenosti, neizkušenost in negotovost.

Odprtih ostaja še vrsta vprašanj, ki so se v času raziskave pojavljala tudi nama: Kakšen je vpliv ravnateljskega izpita na ravnatelje začetnike? Kako vpliva program Mentorstvo novoimenovanim ravnateljem na prakso vodenja šole? Katere oblike in vsebine usposabljanja novoimenovanih ravnateljev so še potrebne? Je način imenovanja ravnateljev ustrezen? Verjameva, da se odpirajo še mnoga druga vprašanja, hkrati pa še dodatni odgovori, ki jih nisva nakazala.

Na podlagi rezultatov raziskave in teoretičnih izhodišč lahko sklepa, da je za učinkovitejše vodenje šol, vrtcev in učiteljev ter vzgojiteljev ob imenovanju novih ravnateljev pomembno usposabljanje novoimenovanih ravnateljev. To mora biti neposredno povezano z njihovimi dejavnostmi in kolikor je to mogoče, zmanjšati njihovo obremenjenost s tekočim poslovanjem šole ter nuditi podporo pri vodenju zaposlenih. Rezultati kažejo tudi, da je treba posebno pozornost nameniti usmerjanju k temeljnim nalogam pedagoškega vodenja, k zavzemanju za temeljne cilje, lastno vizijo in program dela, iskanje lastnih rešitev, česar se sami v prvem letu ravnateljavanja očitno ne zavedajo dovolj.

Literatura

- Beaudoin, M. N. in Taylor, M. (2004). *Creating a positive school culture. How principals and teachers can solve problems together*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman.
- Early, P., in Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman.
- Elmore, R. F. (2003). *Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability*. Washington: NGA Center for best practices.
- Flere, S. (2000). *Sociološka metodologija. Temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, M., in Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Hallinger, P., in Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 32, 1, 5–14.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership. V B. Davies, (ur.), *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman.
- Hargreaves, A., in Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- Johnson, S. M. (1996). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kobayashi, I. (2003). *20 ključev*. Ljubljana: Lisac in Lisac.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: Vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management in Šola za ravnatelje.
- Koren, A. (2005). K tradiciji slovenskega ravnateljstva - ob desetletnici Šole za ravnatelje 1995-2005. *Šolska kronika*, 1, 14, 87-102.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., in Christie, P. (2003). *Leading learning: Making hope practical in schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Logaj, V., in drugi. (2006). *Spreminjanje šolske kulture za povečanje identifikacije učiteljev in učencev s šolo*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Macbeath, J., in McGlynn, A. (2006). *Samoevalvacija. Kaj je tu koristnega za šole?* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, Colo.: Mid-continent research for education and learning.
- Merriam, B. S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- OECD. Directorate for education. Education and training policy division. (2006). *Improving school leadership: Design and implementation plan for the activity*. Paris: OECD.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- West-Burnham, J., in Coates, M. (2005). *Personalizing Learning. Transforming education for every child*. London: Continuum.
- Wallace, M. (2002). Modeling distributed leadership and management effectiveness. *School Effectiveness and Improvement*, 13, 2, 163-186.
- West, M., Jackson, D., Harris, A., in Hopkins, D. (2000). Leadership for school improvement. V K. Riley in K. Seashore Louis, (ur.), *Leadership for change*, str. 33-41. London: RoutledgeFalmer.

KADROVSKA REPRODUKCIJA V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

Janez Kolenc

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Če hočemo razumeti delovanje kadrovske reprodukcije, potem se moramo vprašati po teoretičnih modelih trga dela, ki razlagajo sodobne pogoje, pod katerimi se določeni poklici reproducirajo. V splošnem¹ lahko navedemo tri glavne modele, ki izhajajo iz različnih kontekstov in obdobjih industrializacije:

- tekmovalni model trga dela, ko je bila delovna sila videti še relativno homogena in nizko strukturirana,
- model tekmovanja poslov, ki izvira iz vprašanja o tem, zakaj je isto delo plačano različno po pri različnih delodajalcih, ki sloni na dejstvu, da se delavci zaposlujejo v pogojih vedno večjih tehnoloških sprememb, in
- segmentacijski model, ki je izšel iz opažanj o dualnosti primarnih (trajne službe, stabilna plača) in sekundarnih poslov (začasne službe, nihajoče mezde).

Po prvem modelu se kadrovske reproducirajo delavci večinoma znotraj istega poklica (npr. če je oče pek, bo tudi sin pek) in je v takih pogojih kadrovska reprodukcija večinoma zaprta v ozkih poklicnih krogih, kjer zaradi tega težko nastajajo novi poklici, pa tudi samo poklicno usmerjeno znanje se težko širi zunaj ozkih poklicnih krogov ali socialnih mrež. Tu še ne moremo govoriti o kadrovske reprodukciji, ki bi nastajala v smislu socialnega kapitala,² pač pa o reprodukciji, ki se ne more širiti zunaj določenih naučenih ali priučenih kompetenc. V tem pogledu sam izobraževalni

sistem ne vpliva na kadrovske reprodukcije, pa tudi kadrovska reprodukcija nima povratnega vpliva na izobraževalni sistem.

Hitre tehnološke spremembe pa so prinesle s seboj drugi model trga dela. V tem modelu naraščajo pomen delodajalcev in njihove reproduktivne zmožnosti, da tehnološko hitro posodablja svojo proizvodnjo. S tem ko se tehnologija hitro posodablja, delovno mesto ni več tako statično kot prej. Treba se je stalno izobraževati in usposablјati, da bi lahko sploh delali. Delovno mesto ni več statično in zagotovljeno, zato delodajalci odpuščajo delavce, ki ne morejo več slediti tehnološkim spremembam. V tem modelu se delavci ne morejo več reproducirati znotraj lastnega poklica, ampak se morajo stalno izobraževati in se fleksibilizirati na trgu dela. Z vidika kadrovske reprodukcije to pomeni, da delavci prehajajo iz poklica v poklic in je potem sama reprodukcija kadrov izpostavljena tekmovalnosti, konkurenci za zasedbo določenega delovnega mesta. Kadri se ne reproducirajo več znotraj sebe, pač pa tekmujejo med seboj za zasedbo čim boljšega posla. S tem se kadrovska reprodukcija širi v razširjeno reprodukcijo in nastajajo novi poklici, medtem ko stari izginevajo.

Tretji model pa pomeni, da je trg dela že segmentiran in s tem tudi zasičen, kjer se poudarja predvsem dualnost med primarnimi in sekundarnimi posli. Ta model je torej dober za opis situacije delavca, vajenca, ki se že sam nahaja v dvojnem, dualnem statusu. Hkrati se izobražuje in dela, se izobražuje z delom in dela z učenjem. V tem dvojnem statusu pač vsak delavec pričakuje, da bo lahko reproduciral sebe in poklic, ki mu pripada. Kadrovska reprodukcija v takem modelu ni zagotovljena in posamezni poklici nastajajo in odmirajo, porajajo se novi poklici, z novimi poklici pa ne tudi nova delovna mesta. Tako nastajajo poklici, kjer delovna mesta niso zasedena, in nastajajo delovna mesta, za katera še ni prave poklicne orientacije in ni dovolj velikega zanimanja za njihovo zasedbo. Temu modelu se približuje empirično raziskano področje dualnega sistema poklicnega izobraževanja, ki je predmet tega članka.

Kadrovska reprodukcija v dualnem sistemu (primer Slovenije)

Mehanizem ponudbe in povpraševanja ne zagotavlja skladnosti razvoja vseh poklicnih področij, kar lahko povzroči motnje v kadrovske reprodukciji. Mnogi programi ostajajo prazni, npr. kamnosek, črkoslikar, tapetnik, stavbni steklar, urar, zlatar, vrtnar ... Velike so tudi razlike v razvitosti dualnega poklicnega izobraževanja med regijami. V dualnih programih po-

klicnega izobraževanja, v katere ni vpisa ali je vpis nezadosten, da bi lahko izobraževanje steklo, se zastavlja vprašanje, kdo in kako določa deficitarnost poklicev, ki so lahko v posamezni regiji različni. Naprej se zastavlja vprašanje krepitve in širitve šolske mreže poklicnega izobraževanja ter smiselnosti dualnih programov, ki bi se morali v teh primerih iz deficitarnih razlogov nadomestiti oz. izvajati izključno v šolski obliki, če bi želeli, da ne izumrejo določeni programi poklicnega izobraževanja. Vprašanje je še zlasti smotrno v času tranzicijskega obdobja gospodarstva, za katerega je značilen visok delež storitvenih dejavnosti, ki se ves čas borijo s težavami in v katerih prevladujejo majhna podjetja, od katerih jih veliko izgine s tržišča. Prav tako jih veliko ustanovijo na novo, kar ni najboljši predpogoj za pospeševanje stabilnosti 'dualnega sistema'.

V panogah, ki jih pestijo krize in nihanja na gospodarskem trgu, ni pričakovati pripravljenosti delodajalcev za sodelovanje v programih dualnega sistema z odpiranjem učnih mest ter prav tako ni pričakovati vpisnega odziva mladih za sklepanje učnih pogodb. V takšnih primerih je treba razmišljati o šolskih oblikah izobraževanja z vidika alternacije teorije in prakse oz. izmenjave izobraževanja v šoli in na delovnem mestu pri delodajalcu. Tudi v teh oblikah gre izpostaviti status dijaka, ki ga poleg šolske zakonodaje ureja tudi delovnoppravna zakonodaja. Menimo, da obstajajo trije osnovni razlogi za nezadosten vpis vajencev v posamezne poklicne programe dualnega sistema:

1. zgodovinska kontinuiteta razumevanja reprodukcije zagotavljanja poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki sovpada s tranzicijskim prehodom države iz planskega v tržno gospodarstvo tudi na področju izobraževanja;
2. sistemska nedorečenost uvajanja novih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja;
3. neustrezno poklicno usmerjanje učencev v osnovi šoli ali celo 'proti-propaganda' za vpis v programe poklicnega izobraževanja.

Prvo trditev potrjujejo podatki, ki izražajo stopnjo pripravljenosti delodajalcev za prevzem izobraževalnih nalog v dualnem sistemu. Pripravljenost je od panoge do panoge različna glede na objektivne pogoje gospodarjenja in kadrovske potrebe ter glede na pretekle izkušnje s šolami. Podjetja so bila v preteklosti bolj ali manj vključena v praktično izobraževanje dijakov, vendar niso imela pedagoških in finančnih obveznosti. Te so bile v pristojnosti šole. Tudi v programih, kjer se je praktično izobraže-

vanje izvajalo v šolskih delavnicah, so šole del praktičnega izobraževanja, zlasti usposabljanja, prenašale na podjetja, ki so se tako navadila sprejemati kakovostno delovno silo brez pedagoških in finančnih obveznosti. Zaradi tega razloga bi želela podjetja ohraniti šolsko obliko poklicnega izobraževanja.

To so podkrepile tudi tranzicijske tržne razmere, za katere sta značilni veliko število manjših podjetij in zmanjševanje števila velikih podjetij. Obojim so skupna vprašanja ustrezne kadrovske strukture, presežna delovna sila, gospodarski razvoj, prodor na gospodarski trg ... V takšnih razmerah so zbornice in posamezni delodajalci v načelu dualni sistem podprli, vendar pod pogojem državne stimulacije, zlasti v obliki ustrezne davčne politike. Ovira za uvajanje dualnega sistema izobraževanja naj bi bila v tem trenutku nizka akumulacijska sposobnost gospodarstva za kritje materialnih stroškov kot stroškov praktičnega dela učnega procesa, če se vajeniško razmerje uveljavi kot specifična oblika delovnega razmerja (Tome, 2000).

Vzrok za nesistematično uvajanje dualnega sistema vidimo v premajhni informiranosti vodilnih in kadrovskih delavcev glede prednosti poklicnega in strokovnega izobraževanja po dualnem sistemu. To dokazuje, da vzporedno s prenovo izobraževalnih programov ne potekajo v zadostni meri aktivnosti zbornic za pridobivanje in verifikacijo učnih mest. Razvitosti dualnega sistema ne moremo ocenjevati le po številu programov, ki so na razpolago za dualno izvajanje, temveč tudi po realnih možnostih za vključitev mladih v ta sistem. Torej predvsem po razvitosti ponudbe ustreznih učnih mest za praktično izobraževanje (Tome, 2000).

Število programov dualnega poklicnega izobraževanja se je sprva iz leta v leto hitro povečevalo. Od zakonske podlage (leta 1996) se je v petletnem obdobju povečalo za več kot trikrat, tudi število ponudb – prostih učnih mest znotraj določenih poklicev se je povečalo, vendar pa obseg vpisa glede na število sklenjenih učnih pogodb in razvoj šolske mreže te dinamike ni spremljal. Poleg problemov tranzicijskega prehoda podatki nazorno prikazujejo, da postaja poklicno izobraževanje v programih dualnega sistema podvrženo tržnim zakonitostim in nenehnim spremembam razmerja med potrebami delodajalcev in zanimanjem mladine za določene poklice.

Te ugotovitve opozarjajo, da sistemske novosti dualnega sistema poklicnega izobraževanja v obdobju od sprejetja nove šolske zakonodaje za poklicno in strokovno izobraževanje (1996) niso bile razumljene in izvedene v smislu nove „reformske“ strategije, temveč bolj kot eksperimentalni poizkus postopnega prehoda od programov poklicnega izobraževanja,

prilagojenih za obrt, k prenovi poklicnih programov, znotraj katere niso nastale jasne opredelitve in metodologije, na podlagi katere bi prenovljeni programi poklicnega izobraževanja potekali bodisi v šolski ali dualni organizaciji oz. vzporedno. Zato tudi ni zaslediti jasne systemske spodbude države podjetjem oz. delodajalcem, da bi se odločali za sodelovanje v programih poklicnega izobraževanja za dualni sistem.

Ugotavljamo, da gre v tem trenutku na osnovi gospodarskih razmer v Republiki Sloveniji za postopno uvajanje dualne organizacije glede na zmožnost podjetij za zagotavljanje pogojev učnih mest za posamezno panogo. Princip postopnosti uvajanja dualne organizacije izhaja zgolj iz možnosti, da določene panoge oz. posamezna podjetja prevzemajo soodgovornost v poklicnem izobraževanju v smislu kadrovske reprodukcije. V panogah, ki ne izpolnjujejo pogojev, da bi podjetja sama prevzela obveznosti, ki izhajajo iz dualne oblike poklicnega izobraževanja, ostaja osrednja oblika izobraževanja šolska organizacija, za katero je šola sama sposobna izvesti tudi praktični del izobraževanja. Tako imamo stanje, ko zbornice zahtevajo od države stimulatívne mehanizme za spodbujanje delodajalcev k ponudbi učnih mest, na drugi strani pa mora država še vedno ohranjati šolsko obliko poklicnega izobraževanja.

Nikakor ne smemo dovoliti, da bi to rešitev razumel zasebni sektor delodajalcev kot uslugo državi pri izvajanju programov poklicnega izobraževanja. To bi vodilo dualno obliko v klasično obliko vajeništva. V tem primeru ne bi mogli več govoriti o kadrovski reprodukciji s strani gospodarske sfere, kar je odlika dualnega sistema.

Pri razvijanju strategije dualne oblike izobraževanja kot vzporednice šolski obliki in možnosti zagotavljanja primerne števila učnih mest bi morali izhajati iz kriterijev poklicnega profila. Za dualno obliko naj bi se odločali, kadar je kakovost poklicnega izobraževanja odvisna predvsem od praktičnega izobraževanja v naravnih pogojih dela.

Upravičenost kritike strategije vpeljevanja dualnega izobraževanja kot sestavine systemske ureditve poklicnega izobraževanja sledi tudi iz enostranskega izpeljevanja prenovljenih programov na srednji stopnji. Programi dualne oblike nižjega poklicnega izobraževanja še vedno niso zaživelí v praksi. Prav tako se do sedaj omejuje programe dualne oblike izobraževanja le na izobraževanje mladine, čeprav je dualna oblika primerna tudi za izobraževanje odraslih v smislu bazičnega poklicnega izobraževanja, dokvalifikacije in prekvalifikacije. Znotraj kategorije odraslih je dualna oblika izobraževanja zlasti primerna za brezposelne. Izobraževanje brezposelnih v obliki delovnega razmerja, sklenjenega zaradi izo-

braževanja, je najustreznejši pokazatelj pravilnosti in ustreznosti poklicne odločitve brezposelnega.

Na podlagi kritike strategije vpeljevanja dualnega izobraževanja v sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja Medveš (1999) upravičeno opozarja na strateški premislek o nadaljnjem razvoju prenove poklicnih programov in o stopnji dinamike povečevanja sedanjega deleža vajencev ter predlaga naslednje strateške cilje:

- predvideti postopno rast generacije,
- uvajati nove programe zlasti na področju storitvene dejavnosti,
- opredeliti se do tega, pri katerih poklicih bo šolska oblika izobraževanja ostala prioriteta in edina, pri katerih bo vsaj prehodno obdobje ostala dualna oblika le dopolnitev šolski, kje pa bi ponudili samo dualno obliko,
- izdelati načrt stimulacije delodajalcev,
- zagotoviti ustanavljanje medpodjetniških centrov,
- načrtno spodbujati vpis v dualne programe (Medveš, 1999: 8).

Strategija razvoja mora predstavljati temeljno izhodišče nadaljnje priprave novih programov. Nesmiselno je razvijati številne nove programe in vlagati visoka sredstva v njihovo izdelavo, če ostajajo nezasedeni. Pomembnejše je zagotavljati razmere za njihovo izvajanje in dvig kakovosti izobraževanja.

Načelo postopnosti pri vpeljevanju izobraževalnih programov

V šolskem letu 1997/98 je bila poskusno vpeljana dualna organizacija poklicnega izobraževanja za šest poklicev: avtomehaničar, avtoklepar, mizar, zidar, tesar in mesar.

Pripravljeni so bili tudi programi za poklice radiotelevizijski mehanik, usnjarski galanterist, izdelovalec usnjenih in krznenih oblačil, vendar se zaradi pomanjkanja učnih mest in premajhnega zanimanja učencev niso začeli izpeljevati. Izobraževalne programe so začele v šolskem letu 1997/98 izpeljevati šole takole: avtomehaničar: Srednja strokovna in poklicna šola Celje, Srednja šola Domžale, Srednja poklicna in strokovna šola Ljubljana Bežigrad, Srednja kovinarska, strojna in metalurška šola Maribor, Šolski center Ptuj – Poklicna in tehniška strojna šola, Šola za strojništvo Škofja Loka, Šolski center Novo mesto – Poklicna in tehniška strojna šola, Šolski center Velenje – Poklicna in tehniška strojna šola;

- avtoklepar: Srednja šola Domžale, Šolski center Ptuj – Poklicna in tehniška strojna šola, Srednja kovinarska, strojna in metalurška šola Maribor, Šola za strojništvo Škofja Loka;
- zidar, tesar: Šolski center Celje – Poklicna in tehniška gradbena šola, Srednja gradbena in ekonomska šola Ljubljana;
- mizar: Srednja lesarska šola Ljubljana, Srednja lesarska šola Maribor, Srednja lesarska šola Škofja Loka;
- mesar: Živilska šola Maribor – Poklicna in tehniška šola.

V šolskem letu 1998/99 je bila dualna organizacija poklicnega izobraževanja vpeljana za programe: frizer (sprejet je bil tudi program za narodno mešano območje slovenske Istre za šole s slovenskim učnim jezikom in italijanščino kot jezikom okolja), klepar-krovec, kuhar, natakhar, cvetličar, instalater strojnih instalacij. Zaradi premajhne ponudbe učnih mest in zanimanja učencev niso začeli izpeljevati programov: tapetnik, stavbni steklar, urar, zlatar, finomehanik.

V šolskem letu 1998/99 so začele šole izpeljevati izobraževalne programe takole:

- frizer: Srednja tekstilna šola Maribor, Srednja strokovna in poklicna šola Celje, Srednja kovinarska in prometna šola Koper;
- instalater strojnih instalacij: Srednja šola Domžale;
- kuhar: Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor;
- natakhar: Srednja šola za gostinstvo in turizem Maribor;
- cvetličar: Vrtnarska šola Celje;
- klepar-krovec: Srednja šola Domžale, Šolski center Ptuj – Poklicna in tehniška strojna šola.

V šolskem letu 1999/2000 so bili pripravljene programi srednjega poklicnega izobraževanja v dualni organizaciji: pek, slaščičar-konditor, vrtnar, slikopleskar, šivilja-krojač. Učnih mest je bilo ponujenih premalo in še za te se niso učenci zanimali, zato se niso začeli izvajati programi: mlekar, kamnosek, črkoslikar, bolničar-negovalac. V tem letu se je začel izpeljevati program tapetnik, ki je bil pripravljen že prejšnje šolsko leto.

V šolskem letu 1999/2000 so začele šole izpeljevati izobraževalne programe takole:

- pek: Živilska šola Maribor – Poklicna in tehniška šola;
- slaščičar-konditor: Živilska šola Maribor – Poklicna in tehniška šola, Kmetijska in gospodinjska šola Šentjur;
- šivilja-krojač: Srednja šola Muta;

- vrtnar: Vrtnarska šola Celje;
- slikopleskar: Srednja gradbena šola Maribor;
- tapetnik: Srednja lesarska šola Škofja Loka.

Za šolsko leto 2000/2001 so bili pripravljene programi: prodajalec (sprejete so tudi prilagoditve programa za narodno mešano območje v slovenski Istri s slovenskim učnim jezikom (SI), za šole z italijanskim učnim jezikom (IS) ter za dvojezično izvajanje na narodno mešanem območju – slovensko-madžarsko), strojni mehanik, električar-energetik, kuhar, natakar – oba prilagojena za narodno mešano območje v slovenski Istri s slovenskim učnim jezikom (SI).

Pripravljena in v strokovnem svetu potrjena sta tudi programa vzdrževalec tekstilij in pečar-keramičar, vendar nista bila razpisana za šolsko leto 2000/2001. *Tabela 1* prikazuje število vseh prenovljenih programov za pridobitev poklicne in strokovne izobrazbe.

Tabela 1: Prenovljeni in novi izobraževalni programi v obdobju 1996–2000

IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI	Do šolskega leta 1999/2000	Šolsko leto 2000/01	Skupaj
Nižje poklicno izobraževanje	15	1	16
Srednje poklicno izobraževanje (ds)	29	9 + 2*	38 + 2*
Srednje poklicno izobraževanje (š)	4	2 + 4*	6 + 4*
Srednje strokovno izobraževanje	16	13 + 2*	29 + 2*
Poklicno-tehniško izobraževanje	1	–	1
Poklicni tečaj	6	–	6
Višje strokovno izobraževanje	11	3	14
SKUPAJ	82	28 + 8*	110 + 8*

Vir: CPI, 2001

* Potrjeni programi, vendar niso bili vključeni v razpis 2000/01. Za leta do 2006 glej tabele 1, 2, 3, 4, 5, 6 v prilogi G., ki je shranjena v dokumentaciji Centra za evalvacijske študije na Pedagoškem inštitutu.

Podatki kažejo, da je pri prenovi programov imela prednost dualna organizacija, in sicer zaradi:

- delitve pristojnosti za poklicno izobraževanje med ministrstvom za šolstvo in drugimi ministrstvi (zlasti za delo in gospodarstvo) ter zbornicami in
- iz razloga, da je bilo treba obrti prilagojene programe, ki so se postopno razvijali po letu 1990, nadomestiti z novimi programi v dualni organizaciji.

Do šolskega leta 1999/2000 so šole od 29 programov srednjega poklicnega izobraževanja v dualni organizaciji izpeljevale 19 programov. To pomeni, da ponudba učnih mest in zanimanje učencev za nekatere poklice ne sledita razvoju programov.

Ugotovitev ponazarjajo podatki o razpisu učnih mest delodajalcev pri obeh zbornicah (obrtna, gospodarska) in njihova zasedenost na podlagi sklenjenih učnih pogodb.

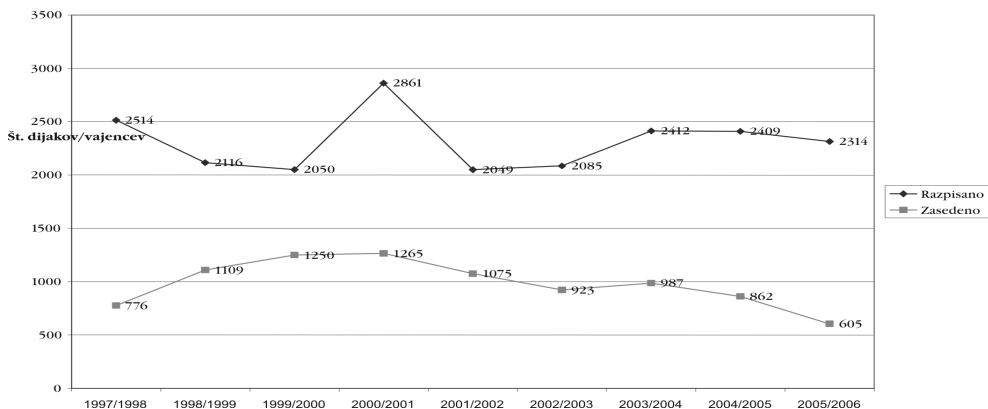
*Tabela 2: Skupno število razpisanih učnih mest in zasedenost na podlagi sklenjenih učnih pogodb od šolskega leta 1997/98 do 2005/06**

Šolsko leto	Učno mesto		Skupaj
	razpisano	zasedeno	%
1997/1998	2514	776	30,86
1998/1999	2116	1109	52,41
1999/2000	2050	1250	60,97
2000/2001	2861	1265	44,21
2001/2002	2049	1075	52,46
2002/2003	2085	923	44,26
2003/2004	2412	987	40,92
2004/2005	2409	862	35,78
2005/2006	2314	605	26,14
SKUPAJ ZA OBDOBJE 1997–2006	20810	8852	42,53

* Podatki so ažurirani na osnovi baze, ki jo je v letu 2006 pripravila Polona Kelava. Gre za skupno bazo podatkov Obrtne in Gospodarske zbornice Slovenije. (Vir: PI, 2006)

Primerjava razpisa in zasedenosti učnih mest na podlagi sklenjenih učnih pogodb za posamezna šolska leta kaže, da se odstotek zasedenosti iz leta v leto spreminja – od 30,86 % v prvem letu izpeljevanja dualne organizacije do 60,97 % v tretjem letu in vnovičnega padca na 44,21 % v šolskem letu 2000/01. Povprečna zasedenost učnih mest v obdobju od 1997 do 2006 je razmeroma nizka, in sicer 42,53-odstotna. Posebej je opazen upad zasedenosti učnih mest v obdobju do leta 2001/2002, ko v letu 2005/06 lahko ugotovimo le še 26,14-odstotno zasedenost učnih mest. Razkorak med razpisanimi in zasedenimi učnimi mesti v obdobju 1997–2006 je najbolj razviden iz grafikona časovne vrste, ki ga prikazujemo spodaj.

Grafikon 1: Razpisana in zasedena učna mesta v obdobju 1997–2005



Grafikon 1 nam nazorno kaže stalni razkorak med razpisanimi in zasedenimi učnimi mesti v celotnem obdobju uvajanja dualnega sistema izobraževanja v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Na začetku uvajanja novih programov je bil ta razkorak največji, kar je razumljivo, saj trg ponudbe in povpraševanja še ni mogel zaživeti. Opazimo tudi lahko, da je bila ponudba skozi leta dokaj enakomerna, v letu 2000/2001, pa je celo poskočila, povpraševanje vajencev pa ima zaznaven trend upadanja skozi celotno obdobje. Na podlagi takšne dinamike ponudbe in povpraševanja na trgu poklicev v dualnem sistemu lahko sklepamo naslednje:

- Stalen razkorak med ponudbo in povpraševanjem govori o tem, da je ponudba oz. povpraševanje po poklicih v dualnem sistemu od začetka njihovega uvajanja veskozi višja od povpraševanja, kar pomeni, da trg oz. delodajalci potrebujejo poklice takšnega profila. To pa pomeni, da z delodajalske strani obstaja večja potreba po tovrstnem zaposlovanju, kot pa jo je trg zmožen zagotoviti, saj interes s povpraševanja (vajencev) temu ne sledi. Zato se je treba vprašati po vzrokih za takšen razkorak.
- Krivulji ponudbe in povpraševanja po poklicih v dualnem sistemu kažeta tudi na to, da je bil razkorak največji na začetku, škarje pa so se znova začele razpirati po letu 2001/2002, ko je povpraševanje začelo upadati kljub enakomerno izraženi ponudbi. Treba je poudariti, da se je po letu 2001/2002 zanimanje dijakov/vajencev za poklice v dualnem sistemu začelo še dodatno zmanjševati in v letu 2005/2006 doseglo najnižjo točko od začetka uvajanja dualnega sistema izobraževanja.

Z vidika deleža naraščanja ali upadanja deleža zasedenosti učnih mest je treba upoštevati dinamiko sklenjenih učnih pogodb znotraj posamezne-

ga poklica oz. panoge za program dualnega izobraževanja. Skupni delež zasedenosti učnih mest, ki do leta 2000/2001 narašča, je odraz kumulacije povečevanja letnega števila vpisov v nove poklice oz. programe dualnega izobraževanja. V večini poklicev oz. programov dualnega izobraževanja delež zasedenosti učnih mest pada. Poklice bi glede na razmerje med ponudbo in zasedbo učnih mest lahko razvrstili v tri skupine:

- uravnotežena ponudba in povpraševanje (razmeroma velika ponudba in tudi povpraševanje za poklice avtomehanic, mizar, kuhar, cvetličar, frizer); podatki po letu 2001 pa kažejo uravnoteženo ponudbo in povpraševanje še za poklica avtokaroserist in slaščičar-konditor;
- velika ponudba in majhen odstotek zasedenosti učnih mest za poklice zidar, tesar, natak, klepar-krovec, mesar, električar-energetik, instalater strojnih instalacij; podatki po letu 2001 pa kažejo nesorazmernost med ponudbo in povpraševanjem še za poklice avtoklepar, avtoličar, konstrukcijski mehanik in oblikovalec kovin;
- majhna ponudba in majhen odstotek zasedenosti ali popolna nezasedenost učnih mest za poklice kamnosek, črkoslikar, tapetnik, stavbni steklar, urar, zlatar, vrtnar; podatki po letu 2001 pa kažejo splošno nezanimanje za poklice dimnikar, električar-elektronik, finomehanik, izdelovalec usnjenih in krznjenih oblačil, lončar, monter konstrukcij, predelovalec polimerov in stavbni mehanik.

Takšna gibanja na področju ponudbe in povpraševanja po poklicih v dualnem sistemu smo posebej analizirali v obdobju 1997-2006 in prišli do naslednje ugotovitve.

Navedeni podatki kažejo, da mehanizem ponudbe in povpraševanja ne zagotavlja skladnega razvoja vseh poklicnih področij, to pa lahko pospešuje motnje v kadrovske reprodukciji. Videti je, da nimamo razvite systemske strategije in tudi ne jasnih odgovorov na vprašanje, s katerimi ukrepi spodbujati enakomernejši razvoj tega področja.

Zato lahko razumemo nenehne zahteve delodajalcev, da se z različnimi spodbudami države (neposredno financiranje nagrad vajencev, pedagoško-andragoško izobraževanje, davčne stimulacije in podobno) zagotavljajo možnosti za izobraževanje v podjetjih.

Osip v funkciji kadrovske reprodukcije

Pred letom 1990 je bil osip v Republiki Sloveniji relativno velik. Požarnikova navaja za obdobje sedemdesetih in osemdesetih let: »Cilja, razširiti srednješolsko izobraževanje na celotno generacijo, še nismo dosegli, 5 % do 10 % tistih, ki uspešno zaključijo osnovno šolo, se ne vpiše v srednjo šolo. Osip v srednjih šolah znaša približno 20 %. V letih 1989–90 se je približno 61 % tistih, ki so se vpisali v srednjo šolo, odločilo za štiriletne šole (približno 22 % jih je obiskovalo gimnazijo), 31 % za triletno, preostanek pa za krajše oblike šolanja (2 leti in manj). Takšno hierarhijo bi s tradicionalnega stališča lahko razlagali kot odraz procesa družbene selekcije, povezane z uradnim in skritim kurikulumom šol in ne kot odraz različnega odnosa in reakcij dijakov do zahtev, ki jim nalaga obvezno in neobvezno šolanje« (V: Sander, 1998: 8).

Za obdobje prve polovice devetdesetih let (do šolske reforme 1996) Ministrstvo za šolstvo in šport navaja, da »2 % do 3 % populacije, ki je uspešno zaključila osnovnošolsko izobraževanje, ni nadaljevalo šolanja na sekundarni ravni« (Trbanc, 2000: 7).

Tabela 7: Osip glede na vrsto programov sekundarnega izobraževanja za generacije vpisa 1991/92, 1992/93, 1993/94

	Generacija vpisa 1991/92	Generacija vpisa 1992/93	Generacija vpisa 1993/94
Vrsta izobraževalnega programa	% osipa po petletnem obdobju	% osipa po petletnem obdobju	% osipa po petletnem obdobju
Nižje poklicno izobraževanje	21,3	29,4	31,9
Srednje poklicno izobraževanje	26,8	18,6	16,6
Srednje poklicno-tehniško izobraževanje	14,9	12,8	11,9
SKUPAJ: Poklicno izobraževanje	20,4	16,2	15,0
Splošnoizobraževalni programi (gimnazija)	5,9	7,0	6,5
SKUPAJ: sekundarno izobraževanje	17,2	14,1	13,0

(Trbanc, 2000, 8)

OPOMBA: za obdobje petih let.

Z leti je razviden odstotek zmanjševanja osipa, od šolskega leta 1991/92 do 1993/94 za 4,6 % skupaj na vseh ravneh poklicnega izobraževanja. Največji osip, ki z leti narašča, se veže na programe nižjega izobraževanja in znaša 31,9 % za šolsko leto 1993/94. Zelo visok osip, ki upada, zasledimo tudi za programe srednjega poklicnega izobraževanja, in sicer znaša 16,6 % za šolsko leto 1993/94. Velike razlike glede deleža osipa so med programi poklicnega izobraževanja znotraj posamezne stopnje.

Trbančeva navaja za generacijo, ki se je vpisala v šolskem letu 1993/94, največji osip na stopnji nižjega poklicnega izobraževanja za program šivilja, skoraj 40-odstotni osip, na stopnji srednjega poklicnega izobraževanja za program obdelovalec kovin 27-odstotni osip in na stopnji srednjega tehniškega izobraževanja za program trgovski tehnik 33,6-odstotni osip. Osip v splošnoizobraževalnih (gimnazijskih) programih je relativno konstanten, 6,5 %. V povprečju se je osip na področju sekundarnega izobraževanja zmanjšal na 13 % (Trbanc, 2000: 11).

Po podatkih Zavoda za šolstvo RS velja, da 8 % učencev (vpisane generacije) ponavlja letnik, zlasti prvi in drugi letnik. Okoli 77 % učencev, ki ponavljajo letnik, ga v drugem letu uspešno zaključijo. Glede na celotni delež osipa se 40 % do 50 % osipa dogodi v prvem letniku, 30 % v drugem letniku, 20 % v tretjem letniku in le izjemoma v četrtem letniku (Trbanc, 2000: 12).

Delež osipa v programih poklicnega izobraževanja je dvakrat večji (15,0 %) od osipa v splošnoizobraževalnih (gimnazijskih) programih (6,5 %) (Trbanc, 2000).

Poudariti moramo, da ti podatki prikazujejo stanje osipa v času pred reformskimi novostmi. Novi oz. prenovljeni programi na področju poklicnega izobraževanja so se v skladu z novo šolsko zakonodajo (1996) začeli izvajati v šolskem letu 1997/98, zato bo mogoča natančnejša analiza sprememb po preteku obdobja petih let. Nujno potrebna pa je sprotne evalvacija, ki omogoča glede na fleksibilnost sistema sprotne izboljšave.

Medveš navaja, da »povprečen osip v dualnem (oz. prej obrti prilagojenem) sistemu znaša okoli 26 %, kar je ugotovljeno na podlagi petletnega spremljanja vpisane generacije, medtem ko je osip v nižjih poklicnih šolah (ali v ustreznih prejšnjih oblikah izobraževanja) okoli 30 %. Osip je izračunan kot delež dijakov, ki niso končali šolanja pet let po vpisu« (Medveš, 2000: 25).

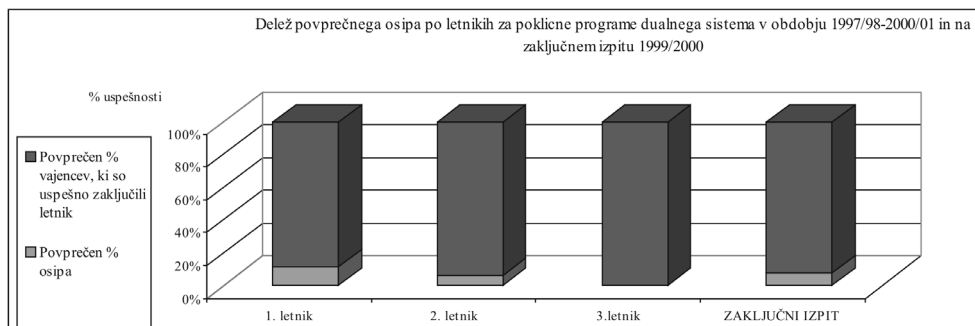
Tabela 3: Delež osipa vpisane generacije po letnikih za poklicne programe dualne oblike v šolskem obdobju 1997/98–2000/2001 in na zaključnem izpitu 1999/2000

OSIP GENERACIJA	% osipa v šolskem letu 1997/98	% osipa v šolskem letu 1998/99	% osipa v šolskem letu 1999/2000	% osipa na zaključnem izpitu v šolskem letu 2000/2001
Generacija 1997/98	11,82	5,06	0,52	7,86
Generacija 1998/99		10,07	7,06	
Generacija 1999/2000			12,31	

Tabela 4: Delež povprečnega osipa po letnikih za poklicne programe dualne oblike v obdobju 1997/98–1999/2000

	% osipa v šolskem letu 1997/98	% osipa v šolskem letu 1998/99	% osipa v šolskem letu 1999/2000
LETNIK	1. letnik	2. letnik	3. letnik
Povprečen % osipa	11,40	6,06	0,52

Grafikon 2:



Grafikon 2 prikazuje delež osipa generacije po letnikih za posamezno šolsko leto za poklicne programe dualne oblike, ki so se izvajali v šolskih letih 1997/98, 1998/99 in 1999/2000. Primerjava osipa v prvih letnikih in drugih letnikih kaže na relativno izenačeno velikost osipa za posamezni letnik. Relativno izenačen osip za posamezni letnik izobraževanja veča možnost iskanja vzrokov za osip v zahtevnosti programov izobraževanja ter zmanjšuje možnost vzrokov za osip v posebnostih populacije učencev.

Iz tabele je razviden največji delež osipa, ki znaša 11,4 % vpisane generacije v prvem letniku poklicnih programov v dualni obliki, sledi drugi letnik s povprečnim deležem osipa 6,06 % in tretji letnik z 0,52-odstotnim osipom, v katerem je osip zgolj izjema, saj praviloma izdelajo vsi učenci oz. vajenci.

Pri interpretaciji podatkov je treba opozoriti na zelo nizek numerus populacije (2450 učencev) glede na celotno šolajočo se populacijo v kratkem časovnem obdobju (3 šolskih let), kar lahko vpliva na nižjo zanesljivost podatkov in nižjo vrednost posploševanja ugotovitev.

Osip vajencev na zaključnem izpitu za poklicne programe dualnega sistema, ki so v šolskem letu 1999/2000 prvič pristopil k izvedbi zaključnega izpita, je bil 7,86 %.

Tabela 5: Uspeh zaključnega izpita v programih sekundarnega izobraževanja 1999/2000

	Spomladanski rok % pozitivnih	Jesenski rok % pozitivnih	Povprečen uspeh oz. ocena (jesenski rok)
Dveletni programi	97,0	100,0	3,71
Šolski triletni programi	82,0	93,7	3,13
Obrtni triletni programi	86,5	95,1	3,03
Dualni triletni programi	86,3	88,0	3,03
Programi 3 + 2	82,4	94,3	3,46
Štiriletni programi	83,0	92,9	3,21
Poklicni tečaj	88,2	85,7	2,90
Prilagojeni programi	96,6	96,8	3,68
SKUPAJ	87,96	94,07	3,30

(Državni izpitni center, Uspeh na zaključnem izpitu, oktober 2000, 6)

Tabela 6: Generacijski osip v obdobju 3 let, prijavljeni in uspešni na zaključnem izpitu, ter povprečna ocena na zaključnem izpitu v dualni obliki za šolsko obdobje 1997/98 – 2005/2006

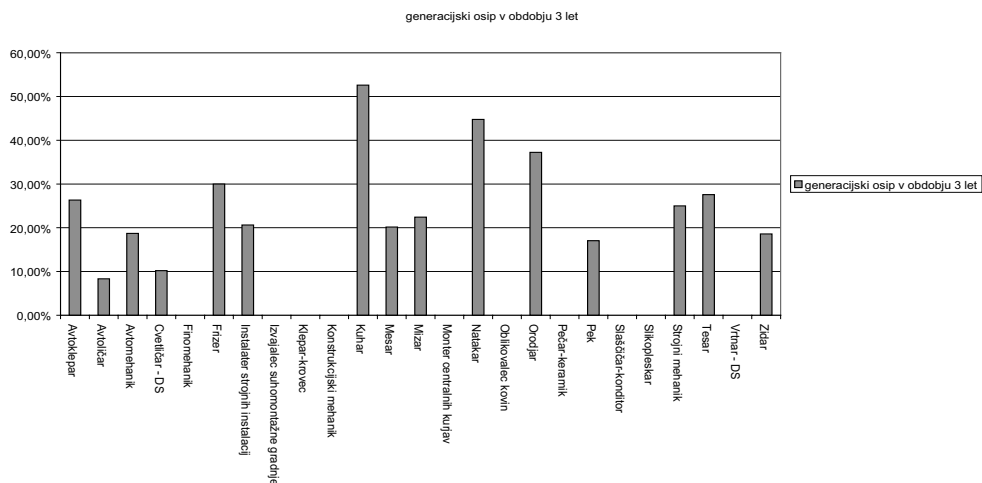
PROGRAM	generacijski osip v obdobju 3 let	% uspešnih na zaključnem izpitu	povprečna ocena na zaključnem izpitu
Avtoklepar	26,32 %	100,00 %	3,26
Avtoličar	8,33 %	100,00 %	3,71
Avtomehanik	18,71 %	99,43 %	3,25
Cvetličar	10,19 %	95,77 %	3,37
Finomehanik	0,00 %	100,00 %	4,5
Frizer	29,99 %	90,93 %	3,02
instalater strojnih instalacij	20,63 %	100,00 %	3,74
izvajalec suhomontažne gradnje	ni podatka	ni podatka	ni podatka
klepar-krovec	0,00 %	100,00 %	2
konstrukcijski mehanik	0,00 %	100,00 %	3
Kuhar	52,59 %	91,49 %	2,56
Mesar	20,17 %	100,00 %	3,32
Mizar	22,44 %	98,56 %	3,23
monter centralnih kurjav	ni podatka	ni podatka	ni podatka
Natakar	44,75 %	89,94 %	2,49
oblikovalec kovin	0,00 %	100,00 %	3
Orodjar	37,22 %	100,00 %	3,17
pečar-keramik	ni podatka	ni podatka	ni podatka
Pek	17,04 %	96,67 %	2,97
slašičičar-konditor	0,00 %	100,00 %	3,3
Slikopleskar	0,00 %	100,00 %	ni podatka
strojni mehanik	25,00 %	100,00 %	3,7
Tesar	27,56 %	100,00 %	2,93
Vrtnar	0,00 %	100,00 %	2,9
Zidar	18,60 %	98,57 %	3,28
SKUPAJ	25,30 %	98,24 %	3.35

(Pedagoški inštitut, študija primera strukturiranega velikega vzorca, interno gradivo, 2007)

Na podlagi analize študija primera, velikega vzorca N = 9439 vajencev, pridobljenega na podlagi prostovoljnega sodelovanja šol, ki so v šolskem obdobju od 1997/98 do 2005/2006 izvajale programe srednjega poklicnega izobraževanja v dualnem sistemu, ugotavljamo:

- povprečen generacijski osip za obdobje 3 let na celoto programov srednjega poklicnega izobraževanja predstavlja 25,30 %;
- glede na programsko strukturo ugotavljamo generacijski osip za obdobje 3 let:
 - najvišji osip (30 % do 50 %) v programih kuhar in natakar, orodjar,
 - visok osip (15 % do 30 %) v programih frizer, tesar, avtoklepar, strojni mehanik, mizar, instalater strojnih instalacij, mesar, avtomehanik, pek,
 - nizek osip (do 10 %) v programih cvetličar in avtoličar,
 - osipa ni bilo v programih finomehanik, klepar-krovec, konstrukcijski mehanik, oblikovalec kovin, slaščičar-konditor, slikopleskar, vrtnar;

Grafikon 2: Povprečen generacijski osip za obdobje 3 let za programe srednjega poklicnega izobraževanja v dualnem sistemu v šolskem obdobju 1997/98 – 2005/2006



- delež uspešnih vajencev na zaključnem izpitu je 98,2 %;
- glede na programsko strukturo ugotavljamo uspešnost vajencev:
 - visoka uspešnost (90–98-odstotna) na zaključnem izpitu za programe natakar, frizer, kuhar, cvetličar, pek, mizar, zidar, avtomehanik,
 - 100-odstotna uspešnost za programe avtoklepar, avtoličar, finomehanik, instalater strojnih instalacij, klepar-krovec, konstrukcijski tehnik, mesar, oblikovalec kovin, orodjar, slaščičar-konditor, slikopleskar, strojni mehanik, tesar.

Na podlagi zgoraj opravljene empirične analize lahko trdimo, da je trg dela v dualnem sistemu poklicnega izobraževanja segmentiran in da kadrovska reprodukcija znotraj posameznih poklicnih področij poteka na različne načine. Ponekod ne prihaja niti do enostavne reprodukcije, drugje je ta reprodukcija stoo odstotna, ponekod pa prihaja že do razširjene reprodukcije, ko na podlagi starih poklicev nastajajo tudi novi. Kadrovska reprodukcija je odvisna tudi od stopnje osipa v posameznih učnih programih.

Učni uspeh v funkciji kadrovske reprodukcije

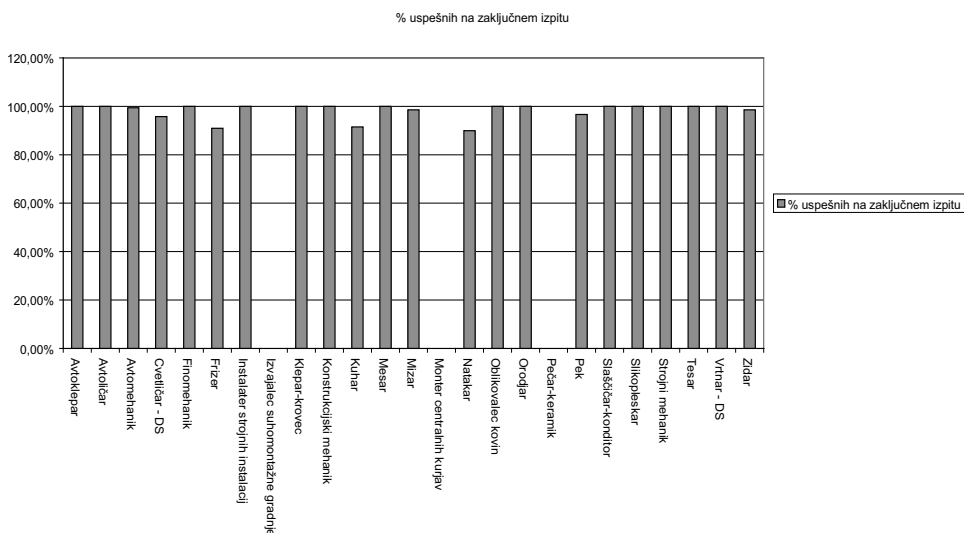
Podatki o učnem uspehu, ki smo jih zbrali v letu 2006, ne kažejo bistvenih odstopanj od povprečij, ki so bila izračunana na podlagi spremljav. Velja ugotovitev, da se uspeh vajencev v dualnem sistemu izobraževanja porazdeljuje z normalno distribucijo, kjer je največ zadostnih in dobrih učencev, uspeh pa narašča z leti.

Če povzamemo empirične ugotovitve, ki so nastale na podlagi metaanalize spremljav in evalvacije izvedene v letu 2006, lahko glede učne uspešnosti vajencev povzamemo naslednje relevantne ugotovitve:

1. Učni uspeh vajencev se razlikuje od tistega, ki ga dosegajo dijaki. Vzrok je verjetno v praktični naravnosti dualnega sistema izobraževanja, ki vajencem omogoča, da svoje teoretično znanje bolj izkoristijo tako v praktičnem izobraževanju kot tudi pri splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetih.
2. Učni uspeh je boljši pri praktičnem pouku kot pa pri splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetih, kar nas navaja k sklepu, da so dijaki in vajenci, ki se odločijo za dualni sistem izobraževanja, bolj zainteresirani in motivirani za praktične predmete. To je ne nazadnje njihova osnovna poklicna orientacija. Opazimo lahko še to, da vajenci dosegajo boljši učni uspeh pri praktičnem pouku v višjih letnikih, kar je razumljivo, glede na to, da si uspeh izboljšujejo z več izkušnjami v praksi.
3. Učni uspeh se z leti viša, kar potrjujejo podatki spremljave in evalvacije. Za to bi lahko navedli dva glavna razloga, vajenci se z leti »privadajo« na načinu izobraževanja, ki jim postane bolj domač, hkrati pa z leti (višji letniki so boljši od nižjih) prihaja do osipa, kjer ostajajo boljši vajenci, slabši pa odpadajo, posledica tega je boljši učni uspeh v višjih letnikih.

4. Med posameznimi poklici nastajajo razlike glede učnega uspeha, vendar te niso tako velike, da bi jih merili v evalvacijski študiji, zato v letu 2006 teh razlik nismo ugotavljali.
5. Gibanje nezadostnih ocen se, odvisno od posameznega programa, giblje med 0,3 in 14 %, kar pomeni, da vendarle obstaja neizenačenost med poklici glede njihove zahtevnosti, saj praviloma v zahtevnejših poklicih vajenci dosegajo slabše rezultate kot v manj zahtevnih.
6. Posebej smo obravnavali učni uspeh na vmesnih in zaključnih izpitih praktične usposobljenosti vajencev. Ugotovimo lahko, da je uspešnost vajencev na zaključnih izpitih praktične usposobljenosti zelo visoka, saj je po popravnih izpitih delež tistih, ki ne naredijo tega izpita, skoraj zanemarljiv – manj kot 3 %.

Grafikon 3: Uspešnost vajencev na zaključnem izpitu za programe srednjega poklicnega izobraževanja v dualnem sistemu v šolskem obdobju 1997/98 – 2005/2006

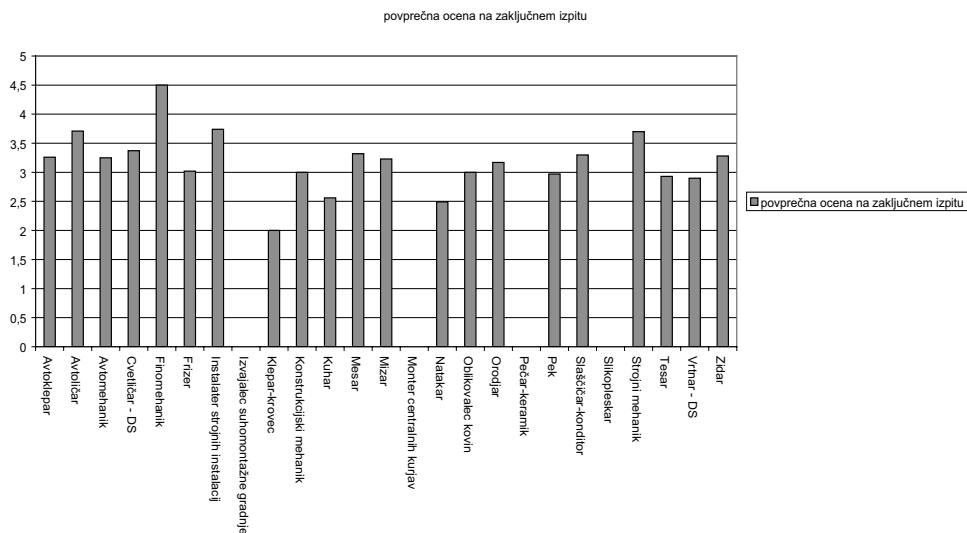


Vir: Pedagoški inštitut, 2007

- Povprečna ocena vajencev na zaključnem izpitu za programe srednjega poklicnega izobraževanja dualni sistem je 3,35;
- povprečna ocena vajencev na zaključnem izpitu za programe:

- finomehanik	4,5
- instalater strojnih instalacij	3,74
- avtoličar	3,71
- strojni mehanik	3,7
- cvetličar	3,37
- mesar	3,32
- slašičičar-konditor	3,3
- zidar	3,28
- avtoklepar	3,26
- avtomehanik	3,25
- mizar	3,23
- orodjar	3,17
- frizer	3,02
- konstrukcijski mehanik	3
- oblikovalec kovin	3
- pek	2,97
- tesar	2,93
- vrtnar	2,9
- kuhar	2,56
- natakar	2,49
- klepar-krovec	2
- izvajalec suhomontažne gradnje	ni podatka
- monter centralnih kurjav	ni podatka
- pečar-keramik	ni podatka
- slikopleskar	ni podatka

Grafikon 4: Povprečna ocena vajencev na zaključnem izpitu za programe srednjega poklicnega izobraževanja v dualnem sistemu v šolskem obdobju 1997/98 – 2005/06



Vir: Pedagoški inštitut, 2007

Na podlagi spremljanja napredovanja generacij v srednjih šolah je mogoče ugotoviti, da se uspešnost vajencev in dijakov tudi z novimi programi ni bistveno spremenila.

Tako kot pred prenovo programov se selekcija v poklicnem izobraževanju opravlja pri splošnoizobraževalnih in strokovno-teoretičnih predmetih. Pomeni, da ni bistvenega napredka v primerjavi z osipom v izobraževanju po programih, prilagojenih za obrt. Iz tega sklepamo naslednje:

- Cilji in vsebine splošnoizobraževalnih programov in teoretičnih predmetov so neprimerni oz. prezahtevni. »Sondažne raziskave med učitelji so pokazale, da ne morejo uresničiti ciljev in doseči postavljenih standardov. Bistvena je pripomba, da pri ciljeh in vsebinah ne gre toliko za zahtevnost kot za abstraktnost« (Medveš, 2000: 25).
- Še vedno nismo dosegli ustrezne programske ponudbe za mlade z nižjimi učnimi zmogljivostmi, saj ostaja tudi v prihodnje neprilagojenost vsebine in ciljev splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov osnovni razlog za velik osip (Medveš, 2000).
- Še vedno je osip v nižjih in srednjih poklicnih šolah najvišji v celotnem šolskem sistemu (Medveš, 2000).

- Vzrok za visok osip predstavlja tudi nezadostna metodična usposobljenost učiteljev. Pouk ni dovolj prilagojen učnim zmožnostim in osebnostnim posebnostim dijakov. Poleg tega so oddelki, v katerih učitelji poučujejo, pogosto kombinirani in vključujejo mladino z vedenjskimi in osebnostnimi težavami kot mladino s posebnimi potrebami. Za takšno situacijo dokaj heterogene populacije večina učiteljev ni ustrezno pedagoško in psihološko pripravljena (Medveš, 2000).

Med vzroke, ki povečujejo možnost osipa, spadajo: nizke učne zmožnosti učencev, majhno (pred)znanje iz osnovne šole, vedenjski problemi, prezahteven izobraževalni program ali prezahtevni učni programi posameznih učnih predmetov, zlasti splošnih in strokovnih oz. teoretičnih, nizka motivacija, napačna, nerealna pričakovanja glede programa ali celo poklica, nezadostno poklicno vodenje med izobraževanjem, majhna prizadevanja posameznih šol za kakovost pouka, slabi pogoji za dodatno programsko implementacijo, nizki normativi, slabo razvito sodelovanje šole z lokalnimi, regionalnimi in strokovnimi inštitucijami na področju zaposlovanja, neustrezna izobrazba učiteljev in drugih izobraževalcev, nestrokoven in monoton didaktično-metodični pristop ...

Medveš (2000: 26) ugotavlja, da »so vzroki za osip zelo kompleksni in jih lahko razvrstimo v sistemske, programske in organizacijsko-didaktične, povezani so tudi s strokovno in pedagoško-psihološko usposobljenostjo učiteljev« (2000: 26). Medveš (2000) predlaga naslednje ukrepe za odpravo vzrokov osipa:

1. *»Na didaktično-metodični ravni:*

- prilagoditi zahtevnost programov učencem z različnimi zmogljivostmi,
- razvijati oblike in metode poučevanja in dela za heterogene skupine tako v razredih kot v delovnem okolju pri delodajalcih,
- razvijati nova učna sredstva,
- didaktično in metodično izboljševati učni proces,
- metodično in didaktično kot ustrezno pedagoško usposabljanje učitelje in mojstre, usposobiti učitelje za poučevanje interdisciplinarno zasnovanih predmetov ...

2. *Na programski ravni bo treba:*

- dopolniti izobraževalno ponudbo, razviti nove in atraktivnejše programe zlasti na področju storitvenih dejavnosti,

- dosledno izpeljati povezovanje izobraževanja in dela, oblikovati model dualne organizacije tudi za nižje poklicne programe ter razviti razne alternacijske oblike in povezovanje teorije s praktičnim delom,
- oblikovati kataloge znanj za medpredmetno, problemsko povezanost in možnost integriranega pouka,
- preučiti zahtevnost ciljev in vsebin izobraževanja ter standarde v katalogih znanj s pedagoškega in psihološkega vidika,
- omogočiti vključevanje novega znanja in ključnih kvalifikacij v obstoječe standarde znanj.

3. *Na izvedbeni ravni:*

- spremeniti normative in standarde tako, da bi spodbujali povezovanje teoretičnega in praktičnega izobraževanja,
- razviti moderne metode poklicnega izobraževanja, ki temeljijo na večji dejavnosti učenca/vajenca,
- razviti materialno-tehnične pogoje, ki ustrezajo novim izobraževalnim programom,
- razviti centre za praktično izobraževanje, ki bi omogočali izvajanje novih izobraževalnih programov po načelih izkustvenega in interaktivnega poučevanja.

4. *V izobraževanju učiteljev je treba:*

- okrepiti pedagoško, psihološko, andragoško in specialnodidaktično usposobljenost učiteljev,
- usposobiti učitelje praktičnega pouka za teoretizacijo praktičnega znanja,
- okrepiti pripravljenost učiteljev za delo s heterogenimi skupinami,
- vzpostaviti sistem mentorstva za učitelje, ki se prvič zaposlijo v poklicni ali strokovni šoli,
- programsko razviti in organizacijsko izpeljati sistem permanentnega izobraževanja učiteljev,
- vključevati učitelje strokovno-teoretičnih in praktičnih predmetov v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja tudi v neposredni delovni proces. Opravljanje praktičnega dela v okviru najnovejše tehnologije in razvoja organizacije dela bi jim omogočilo lažji tematski izbor in težavnostno prilagoditev učne vsebine učencem v okviru učnega procesa« (Medveš, 2000: 26, 27).

Menim, da k zmanjšanju osipa lahko veliko doprinesejo tako vsebinska struktura kurikula, programska fleksibilnost in odprtost za vključevanje novih vsebin, široka poklicna izobrazba in strokovna usposobljenost, možnost različnih izobraževalnih poti z možnostjo prehajanja na horizontalni ravni programov in nadaljevanje izobraževanja na vertikalni ravni ter sposobnost samoevalvacije posamezne šole in lastnega reševanja problemov kot sumativna evalvacija za posamezne programe na globalni ravni.

Zaključek

Iz povedanega sledi najprej, da se poklici v dualnem sistemu niti enostavno ne reproducirajo, kaj šele, da bi nastajali novi poklici, za katera so razpisana učna mesta. Notranjih vzrokov za to je več. Nam pa gre za to, da bi situacijo osvetlili z vidika izgube ali oploditve socialnega kapitala, ki ga premore dualni sistem poklicnega izobraževanja. Velja splošna zakonitost, da poklici nastajajo in izginjajo glede na potrebe trga delovne sile in tehnološki ter družbeno-strukturni napredek. Ugotoviti pa moramo tudi, da se trg dela ne bo prilagajal izobraževalnim programom, ampak nasprotno, izobraževalni programi se prilagajajo trgu dela. Značilno za vse izobraževalne programe v dualnem sistemu je, da so segmentirani in na ta način prilagojeni segmeniranosti trga dela v Sloveniji. Vendar pa ponudbi delovnih mest zaenkrat še ne sledi tudi interes za zasedbo teh delovnih mest, še več, večina vajencev v dualnem sistemu nadaljuje z izobraževanjem v višjih stopnjah izobraževanja, storitvene dejavnosti pa v Sloveniji še niso tako razvite, da bi posrkale tudi nižje izobraženo populacijo vajencev.

Zato bosta dualnost v izobraževanju in alternacija koncepta, ki bosta ostala, vendar na višji ravni izobraževanja, nižje poklicno izobraževanje pa bo sčasoma izginilo.

Omeniti velja tudi osip v funkciji kadrovske reprodukcije. V programih poklicnega izobraževanja je ta osip dvakrat večji kot v splošnoizobraževalnih (gimnazijskih) programih. Torej že večji osip kaže, da imamo opravka s populacijo, ki je nizko motivirana za uspeh in torej slabše usposobljena tako za zaposlitev kot za nadaljnje izobraževanje. Iz tega sledi, da je tudi osip v funkciji kadrovske reprodukcije tisti dejavnik, ki prispeva k nizki reprodukciji poklicev nižjega izobraževanja. Posledica tega je izginjanje določenih poklicev in slabša reprodukcijska sposobnost celotnega nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja glede na druge izobraževalne programe. Vrednost socialnega kapitala, ki ga dani sistem sicer premore,

se tako zmanjšuje in prenaša na druge stopnje izobraževanja. Ta transfer socialnega kapitala je najbolj opazen pri naraščanju vpisa v višje stopnje poklicnega izobraževanja in v gimnazijske programe.

Vprašanje, ki se postavlja, je, ali segmentiran trg dela sploh še potrebuje nizko usposobljen kader. Kateri programi nižjega poklicnega izobraževanja so sploh še konkurenčni na trgu dela in kakšne kakovosti naj bo ta kader, da bi se nekateri potrebni poklici ohranili v kadrovski strukturi gospodarstva? Še posebej pa je odprto vprašanje konkurenčnosti nižjega poklicnega izobraževanja v povezavi z naraščanjem terciarnega in kvartarnega sektorja slovenskega gospodarstva.

Opombe

- [1] Modele trga dela povzemam po poglavju v knjigi: Zaposljivost v Sloveniji. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 2007. Povzemam poglavje A. Krambergerja: Strukturni razlogi težje zaposljivosti mladih v Sloveniji, str. 67–68.
- [2] O socialnem kapitalu je med prvimi pisal Pierre Bourdieu, ki je uporabil pojem v letu 1972 v svoji knjigi *Outline of a Theory of Practice* in ga kasneje pojasnil v nasprotju s kulturnim, ekonomskim in simbolnim kapitalom. V tej zvezi navajam, da je osnovna ideja ta, »... da imajo socialne mreže vrednost. Tako kot izvijač (fizični kapital) ali visokošolska izobrazba (človeški kapital) lahko povečajo produktivnost (tako individualno kot kolektivno), torej socialni stiki vplivajo na produktivnost posameznikov in skupin« (Putnam, 2000 : 12).

Literatura

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medveš, Z. (1999). Ugotovitev in ocena stanja pri izvajanju dualnega sistema poklicnega izobraževanja. V: *Dualni sistem danes za jutri*, Celje: Obrtna zbornica Slovenije, str. 6–12.
- Medveš, Z. (2000). Zagotavljanje temeljne poklicne oz. strokovne izobrazbe vsem. V: *Ocena reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja ter predlogi za prihodnji razvoj*, Ljubljana: Phare – Mocca, str. 24–27.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Tome, M. (2000). *Poročilo o spremljanju programov poklicnega izobraževanja – poskusno uvajanje dualnega sistema, CPI RS, interno gradivo*. Ljubljana, november.
- Trbanc, M. (2000). *Overview of the disadvantage youth problem and the contribution of a certification system*, Fakulteta za družbene vede. Ljubljana: Phare–Mocca.
- Zaposljivost v Sloveniji. (2007). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

PRENOVA UČNIH NAČRTOV V SPLOŠNI GIMNAZIJI

Milena Ivanuš Grmek

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Marija Javornik Krečič

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Tina Vršnik Perše

Pedagoški inštitut Ljubljana

Uvod

Gimnazija je izobraževalni program, ki pripravlja dijake za nadaljnje izobraževanje. Vsebine v gimnaziji se navezujejo na znanja, spretnosti in stališča, pridobljena v osnovni šoli, za gimnazijo je značilen globalen, celosten pristop v izobraževanju. Eden izmed specifičnih ciljev gimnazije je tudi spodbujanje interesa za teoretična znanja, prav tako je za gimnazijo značilno, da omogoča mladim oblikovanje lastnega pogleda na svet in spodbujanje razvoja osebnosti kot celote (<http://portal.mss.edus.si>, prim. Krek, 1995). Gimnazijci kot prihodnji študenti in predstavniki bodoče intelektualne elite naj bi si v gimnaziji pridobili znanje, ki jim bo omogočilo globlje razumevanje naravnih in družbenih pojavov v njihovi kompleksni povezanosti, ob tem pa naj bi bili zmožni zavzemati kritične odnose ter ustvarjalno presegati dane informacije (Marentič Požarnik, 1999).

Gimnazija oziroma srednja šola splošnoizobraževalne narave ali pripravljavnica za univerzitetne študije je namreč skozi zgodovino doživela številne spremembe. V tem prispevku se bomo omejili na čas po vnovični uvedbi gimnazije. 23. 5. 1991 je bil namreč sprejet predmetnik gimnazije kot splošnoizobraževalne srednje šole. S tem je bilo uradno ukinjeno usmerjeno izobraževanje. Prvo maturo (poskusno na manjšem vzorcu)

so dijaki opravljali leta 1994, celotna generacija, ki je končala izobraževanje po štiriletnih programih in se je odločila za tak zaključek šolanja, pa leta 1995. Gimnazijski program je ob uvedbi na začetku devetdesetih let prinesel dve pomembni novosti: nerazporejene ure in obvezne izbirne vsebine. S tem je bila dana večja avtonomija posameznim gimnazijam, da z nerazporejenimi urami upoštevajo želje in interese dijakov ter specifično okolja. Z uvedbo mature se je, kot ugotavlja Lorenčič (2005: 39), stanje bistveno spremenilo, saj je večina nerazporejenih ur namenjena maturitetnim predmetom. Odločanje o tem pa je prepuščeno šolam, ki to počnejo zaradi pritiska in želje po čim boljšem rezultatu.

Prenova učnih načrtov

Čeprav so bili leta 1992 z vnovično uvedbo gimnazijskega izobraževanja učni načrti prenovljeni, se je vse glasneje začela pojavljati potreba po prenovi gimnazijskega izobraževanja. V *Izhodiščih za kurikularno prenovu gimnazijskega izobraževanja* (1996), ki jih je maja 1996 sprejel Nacionalni kurikularni svet, so izpostavili probleme izobraževanja v Republiki Sloveniji, temeljne vrednote in ključne cilje, ki naj bi jih s kurikularno prenovno dosegli, ter določili načela in strategijo kurikularne prenove. Ključni problemi gimnazijskega izobraževanja so bili:

- preobsežnost programa in učnih načrtov,
- razdrobljenost znanja po predmetnih področjih in
- prevelik poudarek le nekaterim ciljem programa.

Rezultat te kurikularne prenove so bili prenovljeni oz. na novo pripravljene programi za splošno gimnazijo in strokovne gimnazije, za klasično gimnazijo ter program za maturitetni tečaj. V tem kontekstu so bili prenovljeni učni načrti za splošno gimnazijo. Čeprav so bili cilji kurikularne reforme, ki so poudarjali krčenje faktografskih vsebin, didaktičnometodične izboljšave pri izvajanju pouka, medpredmetno povezovanje, poudarek tudi na nekognitivnih ciljih, dobro zastavljeni, pa v strokovni literaturi zasledimo opozorila, da se marsikateri od zvenceh ciljev, kot ugotavlja Z. Rutar Ilc (2005b: 12), ne uresničuje (prim. Analiza stanja 1996; Rutar Ilc, Šteh 1999; Šteh 2000; Ivanuš Grmek & Javornik Krečič 2004, Javornik Krečič 2004a,b, Rutar Ilc 2005a; Artač 2005).

Ob tem si moramo zastaviti vprašanje, ali so bili snovalci prenovljenih gimnazijskih učnih načrtov dovolj pozorni na spoznanja kurikularne teo-

rije. Pri tem se seveda zavedamo, da je vsak šolski sistem, vsak vzgojno-izobraževalni program del določenega prostora in časa, da je pod vplivom določenih ideoloških in socialnopolitičnih razsežnosti, ki kakor pravi Tyler (1949) in za njim še Kelly (1989), izhajajo iz prevladujočega pojmovanja znanja in učenja, narave človeka kot posameznika, človeške družbe in namena izobraževanja. Ne oziraje se na dobro ali skromnejše poznavanje kurikularne teorije snovalcev učnih načrtov moramo vendarle opozoriti, da pri načrtovanju kurikula obstajajo štiri temeljna vprašanja, ki jih moramo upoštevati: to so cilji, vsebina, metode, evalvacija (Tyler, 1949). Iz tega namreč izhajajo tudi različni pristopi k načrtovanju oz. strategije načrtovanja. Pri tem je pravzaprav pomembno ločevati med vsebinskimi vidiki kurikula, ki so jim lastna vprašanja: kaj, čemu in kako naj bi se učenci v programu učili, in procesnimi vidiki, ki se pomembno ukvarjajo z vprašanji: kdo, kdaj in kako načrtuje, izvaja ter vrednoti in spreminja vzgojno-izobraževalni program. V literaturi opisana in v praksi pogosto uporabljena strategija načrtovanja je učnovsebinska, katere temeljno vprašanje je, kaj poučevati. V tem primeru sta z vsebinskega vidika zelo pomembna izbor vsebine v okviru predmeta in seveda znanstvena sistematičnost. Bistvo te strategije je prenos učnih vsebin na mlajše generacije (Kelly, 1989; Kroflič, 2002; Ivanuš Grmek, 1997). Druga strategija načrtovanja, ki je posledica tehnološkega razvoja, rastoče storilnostne naravnosti in izraženih zahtev po jasni povezavi med postopki in rezultati, je učnociljna strategija načrtovanja. Njen utemeljitelj je R. Tyler (1949), ki si je v svojem znanem delu *Basic Principles of Curriculum and Instruction* postavil štiri temeljna vprašanja: katere cilje želimo doseči, katere vsebine izbrati in kako organizirati učne izkušnje ter kako ovrednotiti učne izkušnje in s tem doseganje ciljev. V tem primeru je pomembno, da kurikulum temelji na jasno izraženih ciljih, ki naj izhajajo iz študija učencev in družbenega okolja, učenci morajo biti dejavni in naj sooblikujejo učno okolje. Učne izkušnje naj bodo prijetne in različne, napredek učencev pa je treba ocenjevati in ga primerjati z zastavljenimi cilji. Testiranje, ocenjevanje in primerjanje rezultatov je s to strategijo doživelo pravi razcvet. Uporabnost te strategije načrtovanja je v objektivnem in znanstvenem pristopu, ki pa omogoča tudi pregled in nadzorovanje izobraževanja.

Najmlajša strategija načrtovanja, na katero so vplivala šolskoreformna gibanja in razvojna psihologija z njenimi vidnimi predstavniki (Vygotsky, Piaget, Bruner), je procesno-razvojna. Ta strategija predpostavlja obstoj demokratične družbe (Kelly, 1989). V okviru te strategije so cilji sicer postavljeni, vendar ne tako natančno kot pri učnociljni strategiji, temveč kot

načela in vrednote, ki so merilo za izbiro učnih vsebin in metod. V tem primeru je pomemben proces pridobivanja znanja, razvoj učenca kot celovite osebnosti, ne le na kognitivnem, temveč tudi na socialno-moralnem in spretnostnem področju. Za izvajanje te strategije pa je nedvomno potreben dobro usposobljen in motiviran učitelj.

Ob predstavitvi strategij načrtovanja kurikuluma si lahko postavimo vprašanje, kateri strategiji načrtovanja dajejo kurikularni strokovnjaki prednost in katera je bila prevladujoča strategija načrtovanja učnih načrtov za gimnazijo iz leta 1998. Kurikularni strokovnjaki se zavzemajo za celostni pristop k načrtovanju kurikula, pri čemer opozarjajo, da praksa tega sicer ne kaže (Klein, 1991: 335–342), saj pogosto pri načrtovanju kurikula prevladuje le ena strategija na račun drugih dveh, ali kakor ugotavlja Kelly (1989), sta v praksi pogosto prisotni učnovsebinska ali učnociljna strategija načrtovanja s posameznimi elementi procesno-razvojne strategije načrtovanja. Gimnazijski učni načrti iz leta 1998 pa potrjujejo Kellyjevo ugotovitev; temeljna strategija načrtovanja je namreč učnociljna s posameznimi elementi procesno-razvojne.

Posodabljanje učnih načrtov in prenova gimnazijskega izobraževanja sta pomembni vprašanji, ki zaposlujeta strokovnjake s področja vzgoje in izobraževanja ter šolsko politiko, še posebej ob upoštevanju dejstva, da so oblikovana izhodišča za prenovo gimnazijskega programa, ki so deležna pomembne pozornosti – tako odobravanja kot tudi kritike (Vrtačnik et al., 2006).

Opredelitev raziskovalnega problema

Cilj in namen študije je torej bil, ugotoviti, ali je pod vplivom kurikularne prenove gimnazije prišlo do sprememb v gimnazijskem izobraževanju, in sicer z vidika obsega učnih načrtov, povezanosti znanja, uravnoteženosti kognitivnih in nekognitivnih ciljev. Zaradi tega smo izvedli primerjavo starih (1992) in novih (1998) učnih načrtov za splošno gimnazijo, pri čemer smo analizirali naslednje pojave: obsežnost učnih načrtov, cilje, vsebine, didaktična navodila, medpredmetne povezave, preverjanje in ocenjevanje znanja. Ker je bil temeljni problem gimnazijskega izobraževanja (Izhodišča za kurikularno prenovo, 1996) v preseganju le kognitivnih ciljev in v uveljavljanju tako kognitivnih kot nekognitivnih ciljev višjih ravni zahtevnosti v učnih načrtih, smo analizirali cilje v učnem načrtu iz leta 1998, pri čemer smo se omejili na splošne učne cilje pri dveh predmetih, in sicer

pri slovenščini in matematiki. Namen analize je bil, ugotoviti, v kolikšni meri so v učnem načrtu za slovenščino in v učnem načrtu za matematiko zastopane posamezne kategorije ciljev (kognitivni, čustveni, spretnostni) ter kakšno je razmerje med zastopanimi skupinami ciljev (npr. kateri prevladujejo ...).

Metodologija

Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

Opredelitev vzorca. Zbiranje in obdelava podatkov

Na ravni primerjave starih (1992) in novih (1998) učnih načrtov za splošno gimnazijo v Republiki Sloveniji smo pregledali in analizirali vse učne načrte iz leta 1992 in leta 1998. Obdelava podatkov na ravni analize starih in novih učnih načrtov je potekala tako, da smo po vnaprej pripravljenih kriterijih analizirali in primerjali učne načrte iz leta 1992 in 1998 za vsak predmet posebej.

Pri analizi učnih ciljev v učnem načrtu iz leta 1998 pa smo izhajali iz Bloomove taksonomije (Marentič Požarnik, 1995; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002), ki vsebuje tri področja ciljev: spoznavne (kognitivne), čustveno-motivacijske (vrednostne) in spretnostne. Ti cilji so razvrščeni hierarhično: od nižjih stopenj proti višjim, tako da običajno višja stopnja obsega tudi nižje. Pri analizi smo ugotavljali zgolj zastopanost posamezne skupine ciljev, ne pa tudi hierarhije (kognitivnih) ciljev.

Prikaz rezultatov in interpretacija

V nadaljevanju bomo najprej predstavili obseg primerjanih učnih načrtov, ki se najlepše kaže v predmetniku, analizo strukturnih elementov v primerjanih učnih načrtih in analizo učnih ciljev v učnem načrtu iz leta 1998.

*Obseg primerjanih učnih načrtov**Tabela 1: Predmetnika splošne gimnazijev v Sloveniji iz leta 1992 in 1998*

PREDMET	Skupno število ur 1992	Dodatne ure za pripravo na matura 1992	Skupno število ur 1998	Maturitetni standard 1998
Slovenski jezik in književnost Slovenščina	560		560	560
Matematika	560		560	560
Prvi tuji jezik	420		420	420
Drugi tuji jezik	420		420	420
Zgodovina	280		280	280
Športna vzgoja	420		420	
Umetnost Glasba Likovna umetnost (umetnostna zgodovina in likovno snovanje)	70		52 + 18* 52 + 18*	
Geografija	210	105	210	280
Biologija z ekologijo Biologija	210	105	210	315
Kemija	210	105	210	315
Fizika	210	70	210	315
Psihologija	70	70	70	280
Sociologija	70	70	70	280
Filozofija	70	70	70	280
Računalništvo in informatika Informatika	70		70	
Nerazporejene ure	630			
Izbirni predmeti			490–630	
Obvezne izbirne vsebine	320		300	
Skupno število ur	4800		4675–4815	

* Izvaja se v okviru obveznih izbirnih vsebin.

Če primerjamo predmetnika splošne gimnazije iz leta 1992 in 1998, ugotovimo, da je v predmetnikih prišlo do manjših sprememb, ki se kažejo v preimenovanju nekaterih predmetov, v spremenjenem obsegu obveznih in izbirnih predmetov ter v zapisu maturitetnega standarda.

Slovenski jezik in književnost se je v predmetniku iz leta 1998 preimenoval v slovenščino, biologija z ekologijo v biologijo, računalništvo in informatika v informatiko, predmet umetnost se je v predmetniku iz leta

1998 razdelil v dva predmeta, in sicer v glasbo in likovno umetnost, pri čemer se je tema predmetoma povečal obseg učnih ur.

Nerazporejene ure (predmetnik 1992) so zamenjali izbirni predmeti (predmetnik 1998). Kot izbirne predmete šola dijakom lahko ponudi predmete, namenjene njihovim posebnim interesom oziroma sposobnostim, ali pa dodatne ure obveznih predmetov kot pripravo na maturo. Izbirni predmeti so tako lahko tretji tuji jezik, zgodovina umetnosti, študij okolja ali katerikoli drug predmet, ki se izvaja po učnem načrtu, določenem za ta program.

V predmetniku iz leta 1998 je pri maturitetnih predmetih zapisan maturitetni standard, ki se kaže v predvidenem obsegu učnih ur. V predmetniku iz leta 1992 maturitetni standard ni zapisan, v učnih načrtih posameznih predmetov je predviden obseg ur za pripravo na maturo oz. minimalni obseg ur, ki jih morajo učenci realizirati pri maturitetnih predmetih. Pri zapisu maturitetnega standarda je v predmetniku iz leta 1998 prišlo do poenotenja, in sicer:

- za zgodovino, geografijo, psihologijo, sociologijo in filozofijo je maturitetni standard 280 ur,
- za biologijo, kemijo in fiziko je maturitetni standard 315 ur,
- pri izbirnih maturitetnih predmetih šola zagotovi dijakom v okviru priprav na maturo dodatnih 35 ur za ponavljanje in utrjevanje snovi.

Analiza strukturnih elementov v primerjanih učnih načrtih

Na podlagi opravljene analize učnih načrtov ugotavljamo, da je med učnimi načrti iz leta 1992 in 1998 prišlo do razlike v strukturnih elementih. Strukturni elementi učnih načrtov iz leta 1992 so: cilji, vsebine, kadrovski in materialni pogoji za izvajanje učnega načrta. Ti učni načrti so v glavnem zapisani okvirno, osnovna strategija načrtovanja je učnovsebinska.

Strukturne sestavine učnih načrtov iz leta 1998 pa so naslednje: opredelitev predmeta, predmetni katalog znanj, ki obsega splošne in operativne cilje predmeta ter vsebine, specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave, obvezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja ter vire. Učni načrti iz leta 1998 so zapisani bolj podrobno in sledijo učno-ciljni strategiji načrtovanja.

Razlike so tudi v zapisu samih strukturnih elementov. V učnih načrtih iz leta 1992 so zapisani cilji, ki so na ravni splošnih, v učnih načrtih iz leta 1998 pa so poleg splošnih učnih ciljev zapisani tudi natančni oz. operativ-

ni cilji. Ker je med starim in novim učnim načrtom pri zapisu ciljev razlika v graduaciji le-teh, je primerjava po tem dejavniku otežena.

Podobno je pri vsebini. Vsebina je v starih učnih načrtih zapisana pogosto v obliki gesel, v novih učnih načrtih pa je razčlenjena na poglavja, podpoglavja, teme. Zato je težko sklepati, do kakšnih razlik je v vsebini med starimi in novimi učnimi načrti pravzaprav prišlo. Če glede na število ur v predmetniku sklepamo na obseg vsebine, lahko predpostavimo, da ni prišlo do pomembnih razlik. Vendar je pomemben moment pri analizi učne vsebine globina učne vsebine (Ivanuš Grmek, 1997). Tudi v tem primeru je primerjava otežena, saj gre za različne ravni zapisa (v starih učnih načrtih za zapis vsebine v obliki gesel, v novih pa za natančnejši zapis, ponekod je prisoten še zapis predvidenih dejavnosti). Pomemben moment pri oblikovanju vsebin je delitev vsebin na obvezne in izbirne, kar je gotovo prednost pri oblikovanju učnega načrta. Ponekod so vsebine razdeljene po letnikih, v nekaterih primerih ta delitev ni prisotna.

V novih učnih načrtih so zapisana didaktična priporočila, medpredmetne povezave ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Zapisi didaktičnih navodil se sicer nekoliko razlikujejo od predmeta do predmeta. Didaktična priporočila izhajajo iz specifikke posameznega predmetnega področja, se dotikajo razvijanja mišljenja pri dijakih, opozarjajo na pomen sodelovanja dijakov v vseh fazah učnega procesa, opozarjajo na pomen razvijanja samostojnega dela dijakov, priporočajo rabo različnih učnih metod v odvisnosti od zastavljenih ciljev. Glede na tak zapis didaktičnih navodil bi lahko sklepali, da je v učne načrte pomembno vgrajena razvojna strategija načrtovanja. Vendar si moramo ob tem postaviti vprašanje, kako didaktična navodila v učnih načrtih dejansko vplivajo na izvajanje pouka. Na podlagi domačih in tujih raziskav lahko opozorimo, da so didaktična priporočila sicer zelo pomembna, da je od ustreznega izbora učnih metod odvisno, kako uspešno bomo realizirali zastavljene učne cilje (Ivanuš Grmek, 1997), vendar je za drugačen način dela v razredu potrebno spremeniti učiteljeva pojmovanja. Tudi medpredmetne povezave so v učnem načrtu vsakega predmeta opredeljene, vprašanje pa je, kako se medpredmetne povezave kažejo v praksi.

V učnih načrtih je opredeljeno tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. V okviru teh zapisov so učitelji opozorjeni, da naj se pri pouku poleg tradicionalnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja poslužujejo tudi nekaterih avtentičnih oblik. To pomeni, da so se snovalci učnih načrtov pomembno zavedali pomena povezanosti poučevanja, učenja in ocenjevanja v neločljivo celoto. Prav tako so učitelji opozorjeni na različne ravni

ocenjevanja znanja, v razponu od poznavanja in razumevanja podatkov, dejstev pa vse do zahtevnejših ciljev (npr. uporabe, analize, sinteze in vrednotenja). Pri tem pa je pomembno opozoriti na *Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah* (2005), zaradi katerega so učitelji (zlasti pri uporabi avtentičnih oblik ocenjevanja znanja) precej omejeni (Štefanc, 2004).

Cilji v učnih načrtih iz leta 1998

Učni cilji so sestavni del učnega načrtovanja in najpomembnejši regulator pouka. Kot formalna normativna kategorija označujejo predstavo o izobraževalnih in vzgojnih namenih ne le učnih vsebin, temveč tudi celotne učne organizacije. Usmerjajo vzgojno-izobraževalne odločitve, čeprav to cilji sami niso. Veliko odločitev je namreč vezanih na konkretne učne situacije, ki jih ni mogoče vnaprej predvideti, so pa te odločitve učitelja kakovostnejše in bolj konsistentne, če jih usmerjajo splošni učni cilji (Strmčnik, 2001). Pouk je torej lahko učinkovit samo, če imamo jasno opredeljene cilje, v nasprotnem primeru ni mogoče določiti učinkovitosti pouka, poleg tega pa tudi nimamo zanesljive osnove za izbiro primernih metod, vsebine, sredstev. Glede na vprašanja: kateri cilji so pri posameznem predmetu ali poglavju bolj ali manj pomembni, kako se ozavestiti in doseči, da nanje ne „pozabimo“ tako pri poučevanju kot tudi pri preverjanju znanja, je nastalo več klasifikacij ciljev: Biggsova SOLO taksonomija (1999), Marzanova taksonomija (Rutar Ilc, 2005a, najbolj uveljavljena pa je Bloomova taksonomija (v Marentič Požarnik, 1995). Taksonomija ciljev pomaga sistematično razvrstiti cilje v skladu z določenimi načeli, učitelju pa naj bi bila v pomoč pri sestavljanju, izbiri in kritični analizi nalog za preverjanje, poleg tega naj bi usmerjala učitelja pri načrtovanju in izvajanju pouka.

Pri analizi učnih ciljev smo izhajali iz Bloomove taksonomije (Marentič Požarnik 1995; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002), ki vsebuje tri področja ciljev: spoznavne (kognitivne), čustveno-motivacijske (vrednostne) in spretnostne. Ti cilji so razvrščeni hierarhično: od nižjih stopenj proti višjim, tako da običajno višja stopnja obsega tudi nižje. Pri analizi bomo ugotavljali zgolj zastopanost posamezne skupine ciljev, ne pa tudi hierarhije (kognitivnih) ciljev.

Kot navaja Strmčnik (2001: 210), se je v današnji učnonačrtni teoriji uveljavila ciljna hierarhija učnih ciljev, na čelu katere so splošni cilji, ki prehajajo v vmesne ali parcialne, ti pa v operativne cilje oziroma v konkretne naloge pouka. V učnih načrtih so pod poglavjem Cilji predmeta zapisani splošni cilji predmeta, sledijo operativni cilji predmeta in vsebine, v na-

daljevanju pa natančna razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po letnikih). Pri analizi učnih ciljev smo se osredotočili na splošne cilje.

Cilji v učnem načrtu za slovenščino

V učnem načrtu za slovenščino je zapisanih devet splošnih ciljev.

1. Dijaki se zavedajo pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebnem in družbenem življenju.
2. Razvijajo zmožnost sporazumevanja v slovenskem knjižnem jeziku. Poznajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. Znajo presoditi, ali je v danih sporazumevalnih okoliščinah ustrezna raba knjižnega ali neknjižnega jezika.
3. Razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja) in branja različnih besedil ter ustnega in pisnega izražanja.
4. Pri pouku književnosti se dijaki oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce.
5. Sistematično in funkcionalno spoznavajo literarno teorijo in zgodovino slovenske in svetovne književnosti.
6. Razvijajo zmožnost kritičnega in ustvarjalnega branja literarnih del tudi z lastno tvornostjo – ustvarjalnim in poustvarjalnim pisanjem, glasnim interpretativnim branjem in recitiranjem leposlovnih besedil.
7. Razvijajo pozitivno razmerje do književne ustvarjalnosti pri raznovrstnih dodatnih šolskih in obšolskih dejavnostih po lastni izbiri.
8. Spoznavajo in kritično presojujejo razmerje med književnimi besedili in njihovimi poustvarjalnimi interpretacijami.
9. Ob branju, interpretaciji ter primerjanju in razvrščanju literarnih besedil sooblikujejo tudi lastni sestav kulturnih in družbenih vrednot – etičnih, spoznavnih in estetskih – ter zavest o slovenski nacionalni in evropski kulturni identiteti.

Iz zapisanih ciljev vidimo, da imamo zastopano kategorijo kognitivnih ciljev (npr. dijaki spoznavajo literarno teorijo in zgodovino slovenske in svetovne književnosti, poznajo pravilno rabo knjižnega jezika, so zmožni kritičnega in ustvarjalnega branja, poznajo sistemske zakonitosti slovenske-

ga knjižnega jezika ...), spretnostnih ciljev (zmožni recitiranja, pogovarjanja, poslušanja (gledanja) in branja različnih besedil ter ustnega in pisnega izražanja) in tudi čustveno-motivacijskih ciljev (zavedajo se pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebnem in družbenem življenju, razvijajo pozitivno razmerje do književne ustvarjalnosti, sooblikujejo tudi lastni sestav kulturnih in družbenih vrednot – etičnih, spoznavnih in estetskih – ter zavest o slovenski nacionalni in evropski kulturni identiteti ...).

Cilji v učnem načrtu za matematiko

Pri pouku matematike naj bi učenci z vsebinami predmeta ter ustreznimi metodami in oblikami vzgojno-izobraževalnega dela, kot je zapisano v splošnih ciljih, pridobili:

1. temeljna znanja matematike in osnovo tistih znanj, ki jih potrebujejo za razumevanje drugih predmetov in uspešno nadaljevanje izobraževanja;
2. sistematičnost, vztrajnost, natančnost in urejenost pri delu;
3. delovne navade za samostojno učenje, ustvarjalnost in samozavest;
4. računsko spretnost, občutek za števila, oceno in presojo dobljenih rezultatov;
5. matematično mišljenje, zmožnosti posploševanja;
6. občutek za uporabnost matematike in spoznanje, da je matematika jezik za opisovanje, izražanje in reševanje fizikalnih, tehničnih, naravoslovnih in družboslovnih problemov;
7. sposobnost za jasno in argumentirano izražanje misli – tudi za potrebe javnega nastopanja.

Poleg tega naj bi razvili tudi:

1. sposobnost za natančno, parcialno in globalno komuniciranje;
2. odgovornost in osebnosti;
3. kooperativno in timsko delo (reševanje problemov v skupinah);
4. sposobnost za samostojno delo in reševanje individualnih problemov.

Iz zapisanih ciljev lahko vidimo, da je velik poudarek namenjen kognitivnim ciljem (npr. učenec pridobi temeljna znanja matematike), vendar prevladujejo t. i. spretnostni cilji (npr. sposobnost za kooperativno in timsko delo, za samostojno delo, za jasno izražanje misli, za računsko spretnost ...). K čustveno-motivacijskim ciljem bi lahko umestili cilj, da dijak razvije občutek za uporabnost matematike, odgovornost in svojo osebnost.

Sinteza analize učnih ciljev

Glede na analizo lahko rečemo, da so v splošnih ciljeh učnih načrtov za matematiko in slovenščino zastopane vse tri kategorije ciljev po Bloomu – kognitivni, čustveno-motivacijski in spretnostni cilji. Po analogiji bi lahko sklepali, da velja enako tudi za učne načrte drugih predmetov, saj so strukturno zasnovani na podobnih temeljih. Vsi ti cilji naj bi pri pouku potekali hkratno in simultano, kar je nujno zaradi narave celovitosti učenčeve osebnosti (prim. Strmčnik, 2001). Pri tem je treba poudariti, da sta klasifikacija in delitev ciljev težavna naloga, saj lahko učitelj pri konkretnem izvajanju pouka z enim ciljem doseže več ravni. V ta namen bi bilo smiselno analizirati izpeljavo teh ciljev v konkretne (operativne) cilje, kar pa ni bil predmet naše raziskave. Kljub temu lahko sklenemo, da so zapisani (splošni) cilji v učnih načrtih primerni, razloge za probleme na področju gimnazijskega izobraževanja bi torej morali iskati drugje – v sami izvedbi pouka.

Sklep

Opravljena analiza nas opozarja, da v številu ur med učnim načrtom iz leta 1992 in 1998 ni prišlo do pomembnih razlik; učni predmeti so v predmetniku iz leta 1992 in 1998 v večini predmetov zastopani v nespremenjenem obsegu. V strukturnem smislu pa je med temi učnimi načrti prišlo do sprememb. Učni načrti iz leta 1998 so v primerjavi z učnimi načrti iz leta 1992 zapisani natančneje: natančno so zapisani učni cilji, učne vsebine, didaktična navodila, medpredmetne povezave, zapisane so sugestije za preverjanje in ocenjevanje znanja. Analiza učnih ciljev v učnih načrtih iz leta 1998 za matematiko in slovenščino kaže, da so zastopane vse tri kategorije ciljev po Bloomu – kognitivni, čustveno-motivacijski in spretnostni cilji. Vsi ti cilji naj bi pri pouku potekali hkratno in simultano, kar je nujno zaradi narave celovitosti učenčeve osebnosti.

Učni načrti, ki smo jih analizirali, so lahko zapisani natančneje ali bolj okvirno, lahko omogočajo uveljavljanje drugačnih, sodobnejših pristopov k poučevanju, sami po sebi pa ne bodo vodili k bolj kakovostnemu poučevanju in učenju. Kot izpostavlja Sahlberg (1998), je pomembno *zagotavljanje čim številčnejših priložnosti za refleksijo prepričanj skozi dialog in komunikacijo z drugimi učitelji ter pomoč pri doseganju vpogleda v sistemsko mišljenje* – da doumejo kompleksnost okolja, v katerem delajo. *Pomembna je torej dobra profesionalna usposobljenost učiteljev*, čemur pa v preteklosti nismo namenjali (dovolj) pozornosti. To je razvidno že, če gimnazijske učitelje primerjamo z osnovnošolskimi učitelji, katerim se je hkrati s kurikularno prenovo namenjalo mnogo več sistematične nadaljnje strokovne podpore (npr. dodatna izobraževanja, delavnice o sodobnih metodah, oblikah dela ...) kot gimnazijskim.

Pri prenovi gimnazij torej ni najpomembnejše razpravljanje o deležu posameznih predmetov, številu ur, izbirnosti, pomembno pozornost je treba usmeriti tudi k *učitelju* in njegovi didaktično-metodični usposobljenosti za kakovostno izvajanje pouka.

Literatura

- Analiza stanja in predlogi za spremembe. Stališča ravnateljev in učiteljev slovenskih gimnazij.* (1996). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Artač, S. (2005). Pogled svetovalca na potek didaktične prenove gimnazij. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 82–87.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does.* Buckingham: Open university Press.
- Gimnazijski program.* (1992). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole.* Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ivanuš Grmek, M. & Javornik, Krečič, M. (2004). Impact of external examinations (Matura) on school lessons. *Educational Studies*, 30(3), 319–329.
- Ivanuš Grmek, M., Kobal Grum, D., Novak, B., Vršnik Perše, T., Javornik Krečič, M., Rutar, T. (2006). *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti cilje.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča za kurikularno prenovo gimnazijskega izobraževanja.* (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Javornik Krečič, M. (2004a). Obravnava nove učne vsebine z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19(1), 53–63.
- Javornik Krečič, M. (2004b). Priprava dijakov na obravnavo nove učne snovi in vloga učitelja pri tem. *Pedagoška obzorja* 19(3/4), 26–36.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum. Theory and Practice.* London: Paul Chapman

- Publishing Ltd.
- Klein, F. M. (1991). Curriculum Design. V: Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*, str. 335–342. Oxford: Pergamon Press.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Kurikularna prenova gimnazijskega izobraževanja*. (1996). Ljubljana: Področna kurikularna komisija za gimnazije. Zavod RS za šolstvo.
- Lorenčič, I. (2005). Gimnazija med Scilo in Karibdo. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 38–41.
- Marentič Požarnik, B. (1995). Pomen operativnega opredeljevanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V M. Blažič, (ur.), *Izbrana poglavja iz didaktike*, str. 5–80. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(6), 8–12.
- Marentič Požarnik, B. & Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Portal Ministrstva za šolstvo in šport. <http://portal.mss.edus.si>
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. (2005). *Ur. l. RS, št. 76/2005, 103/2005, 111/2006*.
- Repolusk, S. (2005). Slovenska gimnazija pred novimi izzivi. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 32–37.
- Rutar Ilc, Z. & Šteh, B. (1999). Model evalvacije učnih aktivnosti v okviru gimnazijskega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 50(4), 70–87.
- Rutar Ilc, Z. (2005a). Kako poteka pouk v slovenskih gimnazijah. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 58–64.
- Rutar Ilc, Z. (2005b). Predstavitev projekta didaktična prenova gimnazij. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 12–18.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher - the teacher in changing school. *School Field*, 9(1/2), 33–51.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2004). Problem razmerja med preverjanjem in ocenjevanjem v učnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 112–125.
- Šteh, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja, znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 250–265.
- Šteh, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vermunt, J. & Verschaffel, L. (2000). Process-Oriented Teaching. V Simons, R. & J. J. Linden & T. Duffy, (ur.). *New Learning*, str. 209–225. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Vrtačnik, M. idr. (2006). Strateški razkroj namesto rasti. Degradacija gimnazijskega naravoslovja. *Delo – Sobotna priloga*. 25. marec, 14.

PROJEKT CRISP – PRISPEVEK K MERJENJU SUBJEKTIVNEGA DOŽIVLJANJA OTROKOVIH PRAVIC IN KAKOVOSTI ŽIVLJENJA

Zoran Pavlović, Tina Rutar Leban

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod – Cilji in zgodovina

Uvod

(So)udeležba (participacija) otrok pri sprejemanju odločitev, ki jih zadevajo in ki zadevajo skupnost, v kateri živijo, je eno od vodilnih načel Konvencije OZN o otrokovih pravicah (1989). Otroška participacija vključuje vzajemno učenje otrok in odraslih kot tudi razvijanje spoštljivih horizontalnih odnosov med generacijami.

Konvencija je razvila novo vizijo za otroke. Medtem ko priznava, da je otrok ranljivo človeško bitje, ki potrebuje zaščito in pomoč družine, družbe in države, otroka hkrati vidi kot subjekt pravic, ki je sposoben oblikovati in izraziti mnenja, sodelovati pri oblikovanju odločitev, vplivati na rešitve, vključujoče, partnersko vplivati na procese družbenih sprememb in sodelovati pri gradnji demokracije. Skratka, Konvencija prepoznava, da je treba rešitve iskati skupaj z otroki že zelo zgodaj v njihovem razvoju.

Skoraj povsem univerzalen sprejem Konvencije v mednarodni skupnosti tako kot tudi tehnične zahteve glede nadzora in poročanja o njenem uresničevanju so zagotovile močno gibalno temo projektu. Uresničenje standardov in velikih pričakovanj Konvencije bo odvisno (tudi) od kakovostnih podatkov in informacij o trenutnem stanju in trendih glede tistih pogojev, ki vplivajo na otroke in ki jih otroci doživljajo. V preteklosti smo take informacije pridobivali pretežno od odraslih. Tudi Odbor za otrokove pravice pri OZN, ki predstavlja države članice Konvencije in ki je odgovoren za nadzorovanje in spodbujanje še temeljitejšega doseganja

ciljev in standardov Konvencije, je posvetil največ pozornosti informacijam, ki jih pridobi od odraslih. Informacije odraslih so potrebne, vendar ne zadostne. Mnenja otrok je treba zbirati in jih uporabiti, da bi dobili celovitejšo sliko in podprli zagotavljanje otrokovih pravic. Tapp pravi:

»Obravnavati otroke s spoštovanjem in dostojanstvom pomeni, da smo jim pripravljeni zaupati pravico do partnerske soudeležbe pri sprejemanju odločitev, ki so za njih pomembne ... resnična participacija mora segati prek ravni simboličnosti in mora vključevati skupno sprejemanje odločitev, ki dopušča, da otrok daje pobude in usmerja odločanje.« (Tapp, 1998: 7.)

Podobno Morrow (1999) ugotavlja, da otroci cenijo, če se jih obravnava s spoštovanjem in z dostojanstvom, in čutijo, da bi morali imeti besedo pri stvareh, ki jih zadevajo. Otroci čutijo, da jih odrasli redko poslušajo, in še takrat jih običajno ne upoštevajo. Občutijo, da jim manjkata avtonomija in vključenost v sprejemanje odločitev, celo ko gre za povsem vsakdanje zadeve. Že devetletniki so sposobni oblikovati svoje misli o pravicah. Mnogi otroci bi želeli dobiti besedo; želijo sodelovati, tudi če njihova ne obvelja nujno. Otroci ne terjajo, da bi prevzeli odločanje od odraslih, želijo pa biti vključeni in sodelovati. Izkazalo se je tudi, da se tisti otroci, ki sodelujejo pri pouku o otrokovih pravicah, teh bolje zavedajo, postanejo strpnejši in spoštljivejši do pravic drugih (Covell, O'Leary and Howe, 2002).

V prispevku predstavljamo, na kakšen način se je naša študija (in tiste, ki so ji neposredno predhodile) vključila v prizadevanje, da bi, skladno s predstavljenimi izhodišči, neposredno od otrok pridobili informacije o doživljanju spoštovanja njihovih pravic in o drugih razsežnostih njihove kakovosti življenja.

Študija ISPA

Ob upoštevanju pomena soudeležbe otrok v družbi nasploh kot tudi v raziskovalnih postopkih je Mednarodno združenje za šolsko psihologijo (International School Psychology Association - ISPA) ob koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja spodbudilo medkulturni raziskovalni projekt, ki "*... naj bi ugotovil poglede otrok in njim pomembnih odraslih skrbnikov o zaželenem in obstoječem stanju na področju otrokovih pravic v njihovih domovih in šolah*" (Hart, Pavlović and Zeidner, 2001: 99). Otrokovim mnenjem in pogledom (subjektivni perspektivi) je bila posvečena osrednja pozornost pri oblikovanju načrta študije. Z drugimi besedami, prepoznana je bila potreba po oblikovanju zbirke indikatorjev o subjektivnem doživljanju pomembnosti in

uveljavljenosti otrokovih pravic. V desetletnem obdobju (med letoma 1990 in 2000) je pri študiji sodelovalo več kot 20 držav s skoraj vseh celin.

Študije raziskujejo subjektivno percepcijo otrok bolj ali manj pogosto skozi intervjuje. Ta (žal draga) metoda omogoča raziskovalcu globlji in neposrednejši vpogled v otrokovo mišljenje in čustvovanje ter motivacijske dejavnike. Toda ISPA je želela razviti cenovno dostopno in mednarodno primerljivo metodo za zajemanje subjektivne perspektive, zato je raje razvila anketno študijo z razmeroma kratkim vprašalnikom, namenjeno anketiranju otrok v šoli.

V nekem smislu je ISPA želela narediti nekaj nemogočega: nasloviti problem subjektivnih percepcij otrok in pomembnih odraslih o najpomembnejših vprašanjih otrokovega življenja s preprosto in poceni anketno metodologijo, ki je imela ambicijo zagotoviti mednarodno primerljive in smiselne podatke. Če upoštevamo, kako zelo so dejavniki kakovosti življenja odvisni od konkretnih kultur in okoliščin, je videti malo verjetno, da bi lahko sestavili univerzalno uporaben seznam vprašanj, ki bi bil hkrati smiseln in bi vključeval pomembna vprašanja za vse. Pa vendar je bilo to natanko tisto, kar je ISPA želela poskusiti. Ali je bil poskus uspešen, še ni povsem jasno.

Prvi merski instrument je vseboval 40 vprašanj, povezanih z otrokovimi pravicami, ki so jih anketiranci ocenjevali na 5-stopenjskih lestvicah pomembnosti in uveljavljenosti posamezne pravice, posebej za dom in posebej za šolo. Ciljni skupini sta bili otroci v starosti 12–14 let in njihovi učitelji. Zahtevana velikost vzorca na nacionalni ravni je bila 400 učencev.

Strogo vzeto vsa vprašanja niso bila usmerjena k »pravicam«, vsaj ne tako, da bi bila neposredno vezana na določbe Konvencije. Po eni strani so morala biti vprašanja taka, da so se nanašala na vsakodnevno izkušnjo povprečnega otroka, splošno populacijo (kar izključuje mnoge določbe Konvencije, ki se nanašajo na pravice otrok v posebnih okoliščinah); na drugi strani pa so bila vprašanja taka, da so se bolj nanašala na kakovost življenja in na pogoje, ki jih otrok potrebuje za uspešen razvoj, kakor pa na posebne pravice. Taka so bila na primer vprašanja o kakovosti odnosov z odraslimi osebami in vrstniki.¹

Na nacionalni ravni je nastala vrsta zanimivih ugotovitev in poročil (mednarodno objavljena poročila: Pavlović, 2001; Tereseviciene and Jonyniene, 2001; Veiga, 2001; Gunnarsdottir, Sigurdardottir and Jonsdottir, 2001; Jacobsen and Schlegel, 2001; Irving, 2001). V Sloveniji smo v anketo vključili tudi starostno skupino 16–18 let; ugotavljali smo npr., da se vzorci odgovorov (vrednostne hierarhije) dokaj ujemajo med mlajšimi otroki (12–14 let) in njihovimi učitelji, kar je pokazalo, da so v tem obdobju učenci/otroci še kar zadovoljni s paternalističnim razumevanjem pravic (izrazita prednost zaščitnih pravic pred pravicami avtonomije), ki ga izražajo učitelji (kot reprezentan-

ti pomembnih odraslih). Na ravni srednje šole (starost 16–18 let) so učitelji obdržali podoben vzorec odgovorov kot osnovnošolski učitelji, toda učenci so medtem razvili abstraktnejšo raven razumevanja svojih pravic, terjali več spoštovanja do svoje osebe in več vpliva na sprejemanje odločitev. Zato pa je bilo manjše ujemanje med ocenami pomembnosti med dijaki in učitelji kot na ravni osnovne šole, kar na empiričen način dokumentira krizo »podaljšane otroštva«, za katero je značilno, da odrasli mlade še naprej obravnavajo kot »otroke«, medtem ko so ti že prerasli obdobje otroštva v ožjem pomenu besede in si želijo biti priznani ter prepoznani kot osebe (Pavlovič, 2001).

Med primerjavami na mednarodni ravni smo identificirali dva zlasti zanimiva tipa vprašanj. Za potrebe tega prispevka se bomo omejili na predstavitve le-teh.

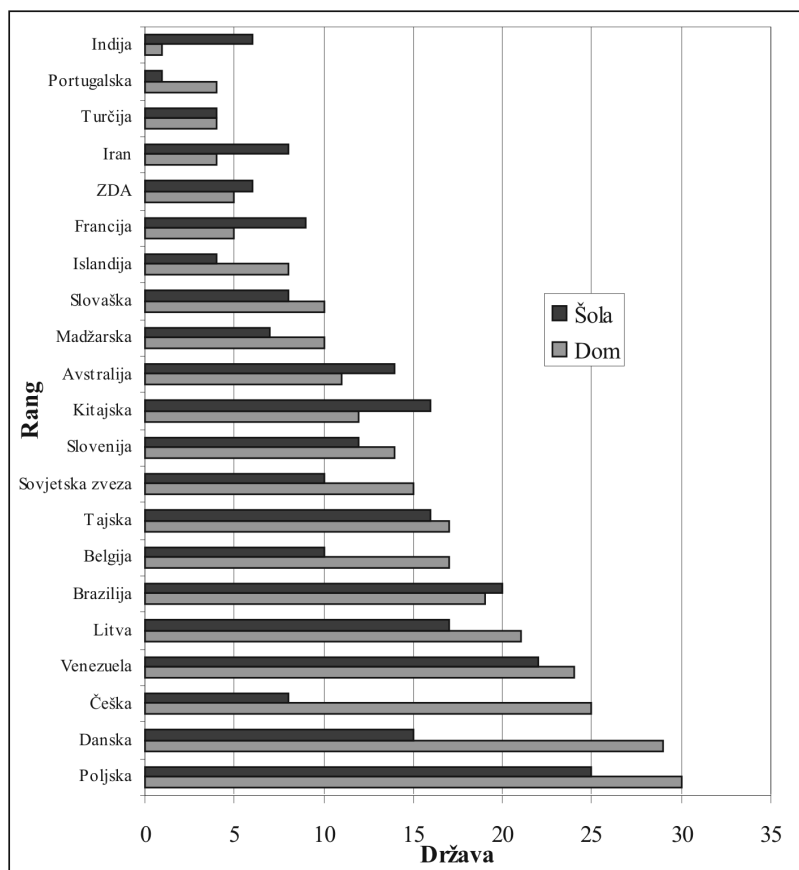
- a) Bolj od razvrščanja, katere države so »boljše«, katere pa »slabše« pri spoštovanju otrokovih pravic,² se nam je zdelo produktivno primerjati, katere zadeve so se učencem v različnih državah zdele (naj)pomembnejše. Kot primer predstavljamo tabelo in graf iz tedanjih analiz, ki prikazujeta stopnjo določenega vprašanja za vsako izmed udeleženi držav. Izbrali smo »pravico, da te spoštujejo brez diskriminacije« kot morda najbolj ilustrativno. Dežele, v katerih je bila ta pravica na vrhu seznama, se nahajajo na vrhu in na dnu *Tabele 1* in na vrhu *Slike 1*.

Tabela 1: Povprečne vrednosti pomembnosti pravice »da te spoštujejo ne glede na tvojo vero, jezik, barvo, raso ali socialno pripadnost«.

UČENCI		Dom	Šola
Država	N	M	M
Poljska	2190	3,94	4,02
Danska	340	4,33	4,27
Češka	612	4,37	4,35
Venezuela	441	4,23	4,04
Litva	463	4,54	4,41
Brazilija	445	4,53	4,39
Belgija	587	4,44	4,37
Tajska	352	4,14	4,03
Sovjetska zveza	492	4,14	3,95
Slovenija	250	4,23	4,21
Kitajska	1112	4,41	4,36
Avstralija	519	4,40	4,31

Madžarska	470	4,59	4,52
Slovaška	548	4,69	4,56
Islandija	667	4,80	4,73
Francija	215	4,02	3,80
ZDA	530	4,58	4,45
Iran	400	3,94	4,38
Turčija	448	4,57	4,46
Portugalska	296	4,80	4,74
Indija	398	3,55	3,46
Povprečna država	4,34	4,28	

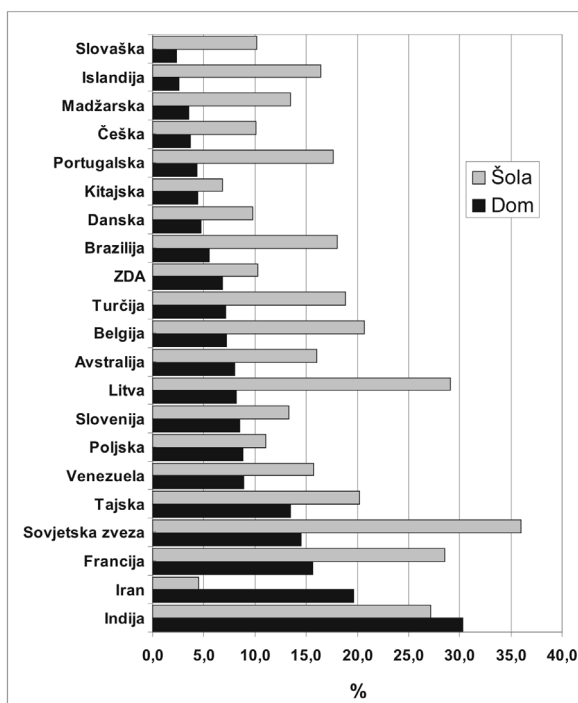
Slika 1: Relativni rangi pomembnosti pravice »da te spoštujejo ne glede na tvojo vero, jezik, barvo, raso ali socialno pripadnost«.



Ta primer je zanimiv, ker kaže, da je mogoče nekatere socialno kompleksnejše in občutljivejše zadeve v različnih kulturah zelo različno vrednotiti. V tem primeru je spoštovanje brez diskriminacije ocenjeno med najpomembnejših 5 vprašanj (iz seznama štiridesetih) v tretjini udeleženi držav, v spodnji polovici (pod 20. mestom) pa v tretji tretjini. Hkrati pa imajo nekatera druga vprašanja, npr. pravica do zagotovljenih temeljnih dobrin (hrane, obleke in bivališča), univerzalnejši pomen in so bila visoko razvrščena v večini držav (Hart, Pavlovič in Zeidner, 2001).

b) Naslednji koristen indikator je odstotek anketirancev, ki so uporabili izrazito nizke ocene (1 ali 2 na 5-stopenjski lestvici) pri vprašanjih, ki zadevajo nekatere vidike ranljivosti oz. zlorabe (doživljanje nizke ravni telesne in čustvene varnosti, doma ali/in v šoli, opravljanje neprimerne dela). Glede na to, da je bila splošna raven odgovarjanja na vprašalnik v celoti v vseh državah nad sredinsko točko, je te odstotke mogoče jemati kot posredne indikatorje ogrožene populacije v zadevnih državah. Predstavljamo primer (*Slika 2*).

Slika 2: Odstotek nizkih odgovorov (1 ali 2) na lestvici uveljavljenosti za pravico, »da si zaščiten/-a pred ljudmi in situacijami, ki bi te utegnili telesno prizadeti«.



Stvar nacionalnih raziskovalcev je, da postavijo podatke v ustrezen nacionalni kontekst. Treba je upoštevati, da so imeli otroci v različnih državah nekoliko različno splošno raven odgovarjanja (nagnjenost k uporabi ekstremov itd. – čeprav, kot rečeno, so bila v vseh državah povprečja nad sredinsko točko 3), zato je treba podatke interpretirati previdno in raje iskati podobnosti kot razlike. Podatki za Slovenijo – 8,5 % osnovnošolcev, ki se ne počutijo dovolj telesno varni doma, in 13,3 % v šoli, se zdijo dovolj verodostojna informacija, ki jo je treba jemati resno.

- c) Končno je treba izpostaviti, da so praviloma v vseh državah povprečne ocene uresničenosti pravic doma občutno višje kakor ocene uresničenosti pravic v šoli, kar ni presenečenje. Nasprotno, bilo bi res nenavadno, če bi se povprečni otrok počutil bolj udobno, varno in preskrbljeno v šoli kot doma. Pa vendar bi morale šolske oblasti v državah, v katerih zaznamo zelo velike razlike med ocenami za dom in za šolo, premisliti o boljšem urejanju šolskega prostora.

Mednarodna študija o otrokovih pravicah – Children's Rights International Study Project (CRISP)

V drugem krogu so se nekoliko zamenjali institucionalni nosilci projekta. Izhajajoč še naprej iz Konvencije kot zbirke vodil in utemeljitev za konceptualizacijo študije in iz bogate izkušnje s študijo ISPA (kot obsežnim pilotnim projektom), sta Stuart N. Hart (International Institute of Children's Rights Development (IICRD, Victoria University, Canada)) in Zoran Pavlović (Pedagoški inštitut) nadgradila metodologijo za izvedbo programa mednarodnega raziskovanja pogledov otrok in njihovih skrbnikov glede obstoječega in zaželenega statusa otrokovih pravic v družinah, šolah in družbah. Rezultati naj bi pristojnim oblastem zagotovili kakovostne informacije o doživljanju vprašanj, povezanih z otrokovimi pravicami in s kakovostjo življenja otrok in njim pomembnih odraslih.

Bolj specifično, projekt je bil načrtovan, da bi opremil mednarodne in nacionalne razvijalce politik, strokovnjake na področju storitev za otroke, zagovornike otrok in splošno javnost, z vednostjo o potrebah in priložnostih za izboljšanje kakovosti življenja ter razvoja otrok, zaradi bolj kakovostnega usmerjanja postavljanja ciljev, standardov, strategij, praks in nadzora, da bi dosegli napredek na nevsiljiv način.

Glavni cilji mreže za mednarodno raziskavo so bili razviti in uporabiti znanstveno soliden sistem zajemanja mnenj otrok in njim pomembnih odraslih o vrednosti, ki je dana otrokovim pravicam v njihovih družinah, in o podpori, ki jo le-te pravicam zagotavljajo, tako da bi:

- a) identificirali razlike med zaželenimi in obstoječimi pogoji in ugotovili pomembnost teh razlik,
- b) primerjali razlike med vprašanji, nacionalnimi vzorci in med podvzorci nacionalnih vzorcev ter razlike v času,
- c) ocenili velikosti populacij ogroženih otrok na nevsiljiv način,
- č) mobilizirali skupnostne, nacionalne in mednarodne vire in jih uporabili v načrtovanju, izvedbi in spremljanju programov, ki naj izboljšajo pogoje za življenje in razvoj otrok.

V tem prispevku bomo predstavili izbrane ugotovitve študije CRISP, zlasti v Sloveniji, zbrane ob uporabi instrumentov, razvitih in izboljšanih na temelju instrumentarija študije ISPA. Rezultate bomo primerjali z ugotovitvami prejšnjih merjenj. Ker v dosedanjem razvoju CRISP (še) ni bil tako mednarodno uspešen kot v predhodnem desetletju ISPA, se bomo v poročilu osredotočili na prikaz potenciala metodologije CRISP za spremljanje longitudinalnih primerjav v določeni deželi, kjer bomo uporabili Slovenijo kot primer.

Povzetek metodologije

Poglavitne spremembe v raziskovalnem načrtu:

- zmanjšanje števila prvotnih vprašanj in povečanje raznolikosti tipov vprašanj, v odvisnosti od njihove vsebine (pomembnost in uveljavljenost merjena na manj uniformiranih lestvicah, nova vprašanja glede starosti, ko naj bi mladi dobili odrasle pravice),
- širitev študije na druge starostne skupine (poleg osnovne ciljne skupine 12–14 let še 8–10-letniki in 16–18-letniki),
- širitev študije na druge ciljne skupine (poleg učencev/dijakov in učiteljev in drugih šolnikov tudi starši).

Instrumenti

Za namene študije je bil razvit modelni vprašalnik (Hart in Pavlovič, 2001), modifikacija izvornega vprašalnika ISPA, za raziskovanje pogledov in mnenj posameznih podskupin, skupno štiri različice vprašalnika za: šolajoče se otroke, otroke, ki niso v šoli, starše in šolnike.

Vprašalniki so bili razdeljeni v uvodni demografski del in dve glavni sekciji. Prva sekcija vsebuje 18 vprašanj,³ vsako od teh pa se nanaša na določeno pravico, vsebovano v Konvenciji o otrokovih pravicah, ali pa na katerega od dejavnikov kakovosti življenja. Anketiranci odgovarjajo na 4-stopenjski Likertovi lestvici na vprašanje o pomembnosti in uveljavljenosti vsake pravice. V drugi sekciji pa anketiranci izrazijo svoje mnenje o tem, pri kateri starosti naj bi otroci postali deležni določenih »odraslih« pravic. Tudi pri teh vprašanjih anketiranec oceni njihovo pomembnost.⁴

Izvedbe raziskave v Sloveniji

Skupaj z merjenji, vezanimi na študijo ISPA v devetdesetih letih, so bile izvedbe ankete v Sloveniji naslednje (glavne izvedbe so poudarjene):

- *prva izvedba ankete v letih 1991–1992, s 1600 učenci in dijaki in z ustreznim vzorcem učiteljev (230) in šolskih svetovalnih delavcev (220);*
- pilotna anketa leta 1994 s poskusno spremenjenim vprašalnikom na omejenem vzorcu – rezultati so služili kot osnova za modifikacije mednarodne metodologije;
- *druga izvedba ankete (z izboljšanim instrumentarijem CRISP) leta 2001, s približno 3000 učenci in dijaki (1000 v vsaki starostni skupini) in povezanim vzorcem staršev (2500), učiteljev (1000) in drugih šolnikov (500);*
- vmesno vnovično anketiranje leta 2003 z istim instrumentarijem in v primerljivem obsegu, vendar samo pri učencih osnovnih šol;
- *tretje večje anketiranje 2006 v enakem obsegu kot leta 2001, z manjšimi modifikacijami anketnih vprašalnikov.*

Serija anketiranj v Sloveniji dopušča ugotavljanje določenih trendov. Določenim vrednostnim hierarhijam je npr. mogoče slediti v 15-letnem obdobju. Večina natančnejših vpogledov pa je omejena na obdobje zadnjih petih let, po zadnjem večjem preoblikovanju vprašalnikov. Predstavili bomo izbrane ugotovitve.

Šole (50 osnovnih in 15 srednjih šol vsakokrat) so bile vzorčene tako, da so zagotovile ustrezno zastopanost glede na urbanost okolja, regionalno razpršenost, socialno-ekonomsko strukturo učencev in velikost šole. Ker je v Sloveniji večina (vsaj osnovnih) šol javnih, spolno in socialno mešanih, je bilo treba paziti predvsem na urbano strukturo, regionalno razpršenost in velikost šol.

Na vsaki izmed šol je bil anketiran po en razred za vsako starostno skupino. Vprašalnik za starše so otroci vzeli domov (skupaj s spremnim dopisom), kjer ga je izpolnil eden izmed staršev – v skladu z navodili predvidoma tisti, ki bi prvi imel naslednji rojstni dan, s čimer smo želeli nekoliko omiliti tendenco, da vse tovrstne vprašalnike izpolnjujejo mame.

Najbolj reprezentativna skupina v vseh naših anketah je bila starostna skupina učencev v starosti 12–14 let, ki naj bi bila tudi temeljna skupina za mednarodne primerjave. V tej starosti je namreč šolanje še obvezno, medtem ko po 15 letu ni več, kar ustvari pristranski vzorec otrok te starosti, ki jih je mogoče zajeti z anketiranjem v šoli, čeprav se osip otrok zmanjšuje. Za otroke v starosti 8–10 let, ki so bili vključeni od leta 2001 dalje, pa so šole včasih menile, da je zanje vprašalnik prezahteven. Čeprav so dobili dodatna pojasnila in pomoč, imamo še vedno vtis (recimo na temelju razpršenosti odgovorov), da njihovi odgovori vsebujejo več statističnega »šuma« kakor pa podatki, zbrani od starejših otrok. Zaradi naštetih razlogov imamo vzorec 12–14-letnikov za najzanesljivejši in najbolj reprezentativen vzorec. Vendar pa menimo, da so, ob ustreznih zadržanosti v interpretacijah, podatki mlajše in starejše skupine vseeno uporabni za določene primerjave in ugotavljanje razvojno pogojenih tendenc v subjektivnem dojemanju pravic.

Odrasli vzorci so bili sestavljeni iz učiteljev, svetovalnih delavcev, ravnateljev in staršev izbranih otrok, ki so pač prostovoljno sodelovali v študiji. Ne moremo trditi, da so ti vzorci reprezentativni v kontekstu ciljnih slovenskih populacij, toda vzorci so dovolj veliki, da nam dopuščajo nekaj vpogleda v nekatere aktualne družbene probleme, če jih interpretiramo z ustrezno previdnostjo.

Izbrane ugotovitve

V tem poglavju bomo predstavili določene izbrane ugotovitve in jih sproti tudi kratko interpretirali in komentirali.

Prva skupina vprašanj (Sekcija I) je namenjena zbiranju podatkov o *ravni zadovoljstva* s pravicami in z dejavniki kakovosti življenja, ki bi morali biti uresničeni v življenju otrok in ki bi jih odrasli, odgovorni za otroke, morali spoštovati. Vsako vprašanje je ovrednoteno tudi na lestvici *pomembnosti*. *Uveljavljenost* posamezne pravice merimo na 4-stopenjski lestvici, kjer ugotavljamo pogostnost ali prisotnost določenega pogoja v razponu od »nikoli« do »vedno«. *Pomembnost* tega vprašanja za anketiranca merimo prav tako na 4-stopenjski lestvici v razponu od »ni pomembno« do »zelo pomembno«.⁵

V splošnem podatki kažejo, da je za slovenske otroke v raziskovanem obdobju razmeroma dobro poskrbljeno. V povprečju se giblje ocena uveljavljenosti njihovih pravic med 3 in 4 za dom in za šolo. Čeprav razlike niso velike, pa otroci v povprečju dosledno bolje ocenjujejo svoj položaj doma kakor v šoli, šolo pa bolj kritično. Podobne (pravzaprav pričakovane) tendence smo ugotavljali v prvem krogu tudi v mednarodnem merilu.

Subjektivne ocene otrok o pomembnosti njihovih pravic

Uporabljeni instrumenti so se pokazali kot občutljivi za starostne in kulturne razlike. Starejši učenci/dijaki so pokazali višje, abstraktnejše dojemanje pravic, s poudarkom na avtonomiji in vplivanju na odločitve, na pričakovanju do osebnega spoštovanja, in nasploh do nadzora nad lastnim življenjem (še zlasti družabnim življenjem). Na drugi strani pa so bile pri mlajših otrocih po pomembnosti bolj v ospredju pravice zaščite in preskrbljenosti. Za namen primerjave v času pa se bomo kljub temu omejili na skupino 12-14-letnikov.

Tabela 2: Vprašanja, ocenjena kot najpomembnejša, v treh poglavitnih anketiranjih – zgornjih 5 vprašanj: (osnovnošolci, starost 12–14 let)

1992	2001	2006
Pomembnost pravic doma: Pravica do/da hrane, obleke in bivališča, ... v resnih težavah hitro dobiš pomoč, ... dobiš zdravniško pomoč, ko si bolan, ... si zavarovan pred telesnimi poškodbami, ... imaš možnost izraziti naklonjenost do drugih.	Pravica do/da dobiš zdravniško pomoč, ko si bolan, ... si z ljudmi, ki jim je mar zate, ... se imaš priložnost družiti s prijatelji, ... da imaš prostor in čas, ko si lahko sam, brez nadlegovanja, ... da dobiš dovolj pomoči pri učenju	Pravica do/da dobiš zdravniško pomoč, ko si bolan, ... se imaš priložnost družiti s prijatelji, ... si z ljudmi, ki jim je mar zate, ... da dobiš pojasnilo ocene v šoli, ... da lahko vplivaš na odločitve, ki utegnejo vplivati na tvojo prihodnost, ... da dobiš dovolj pomoči pri učenju.
Pomembnost pravic v šoli:* ... hrane, obleke in bivališča, ... v resnih težavah hitro dobiš pomoč, ... dobiš zdravniško pomoč, ko si bolan, ... da rasteš močan in zdrav, ... da razvijaš to sposobnosti in darove.		

(*Ocene pomembnost vprašanja po letu 2000 nismo več zajemali ločeno za dom in šolo.)

Tabela 2 po eni strani kaže spremembe vprašalnika po letu 2000, po drugi strani pa relativno stabilnost vrednostnih hierarhij v času pri tej starostni skupini (skupina 12–14-letnikov praviloma daje prednost pravicam zaščite/preskrbljenosti pred pravicami avtonomije). Podobne so ugotovitve drugih raziskovalcev: v študiji mladine leta 1998 so 14–15-letniki ocenili zdravje in prijateljstvo kot najpomembnejši vrednoti (Ule, 2000).

Še zlasti je poudarjena stabilnost med merjenjem leta 2001 in merjenjem 2006, kar ponuja določeno ozadje za domnevo, da ima uvrstitev vprašanja o »vplivanju na odločitve, ki utegnejo vplivati na tvojo prihodnost«, med zgornjih pet najpomembnejših določen pomen. Utegne kazati na zgodnejše socialno zorenje trinajstletnikov v primerjavi s prejšnjim desetletjem.

Kot smo že omenjali, imajo odrasli podoben pogled na (najpomembnejše) pravice otrok, manj pa se v ocenah ujemajo odrasli in starejši otroci (dijaki). Ista generacijska razpoka se je pokazala v prvi anketi (Pavlovič, 2001); pokazalo se je, da odrasli niso prav zelo dovzetni za razvojne spremembe v dožemanju pomembnosti pravic samih otrok.

Čeprav v tem desetletju novi krog projekta CRISP (še) ni dosegel podobnega mednarodnega odziva in uspešnosti kot predhodni, lahko prikažemo primer potenciala metodologije za prihodnjo aplikacijo. V naslednji tabeli primerjamo range stopnje pomembnosti posameznih vprašanj v Sloveniji (anketa 2001), vzorca iz Indije (Tamil Nadu, 2003/04) in vzorca iz Madžarske (2005).⁶ V tej primerjavi so uporabljeni vzorci srednješolcev, zato rezultati ne zrcalijo »zgornjih 5« iz prejšnje tabele.

V *Tabeli 3* razberemo določene podobnosti v vrednostnih hierarhijah med dvema evropskima deželama v tranziciji, zemljepisno blizu, s podobno (polpreteklo) zgodovinsko izkušnjo, ki se precej razlikujeta od hitro razvijajoče se in oddaljene dežele v Srednji Aziji. Pa vendar imajo na drugi strani nekatere pravice univerzalno visok pomen tudi v vseh treh primerjanih državah (npr. zdravniška pomoč, biti z ljudmi, ki jim je mar zate).

*Tabela 3: Pomembnost – mednarodna primerjava
(Dijaki, starost 16–18 let: Slovenija, Madžarska, Indija)*

Leto/država	SLO-2001		MAD-2005		IND-2003/2004	
	M	Rang	M	Rang	M	Rang
1. Pravično obravnavanje	3,20	7	3,56	2	3,42	3
2. Zdravniška pomoč	3,42	5	3,38	5	3,36	5
3. Pozornost in vodenje	3,11	14	3,18	10	3,38	4
4. Čustvena varnost	3,08	15	2,98	17	2,75	19
5. Vpliv na odločitve	3,46	2	3,60	1	3,08	14
6. Zadovoljstvo s hrano	3,02	17	3,37	6	3,19	10
7. Telesna varnost	3,16	10	3,07	15	2,70	20
8. Spoštovanje otrokovih mnenj	3,16	10	3,17	12	3,06	16
9. Dovolj informacij	3,20	7	3,21	9	3,09	13
10. Biti z ljudmi, ki jim je mar	3,45	3	3,52	3	3,35	7
11. Druženje s prijatelji	3,48	1	3,50	4	3,14	11
12. Igra in domišljija	3,00	18	3,25	8	3,07	15
13. Opravljanje koristnega dela	2,99	19	2,77	19	3,31	8
14. Obrazložitev ocene	3,06	16	2,77	19	3,14	11
15. Spodbuda spoštovanja različnosti	2,96	20	2,39	21	2,79	18
16. Zasebnost	3,43	4	3,17	12	2,95	17
17. Prostor za učenje	3,17	9	3,14	14	3,25	9
18. Podpora razvoju sposobnosti	3,27	6	3,33	7	3,46	1
19. Dovolj pomoči za učenje	3,12	12	3,18	10	3,45	2
20. Vodenje za moralno vzgojo	3,12	12	3,03	16	3,36	5

Trendi v otroški percepciji uveljavljenosti pravic

Naslednja tabela predstavlja povzetek meritev uveljavljenosti v treh anketiranjih v tem desetletju, in sicer za osrednji vzorec (12–14 let). Številke v tabeli predstavljajo povprečne odgovore (na 4-stopenjski lestvici), ločeno za dom in šolo. Kjer številka ni ločena, je vprašanje terjalo splošen odgovor, brez delitve na dom in šolo.⁷

Žal zaradi sprememb sestave vprašalnika in lestvic za odgovarjanje trenda zadovoljstva z uveljavljenostjo pravic ni mogoče spremljati v času nazaj, v obdobju pred letom 2000.

Tabela 4: Trendi uveljavljenosti pravic (učenci 12–14 let, Slovenija)

Leto/anketa	2001		2003		2006	
	doma	šola	doma	šola	doma	šola
Vprašanje						
1. Pravično obravnavanje	3,23	2,86	3,12	2,79	3,23	2,73
2. Zdravniška pomoč	3,89		3,75		3,82	
3. Pozornost in vodenje	3,49	2,99	3,43	2,99	3,46	2,93
4. Čustvena varnost	3,33	2,82	3,16	2,74	3,30	2,70
5. Vpliv na odločitve	3,35	3,12	3,27	3,09	3,43	3,16
6. Zadovoljstvo s hrano	3,64	2,66	3,55	2,63	3,61	2,58
7. Telesna varnost	3,35	2,85	3,18	2,68	3,32	2,70
8. Spoštovanje otrokovih mnenj	3,17	2,61	3,15	2,62	3,21	2,55
9. Dovolj informacij	3,26	3,14	3,16	3,06	3,25	
10. Biti z ljudmi, ki jim je mar	3,84	3,07	3,77	3,03	3,80	2,99
11. Druženje s prijatelji	3,36	3,40	3,26	3,32	3,55	3,58
12. Igra in domišljija	3,23	2,47	3,19	2,57	3,40	2,57
13. Opravljanje koristnega dela	3,13	2,96	3,04	2,90		
14. Obrazložitev ocene		2,57		2,50		2,72
15. Spodbuda spoštovanja različnosti	3,19	2,95	3,13	2,86	3,53	3,31
16. Zasebnost	3,17		3,07		3,43	2,11
17. Prostor za učenje	3,41		3,38			
18. Podpora razvoju sposobnosti	3,57	3,04	3,50	2,95	3,41	2,92
19. Dovolj pomoči za učenje	3,26	3,02	3,19	2,97	3,41	3,05
20. Vodenje za moralno vzgojo	3,58	3,21	3,51	3,12	3,66	3,19
21. Zaščita pred neprimernim delom	3,64	3,65	3,56	3,58		

(Prazne celice nakazujejo, da se vprašanje ne nanaša na dom ali na šolo oziroma da vprašanje ni bilo uporabljeno v anketi 2006.)

Medtem ko stopnje pomembnosti, kot smo videli, ostajajo skozi čas dokaj stabilne, pa v *Tabeli 4* opazamo določeno znižanje *ravni* ocene uveljavljenosti pravic, še zlasti v letu 2003. Takrat nismo znali pojasniti nenavadnega zdrsa v vzorcu odgovorov in smo z velikim zanimanjem pričakovali rezultate vnovičnega anketiranja v letu 2006. Res so zanimivi: ocene *za dom* so se večinoma vrstile na raven leta 2001 (kar nakazuje možnost naključnega nihanja, saj ne gre za velike, čeprav dosledne razlike); toda kar preveč ocen spoštovanja otrokovih pravic *v šoli* je zdrsnilo še globlje – celice s temi ocenami so osenčene. Vprašanja, katerih ocena vztrajno upada, imajo morda nekaj skupnega: pravično obravnavanje, pozornost in vodenje, čustvena varnost, zadovoljstvo s prehrano, skrb odraslih, ki jim je mar za otroka, pravica, da odrasli poslušajo in upoštevajo mnenja in misli otrok, podpora razvoju sposobnosti in talentov – vsa ta vprašanja pretežno nakazujejo, da se v letih tranzicije v šoli slabša komponenta *skrbi za otroka*, morda tudi zato, ker so ta leta prinesla veliko negotovosti, nejasnosti in konfliktna pričakovanja, ki se naslavlajo na učitelje. To je ugotovitev, ki šolskih oblasti ne bi smela pustiti ravnodušnih.

Trendi pri ocenjeni starosti, ko naj bi osebe začele uživati »odrasle« pravice

Druga skupina vprašanj (Sekcija II v vprašalniku) je namenjena ugotavljanju subjektivne perspektive o tistih človekovih pravicah in možnostih, ki so otrokom nedostopne in dejansko ločujejo otroštvo od odraslosti, kot so volilna pravica, vožnja motornega vozila, starost kazenske odgovornosti, možnost zaposlitve, priznana sposobnost dati soglasje za spolni odnos, izbira vere oz. svetovnega nazora in prosto upravljanje z lastnim denarjem. Splošno vprašanje v tej skupini je, kdaj naj bi, po mnenju anketiranca, te pravice oz. možnosti bile aktivirane. Prikazali bomo rezultate anketiranja skupine 12-14-letnikov v štirih anketah.

Tabela 5: Trendi povprečnih starosti, pri katerih naj bi mladi začeli uživati »odrasle« pravice (Učenci 12–14 let, Slovenija).

Vprašanje\leto	1995	2001	2003	2006
Vozniško dovoljenje	17,88	17,87	17,54	17,48
Kazenska odgovornost	17,20	15,51	17,54	15,31
Volilna pravica	18,08	17,66	16,72	17,27
Zaposlitev		15,26	15,26	15,04
Vera/svetovni nazor	15,77	13,48	12,48	13,50
Poraba podarjenega denarja	17,08	11,69	12,27	13,13
Spolnost	18,23	17,98	17,27	17,41

Trendi v *Tabeli 5* kažejo (čeprav ne preveč jasno) postopno nižanje starosti, pri kateri naj bi po mnenju anketirancev začeli uživati določene odrasle pravice. To utegne kazati določeno hitrejše socialno zorenje mladih. Hkrati pa je treba ugotoviti, da so rezultati še vedno dokaj »konzervativni« v tem, da se zaželene starosti ne odmikajo prav veliko od starosti, ki je že tako in tako določena z zakonom. Mladim se ne mudi prav zelo v odraslost. Pričakujemo, da bo nadaljnje spremljanje tega trenda še zelo zanimivo.

Trendi pri stališčih odraslih do otrokovih pravic

Odrasli so pretežno odgovarjali na ista vprašanja kot otroci (čeprav na nekatera na drugačen način), nekatera vprašanja pa so bila posebej namenjena ugotavljanju stališč odraslih o otrokovih pravicah in o deležu odgovornosti za otroka, ki naj ga nosijo starši/družina na eni strani in družba/država na drugi.

Pri prvem izmed teh vprašanj smo odrasle prosili, naj izmed 7 ponujenih izberejo tisto stališče o otrokovih pravicah, ki kar najbolj opisuje njihovo osebno stališče:

Tabela 6: Trendi pri stališčih odraslih anketirancev do otrokovih pravic – Slovenija

(Številke v celicah predstavljajo odstotek zadevne skupine anketirancev.)

% Stališče	Učitelji 1991*	Učitelji 2001	Učitelji 2006	Starši 2001	Starši 2006
a) Otroci naj ne bi imeli svojih pravic, ker pravice pridobimo s polnoletnostjo (z 18 leti).	0,0	0,0	0,2	1,2	2,0
b) Otroci naj ne bi imeli svojih pravic, ker otroci pripadajo staršem, ki jih zastopajo.	0,0	0,0	0,1	0,9	0,7
c) Otroci naj ne bi imeli pravic. Kar otroci potrebujejo, so varnost in dobri pogoji za razvoj.	0,3	0,0	0,0	0,7	0,6
d) Otroci naj imajo toliko pravic, kolikor so pripravljene hkrati sprejemati tudi obveznosti, ki so s pravicami povezane.	19,7	21,4	23,8	22,0	30,9
e) Pravica otrok naj bi bila, da so vse njihove potrebe zadovoljene; kar pomeni, da so polno zaščiteni in prekrbljeni in da postopno dobivajo možnost odločati v skladu s svojo zrelostjo.	25,0	43,5	42,6	46,9	40,6
f) Otrokove pravice in avtonomija naj bi bile spoštovane od otrokovega rojstva, kajti otrok je oseba, ne pa lastnina.	26,0	23,0	18,3	22,6	20,4
g) Otrokom naj bi priznali vse človekove pravice ne glede na starost. Edina omejitev otrokovih pravic naj bodo pravice in svoboščine drugih oseb.	29,0	12,1	15,1	5,7	4,8
Skupaj	100	100	100	100	100

* Samo v anketi leta 1991 so lahko učitelji izbrali po DVE stališči. Žal pa staršev takrat nismo anketirali.

Gotovo opogumlja dejstvo, da negativna stališča (tista, ki otrokom odrekajo pravice) uživajo zelo malo podpore v vseh anketah. Seveda pa bi bilo mogoče nizke odstotke pri prvih treh stališčih (vsaj do neke mere) pripisati tudi efektu socialne nezaželenosti, ki vpliva na še tako anonimne ankete. Spremembe v odstotkih odgovorov pa so vsekakor zanimive in zgovorne.

Leta 1991 je bil koncept otrokovih pravic še nov in svež, nekako »simpatičen«. Zato je tudi h Konvenciji o otrokovih pravicah tako hitro pristopilo tako veliko število držav, kaže pa se tudi v odgovorih naših anketirancev. Videti je, da že deset let kasneje »otrokove pravice« niso zveneale tako zelo dobro. Leta 1991 je učitelje pritegnila misel, naj bi otroci imeli pravice na dokaj podoben način kot odrasli, na temelju dejstva, da je tudi otrok oseba, in tudi na temelju klasičnega liberalnega stališča, da sme svojo svobodo omejiti samo svoboda drugega. Deset let kasneje so učitelji veliko

odločneje vezali pravice na zrelost otroka in tudi izrazili, v naraščajočem odstotku, da naj bodo pravice uravnotežene z dolžnostmi otroka.

Pri starših zasledimo v letu 2001 podoben vzorec, le da so verjeli v »pravice brez starostne diskriminacije« še manj kot učitelji. Poleg tega pa so se v zadnjih petih letih v precejšnjem odstotku premaknili s stališča, da naj bo zrelost otroka temeljni pogoj priznavanja pravic, k pravicam, ki naj bodo uravnotežene z obveznostmi.

Bilo bi zanimivo primerjati trende v percepciji splošnih človekovih pravic v istem časovnem obdobju. Medtem ko je na eni strani mogoče, da je v tem času koncept otrokovih pravic pokazal določene protislovne in begajoče lastnosti (zaradi česar jim je, zlasti med šolniki, upadla priljubljenost), pa je prav tako ali pa morda še bolj mogoče, da so ljudje, obremenjeni z bojznimi in s strahovi sodobnega življenja, spremenili svoj odnos do človekovih pravic nasploh.

Kdo pa je za otroke odgovoren? In do katere mere? Katere je ustrezno ravnovesje med odgovornostmi družine in odgovornostmi skupnosti/države?

Tabela 7: Trendi pri pripisovanju odgovornosti za otroka – Slovenija

(Številke pomenijo srednjo vrednost (aritmetično sredino) odgovorov na naslednji grafični lestvici:)

Odgovornost za otroka:

0 – Vsa odgovornost je na skupnosti/družbi, nič na družini.

5 – Odgovornost je enakomerno porazdeljena.

10 – Vsa odgovornost je na družini, nič na skupnosti.

Anketiranci\Leto	1991	2001	2006
Starši		6,64	6,89
Učitelji	5,75	6,83	7,03

* Leta 1991 staršev nismo anketirali.

Učitelji so leta 1991 zavzeli skoraj povsem uravnoteženo stališče, da so starši le malo bolj odgovorni za otroka kot skupnost. Morda (tudi) zaradi prehoda iz socializma v kapitalizem, a percepcija se je spremenila. Deset let kasneje (2001) so učitelji prisojali občutno večjo odgovornost staršem, starši pa so tako dojemanje z njimi delili, ocena staršev je zelo podobna. V zadnjih petih letih se trend nadaljuje. Zanimivo je, da so učitelji še nekoliko bolj prepričani kot starši, da so otroci predvsem odgovornost staršev, kakor pa starši sami.

Razmerje med starši in učitelji je kompleksno. Medtem ko nedvomno potrebujejo medsebojni dialog zaradi učinkovitejšega reševanja vzgojni problemov otrok, so včasih pretirano vzajemno kritični. Ob določenem sodobnem občutku krize avtoritete, ki zagotovo obstaja, se (vsaj nekaterim) učiteljem dozdeva, da otrok in pedagoških situacij ne obvladujejo (več) tako dobro, in terjajo od staršev, naj vzpostavijo trdnejši nadzor nad otroki. V tem smislu potemtakem dejstvo, da učitelji mislijo, da so otroci predvsem odgovornost staršev, morda v resnici *ne* pomeni, da spoštujejo avtoriteto in zasebnost družine in pristojnosti staršev za vzgojo svojih otrok. Morda pomeni, da učitelji sporočajo staršem, da *bi morali* starši vzgajati svoje otroke bolje.

Sklep: Prihodnost: Od ankete o otrokovih pravicah k anketi o kakovosti življenja otrok?

Namen tega prispevka je predstaviti izbrane rezultate ankete CRISP v Sloveniji leta 2006 in jih (kolikor mogoče) postaviti v časovne in mednarodne okvire. Predstavili smo različne tipe indikatorjev:

- a) ocene *pomembnosti pravic* v časovnem sosledju in v mednarodni primerjavi,
- b) ocene *kakovosti spoštovanja otrokovih pravic oz. uveljavljenost pravic* in
- c) posredne indikatorje slabega ravnanja z otroki (pomanjkanja telesne in/ali čustvene varnosti, pomanjkanje vodenja, neprimerne delovne obremenitve), ki bi lahko služili pristojnim službam, da bi bolje razumele otrokov položaj in njegove pravice v njihovih državah, in ki bi lahko ponudili pomembne informacije o statusu in trendih v uresničevanju pogojev, ki vplivajo na otroke ter njihov razvoj z zornega kota otrok in njim pomembnih odraslih oseb. Dodatno anketa vključuje:
- d) mnenja otrok o tem, pri *kateri starosti* naj bi se aktivirale nekatere »odrasle« pravice,
- e) trende pri *stališčih odraslih glede otrokovih pravic* in
- f) trende pri pripisovanju relativne odgovornosti za otroka staršem/družini in skupnosti/družbi odraslih anketirancev.

Izmed vseh držav je bil najpopolnejši niz anketiranj opravljen ravno v Sloveniji, zato so morda rezultati še najzanimivejši za slovenske nacionalne potrebe in namene. Poročilo zajema in pokriva najbolj ilustrativne ugotovitve.

Na tem mestu naj dodamo, da smo ugotovili, da otroci uveljavljenosti svojih pravic v Sloveniji ne ocenjujejo slabo. Ugotovili smo tudi, da so otroci zadovoljnejši in manj kritični do doma kakor do šole. Tak rezultat je pričakovan, kajti logično in tudi zaželeno je, da se otroci počutijo bolj zavarovani in preskrbljeni doma kot v institucionalnem okolju šole – zelo nenavadno bi bilo, če bi bili rezultati nasprotni. Podobno smo ugotavljali že v prvi anketi (Pavlovič, 2001). Pa vendar: podatki kažejo tudi, da se približno 20 % anketiranih otrok ne počuti dovolj varno.⁸ Kar skrbi še bolj, je podatek, da se do 40 % mladih, vključenih v našo raziskavo, počuti čustveno in/ali telesno ogrožene v šoli. Ta rezultat lahko skrbi še zlasti zato, ker rezultati drugih raziskav kažejo, da tisti mladi, ki se ne počutijo spoštovani in zavarovani v šoli, pogosteje izkazujejo deviantno vedenje. Poleg tega tisti učenci/dijaki, ki niso zadovoljni s svojimi pravicami in obravnavo v šoli, težijo k temu, da (pre)hitro zaključijo oz. prenehajo s šolanjem (Rener, 2000). Pokazali smo tudi (*Tabela 4*), da obstaja trend nižanja indikatorjev *skrbi* v odnosu učiteljev do otrok v slovenski šoli.

Kljub temu je splošna podoba statusa otrokovih pravic, izmerjena prek subjektivnih vtisov učencev in dijakov, razmeroma ugodna. Tak vtis se ujema z objektivnimi indikatorji, ki postavljajo zaščito otroštva v Sloveniji na sam evropski vrh, zelo blizu skandinavskim deželam, tudi glede podobnega vzorca socialnih transferjev, ki bistveno prispevajo k manjšanju destruktivnih učinkov relativne revščine (prim. Bradshaw 2007).

Pa vendar namen tega prispevka ni le predstavitev rezultatov zbiranja podatkov v Sloveniji, temveč tudi predstavitev potencialov instrumentov, ki jih uporabljamo v projektu CRISP za pridobivanje podatkov o subjektivni percepciji pomembnosti in uveljavljenosti otrokovih pravic in kakovosti življenje otrok, za potrebe spremljanja trendov v času in v mednarodnih primerjavah tudi vnaprej.

Razvoj projekta se je začel v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega stoletja z namenom, da bi bil orodje participacije otrok pri ocenjevanju njihove subjektivne refleksije lastnega statusa v družbah in zaščite ter spoštovanja njihovih pravic v zadevnih državah. Medtem ko nekatere druge študije poskušajo slediti istim ciljem z metodologijo »face-to-face« inter-

vjujev, je bil cilj študije ISPA razviti razmeroma poceni anketno metodologijo, ki bi jo bilo mogoče dokaj preprosto aplicirati v katerikoli državi.

Strogo vzeto anketa nikoli ni bila povsem ekskluzivno naravnana na koncept »pravic«, niti na začetku, kajti nikoli ni bila izključno vezana na določbe Konvencije o otrokovih pravicah, šla je onstran pravic kot razmerja med otrokom in vlado/državo. V mnogih pomenih je bila anketa že od začetka orodje za preučevanje problematike kakovosti življenja otrok, osredotočena na niz pogojev, ki morajo biti uresničeni za zdrav razvoj otroka kjer koli na svetu.

Mogoče je govoriti o dobrih in slabih straneh takega pristopa. Če imamo v mislih koncept pravic, ki je širši od tistega, vsebovanega v mednarodnopravni zakonodaji, tvegamo, da se izgubimo v nejasnostih, nesporazumih in poljubnih interpretacijah – raven »naravnih« pravic je vse preveč arbitrarna. Na drugi strani je stroga vezanost na pozitivno-pravno opredeljene pravice preozka za potrebe naše ankete in se slabo prilega tudi vsakodnevni izkušnji otroka. Kakovost življenja otroka predstavlja potencialno širši koncept in dovoljuje povezave na pahljačo različnih raziskovalnih izkušenj in pristopov, čeprav je morda zahtevnejši z vidika dobe sistematizacije takih indikatorjev.

Imamo veliko razlogov za prepričanje, da zbiranje podatkov o subjektivnih doživljanjih zasluži več pozornosti, saj predstavlja dragoceno dopolnilo objektivnim indikatorjem. Nekateri drugi raziskovalci so stopili po podobni poti (prim. Casas in dr., 2006). Sodobno družboslovno raziskovanje je danes na mnogih področjih mednarodno, zelo obsežno, sistematičen proces in podjetje, ki ga je mogoče izvajati samo s stabilno podporo vlad ali drugih strateških partnerjev. V Sloveniji bomo nadaljevali delo z že razvitim instrumentarijem in bomo še naprej sledili odzivom otrok in njim pomembnih odraslih na hitro spreminjajoče se okolje dežele v hitri tranziciji. Hkrati bomo še naprej odprti za možnosti sodelovanja s partnerji v drugih državah, da bi zgradili mrežo, ki je potrebna, da bi lahko naše podatke primerjali v mednarodni perspektivi, in tudi še naprej razvijali metodologijo z mislijo na odprt problem univerzalnosti. Hkrati pa smo prepričani, da je tisto, kar na področju zajemanja subjektivnih perspektiv nujno potrebujemo, resnično mednarodna in dobro materialno podprta študija, ki bi gradila na naših izkušnjah in na podobnih izkušnjah drugih, da bi pokrili za zdaj le delno in fragmentarno pokrito praznino.

Opombe

- [1] Podrobnejši pregled prvega mednarodnega kroga glej v Hart, Pavlovic and Zeidner, 2001 in zgodnejša vmesna poročila Harta in drugih.
- [2] Kar bi bilo zelo vprašljivo ne le z etičnega, temveč tudi z metodološkega vidika.
- [3] V zadnji različici, uporabljeni v anketiranju leta 2006.
- [4] Glej vprašalnike v Dodatku.
- [5] Vprašalniki zadnje izvedbe anketiranja (2006) so poročili priloženi v Dodatku.
- [6] Podatke sta v obeh državah zbrala Banbehari Mukhopadyay s Technical Teachers Training Institute v Chennai, Tamil Nadu, Indija, in Georgy Ligeti iz Kurt Lewin Foundation, Budimpešta, Madžarska.
- [7] Glej polno besedilo vprašanj v vprašalnikih v Dodatku, razen vprašanj 13, 17 in 21, ki so bila izpuščena v anketi 2006.
- [8] Ta ugotovitev se ujema z rezultati študije o mladini iz leta 1998 (Ule, 2000a), ki je ugotovila, da se 18,3 % petnajstletnikov doma ne počuti dovolj zavarovane.

Literatura

- Bradshaw, J. (2007). The EU Child Well-being Index. Paper presented at: International Society for Child Indicators. Inaugural Conference, June 26–28 2007, Allerton Hotel, Chicago, USA. To be published.
- Casas, F., Saporiti, A., Gonzalez, M., Figuer, C., Rostan, C., Sadurni, M., Alsinet, C., Guso, M., Gringoli, D., Mancini, A., Ferrucci F. in Rago, M. (2006). Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: A comparative study between Catalonia (Spain) and Molise (Italy). *The International Journal of Children's Rights*, 14, 1, 1–75.
- Covell, K., O'Leary, J. L. in Howe, R. B. (2002). Introducing a new grade 8 curriculum in children's rights. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (4), 302–313.
- Gunnarsdottir, A., Sigurdardottir, M. and Jonsdottir, A. (2001). The Study of the Rights of the Child in Iceland. *School psychology international*, 22, 2, 190–205.
- Hart, N. S., Pavlovic, Z. in Zeidner, M. (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School psychology international*, 22, 2, 99–130.
- Hart, N.S. and Pavlovic, Z. (2001). Cross-Cultural study on the Rights of the Child: Children's questionnaire. *Unpublished report on Cross-Cultural study on the Rights of the Child*, Educational Research Institute, Ljubljana.
- Irving, K. (2001). Australian Student's Perceptions of the Importance and Existence of their Rights. *School psychology international*, 22, 2, 224–240.
- Jacobsen, E. and Schegel, I. (2001). Student's Perceptions of their Rights in Denmark. *School psychology international*, 22, 2, 205–224.
- Morrow, V. (1999). »We Are People too': Children's and Young People's Perspectives on Children's Rights and Decision-making in England«, *The International Journal of Children's Rights* (7), 49–170.
- Pavlovic, Z., (2001). Cross-Cultural Study on the Rights of the Children in Slovenia:

- The First Ten Years. *School psychology international*, 22, 2, 130–152.
- Renner, T. (2000). Vulnerability, young people and private life. In M. Ule, (ed.), *Social vulnerability of youth*. Ljubljana: Aristej.
- Tapp, P. (1998). Children's Views on Children's Rights: 'You don't Have Rights You only Have privileges'. *Children's Issues* 1(1), 7–8.
- Tereseviciene, M. and Jonyniene, Z. (2001). Student's Perceptions of their Rights in Lithuania. *School psychology international*, 22, 2, 152–174.
- Ule, M. (2000a). The results of the survey. V: Ule, M. (Ur.). *Social vulnerability of youth*. Ljubljana: Aristej.
- Veiga, F. H. (2001). Student's Perceptions of their Rights in Portugal. *School psychology international*, 22, 2, 174–190.

FILMSKI KONCEPTI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Andrej Šprah

Kinoteka, Ljubljana

Uvod: »vzgoja pogleda«

Soočanje z nezavidljivo situacijo perečega pomanjkanja obravnave filmske umetnosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem procesu nas vselej postavlja pred vrsto zagat, ki le redko pripeljejo do zadovoljivih rešitev. Nerazumljivost odsotnosti filma v šolah, na katero na vseh ravneh zaman opozarjajo že vrsto let, je še toliko večja zaradi dejstva, da v konkretnosti filmska vzgoja vsekakor obstaja, vendar pa poteka daleč od šolskih klopi. Ena ključnih žrtev takšnega manka je splošna izobrazba kot tisti segment védenja, ki zajame najširši spekter populacije in prispeva k njeni »filmski pismenosti«, če se zatečemo k zelo pogojni opredelitvi. Splošna izobrazba v tistem smislu, ki naj bi danes predstavljal izjemno pomembno »aktivnost«:

»... družbeno nujni del splošne izobrazbe danes morda bolj kot prej postaja izobraževanje za svobodo duha. Vendar tega ne gre dojeti kot še eno kompetenco, ki je dodana nizu drugih. Svobode duha ni brez sposobnosti za konkretno in vselej že umeščeno samoizpraševanje, s katerim si res prisvojimo svoj jaz, in za hkratno raziskovanje tradicije, v katero smo vpeti« (Šimenc, 2007: 21).

Sama predpostavka »filmske pismenosti« nas seveda neizbežno pahne na negotovo nikogaršnje ozemlje med pojmovanjem filma kot specifične »govorice« z značilnimi gramatičnimi določili na eni strani in na drugi predpostavko, da so gledalci samoumevno sposobni »sprocesirati« informacijsko razmerje slikovnih aspektov reprezentacije dogodkov in objektov brez kakršne koli ustrezne izobrazbe. Izhod iz zagate se ponuja v hipotezi, da je zaradi sodobne vseprisotnosti avdiovizualnih vsebin šola prisiljena priti do »soočanja z zunajšolsko realnostjo«, določeno z

vsenavzočnostjo avdiovizualnega, zaradi česar so tudi učenci vedno bolj »akulturirani v družbeni kontekst, ki je tako rekoč eno s svojimi avdiovizualnimi reprezentacijami« (Štrajn, 2002: 31). S tem zavezujoče dileme, kako vzgajati in obenem »razvijati kritično moč razsojanja«, ki so izpostavljene v programskih usmeritvah pričujočega raziskovalnega polja, dobijo še posebej intrigantno reflektivno območje »*vzgoje pogleda*« (Štrajn), ki se širi daleč onstran zgolj kurikularnih koordinat. V njih namreč ne odzvanja samo vprašanje strategij in sistematik p(r)oučevanja filma znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa, marveč tudi vprašanje odpiranja prostora svobodnega raziskovanja.

Ena izmed pomembnih specifičnosti narave razmerja med filmom in učenci tako predstavlja dejstvo, da so učenci ob vstopu v šolo

»... že gledalci filmov (televizije itd.), in v nasprotju z npr. branjem in računanjem jih šola ne more 'šele naučiti' gledati filmov. Kar šola lahko počne, zadeva območje reflektivnosti. Gre za to, da pravi objekt njene pedagoške dejavnosti ni toliko predvsem razlaga in pojasnjevanje tistega, 'kar vidimo', ampak je njen objekt sam pogled, kar je oznaka subjektivne dejavnosti z vsebovanimi učinki delovanja nezavednega in zavednega« (Štrajn, 2002: 31).

Prav izhodišče tovrstne »*vzgoje pogleda*«, ki ne predpostavlja fiksiranosti v zamejevanje z določili specifičnih normativnih kontrol, nas usmerja v prepričanje o dobrodošli odprtosti, v katero se vselej lahko umeščajo aspekti značilnega filmskega »mnogogledja«. Čeprav pogleda ni mogoče »neposredno ujeti v verbalno razlago« (Štrajn), pa si je treba prizadevati za njegovo edukacijo z izjemno pozornostjo predvsem zaradi občutljivosti problematike, ki zadeva pogled, videnja, vizije, perspektive, gledišča ..., in vseh vrst »radovidnosti«, ki so vselej socio-kulturno pogojevane. Zato se je treba vseskozi zavedati dejstva, da vzgoja nikoli ne poteka v vakuumu, brez referenčnega spektra z družbeno-kulturnim kontekstom tako edukacijskega procesa kakor samega subjekta p(r)oučevanja. V jedro problematike tako postavljamo zavest, da naj bi sama družbena nujnost izobraževanja usmerjala k vzpostavljanju pogojev »svobode duha«, s katero se je mogoče povzpeti nad prevladujoče modele uveljavljenih pedagoških konceptov. Predvsem tistih, ki si prizadevajo za »določitev mesta ciljne osebnosti v družbenem kontekstu« (Štrajn). Tako je tudi vzgoja pogleda svoji podvrženosti načelom demokratizacije, v kateri prihajajo do izraza vprašanja drug(ačn)osti, ki so še posebej pomembna v skup(i)n(sk)osti, kar pedagoški proces vselej je:

»Kolektivni okvir, ki ga zagotavlja šola, to prakso omogoča v formi, ki se lahko kar najbolj približa razumevanju 'pogleda drugega', kar pomeni, da bi se šola prav prek filmske vzgoje približala temu, da bi opravila s problemom 'razsrediščenega subjekta'« (Štrajn, 2002: 31).

Dejstvo je, da je pogled neizmerno dojemljiv za »vizualno kontaminacijo« (spomnimo se samo antologijskih prizorov analiziranja pogleda iz dokumentarca *Češke sanje* (2005)¹), zato sta izjemno pomembni njegova zaščita in »očiščevanje« – seveda ne v smislu pravilnih in napačnih videnj, marveč v pomenu vzpostavitve pogojev za možnosti »neodvisnega« gledalskega sodelovanja v filmskem dejanju. Pri tem imamo v mislih predvsem dejstvo, da določena stopnja vizualne (nasploh) in (specifično) filmske izobrazbe gledalcu omogoča razumeti širši družbeni pomen podob in je tako tudi »manj dovzeten za njihov vpliv« (Messaris). Končni cilj izmikanja vplivom je seveda možnost svobodnega pogleda. V smislu postulata, da če hočemo ljudje resnično videti, potem mora biti naš pogled svoboden. Takšna »vzgoja pogleda« bi potem pogojno lahko dobila status svojstvenega osvobajanja – osvobajanja pred klišeji in vsakršnimi samoumevnimi, vnaprej predpostavljenimi povezavami, s katerimi so vseskozi zatrpana obzorja naših videnj.

V sklopu samega območja refleksije pa seveda prihaja na dan vsa kompleksnost na eni strani filmskega dela kot »sinteze vseh umetnosti« – v smislu, da zajema označevalce večine drugih umetnosti, ko nam lahko pokaže slike, predvaja glasbo, pripoveduje zgodbo in da videti svoje fotografsko bistvo ... – in na drugi strani vprašanje filmske recepcije, ki je vselej ujeta v več kot zgolj dvosmerno razmerje med dogajanjem na filmskem platnu in (pasivnim) gledalcem v temi kinodvorane. Tukaj nimamo v mislih samo razvpite Godardove maksime o »obujanju« mrtvih podob na platnu, ki jim življenje vdihne šele gledalčev pogled, marveč predvsem nič manj znamenito predpostavko »treh pogledov« Laure Mulvey.

»Obstajajo trije različni pogledi, povezani s filmom: pogled kamere, ki snema profilmski dogodek; pogled občinstva, ki gleda končni produkt; in pogled med osebami znotraj iluzije na ekranu. Konvencije pripovednega filma zanikajo prva dva in ju podrejata tretjemu, pri čemer je zavestni cilj vedno izločiti vsiljivo prisotnost kamere in preprečiti v občinstvu distanco vzbujajoče zavedanje« (Mulvey, 2001: 288).

Intencionalnost, kateri najpogosteje podlegajo določila konvencionalne mainstreamovske filmske pripovedi, še vedno prevladujočega modela takšne narativne konstrukcije, ki skuša (najpogosteje uspešno) zanikati prva dva pogleda in ju »podrediti tretjemu« (Mulvey). Končni

- zavestni - cilj tovrstnih prijemov je dezangažiranost gledalca, ki tako postaja predvsem potrošnik, s katerim je mogoče poljubno manipulirati; kar pa seveda ne bi bilo mogoče brez njegovega pristajanja na takšno »ugodje pogleda«. ² S tem principom, ki temelji na t. i. »nevidni montaži«, je predvsem onemogočena možnost aktivnega »analitičnega« gledanja, saj sta v sami strukturi predpostavljena celovitost (pripovedi) in sklenjenost (sveta). ³ Gre za v polju filmskega (še vedno) prevladujoče idioime »uveljavljenih pogledov«, s katerimi se utrjujejo okviri konsenza, proti katerim je treba nastopati s stališča demokratizacije v odpiranju možnosti njihovega prestopanja, ki pa - v šolskih okvirih - nikakor ne predpostavlja odsotnosti vsakršnega učiteljskega angažmaja in seveda z njim povezane odgovornosti.

V tem kontekstu je očitno, da tako Štrajnov postulat »vzgoje pogleda« - v specifično filmsko-izobraževalnih razmerjih - kot tudi Šimenčeva zahteva po »izobraževanju za svobodo duha« - v splošnejšem kontekstu vprašanje »vzgoje za demokracijo« - stopata v dejavni dvogovor z razpravami, ki obravnavajo doumevanja vzgoje v občutljivih območjih razmerja med kritičnim mišljenjem in kritičnim delovanjem. To pa so debate, kakršne so se, denimo, razplamtele v ZDA po tragičnem 11. septembru 2001 in se med drugim zaostriale tudi ob vprašanih statusa gibljivih podob ob preučevanju travmatičnih dogodkov (ne samo 11. 9.). Gre za vrsto perečih dilem, ki jih izborno ponazarja Henry A. Giroux, ko izpostavi potrebo nujne »etične in politične odgovornosti« vseh udeležencev demokratičnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki se ne zaustavi zgolj pri razvijanju sposobnosti »kritičnega mišljenja«.

»Moja hipoteza je, da pedagogika kritičnega razumevanja ni zadosti. Pedagoški pogoji za kritično delovanje zahtevajo, da študentov za demokracijo ni mogoče vzgajati zgolj z razvijanjem njihove sposobnosti kritičnega mišljenja, temveč tudi s pripravljenostjo, da z dejavno soudeležbo v procesih upravljanja in spoprijemom s pomembnimi družbenimi problemi prevzamejo javno odgovornost« (Giroux, 2004: 124). ⁴

Prevzemanje javne odgovornosti namreč na tem mestu beremo sinonimno s Štrajnovim imperativom »odpiranja družbenega prostora za samoidentifikacijo subjekta«, ki jo avtor predpostavlja kot privilegirano dejavnost »vzgoje pogleda«. Razlika med kritičnim mišljenjem in kritičnim delovanjem je v Štrajnovi intervenciji razvidna v zanikanju izhodišča »finalističnega koncepta« filmske vzgoje, ki pripelje do njegove kategorične zavrnitve:

»Različne zamisli o vzgajanju 'kritičnih osebnosti', ki naj bi jim končno obliko dala prav medijska vzgoja (z vsebovano filmsko vzgojo), zamisli o 'izboljševanju okusa' učencev itd. v svoji vrednostno pozitivni drži razkrivajo zamisel o indoktrinaciji« (Štrajn, 2002: 32).

Indoktrinacija tukaj pomeni popolno nasprotje samostojnega mišljenja, s katerim se identificira ideal »vzgoje za demokracijo«, kakor ga – v predpostavki pedagoškega procesa kot tistega, ki bo študente opremil z vednostjo in veščinami, potrebnimi za »vero, da je dejanska demokracija resnično mogoča in vredna prevzemanja odgovornosti boja zanjo« – izpostavlja Giroux.⁵ Potemtakem je motivacija tovrstnega raziskovanja lahko umeščanje v tisto pozicijo, ki nikakor ne zanika legitimnosti »razmerja med vednostjo in angažmajem«, v katerem se predpostavlja razvijanje sposobnosti refleksije. Ta predstavlja v primeru filmske vzgoje še posebej občutljivo vprašanje, zlasti ob dejstvu, da imamo pri filmski teoriji opraviti s procesom »aplikacije njenih uvidov za pedagoško interakcijo, ki šele v predpostavljenem učinku proizvede refleksivnost pogleda« (Štrajn).

Novi realizem

V izhodišču osredotočenja na neposredni predmet naše obravnave znotraj rabe filmskih konceptov v vzgojno-izobraževalnem procesu je treba poudariti, da nikakor nimamo namena filma »izrabljati« kot sredstvo za doseganje določenega cilja. Naš namen je, nasprotno, izbrano konceptualnost obravnavati kot kraj dogajanja, kjer je mogoče zaznavati tako delovanje kakor do določene mere tudi že (samo)premišljevanje izpostavljene pojmovnosti. Iz povedanega je namreč razvidno, da je prav zaradi delikatnosti »območja pogleda« potrebna še toliko večja previdnost pri »konceptualnosti« pristopov k njegovi vzgoji. In zato je smiselno opozoriti na vrsto izhodišč, ki bi lahko prispevala dobrodošlo strateško osnovo za konkretizacijo razmišljanj v neposrednosti tematike, ki se nahaja v interesnem žarišču pričujočega premišljevanja: povezave človeka in sveta. Tako bi bilo mogoče izpostaviti vsaj nekatere ključne parametre filmskih reprezentacij samega razmerja oziroma tudi njegove ne-možnosti. Izhajamo namreč iz predpostavke, da se vrsta problemov, ki jih obravnava filmska umetnost, izkazuje za univerzalne dileme človeškega življenja (tudi kadar so na videz povsem parcialnega značaja). To pa so območja, ki so tako ali drugače povezana z vprašanji teoretskih intervencij, s pomočjo katerih posamezne pojmovne sklope in vprašanje njihovega družbenega učinkovanja lahko šele dejavno inkorporiramo v vzgojno-izobraževalni proces.

»Glede na to, da se v šolski kurikulum na vseh področjih vednosti in znanj vedno 'prevede' teorija, je jasno, da za oblikovanje filmske vzgoje kot šolskega predmeta ni dovolj samo obstoj filma, kinematografa, filmske industrije, televizije itd., dokler tega obstoja, delovanja in učinkovanja reflektivno ne zajame vsaj minimalna teorija« (Štrajn, 2002: 31).

Ključnega pomena je potemtakem dejstvo, da se v jedru metodologije vzgoje, ki se ukvarja (tudi) s sedmo umetnostjo, soočamo z »analizami pojmov in konceptov, teorij in specifičnih tipov diskurzov edukacijskih ved«. Zato se tudi v pričujočem izvajanju osredotočamo na poskus reflektiranja enega izmed konceptualnih izhodišč, ki se zaradi svoje univerzalnosti dozdeva izjemnega pomena za razumevanje filma nasploh. V mislih imamo, kot rečeno, vprašanje razmerja med človekom in svetom oziroma problem artikulacije tako njune povezanosti kakor razcepljenosti v filmski reprezentaciji. In sicer v tisti njeni specifični perspektivi, ki si prizadeva za čim večjo »verodostojnost« podajanja življenja »takšnega, kakršno je«. Dejstvo je namreč, da se je pričujoče razmerje oziroma njegova reprezentacija v filmskem historiatu vselej znašlo v precepu takrat, kadar je prihajalo do ustvarjalnih prevratov, s katerimi so si nove – revolucionarne – avantgardne ali vsaj odporniške pobude prizadevale za preseganje ustaljenih konvencij:

»Na prvi pogled gre vedno za to, da se izumetničeni, obče priznani, sporočilno neproblematični in formalno tradicionalistični tendenci zoperstavi radikalno reducirana, asketsko samotna, angažirana in prevratna nova forma. In prav vsakič ta nova forma oznanja zajetje življenja takšnega, kakršno je: italijanski neorealizem, francoski novi val, novi nemški film, newyorški neodvisni film, vzhodnoevropska osemdeseta, danska devetdeseta. In seveda avtorji – kaj avtorji, 'politika avtorjev': Rossellini, Godard, Fassbinder, Cassavetes, Kieslowski, von Trier ...« (Pelko, 2006: 61).

V zgodovinski cikličnosti izpostavljanja prevratniških strategij pa je (bilo) ob najavljanju novega odločnemu preizpraševanju vselej podvrženo tudi vprašanje samega estetskega sloga, ki naj bi bil najprimernejši za njihovo realizacijo. Govorimo seveda o realizmu – kar pa ne nazadnje ni zgolj filmska specifičnost, saj nas zgodovina umetnosti pogosto sooči s predpostavko, da je velik del revolucij v umetnosti zaznamoval »povratak k realizmu« – ki v sebi odraža svojo izrazito pojmovno ambivalentnost, če ne celo polivalentnost. Vendar pa je pojmovnost, ki si jo na tem mestu jemljemo za izhodišče, tako realizem nasploh, še posebej pa ena njegovih najaktualnejših variacij, ki se je, če bi se zgledovali po gornjem Pelkovem izvajanju, pojavila kot (zgodovinsko) zadnji impulz med najnovejšimi, z

zaobseganjem dejanskosti življenja najtesneje povezanimi filmskimi oblikami. V mislih imamo fenomen *novoga realizma*, o katerem se je začelo razpravljati nekje v sredini devetdesetih let 20. stoletja.

Novi realizem je pojem, ki ga povzemamo pri enem od izvirov⁶ – na »praktični« ravni pri cineastih, ki so s svojimi deli odgovorni za proces t. i. »družbene prenove« francoskega filma devetdesetih let, na primer Agnes Varda, Bertrand Tavernier, Matthieu Kassovitz, Claire Denis, Laetitia Masson, Hervé le Roux, Pascale Ferran, Malik Chibane, Pierre Jolivet, Arnaud Desplechin, Kerim Dridi, Bruno Dumont, Eric Zonca, Laurent Cantet, Robert Guédiguian, Luc in Jean-Pierre Dardenne ..., na teoretski ravni pa v francoski filmski misli, ki je pojem problematizirala znotraj širšega konteksta novega »angažiranega« oziroma »političnega« filma v razpravah avtorjev, kot so Jean-Pierre Jeancolas, Franck Garbaz, Emmanuel Burdeau, Jacques Rancière, Serge Toubiana idr. Celotni sklop »prenovitvenega« filma naj bi tako poleg *novoga realizma* zajemal še vprašanje *filma obrobja* (cinema de banlieue) in problematiko t. i. *brezpravnih* (sans-papiers), ki je ob koncu devetdesetih na barikadah javnih protestov združila velik del francoskih režiserjev in filmskih delavcev domala vseh generacij.⁷ K mednarodni uveljavitvi teorema pa je ob angažmaju domačih cinefilskih imen pomemben delež prispeval tudi del francoskemu filmu naklonjene »zahodne« teoretske javnosti, med njimi avtorji, ki so pod uredniško taktirko Phila Powrieja združili svoje poglede na sodobni francoski film v zborniku *French Cinema in the 1990s: Continuity and Difference*.

Powrie v uvodnem eseju »Heritage, History and 'New Realism'« obravnava problematiko *novoga realizma* na osnovi teoretskih intervencij Francka Garbaza in Jean-Pierra Jenacolasa v *Positifu* št. 434 in 442 leta 1997, kjer oba razmišljata o »tričlenski« sestavi teorema:

»Jeancolas, na osnovi Guédiguianove 'militantnosti bližine' (militantisme de proximité; sam ga prevajam kot 'javna politika'), imenuje ta novi realizem 'realnost bližine' (un réel du proximité), sama 'bližina' pa se izraža skozi dvojnost; prisotna je tako v dokumentarnem stilu observacije kakor v samih objektih režiserskih obravnav – ljudi njihovih let, v mnogočem sorodnih z njimi samimi. Intelektualci in brezposelni ..., študenti, igralci in skrb zbujaajoči klošarji v metroju. Vse to pa navaja, meni Jeancolas, na tretji element 'bližine', na zблиžanje z občutkom za socialne spremembe v razpršeni družbi« (Powrie, 1999: 15).

Naslednji triadni model v Garbazovi razdelavi pa govori o treh tipih realizma. Prvega predstavljajo *filmi konstante*, drugega *alarmantni filmi* oziroma *filmi, ki opozarjajo na nevarnost*, tretjega pa *filmi solidarnosti*. *Filmi konstante* obravnavajo stvari takšne, kot so – ugotavljajo stanje stvari.

Njihov pristop k izbranim tematikam je neposreden, strog, skoraj etnografski. *Alarmantni filmi* so izraziteje politično angažirani in s svojim izpostavljanjem anomalij družbe opozarjajo na njene nevralgične točke, medtem ko *filmi solidarnosti* z nič manjšo zavzetostjo prispevajo svoj pogled na že »odprte rane« v socialnem tkivu sodobnosti. Kljub določenim terminološkim in morebiti tudi idejnim razlikam pa obe triadi družbi predvsem tisto, kar naj bi bilo po mnenju Jean-Michela Frodona skupna – čeprav morda manj intenzivna kot v sedemdesetih letih, v »starih dobrih časih« *političnega filma* »s sporočilom« – značilnost mlajše generacije francoskih filmarjev: očitni socialni angažma v tistih filmih, ki »gredo v korak« s svojo družbeno realnostjo, pa čeprav se pogosto znajdejo v nehvaležni vmesni poziciji med »... etnografsko nepristranskostjo in dramatsko sočutnostjo« (Powrie, 1999: 16). Ne glede na dejstvo, da pri nekaterih starejših filmskih raziskovalcih obravnave sodobnih tokov angažiranega filma mestoma privreva na dan nostalgija po zlati dobi *političnega filma*, je treba upoštevati predvsem specifičnost družbeno-političnih kontekstov, ki se je zaradi razpršenosti in raznorodnosti avtorske geneze posameznih ustvarjalcev v devetdesetih izkazala za občutno bolj heterogeno kot v sedemdesetih.⁸ Logična posledica je dejanska raznovrstnost v načinih angažiranosti – kar sugerirajo tudi obravnavane triade – ki pa temeljno enotnost vendarle združujejo pod skupnim imenovalcem lastnosti, izborna opredeljene v metafori režiserja Karima Dridija:

»... v naših filmih mora biti razvidno politično, socialno in humanistično stališče. To je namreč način boja, ki sem si ga izbral; brez neobhodne militantnosti hočem snemati filme s sporočilom. Filme skušam ustvarjati kot protitelesca, s katerimi se borimo proti virusom« (Powrie, 1999: 17).

Kategorija družbenega angažmaja je torej ključna predpostavka, ki jo ves čas srečujemo ob opredelitvah pojma filmski *novi realizem*. Ob vseh pomembnih osredotočanjih na makro in mikro ravni perečih družbenih aspektov pa je v teh zavzemanjih – skupaj s pogloblitvo misijo »ozaveščanja« – očitno izpričano tudi dejstvo širše zaznavnega fenomena »vračanja (k) realnosti«, ki je zaznamovalo razsežen spekter umetnostnih iskanj ob tradicionalni *fin de siècle*ski heterogenosti ustvarjalnih pristopov. Tako ne preseneča dejstvo, da se je ob razpravljanju o *novem realizmu* znova dodobra razplamtelo vprašanje realizma kot filmskega sloga, saj so se tudi v njegovi »inkarnaciji« na prelomu kinematografskega stoletja skozi novo presvetljava spet zaostriale dileme, ki segajo mnogo širše od konteksta socialnega aktivizma in so skozi celotno zgodovino sedme umetnosti v fenomenu realizma razkrivale enega najbolj zapletenih in problematič-

nih, hkrati pa izrazito trdovratnih filmskih konceptov.⁹ V mislih imamo predpostavko, da je (bil) film zaradi svojega »analoškega značaja«, torej podobnosti tistemu, kar kaže, zaradi »evidenčnega statusa« in izvorne povezanosti z neposrednostjo realnosti oziroma zaradi sposobnosti reproduciranja »vizualnih podrobnosti« življenja in sveta, ki zajema tako njuno prostorsko kot časovno komponento – gibanje in trajanje – po letu 1927, pa tudi njun zvočni ambient, zgodovinsko pogosto obravnavan kot eden najprikladnejših medijev reprezentacije realnosti. V sklopu celotne sfere umetnosti, kjer realizem predstavlja dominantno obliko reprezentacije v evro-ameriški kulturi, je (bila) tako filmu samoumevno zagotovljena prednostna pozicija med množičnimi mediji, ki jim je (bil) zaradi izrazitega interesa kapitala namenjen skokovit razvoj. Hkrati pa je prav pojav vztrajnega vračanja realističnih pobud v prelomnih trenutkih kinematografske zgodovine, in z njimi pogojevanega prevrednotenja fenomena filmskega realizma, katalizator predpostavke, da le-ta nikakor ne more biti edin(stven) i, homogeni, enoznačni način reprezentacije, temveč da gre za izrazito heterogeno estetsko kategorijo, ki v svojih posameznih strategijah vzpostavlja specifično razmerje z realnostjo – predmetom njegove konkretne obravnave. Tako je ob dejstvu, da se realizem najpogosteje izpostavlja kot način reprezentacije realnosti, ki je podvržen principu »zdravega razuma« in v službi dominantnih ideologij, vselej treba upoštevati argumente, ki ga, nasprotno, obravnavajo kot družbeno progresivno ter prevladujočim idejam in vrednotam opozicijsko ustvarjalno prakso.¹⁰

V takšni večplastnosti je še posebej značilno vprašanje materialnih filmskih izraznih sredstev – podobe in zvoka, ki sta predmet nenehnih modifikacij v stopnjevanju tehnološkega napredka:

»Realizem se je vedno zdel dobiček realnosti – v odnosu do predhodnih načinov reprezentacije. Ker se zaradi tehnoloških inovacij ta dobiček nenehno prenavlja, je prav takšna nedokončnost tudi v dejstvu, da realnosti ne bo moč nikdar doseči.« (Aumont, et. al., 1992: 109).

Pričujoča podmena predstavlja pravšnje iztočnico za nujno dopolnilo, da je vprašanje realizma samo eno izmed tematskih določil znotraj razsežnega razmerja med filmom in realnostjo, ki je v širšem kontekstu vselej uravnavano na podlagi soodnosnosti človeka in sveta. Živa priča slednjega je zagotovo neposredni kontekst dogajanj na teritoriju kinematografije v devetdesetih, najznačilneje opredeljenih s širšimi tendencami »novega svetovnega filma« (Škafar), ki se v veliki meri posvečajo vnovičnemu vzpostavljanju izgubljene vezi med človekom in svetom; vezi, ki je, po prepričanju dela sodobne filmske misli, na čelu z Gillesom Deleuzom,

s svojim pretrganjem zaznamovala enega ključnih prelomov v razvojnem procesu modernega filma.

Na svetovnem filmskem zemljevidu je tako mogoče zaznati vrsto žarišč, kjer poteka dejavna reafirmacija vprašanja razmerja človeka in sveta. Ob že omenjenih evro-ameriških lokacijah – predvsem na območjih neodvisne produkcije – je treba informativno omeniti vrsto (gibanjsko tesneje ali ohlapneje določenih) pobud na vseh meridianih sveta, od novega iranskega filma, *tajvanskega novega filma*, nekatere hongkonške ustvarjalce in večji del predstavnikov *šeste generacije* režiserjev s celinske Kitajske, tu in tam predstavnika ali predstavnico Japonske oziroma Vietnama, *novi argentinski film* ter seveda danski film na čelu z Larsom von Trierjem in *Dogmo 95*. Čeprav pogled na geostrateški zemljevid razporeditve sil v tem novem kinu kaže izrazito prevzemanje ustvarjalnih pobud s strani cineastov, ki ne izvirajo iz evro-ameriške naveze – slednja je, družno z nekaterimi izjemnimi posamezniki z »Vzhoda«, zgodovinsko predstavljala vztrajno in kontinuirano gonilno silo filmske inventivnosti in inovativnosti – pa bi težko rekli, da takšna »prerazporeditev sil« predstavljala korak nazaj, v predmoderno stanje, ki bi ga pogojevala filmska »nepopolnost« kinematografij tako imenovanega »tretjega sveta«. ¹¹ Nasprotno, lahko bi predpostavili, da gre za prenavo filma na podlagi določenih posebnosti, ki skozi svojo specifičnost razkrivajo tiste segmente najbolj propulzivne med avdiovizualnimi umetnostmi, ki so bili v njej vseskozi navzoči, vendar pa so ostajali globoko v senci prevladujočih tendenc, tako da so šele skozi njihovo razslojevanje ter izčrpanost dobili možnost polne artikulacije.

Seveda je treba poudariti, da je izpostavljeni vidik zgolj eden izmed dveh bistvenih momentov, ki sta v devetdesetih zaznamovala (u)smer(itev) razvoja svetovnih kinematografij. Kajti na drugi strani – gledano s perspektive »Zahoda« pa bržkone prej na prvi – je v prednostni poziciji predvsem fenomen hiperrealnosti, ki se stopnjuje skozi izrazito ekspanzivnost novih tehnologij in obljube skorajšnje popolne podvrženosti »analogne« kinematografske podobe vrtincem tokov virtualnosti. Pri tem ne gre samo za vprašanje tehnološke inovativnosti, saj so digitalne aparature že lep čas sestavni operativni dejavnik tudi velikega števila tistih cineastov, ki še vedno prisegajo na filmska razmerja v konvencionalnem pojmovanju realnosti, temveč za bistveno bolj odločilen problem prerazporejanja težišč moči na osnovi tendence po totalni globalizaciji in razvrednotenju filma na raven instantnega, svoji spremljevalni, izrazito potrošniško naravnani infrastrukturi ekvivalentnega konzumnega artikla. V tem procesu se znotraj mainstreamovske produkcije nove tehnologije – paradoksalno – upo-

rabljajo predvsem za dosego stopnje »čim večje realističnosti« podob, ki so še vedno strukturirane po načelih *klasičnega pripovednega filma*. Vsekakor obstajajo tudi izjeme, ki se z raziskavami možnosti tehnoloških radikalizacij zavzemajo za stopnjevanje kreativnih potencialov filma, ne pa za večanje njegove komunikativnosti. Vendar pa se dejanska inovativnost na polju vizualnih tehnologij – prav tako paradoksalno? – iz kinodvoran vse pogosteje seli v umetnostne galerije. Prav premik težišča filmske inventivnosti od tradicionalnih »centrov moči« na filmsko »periferijo« na eni strani, na drugi pa dejstvo, da se »tehnološka avantgarda« na polju vizualnih raziskav s svojimi projekti iz kina množično seli na računalniške spletne strani in pa na območja, kjer se nove vrste tehnološko generiranih podob preizkušajo v vlogi razstavnih artefaktov, priča tako o zaostrovanju krize kakor o stopnjevanju prenovitvenih tendenc »analognega načina (re)prezentacije«, ki še vedno obvladuje večino filmske produkcije. Obenem pa navaja na misel, da ima vztrajanje pri predpostavki »vračanja realnosti« bistveno globlji pomen, kot je zgolj revitalizacija določenih kreativnih konceptov.

Gilles Deleuze o razmerju človeka in sveta

Z odločnimi težnjami po re-kreiranju se tako soočamo, kadar govorimo o avtorskih imenih, gibanjih ali nacionalnih grupacijah, ki so s pomočjo imperativa zajetja življenja v njegovi dejanskosti, kljub izraziti heterogenosti v svojih ustvarjalnih principih, zaslužni za specifično obliko upora proti globalizaciji in banalizaciji informacij – tako v »formah avdiovizualnega« kot v »strukturiranju vsakdanjosti« (Rodowick) – ki temelji na načelu obnove izgubljene vere v svet. To pa je predpostavka, ki jo Gilles Deleuze obravnava kot bistveni potencial moderne kinematografije – ko bo sposobna preseči svojo lastno slábsto.¹²

»Dejstvo modernosti je, da v ta svet ne verjamemo več. Ne verjamemo več niti v tisto, kar se nam dogaja, kot da bi nas ljubezen, smrt, zadevala le še napol. Nismo mi tisti, ki ustvarjamo kinematografijo; svet je ta, ki je videti kakor slab film. Godard je o Nenavadni tolpi dejal: 'To so ljudje, ki so resnični, svet pa je dejanska odpadniška skupina. Svet je tisti, ki sam zase producira filme. Svet je tisti, ki ni več sinhron; oni imajo prav, oni so resnični in predstavljajo življenje. Oni živijo preprosto zgodbo; svet okoli njih je tisti, ki živi slab scenarij.' Vez med človekom in svetom je pretrgana. V prihodnje mora postati prav ta vez predmet vere: to je nemogoče, ki se lahko obnovi edino znotraj verovanja. Vera se ne naslavlja več na drugačen ali preoblikovan svet. Človek je v svetu, kakor da bi bil v čisti optični in zvočni situaciji. Odpor do vsega, česar je bil človek oropan, je mogoče nadomestiti zgolj z verovanjem. Edino vera v

svet lahko človeka ponovno poveže s tistim, kar vidi in sliši. Ne zgolj svet, temveč vera v ta svet, ki je naša edina vez, je tisto, kar mora film snemati. Pogosto so se spraševali o naravi filmske iluzije. Povrniti vero v svet – takšna je moč modernega filma (ko ne bo več slab)« (Deleuze, 1989: 171–72).

Deleuzova klasifikacija modernega filma je zasnovana na konceptu *podobe-časa*, ki se je vzpostavil skozi krizo klasičnega filma, filma *podobe-gibanja* oziroma njene najprezentativnejše oblike *podobe-akcije*; krizo, ki je zajela svet po kataklizmi druge svetovne vojne in se razmahnila v univerzalno socio-kulturno sfero.¹³ Seveda gre pri tematizaciji koncepta *podobe-časa* za izrazito kompleksno problematiko; dotaknili se je bomo zgolj v segmentu razmerja filma in misli, ki ga sam Deleuze postavlja na ključno mesto vprašanja «filmske duše» ob obravnavi ustvarjalne izčrpanosti *podobe-akcije*, ko poudarja, da je bila:

»... kriza, ki je pretresla podobo-akcijo, odvisna od številnih vzrokov, ki so se polno izkazali šele po vojni in od katerih so bili eni družbeni, ekonomski, politični in moralni, drugi pa bolj notranji sami umetnosti, še zlasti literaturi in filmu. Našteli jih bomo kar počez: vojna in njene posledice, opotekanje 'ameriškega sna' v vseh njegovih vidikih, nova zavest o manjšinah, vzpon inflacije podob hkrati v zunanjem svetu in glavah ljudi, vpliv literarnih eksperimentiranj z novimi modusi pripovedi na film, kriza Hollywooda in nekdanjih žanrov ... Seveda se še naprej delajo filmi SAS' in ASA': največji komercialni uspehi gredo vedno po tej poti, vendar ne več tudi duša filma. Filmska duša zahteva vse več in več misli, čeprav misel začenja razkrajati sistem akcij, percepcij in afekcij, iz katerega se je dotlej film hranil« (Deleuze, 1989: 265).¹⁴

Razcep, kot ga obravnava Deleuze, je torej nastopil po vojni in se na evropskem filmskem teritoriju uresničil z italijanskim *neorealizmom* okrog leta 1948, nadaljeval s francoskim *novim valom* okoli leta 1958 in *mladim* oziroma *novim nemškim filmom* okoli leta 1968, v Združenih državah Amerike pa je potekal skozi avtorske dosežke zunajhollywoodske produkcije vse do konca sedemdesetih let. Najznačilneje ga je opredeljevala izguba orientacije človeka v situaciji, na katero ni znal več »reagirati«, in v prostorih, ki jih ni znal več »opisati«. V vojnih grozodejstvih razosebljeni individuum in razrušeni svet (zaznamovan z nedoločljivimi prostori opustošenih naselij ali mest v fazi obnove, z razseljevanjem, z opustelimi, a vendarle obljudenimi območji) sta se lahko konstituirala le še skozi svojo razpuščenost in izpraznjenost, skozi »blodna gibanja« in »neodločenost o svojem delovanju« (Vrdlovec).

Ob vseh teh zunanjih vzrokih, ki so neizbežno vplivali na spremembe, pa so prerojevanje povojne kinematografije v veliki meri pogojevali tudi notranji vzgibi »re-kreiranja« njenih stvaritvenih pogojev. V njih se je

med drugim izoblikovala nova vrsta filmskega lika: iz akterja se je prelevil v svojevrstnega gledalca, ki dogajanje »... zgolj registrira, namesto da bi reagiral nanj. Bolj kot ujet v dejanje je prepuščen neki viziji, bodisi da ona preganja njega ali on njo« (Deleuze, 1991: 3). Podoba takšnega razpršene- ga in razvezanega sveta, naseljenega z novo raso »očarljivih in ganljivih oseb«, ki se komajda še odzivajo na dogodke, pa čeprav tako odločilne, kot je »izdajstvo ali celo smrt«, je postala *podoba-čas*; podoba, ki je v na- sprotju s *podobo-gibanjem* opredeljena z izginjanjem senzo-motoričnih vezi, ki so predstavljale zagotovilo kontinuitete kot temeljnega elementa *podobe-akcije*.

»In zahvaljujoč temu razrahljanju senzo-motorične vezi je postal čas osebno, 'tisto malo časa v čistem stanju', tisti, ki je vzniknil na površino ekrana. Čas ne izhaja več iz gibanja. Pojavlja se v samem sebi in sam poraja lažna gibanja. Od tod pomembnost lažne kontinuitete v modernem filmu: podobe niso več povezane z racionalnimi rezi in s kontinuiteto, temveč se na novo vežejo skozi pomene lažne kontinuitete ter iracionalne reze« (Deleuze, 1989: XI).

V takšnih pogojih se situacija ne nadaljuje več v akcijo oziroma reak- cijo v skladu z zahtevami *podobe-akcije*. Nastopijo čiste »optične in zvočne situacije«, na katere »protagonisti« ne zmorejo več reagirati, pač pa se prepuščajo trenutnim vzgibom v popolni indiferentnosti do morebitnih posledic svoje (ne)dejavnosti. Novonastale čiste optične in zvočne podobe, ki se ne morejo razviti v akcijo, potrebujejo za svojo realizacijo povsem drugačna razmerja, kot jih je v *podobi-gibanju* opredeljevalo linearno pojmovanje časa v zaporednosti trenutkov, ki izhajajo drug iz drugega. In obrat, ki ga tukaj predpostavlja Deleuze, je v samem dejstvu, da se mora za vznik *podobe-časa* aktualna podoba konstituirati onstran »posrednih« povezovanj ter stopiti v neposredno relacijo s svojo lastno virtualno po- dobo kot tako.

Znotraj tovrstnega razmerja se zasnavlja »dvolična, hkrati aktualna in virtualna podoba«, ki jo Deleuze poimenuje *podoba-kristal* in predstavlja najčistejšo obliko *podobe-časa*.¹⁵ »'Podoba kristal' prinaša direktno repre- zentacijo časa kot v vsakem trenutku razcepljenega na sedanost in pre- teklost: 'podoba kristal' tako nenehno izmenjuje dvojje različnih slik, ki jo sestavljajo – aktualno (objektivno) sliko sedanosti, ki mineva, in virtualno (subjektivno) sliko preteklosti, ki se ohranja« (Vrdlovec, 1987: 26). V pri- čujoči nenehnosti podvajanja sedanosti v dve smeri – »od katerih se ena vzpenja v prihodnost, druga pa pada v preteklost« (Pelko) – tudi ni več mogoča povezava med realnim in imaginarnim, temveč obstaja le še ne- razločljivost obeh v njuni stalni izmenjavi. Tolikšne modifikacije privedejo

do »vladavine nedoločljivega«, ki jo moderni film vpeljuje z metodama odklonskih gibanj in iracionalnih rezov. V prvi gre za gibanja brez smeri oziroma središča, pri drugi pa za situacijo, ko z rezom ne dobimo več dela ene ali druge podobe, ampak zaporedje sekvenc tvori serije, med katerimi pa ni vzročnosti oziroma sosledja, temveč rez, vrzel, razprtje ... Interval se osvobodi, razcep pa osamosvoji. Nove povezave se zasnaujajo na iracionalnih rezih, vendar ti vnovični spoji ne predstavljajo dodatne, drugostopenjske vezi, marveč način originalne, specifične povezave med raz-vezanimi podobami. Mednje se prebija zunanost, ki nadomesti koncept celote in poraja misel, ki se sooča z notranjostjo – »nezamisljivo oziroma ne-mišljeno, globljo kot vsakršen notranji svet«. Tako ne obstajajo več nikakršna

»... gibanja ponotranjanja ali povnanjanja, integracije ali diferenciacije, temveč le še konfrontacija zunanosti in notranosti, neodvisna od razdalje – ta misel zunaj sebe in to ne-mišljeno znotraj misli. To je nesključivo pri Wellesu, neodločljivo pri Resnaisu, nerazložljivo pri Straubih, nemogoče pri Marguerite Duras, iracionalno pri Sybebergu« (Deleuze, 1989: 278).

V konceptu *podobe-časa* je pod udarom tudi »model resnice«, ki ga nadomeščajo »moči lažnega kot postajanja«. V njih se medsebojna razmerja v režimih podobe uravnavajo tako s stališča deskripcije, ki je lahko organska ali kristalna, s stališča naracije, ki je lahko resnična ali lažna, kot tudi s stališča zgodbe, ki je lahko verodostojna ali potvorjena. V slednjem primeru, ki sega onstran deskripcije in naracije, naj bi bile v najsplošnejšem zajete relacije subjekta in objekta ter njihov razvoj, v katerem pride »model resnice« do polnega izraza skozi njuno uravnoveženje. Vendar pa se v modernem filmu značilno ruši tudi meja med subjektom in objektom, kar je morda še najočitneje razvidno znotraj modifikacije razmerij med igranim in dokumentarnim filmskim principom (*»fiktionalnim filmom«* in *»filmom resnice«*, kot ju opredeljuje Deleuze) oziroma odnosnosti »resničnega« in »lažnega« v tej specifični situaciji. V tem sorazmerju se je kljub nenehnemu izpodbijanju fikcije s strani filma, ki je pretendiral na resnico, vse do začetka šestdesetih let ohranjal in povzdigoval »ideal resnice, ki je bil odvisen od filmske fikcije kot take«. Film si je resda prizadeval za kljubovanje uveljavljenim fiktionalnim principom s pomočjo realnosti, ki jo je bil sposoben zajeti ali odkriti, vendar pa se je v realnem, ki je nadomestilo fikcijo, ohranil »model resnice«, ki je bil še vedno zavezan in pogojevan z načeli fikcije. »Film še ni odkril, da je ideal resnice najgloblja fikcija v srcu realnega, kot je dokazal Nietzsche. Resničnost zgodbe je še naprej ostajala utemeljena v fikciji« (Deleuze, 1989: 149).

Čeprav je na formalni ravni prihajalo do izrazitih sprememb, pa so določila zgodbe ostajala nespremenjena, ker se s fikcionalnim bistvom njene resničnosti ni zgodilo nič usodnega. Prelom, ki je nastopil v viharnih šestdesetih, se ni osredotočil neposredno na razmerje med fikcionalnim in realnim, marveč na vprašanje zgodbe same, ki je s svojimi spremembami odločilno vplivala nanju. Pod udarom se je znašla predvsem fikcionalnost v svojem naravnem razmerju podložnosti do vnaprej določene resnice, ki neizogibno izraža dominantno ideologijo in stališča »gospodarjev«. Obrat tako ni pomenil izločenja fikcije, temveč njeno osvobajanje izpod jarma »modela resnice«, v katerega je bila ujeta, in vnovično odkrivanje »fabulacijske dejavnosti«, ki se je temu modelu upirala:

»Fikciji se ne upirata ne realno in ne resnica, ki je vedno resnica gospodarjev in kolonizatorjev; upira se ji fabulacijska dejavnost ubogih, kolikor daje lažnemu moč, ki iz nje dela spomin, legendo in pošast. /.../ Filmu ni treba doseči identitete ene osebe, realne ali fiktivne, skozi njene objektivne in subjektivne vidike. Doseči mora postajanje realne osebe, ko se ta spravi 'fikcionirati', ko vstopi v 'flagrantni delikt legendiranja' in tako prispeva k iznajdevanju svojega ljudstva« (Deleuze, 1989: 150).¹⁶

Z vprašanjem »... mesijanskega poziva k 'novemu ljudstvu', [ki] je v bistvu le klic po drobnih trenutkih kreativne misli, umetnosti in znanosti ...« (Pelko, 1997: 93), pa z območja filmskega teritorija vodi neposredna povezava do Deleuze-Guattarijevega vprašanja *Kaj je filozofija?*, ki si ga francoska filozofa zastavljata v istoimenski monumentalni razpravi.¹⁷ V njej obravnavani koncept »novega ljudstva« oziroma »postajanja ljudstva« predstavlja brez dvoma enega ključnih momentov znotraj fenomena »odpora do sedanjosti«, v katerem se zastruje tudi vprašanje razmerja med kreacijo – kot svobodno ustvarjalno dejavnostjo – in komunikacijo – kot sredstvom proizvodnje in vzdrževanja konsenza. V jedru pojmovanja same kreativnosti, opredeljen s prepričanjem, da »kreacija ni komunikacija, temveč odpor« (Deleuze), se nahajamo v vrtincu tistih teženj, s katerimi si tako misleci kakor ustvarjalci prizadevajo za preseganje ključnega, univerzalnega manka sodobnosti, ki ga poudarjeno prizivata Deleuze in Guattari: »Ne manjka nam komunikacije, nasprotno, preveč je imamo: manjka nam kreacije. Manjka nam odpora do sedanjosti« (Deleuze, Guattari, 1999: 112).

Če se zdaj vrnemo k razmerju filma in misli v Deleuzovi klasifikaciji podob, lahko sklenemo, da je moderni film razvil nova razmerja z mislijo v treh bistvenih vidikih:

»... razvezanost celote oziroma totalnosti podob zaradi zunanosti, ki se vriva mednje; izbris notranjega monologa kot celote filma v zameno za svobodni pol-premi govor in vizijo; zabrisanje enotnosti človeka in sveta zaradi preloma, ki nas zdaj pušča le še z vero v ta svet« (Deleuze, 1989: 187-88).

Ne torej vera v drugačen – transcendenten ali transformiran – svet, temveč v ta svet in njegove »moči transformacije«, ki predstavlja tudi zasnovo preoblikovanja vere same; ta se ne zateka več k nadčutnemu, temveč se naslavlja na tel(esn)o in njegova razmerja z mislijo v njihovi potencialnosti izražanja lastne dovzetnosti za spreminjanje. »Transformacija verovanja kot volja do moči je afirmacija časa in njegove moči postajanja ter vere v življenje, ki ga je mogoče preoblikovati z aktivno in kreativno voljo« (Rodowick, 1997: 192).

Prenos težišča verovanja iz drugo-svetnega v ta-svet pa se ne nanaša zgolj na vprašanje vere, temveč ima z zaostrovanjem imperativa vdora zunanosti tudi povsem konkreten značaj »odporniškega dejanja«, ki ga Deleuze, družno z Guattarijem, razglša v moči filozofije znotraj konteksta njenega odpora proti stopnjevanju razvoja informacijsko-komunikacijskih omrežij in tehnologij, s katerimi se globalizacijski apetiti korporativnega kapitalizma po prevladi razpredajo v sleherni interesno sfero, neodvisno od njene lokacije na karti sveta.

In po prepričanju Deleuza je »... prav področje filma tisto, na katerem prihaja do najbolj radikalne kritike informacije«. V situaciji popolnega informacijskega nadzora, ki mu načeluje televizijski medij, kjer so nove kontrolne sile postale neposred(ova)ne in direktne, je treba

»... začeti borbo v samem srcu filma, pripraviti film do tega, da jo sprejme za svoj problem, namesto da bi se z njo srečal zgolj od daleč: to je tisto, kar je storil Burroughs v literaturi, ko je vidik nadzorovanja in nadzornikov nadomestil z vidikom ustvarjalcev in njihovo avtoriteto« (Deleuze, 1995a: 75).

V filmskem razmerju s svetom je odločilnega pomena dejstvo, da so pravzaprav edina sredstva, ki jih imamo na voljo za restavriranje njune – prekinjene ali poškodovane – povezave, prav tista kinematografska sredstva, ki so razcep povzročila, kajti »film sam ima še vedno neskončno možnosti«, kot pravi Deleuze v predgovoru k Daneyjevim *Filmskim dnevnikom*. Zato se je smiselno vprašati, ali niso določeni, proti izteku stoletja vse bolj zgošče(va)ni, manevri preizpraševanja filmskega razmerja s svetom v bistvu že težnja v razvoju sodobnega filma, da se prav posebna pozornost namenja vračanju izkušnje oziroma povezave med telesom in svetom, kreaciji novih vizualnih in zvočnih podob, ki bodo – oziroma so

že – sposobne povrniti telesno razmerje s svetom, izgubljeno v »kaosu klišejev«.

»Potemtakem, kot dokazuje Deleuze, film ne more intervenirati neposredno v svet, niti sprožiti transformacije tega sveta v drugega, verjetno pa je edino sredstvo, ki ga imamo na voljo za obnovo naše vere – nenavadni optimizem, ki ga je mogoče formulirati takole: nadaljevanje vere v film kljub vsemu, celo ponavljajočim se 'neuspehom' filma samega navkljub, pomeni vero v aktualizacijo sveta takšnega, kakršen je« (Lambert, 2000: 280).

Prav vera v film sam – v umetnostno vrsto, ki se je v trenutni situaciji silovitega naraščanja proizvodnje podob mainstreamovske kinematografije, »premosorazmerno z drastičnim upadom njihove kakovosti«, kot bi rekel Gustav Deutsch, znašla v nezavidljivem položaju – je edino jamstvo za vnovično »overovitev« njegovega statusa umetnosti, ki ima s svetom neposredno so-razmerje.

To pa je tudi pozicija, ko se – po pretrganju vezi, ki se je v določenem historičnem trenutku zazdela za vselej izgubljena – v novih konstelacijah avtorskih vizij, zgoraj izpostavljenih pod oznako *novi svetovni film*, izpričuje radikalna revitalizacija nekaterih, za prenovo odločilnih konceptov; tistih pravzaprav, ki naj bi jih dejstvo stopnjevanja »tehnološkega neurja« na eni in brutalnost popolne »prefabrikacije emocij« skozi načela tržne logike na drugi strani dokončno izbrisala z obličja filmske dejanskosti v situaciji milenijske »prelomnosti«. Govorimo o vprašanju ko-relacij, ki v bistvu niso nič revolucionarno novega na zgodovinski sinusoidi – uvodoma izpostavljenega – cikličnega oživljanja problematike odnosa filma in sveta. Pomemben delež prenovitvenih trenutkov v razvoju kinematografije je (bil) namreč utemelje(va)n na zaostrovanju vprašanj, povezanih s filmskim dostopom do življenja v njegovi neposrednosti, saj je fenomen »vračanja (k) realnosti« predstavljal standardno strategijo določenih prevratniških gibanj ali angažiranih posameznikov. Toda njegova vztrajnost se je morda bolj izražala v raziskavah realnosti in njenih socio-kulturnih silnic na eni strani, v samem eksperimentiranju s »tehnologijami direktnosti« pa na drugi kakor v samoumevnosti zavzemanja za tisto filmsko moč obnove vere v svet, ki jo je zagovarjal Deleuze; moč, ki jo danes, v situaciji »radikalne negotovosti«, Gregg Lambert opredeljuje kot eno izmed možnosti na listi nezavidljivih odločitev sodobnega človeka:

»V vsakem primeru smo /.../ soočeni z neznosno izbiro: ali naj nadaljujemo življenje na način, ko ni mogoče več verjeti ničemu, kar vidimo in slišimo (posledica izgube vsakršne povezave s svetom), ali pa naj aktivno razvijamo razlog vere v svet, naseljen z norci, zaupanja vrednimi ljudmi in sleparji. Obnovitev naše zveze

s svetom, vendar s predpostavko konstantne čuječnosti nad klišeji in ready-made povezavami - to so naloge filma, ki dandanes vznikata iz takšne nove situacije misli« (Lambert, 2000: 280-81).

Prišli smo torej do tiste - možne - spremembe, ki (lahko) vpliva na samo pojmovanje sveta »takšnega, kakršen je«. Nemalokrat se je namreč imperativ »zajetja sveta« upravičeval od drugod, ne pa iz - in zaradi - sveta samega, zato je tudi določanje razlogov, ki bi omogočali preseganje njegove »univerzalne shizofrenosti«, ostajalo odprto. Tako ne preseneča, da Francesco Casetti v svojem pregledu filmskih teorij v letih od 1945 do 1995 ob obravnavi Deleuzove taksonomije podob zapiše: »Če obstaja prihodnost filma kot tudi drugih umetnosti, potem ta vodi (Bazin?) v srce življenja« (Casetti, 1999: 287). Videti je, da se je z osredotočenjem na svet, takšen, kot je, brez potrebe po zunanjem alibiju za njegov pomen, prav v devetdesetih zgodil pomemben korak v tisto smer, ki omogoča »... rekonstrukcijo življenja in tudi rekonstrukcijo filma kot medija ter umetnosti, ki pretendira na resnico« (Škafar, 1999: 31).

Jean-Luc Nancy in samoprenova sodobnega filma

Poleg zgoraj izpostavljenega jedra *novega realizma* v območju sodobne francoske kinematografije se v našem širšem interesnem območju, zamejeno z uvodoma izpostavljenimi dejavniki kot poroštvo inventivnosti ter inovativnosti, pokaže, da obdobje milenijskega preloma premore vrsto filmskih teritorijev, močno zaznamovanih tudi z imperativom *svobodne ustvarjalne dejavnosti*. Gre za območja, ki, kot rečeno, sovpadajo pod dovolj splošno oznako *novi svetovni film*. A čeprav sama sintagma izvira iz izraza »New World Cinema«, ki v analogiji s fenomenom »World Music« sugerira predvsem etnografske vidike in »eksotiko« t. i. tretjega sveta, še zdaleč ne gre za filmska raziskovanja lokalnih ezoterik. Kajti v besedni zvezi je ključnega pomena dejstvo *novosti*, z vsemi značilno filmskimi konotacijami na zgodovinsko težo predpostavke *novega*. Hkrati pa so izpostavljeni tudi vidiki (nad)nacionalnega, ki v pričujočih socio-kulturno-ekonomskih okoliščinah splošne globalizacije dobivajo povsem svojstvene razsežnosti. Zato opredelitev pojmuje predvsem kot oznako revitalizacije progresivnega filma, ki se iz nekdanjih evro-ameriških »centrov moči« premešča širom zemeljske oble. Takšen prepoved je mogoče opaziti v estetskih, kulturnih in družbenih zavzemanjih tako znotraj posameznih nacionalnih kinematografij kot v delih dislociranih »prostih strelcev«. Njegova temeljna

določila na eni strani zajemajo vsakršne oblike političnega protesta, kritike vladajočega reda in njegovih teženj po stopnjevanju nadvlade, na drugi strani pa so odločilnega pomena prizadevanja za »konstitucijo ljudstva«, ki ga pojmuje v širokem smislu skupnosti svobodnih posameznikov. Eno najpomembnejših kakovosti sodobnega angažiranega filma tako predstavlja boj za samozavedanje, za odpor in osvoboditev ljudstev, ki so žrtev kolonializacije, deteritorializacije, eksila, etničnega čiščenja, totalitarnih režimov ali brezobzirnosti tržne ekonomije ... Sam boj pa se izraža tako v neposrednih filmskih obravnavah dejavnosti ogroženih družbenih akterjev oziroma njihove nezavidljive vsakdanjosti kot tudi skozi posredne – simbolne ali alegorične – oblike artikulacije, ki sedanji dobi zagotavljajo historično perspektivo.

Seveda so oblike in načini aktivizma kot sestavnega dela ustvarjalnosti *novega svetovnega filma* vsaj toliko heterogeni, kolikor je večplasten sam ustroj njegovih dejavnikov. Bistveno je predvsem dejstvo, da izpričujejo neusahljivo potrebo po družbenem delovanju, ki je zaznavna tako v filmskih kot tudi kinematografskih dejstvih. Torej v znotraj-filmskih dejavnostih, kjer je vzpostavljanje aktivnega dialoga s historiatom same umetnostne vrste enakega pomena kot odkrivanje njenih novih kreativnih možnosti, in v zunaj-filmskih razmerjih, v katerih je – med drugim – že všteti tudi družbeni, politični in ideološki domet konkretnega filmskega dejanja. V tematskih naravnostih so vidiki posameznih opustošenj tesno zvezani z njihovo izvorno družbeno strukturo, kar pa ne pomeni, da pod skupni imenovalc ne bi mogli zvesti izrazito raznorodnih avtorskih vizij z vseh vetrov sveta. Tako lahko podoben angažma pripisujemo, recimo, von Trierjevemu »idiotskemu projektu«; zavzemanju za povračanje zatrite kolektivne identitete skozi vidike »odrešenja narodove duše« filipinskega monumentalista Lava Diaza; Jia Zhang-kejevim nomadskim rockerjem kot novemu plemenu kitajske demokratizacije; odkritim težnjam po emancipaciji svobodomislenih iranskih žensk v opusu Rakshan Bani-Etemad; Sembenejevim upornicam proti nevzdržnim zakonitostim okostenelega plemenskega patriarhata; analizi nacionalne biti skozi dialektiko mesta in podeželja v delih tajvanskega novovalovca Hou Hsiao-hsiena; raziskavam razmerja med tradicijo in neizbežnostjo napredka v kontemplativnih družinskih freskah japonske intimistke Naomi Kawase; pa seveda tudi »evropskemu kontekstu« v že omenjenem Guédiguianovem ali Cantetovem sondiranju poskusov de-sindikalizacije francoskega delavstva ali obrobnežem z odstavnega tira evropske »prosperitete« finskega minimalista Akija Kaurismäkija ..., če izpostavimo zgolj nekaj naključnih opozicional-

nih akterjev. Dejstvo je, da imamo pod črto opraviti s tisto vrsto angažmaja, ki ga izborna ponazarja premisa Vlada Škafarja iz analize filma *Idioti* (1998), kjer poudarja, da von Trierjev projekt predstavlja

»... poskus družbenopolitičnega aktivizma – idiotskega terorizma, ki smisla svojega obstoja nikakor ne more črpati 'iz sebe', marveč za svoj obstoj nujno potrebuje ustrezno družbeno klimo, na katero lahko projicira svoje ideje« (Škafar, 1999: 31).

Če se zdaj osredotočimo na specifičnost določenih procesov »samoprenove« sodobnega filma – natančneje tistega njegovega segmenta, ki ne glede na (upo)rabo tehnoloških inovacij, s katerimi se je v mnogočem redefiniral status same podobe, vztraja pri raziskavah razmerij človeka in sveta – ne moremo mimo ene ključnih raziskav, ki ga skušajo detektirati na osnovi podrobne analize enega samega konkretnega filmskega opusa. V mislih imamo študijo o iranskem režiserju Abbasu Kiarostamiju – s posebnim poudarkom na njegovem filmu *In življenje teče dalje* (1991) – *The Evidence of Film*, ki jo je podpisal Jean-Luc Nancy.¹⁸ Ta namreč Kiarostamija postavlja na pozicijo enega ključnih nosilcev in »odločilne priče« aktualne filmske preнове, ki naj bi ji bili priča od devetdestih let naprej:

»Film je bil umetnost imaginarnega (ali mitskega) in bil je semiologija (kombinatorika znakov – 'govorica' se je reklo). /.../ Medtem ko filmska dela še vedno ustrezajo tema dvema različnima opredelitvama, se jima odzivajo ter ostajajo razpeta med njiju, pa prav zdaj postajajo tudi drugačna oblika prezentacije; takšna, kakršna je v resnici tudi že bila od samega začetka, a se šele dandanes razkriva v svoji dejanskosti. Ali natančneje: film postaja umetnost pogleda, ki jo omogoča in pogojuje svet, ki se nanaša le sam nase in na svojo resničnost: prav zato *In življenje teče dalje* zavzema posebno mesto v Kiarostamijevem dosedanjem opusu. Obrača se na življenje v njegovi naključnosti in prehajanju, v prehajanju, ki ne vodi drugam kakor proti smrti; obravnava nenavadne in boleče sestavine življenja, kot so rojstvo, ljubezen, spremljanje tekom svetovnega nogometnega prvenstva, ali snemanje filma« (Nancy, 2001: 18).

Čeprav pri Nancyjevi problematizaciji (samo)preнове filma v turbulentnih okoliščinah iztekanja stoletja ne gre za tektonske premike tolikšnih razsežnosti, kot jih je Deleuze predpostavil v dejstvu »kopernikanskega obrata« na prehodu iz klasičnega v moderni film, in čeprav Nancy zavešno dosledno zožuje območje svojih raziskav na eno samo eksemplarično cineastično ime (mestoma mu eksplicitno sopostavlja avtorska imena kot, recimo, Hou Hsiao-hsien, Claire Denis ali Edward Yang), pa je predpostavka vseskozi-že-prisotne drugačnosti v biti filma samega na moč podobna Deleuzovi metodi obravnave koncepta *podobe-časa*. Oziroma tistemu njegovemu principu, v katerem je izpostavljen latentni, zgodovin-

ski obstoj filmske *podobe-časa*, ki pa je potrebovala specifične pogoje, da je prišla do svojega dejanskega izraza. Za ponazoritev takšne teze podaja Deleuze kar nekaj primerov »pred-navzočnosti« *podobe-časa*, na primer neposredno občutenje časa »v čistem stanju« skozi Ozujeva *tih-žitja* oziroma *pillow-shots* ali pa »izmuzljivost« Dreyerjeve Gertrud v enigmatičnosti planov lažne kontinuitete in odklonskih gibanj:

»Seveda so bili [plani lažne kontinuitete] vselej tam, v filmu samem, kot tudi odklonska gibanja. Toda kaj je povzročilo, da so prevzeli specifično novo vrednost do stopnje, ko Gertrud ni bila razumljena tedaj in jo celo še danes zgrešeno dojemajo? Izbiramo lahko med poudarjanjem kontinuitete kinematografije kot celote ali naglaševanjem razlike med klasičnim in modernim filmom. Potreben je bil moderni film, da smo prišli do novega razmejevanja celote kinematografije kot že zasnovane iz odklonskih gibanj in planov lažne kontinuitete. Direktna podoba-čas je fantom, ki je vselej oblegal film, vendar je bil potreben moderni film, da je ta fantom dobil telo« (Deleuze, 1989: 41).

Tako kot je Deleuze vodilo prepričanje, da je bil potreben moderni film, ki je omogočal redefiniranje kinematografije v njeni celovitosti, s tem pa tudi odkritje dejstva v njej ves čas prisotne vsebnosti določenih elementov, značilnih prav zanj, je tudi Nancy mnenja, da se je (pre)nov(itven)a filmska forma lahko pojavila šele takrat, ko so zanjo nastopili ustrezni pogoji. Nancy skuša definirati novo esenco filma, ki naj bi bila sicer vseskozi že navzoča, a potrebna je bila filmska (pre)razporeditev razmerja med človekom in svetom, da je, rečeno z Deleuzom, dobila telo. Ključna sprememba v obravnavanem razmerju izvira iz Nancyjevega obrata, po katerem se temeljni »manko« sodobnega sveta, izražen v krilatici, da »svet nima več nobenega smisla«, v resnici izkazuje za njegovo prednost. Izguba pomenskosti kot posledica procesov modernizacije, ki naj bi bila najizrazitejša hiba pričujočega sveta, je v Nancyjevih očeh odločilna za vzpostavitev novega – seveda šele takrat, ko se zavemo, da je mogoče preseči tisto, kar je bilo (po)dajano kot manko oziroma neuspeh. V toku zgodovinskega razvoja kinematografije je klasični film vzpostavljal razmerje z vnaprej opredeljenim svetom, ki je bil deležen svoje filmske strukture glede na odnos do določene pomenskosti, medtem ko se je moderni film soočil s situacijo razkroja vezi med človekom in svetom, kar je vplivalo tudi na razvrednotenje vsakršne pomenskosti. In prav dejstvo »izgube kot temeljnega manka« je postalo središčni predmet njegove obravnave – s pomočjo strategij dekonstrukcije »klasičnih oblik« oziroma s formalnim naglaševanjem same odsotnosti vsakršnega pomena.

Nancy pa utemeljuje svoje raziskave sveta na predpostavki, da je tisto, kar nastopi pred sleherno pomenskostjo, kar je »tostran ali onkraj vsake pomenskosti«, smisel sveta. Svet tako ne more biti prostor pomenskosti, temveč je smisel tisti, ki je »pred pomenskostjo in jo presega«. »Svet, ki ga Nancy označi tudi z 'il y a', kar naj bi pomenilo isto kot 'je', namreč že sam po sebi razkriva torišče smisla. Že samo to, da nekaj je, pravzaprav celo samo to, da svet je, izraža smisel. Sveta torej ne gre več interpretirati in mu (pri)dajati kakršnega koli smisla, temveč gre poslej za to, da vstopimo v ta smisel, v ta dar smisla, kar svet je« (Hribar Sorčan, 2001: 112).¹⁹ Preseganje tistega, kar je bilo pojmovano kot manko, dobesedno omogoča dostop do sveta, občutje neposrednega filmskega razmerja s svetom. Na podlagi takšne zasnove sveta se tudi film osvobaja svoje obsedenosti z izgubo pomena in se spoprijema z življenjem samim. Vseskozi prisotno, a šele prek obravnavane koncepcije na novo razkrito, naravno stanje filma potemtakem ni reprezentiranje (vnaprej) predpostavljene sveta niti reprezentiranje izgube pomenskega sveta, temveč podajanje navzočnosti sveta samega. Sveta, ki se nanaša zgolj sam nase in na svojo resničnost.

»Kiarostami ni zgolj samo še en nov avtor. Svoj pečat je vtisnil tudi kot privilegirana priča tega dogajanja, zavedajoč se, da se film prenavlja, kar pomeni, da se znova približuje tistemu, kar je in kar ga je še vedno vrnilo v igro. Tisto, kar se z njim spreminja, je svet, kultura sveta in njegovo obličje; spreminja se tisto, kar imenujemo 'civilizacija'. Ne gre zgolj za, v duhu vulgarnega in reakcionarnega platonizma zasramovano, 'civilizacijo podobe'. Drugačen svet prevzema drugačne oblike in si prizadeva biti v njih izražen. Kiarostami ni sam: obstajajo številni drugi stili in raznolikosti pogledov. Toda vsi imajo opraviti s poudarjanjem filma, ki ima znova značilnosti svojega pričevanja; ta svet vpliva sam nase, čeprav ne privede do sklenitve. Film (z njim pa tudi televizija, video in fotografija - vsi v Kiarostamijevih filmih igrajo vlogo, ki ni naključna) omogoča pričevanje vidne oblike sveta, oblike ali smisla« (Nancy, 2001: 12).

Tisto, kar je po Nancyjevem mnenju ključno dogajanje na pragu novega stoletja, je afirmacija kinematografije: na neki način gre za afirmacijo filma skozi film sam. V samoreferencialnosti sveta - kjer odsotnost pomenskosti ne predstavlja več manka, saj je takšno stanje način obstoja sveta - je ta novi film predvsem umetnost pogleda, prek katerega »svet sam sebi povrača svojo realnost in resnico svoje skrivnosti«, in podobe, ki se »odpira v realnost«. ²⁰ Je umetnost samolastne prezenice sveta brez njegove sovisnosti s pomenskostjo - oziroma potrebe po opredeljevanju do nje, kar je predstavljalo omejitve tako klasične kakor tudi moderne in post-moderne kinematografije. Pričujoča Nancyjeva intervencija - po njegovih lastnih besedah - ne želi biti teorija filma, temveč predvsem izraz občut-

kov ob tem, kar se dandanes dogaja na filmskem področju. In tisto, kar je v tem pogledu bistveno, je Nancyjevo vztrajanje pri načelu pričevanja filma, prežetega z imperativom umetnosti, ki lahko »priča le kot umetnost bivanja v svetu« ... V tem pa tudi delimo Nancyjevo prepričanje o »novem začetku«, o »odpiranju oči (ali pogleda)«, v katerem je mogoče odmeve sprememb s filmskih prizorišč širom zemeljske oble zaznati znotraj prenovitvenih *novo-realističnih* spodbud.

Opombe

- [1] V mislih nimamo samo izjemnih investicij, ki jih za propagandne in marketinške potrebe namenjajo analizam in izpopolnjevanju mehanizmov »atrakcije pogleda«, marveč tudi dejstvo, da so za ogromen delež mainstreamovske filmske produkcije ter medijskega entertainmenta, infotainmenta, edinfotainmenta itn. ciljna publika – čeprav se pretvarjajo, da v resnici merijo na odraslo populacijo – v bistvu otroci in mlajši mladoletniki. In da je torej navidezno »nevtralen« pristop zasnovan na »zapeljevanju« otroškega pogleda; po eni strani zato, ker je v svoji vizualni »nedolžnosti« najbolj dovzeten za vrsto dražljajev, po drugi pa zato, da si »pri-vzgoji« pogled bodočega potrošnika in konzumenta instantnega fast-food podobarstva.
- [2] Gérard Wajcman v svojih raziskavah umetnosti 20. stoletja na eno njenih ključnih mest uvršča imperativ »aktivacije pogleda«, ki ga postavlja nasproti sodobni preobloženosti in preobjedenosti z instantnim podobarstvom, ki je privedlo do popolne gledalske »dezaktiviranosti« in »dezangažiranosti subjekta«. Odgovornost zanj pa pripisuje tako posredovalcem kakor sprejemnikom takšnih podob. Slednji postajajo obsedeni z »ugodjem za oči«, ki jih obvaruje pred vsakršno napetostjo, vsakršno aktivnostjo – tudi pred najmanjšim »napenjanjem oči«: »To pa tudi krepí spremljevalno iluzijo, da je – z izjemo (komajda) perverznega voajerja ali vohuna – gledati nekako več kot pasivno opravilo, tako nevtralnó, da celo sploh ni aktivnost. Ne zločin ne spolni akt, ne biti priča, nič od tega, tudi nič drugega, pravzaprav čisto nič, le neko polno zadovoljstvo, le krma za oči, basanje s podobami za hitro potešitev. Seveda pa gledalci pri tem niso žrtve, temu dremavemu prebavljanju podob dajejo več kot svoj pristanek« (Wajcman, 2007: 192).
- [3] Govora je seveda o fenomenu *klasičnega realističnega filma*, poimenovanem tudi *brežšivni* oziroma *presojni realizem*, ki je bistveno zaznamovan s tendenco, da bi se s pomočjo filmskih tehničnih možnosti in ustroja pripovedi kar najbolj zabrisala predpostavka iluzoričnosti filma in ustvaril čim prepričljivejši vtis realnosti. Tega je mogoče doseči predvsem s striktnim upoštevanjem narativnih strategij in konvencij, zasnovanih za prikrievanje dejstva skonstruiranosti prikazovanega sveta in ustvarjanje »popolne realnosti«. »Klasični film evocira vzpostavitev fikcionalnega sveta, opredeljenega z notranjo koherenco, verjetno

in linearno vzročnostjo, psihološkim realizmom in videzom prostorsko časovne kontinuitete» (Stam, Burgoyne, Flitterman-Lewis, 1992: 188).

- [4] B. Ruby Rich je v svoji analizi neobhodne transformacije filmskih študij po 11. septembru povsem neposredna v svojih »akcijskih predlogih«: *»V tem hipu je izjemnega pomena pretresti kurikulum in poiskati povezave, ki nam lahko pomagajo pri usmerjanju naših študentov k ravni razumevanja, ustrezni trenutku, ki je pri mnogih povzročil stanje intelektualne paralize in zanikanja«* (Rich, 2004: 113).
- [5] Na specifičen vidik »vzgoje za demokracijo« opozarja tudi Šimenc, ko izpostavlja vprašanje »skupnosti raziskovanja« kot specifične odprte kode, v kateri je demokracija tako rekoč neposredno na delu: *»Skupnost raziskovanja kot taka pomeni pripravo na demokracijo. V njej poteka dialog, v katerega so vsi prisotni (razen učitelja kot bistvene izjeme) enakopravno vključeni. Če ga povežemo z diskusijo, ki predhodi odločanju v demokraciji, skupnost z demokratično diskusijo modelira demokracijo. Na drugi strani pa prav zato, ker gre za vzgojo za demokracijo, (vsebinske) demokratične vrednote niso sprejete, temveč so v diskusiji predmet premisleka. V nekem smislu gre tudi pri tem za modeliranje demokracije, saj se tudi v demokraciji ne odloča samo o tem, kdo bo zasedel prazno mesto oblasti, temveč implicitno tudi o tem, ali bo še naprej ostalo načeloma prazno«* (Šimenc, 2007: 154).
- [6] Francoski film devetdesetih seveda nima »ekskluzivne« pravice do samega pojma *novi realizem*, saj se je ta pojavil na različnih delih filmskega zemljevida. Enega izrazitejših realističnih izbruhov najdemo v ameriškem »črn(sk)em« filmu devetdesetih – v delih kot npr. *Fantje iz soseščine* (Boyz N the Hood, 1991), *Juice* (1992), *Menace II Society* (1991), *Straight Out of Brooklyn* (1991) ipd. – najpogosteje poimenovanem *novi realizem* ali *novi črni realizem*. Podrobneje glej: Diawara, 1993: 3–25.
- [7] Konkretna obravnava problematike celotnega sklopa novega francoskega angažiranega filma bi v pričujočem kontekstu predstavljala preobsežen korak vstran, zato v ilustracijo podajamo zgolj besedilo tematske najave mednarodne konference »Film in angažma: očrt predanosti v francoskem filmu« na Nottingham Trent University, septembra 2002: *»Čeprav so v osemdesetih in zgodnjih devetdesetih ortodoksni levičarski protesti skoraj izginili iz zavesti francoske javnosti, se je na vrhu družbene in politične aktivnosti skozi skoraj vse preteklo desetletje krepila pozicija političnega protesta in odpora do neo-liberalizma in njegovih teženj po popolni nadvladi. Takšen prepород je bil močno opazen v estetskih, kulturnih, ekonomskih in institucionalnih zavzemanjih sodobne francoske kinematografije. Tako v političnem aktivizmu skupnosti filmskih ustvarjalcev (od cinema de banlieue do sans-papiers, 'novega realizma' in naprej) kot tudi pri vključevanju filma in videa v dejavnosti ogroženih skupin in marginalnih glasnikov (od mouvement social prek anti-globalističnih protestov do proti- in sub-kulturnih skupin) se je družbena tematika znova uveljavila kot primarna usmeritev francoskega filma, ki se na dogodke ni samo odzivala, temveč je tudi usmerjal javno razpravljanje.«* O razsežnosti boja za pravice brezpravnih (sans-papiers) – priseljencev

brez dovoljenj za bivanje – oziroma boja skupaj z njimi pa pričajo podpisi devetinpetdesetih filmskih režiserjev pod peticijo proti regresivnemu Debréjevemu imigracijskemu zakonu, ki so jo v nadaljevanju privzeli tisoči umetnikov in liberalnih intelektualcev, sama akcija pa je kulminirala v številnih družbenih pobudah in demonstracijah stopetdesettisočglave množice 22. februarja 1997. Peticijo sta sestavila prvopodpisnika Pascale Ferran in Arnaud Desplechin, podpisali so jo v največji meri mlajši cineasti kot Assayas, Audiard, Denis, Kassowitz, Klapisch, pa tudi nekateri starejši kot Breillat, Chéreau, Miller ali Tavernier; pozneje so se jim pridružili tudi »staroste« kot Chabrol, Corneau, Godard, Lanzmann in predstavniki generacije osemdesetih – Charef, Chatiliez, Chibane idr. Posebno »cinefilsko« težo fenomenu *brezpravnih* dodaja dejstvo, da se je prvič v novejši zgodovini določena nepartijska politična akcija začela na pobudo filmarjev – prvotno peticijo »Manifesto 1997« so namreč podpisali izključno filmski režiserji – ki so v preteklosti seveda pogosto sodelovali v političnih protestih, vendar praviloma kot »pridruženi člani« večjih skupin, ki so vključevale predvsem humanistično-družboslovno in pisateljsko srenjo.

- [8] O tem, recimo, razpravljata tudi Will Higbee, z obravnavo fenomena »*družbenega preloma*« v filmih Mathieuja Kassovitza, ali Martin O'Shaughnessy, ko izpostavlja raznovrstnost pristopov k perečim družbenim vprašanjem: »*Če je bila ključna karakteristika francoskega filma po letu 1995 vrnitev družbenega, pa različnost njihovih scenarijev nakazuje, da je družbeno kot tako razcepljeno na vrsto raznoterih potez. Takšna fragmentacija vprašanja družbenega nas vsekakor navaja na vnovičen premislek razumevanja angažiranosti. Medtem ko je nekatera zavzemanja mogoče povezovati s širšo kritiko ekonomskega sistema kot osrednjim vidikom njihove politiziranosti, pa druga bojevanja (na primer za priznanje manjšinskih skupnosti) zagotovo ne morejo vsega podrediti gospodarskim aspektom oziroma se osredotočiti zgolj nanje*« (O'Shaughnessy, 2003: 195).
- [9] »*V soočenju s takšno prodorno vero v foto-mimezis se je treba zaustaviti in vprašati: kaj je vodilo željo, ki tako trdovratno postavlja kamero na prestol resnice v interpretaciji? Jasno je namreč, da simbioza med kamero in realizmom predstavlja prej izhodiščno točko kot pa končni cilj. 'Realizem' je sporen koncept in konstantno trpi za krizami identitete v enaki meri kot znotraj lastne zasnove jemlje v okrilje različne in pogosto spremenljive tendence. Razločevanje med 'esenco' in 'videzom', ki se je izkazalo za tako trpežno v filozofiji, je imelo pogost odmev v estetiki znotraj ponavljajočega se razcepa med 'ekspresionizmom' in 'čistim' realizmom. Dejstvo, da obe strani tega argumenta trdita, da imata edinstveno moč nad realnostjo – glede na predpostavko, ali je realizem zasnovan kot rekonstrukcija pojavov, ki predira 'golo površje' stvari, ali kot popolna zvestoba pojavom, ki sama razkriva esencialno resnico – je manj znak zmede znotraj koncepta kot pa odraz konfliktnega območja njegove zasnove*« (McQuire, 1998: 15–16).
- [10] Pojem »*progresivnega filma*« obravnavamo v kontekstu opredelitve Roberta Philipa Kolkerja, še zlasti v tistih poudarkih, s katerimi opozarja, da gre za film, »... ki spodbuja čustvene reakcije in intelektualno soudeležbo, ki je zavezan

zgodovini in politiki ter kulturnim raziskavam, ki terja zavezo tudi od svoje publike; za film, ki nakazuje smeri sprememb, če že ne sveta, pa vsaj načina pogleda nanj» (Kolker, 2001: 2).

- [11] Če se ilustrativno opremo zgolj na avtorsko figuro Abbasa Kiarostamija – kot enega ključnih nosilcev prenove sodobnega filma – vidimo, da se v analizi njegovih mojstrov in slikovito preplete prenekateri »zahodnjaško-vzhodnjaški« koncept: Vlado Škafar tako ob raziskavi »Kiarostamijev MacGuffin« samo zasnovo MacGuffina obravnava kot »... posrečeno sprego zahodnjaškega principa percepcije, katerega arhetipska struktura je detektivka, iskanje ključa, ki vodi do rešitve oziroma cilja, ter vzhodnjaškega principa, katerega arhetipska struktura je potovanje, kjer cilj ni toliko pomemben kot pot do njega« (Škafar, 2002: 82). Gilberto Perez vidi v Irančevem filmskem razvoju nujen proces cineastovega »neposrednega vključevanja v predstav(lje)no realnost: »Kiarostami je z izjemno naravnostjo izpeljal premik od naturalizma v modernizem, od reprezentacije realnosti k reprezentaciji kot sestavnemu delu realnosti, kot sredstvu reprezentacije« (Perez, 1998: 269). Jean-Luc Nancy pa med drugim razpravlja o specifični naravi koncepta pomena v Kiarostamijevih filmih: »Pomen ni niti narativen niti teleološki ali ponavljajoč. Morda sploh ne gre za 'pomen', ali pa se morda od 'pomena' ohranja samo 'smisel' oziroma usmerjeno pomenjanje: sledimo poti ali iščemo način. Vendar pa je, v sozvočju z mnogimi modrimi vzhodnimi in zahodnimi nauki, način sam po sebi že resnica, in pojem metode (pomeni pot ali način iskanja nečesa) ima vlogo njihovega filozofskega povzetka« (Nancy, 2001: 54).
- [12] Deleuze se sklicuje na Godardovo pojmovanje filma kot »slabega prostora«, ki predstavlja dokaj zapleteno problematiko, izvirajočo iz *novalovskega* razočaranja nad filmom ob dogodkih iz leta 1968, ki so pomenili potrditve sumov o filmu kot o »amoralnem in neustreznem prostoru«, o prostoru »zločina« in »magije«. Podrobneje glej: Daney, 2001: 28–33.
- [13] S konceptom *podobe-akcije* Deleuze pravzaprav opredeljuje vprašanje filmskega Realizma (z veliko začetnico), ki pa ga v kontekstu razpravljanja o modernem filmu obravnava kot »stari realizem«. Na začetku poglavja o *podobi-akciji* v knjigi *Podoba-gibanje* tako pravi: »Lotevamo se področja, ki ga je lažje določiti: izpeljana okolja postanejo neodvisna in veljajo sama zase. Kakovosti in potence se ne razstavljajo več v poljubnih prostorih, ne naseljujejo več izvornih svetov, temveč se neposredno aktualizirajo v geografsko, zgodovinsko in socialno določenih prostorih-časih. Afekti in pulzije se kažejo le še utelešeni v vedenjih, v obliki čustev ali strasti, ki jih urejajo in kvarijo. To je Realizem. /.../ Realizem kratko malo vzpostavlja tole: okolja in vedenja, okolja, ki aktualizirajo, in vedenja, ki utelešajo. Podoba-akcija predstavlja razmerje med obojim kakor tudi vse različice tega razmerja« (Deleuze, 1991: 186).
- [14] Deleuzovi formuli reprezentacije SAS' in ASA' obravnavata »veliko« in »malo« formo *podobe-akcije*. Formula SAS' vodi od izhodiščne situacije prek individualne akcije do spremenjene situacije; je organska in spiralna ter zajema predvsem velike kinematografske žanre. Princip ASA', ki iz akcije prek situacije privede k novi akciji, ni globalen in spiralen, temveč lokalni in eliptični, zajema pa

prvenstveno komično dimenzijo filmskega na čelu z burlesko. Podrobneje glej: Deleuze, 1991: 186–230.

- [15] »Priraziskovanju strukture [podobe-kristala] je Deleuze značilno 'nesistematičen', kot bi že na ravni analize želel pokazati, da smo stopili v radikalno drugačen univerzum od tistega, kjer je čutna percepcija sprožila gibalno akcijo, vmes pa se je praviloma rodila še afekcija. Zadeve so zdaj bistveno bolj 'messy', hkratnost aktualnega in virtualnega lahko opazujemo pri tako različnih primerih, kot so zrcalo (ali je odsev v zrcalu res samo virtualna podoba?), igravec (kako aktualizirati virtualno v sebi?), ladja (njena 'dvolična struktura presojnega krova in mračnega podpalubja), končno pa tudi pri delu v delu, bodisi v obliki zasnutka nečesa, kar se bo še razvilo, bodisi v obliki čistega zrcaljenja v delu« (Pelko, 1997: 27).
- [16] Vprašanje koncepta *fabulacije* – oziroma Deleuzove rabe principa *legendiranja* (*«flagrant délit de légender»*), ki ga je izmojstril znameniti kanadski dokumentarist Pierre Perrault – je v svojih raziskavah Deleuzovih filmskih konceptov koncizno razdelal Stojan Pelko v monografijah *Očividci* ter *Pogib in počas*, še posebej v razdelku »Legendiranje« prve ter poglavju »Trajektoriji libida« druge navedene knjige. Podrobneje glej: Pelko, 1994: 60–62 in Pelko, 1997: 69–98.
- [17] »Ljudstvo je notranje mislecu, saj gre za 'postajanje ljudstva', kolikor je mislec notranji ljudstvu kot nič manj neomejeno postajanje. Umetnik in filozof sta nesposobna ustvariti ljudstvo, lahko ga le pozivata z vsemi svojimi močmi. Ljudstvo se lahko ustvari le v neznosnih mukah in se ne more več ukvarjati z umetnostjo ali filozofijo. Toda tudi filozofske knjige in umetniška dela predstavljajo nepredstavljivo vsoto trpljenja, ki daje slutiti prihod nekega ljudstva. Druži jih, da se upirajo, upirajo smrti, sužnosti, neznosnemu, sramoti, sedanjosti« (Deleuze, Guattari, 1999: 114).
- [18] Nancy je prepričan, da je prehajanje v novo stoletje odločno zaznamovano tudi s prelomom znotraj filmske umetnosti, ki ga najbolj reprezentativno izpričuje prav Kiarostamijeva kinematografija, v kateri je »... očitna nedvoumnost filmskega pogleda kot upoštevanja sveta in njegove resničnosti. Ta kinematografija (ne omejuje se samo na Kiarostamijevo ime, čeprav on najbolje služi mojemu namenu kot primer in simbol) izpoveduje takšna načela, kakršna prihajajo na plan tukaj in zdaj, ob prelomu stoletij in po desetletjih gibljivih slik trasirajo novo pot filma ...« (Nancy, 2001: 14).
- [19] »Nancy že v knjigi *L'oubli de la philosophie* (*Galilee, Paris 1986*) začinja svojo filozofijo smisla z mislijo, da smisel ne izvira iz neke interpretacije sistema pomenov, kajti že interpretacija sama spada v sistem, v pomenski kozmos. Vendar ta misel, poudari Nancy, ne pomeni, da ni nobenih drugih dejstev, ki so interpretativna. Nakazuje le, da je dejstvo že zajeto v interpretativnem območju pomena, kar velja še zlasti tedaj, ko smisel zdrсне pod gospostvo pomena. A samo dotlej, dokler ne premislimo reprezentacije do skrajnih meja pomenskosti kot take« (Hribar Sorčan, 2001: 112).
- [20] »Kiarostami podobe in znake vsepovsod nadomešča s pogledom. Ali natančneje: pravzaprav ne 'nadomešča' ničesar v toliko, v kolikor podob in znakov ne izganja, temveč jih mobilizira, usmerja proti pogledu, pogled pa proti realnemu.

Pogled: preciznost v kadriranju, v senzibilnosti filmskega materiala, v osvetlitvi – letni čas, obdobje dneva, avto, ujet v prežo objektiva (skratka, nič drugega kot film ..., toda, rečeno drugače: film, ki je intenziviran, gnani od znotraj proti bistvu, ki ga v veliki meri oddaljuje od reprezentacije in usmerja v prezenco; in 'reprezentacija' tako razkriva svoje dejansko delovanje). Prezenca ni več stvar vidnega; podaja se v spopadu, skozi nemir ali zaskrbljenost» (Nancy, 2001: 30).

Literatura

- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M., Vernet, M. (1992). *Aesthetics of Film*. Austin: University of Texas Press.
- Casetti, F. (1999). *Theories of Cinema: 1945–1995*. Austin: University of Texas Press.
- Daney, S. (2001). *Filmski spisi*. Ljubljana: Slovenska kinoteka.
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2: the Time-Image*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1991). *Podoba-gibanje*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Deleuze, G. (1995a). *Negotiations: 1972–1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1999). *Kaj je filozofija?* Ljubljana: Študentska založba.
- Deleuze, G. (2000). The Brain Is the Screen: An Interview with Gilles Deleuze. V Gregory Flaxman, (ur.), *The Brain Is the Screen: Deleuze and the Philosophy of Cinema*, str. 365–375. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Diawara, M. (1993). Black American Cinema: The New Realism. V Manthia Diawara, (ur.), *Black American Cinema*, str. 3–25. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2004). Pedagogy, Film, and the Responsibility of Intellectuals: A Response. *Cinema Journal*, 43(2), 119–126.
- Higbee, W. (2005). The return of the political, or designer visions of exclusion? The case for Mathieu Kassovitz's 'fracture sociale' trilogy. *Studies in French Cinema*, 5(2), 123–135.
- Hribar Sorčan, V. (2001). Estetizacija resnice in smisla pri Jean-Lucu Nancyju. *Filozofski vestnik*, XXII(3), 109–128.
- Kolker, R. P. (2001). *The Altering Eye: Contemporary International Cinema* (Online Edition). <http://otal.umd.edu/~rkolker/AlteringEye/>
- Lambert, G. (2000). Cinema and the Outside. *The Brain Is the Screen: Deleuze and the Philosophy of Cinema*, 253–292.
- McQuire, S. (1998). *Visions of Modernity: Representation, Memory, Time and Space in the Age of the Cinema*. London: SAGE Publications.
- Mulvey, L. (2001). Vizualno ugodje in pripovedni film. V Ksenija H. Vidmar, (ur.), *Ženski žanri: spol in množično občinstvo v sodobni kulturi*, str. 271–289. Ljubljana: ISH.
- Nancy, J. L. (2001). *The Evidence of Film: Abbas Kiarostami*. Bruxelles: Yves Gevaert Publisher.
- O'Shaughnessy, M. (2003). Post-1995 French cinema: return of the social, return of the political? *Modern & Contemporary France*, 11(2), 189–203.

- Pelko, S. (1994). *Očividci: filmski pogledi*. Ljubljana: Problemi – Razprave.
- Pelko, S. (1997). *Pogib in počas: podobe Wima Wendesa*. Ljubljana: ISH.
- Pelko, S. (2006). *Podoba misli*. Ljubljana: Študentska založba.
- Perez, G. (1998). *The Material Ghost: Films and their Medium*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Powrie, P. (1999). Heritage, History and 'New Realism'. V Phil Powrie, (ur.), *French Cinema in the 1990s: Continuity and Difference*, str. 1–21. Oxford: Oxford University Press.
- Rich, R. B. (2004). After the Fall: Cinema Studies Post-9/11. *Cinema Journal*, 43(2), 109–115.
- Rodowick, D. N. (1997). *Gilles Deleuze's Time Machine*. Durham, London: Duke University Press.
- Stam, R., Burgoyne, R., Flitterman-Lewis, S. (1992). *New Vocabularies in Film Semiotics: Structuralism, Post-structuralism and Beyond*. London, New York: Routledge.
- Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Škafar, V. (1999). O dogmi – II. O idiotih: (druga stran podobe). *Ekran*, XXXVI(3/4), 29–31.
- Škafar, V. (2002). Kiarostamijev MacGuffin. V Simon Popek, Andrej Šprah, (ur.), *Drugi film »tretjega sveta«: 12. mednarodni kolokvij filmske teorije in kritike, Ljubljana, 2001*, str. 81–90. Ljubljana: Slovenska kinoteka, Revija *Ekran*.
- Štrajn, D. (2002). Vzgoja pogleda. *Ekran*, XXXIX(7/8), 30–32.
- Vrdlovec, Z. (1987). *Lepota prevare*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Wajcman, G. (2007). *Objekt stoletja*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

VPRAŠANJE FEMINISTIČNE TEORIJE V ŠOLSKEM POLJU: KRITIČNO POZICIONIRANJE, IZKUSTVO, URADNA VEDNOST

Valerija Vendramin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Teoretski in konceptualni okvir pričujočega prispevka sestavljajo prekrivajoča se polja feministične teorije, ženskih študij in sociologije izobraževanja. Zanimale nas bodo predvsem postavke feministične teorije in njihova pomembnost za polje edukacije. Naše izhodišče (kar je bolj usmeritev kot definicija) je, da gre pri feminizmu za kritičen pogled, »ki sledi kritičnemu pozicioniranju v ne-homogenem, spolno zaznamovanem družbenem prostoru (Haraway, 1999: 312). Lahko bi govorili npr. o feminizmu kot političnem projektu oziroma družbenem gibanju, a tu v ospredje postavljamo »feminizem kot epistemološki projekt«:¹ boj za pomene, koncepte, miselno tradicijo (Bahovec, 2001: 5) oziroma načrt za rekonstrukcijo običih pomenov, boj za občo vednost (Haraway, 1999: 136).

Najprej pa – ker se bomo v tej refleksiji navezovali na šolsko polje oziroma poskusili zarisati nekatere točke, kjer je feministična refleksija najrelevantnejša (ali bi vsaj morala biti) – pa izpostavljamo, da je bil spol kot osrednje (ali eno od osrednjih) organizacijsko načelo v izobraževanju vse prepogosto spregledan (Leach, 1990: 455) oziroma razumljen kot nekaj, kar je nepomembno ali kar je morda bilo pomembno, pa ni več, kar je najbrž del iste retorike spregledovanja. Zanimalo nas bo, katere vidike edukacije lahko osvetli feministična teorija in katere so bistvene težave, kontradikcije ali celo pomanjkljivosti, ki jih najpogosteje razumemo kot del t. i. feministične pedagogike.² Refleksija tu zadeva epistemološke teme-

lje nekaterih praks in zavrnitev hierarhičnih razmerij/avtoritete – seveda ne brez razmisleka o morebitni problematičnosti teh stališč. Na področju (morda presečišču) ženskih študij, feministične pedagogike in edukacije širše je seveda treba ločevati tudi med poučevanjem/ozaveščanjem/opolnomočenjem žensk in pa vplivom konceptualnega aparata feministične teorije na šolsko polje širše (torej na vse). Tema dvema linijama vsaj delno sledimo vzporedno.

Ob teh problemih je mogoče načeti nekatera obsežna vprašanja, kot so: na kakšne načine lahko mislimo vpliv feministične teorije v šolskem polju? Katere so tiste točke, kjer se zdi refleksija nekako najnujnejša in najproduktivnejša? Kako reflektirati asimetričnost procesov, ki enemu spolu omogočajo, drugemu ne? Kako ne jemati kulturnih zgodb za univerzalne realnosti (Haraway, 1997: 60)? (In morda končno tudi: kako preseči enačnje ženskega in feminističnega ter dojemanje feminizma kot – domnevno – združujočega dejavnika vseh žensk?)³

Feminizem in pedagogika: skupno izkustvo?

Literatura s področja feministične pedagogike poudarja transformacijo žensk iz pasivnih sprejemnic vednosti, ki dojemajo avtoriteto kot vir resnice, v aktivne spoznavajoče, ko so oziroma postanejo dejavne pri družbenih spremembah, pri konstrukciji vednosti. Ta transformacija je povezana s t. i. *consciousness-raising* oziroma ozaveščanjem kot eno osrednjih postavk feministične prakse,⁴ samoaktualizacijo in političnim aktivizmom (Currie, 1992: 346). Načelo *consciousness-raising* naj bi bilo osrednje pri osvobajanju žensk in integralni del feminističnega poučevanja. Feministična pedagogika kot *consciousness-raising* pomeni povezovanje: med objektivnostjo analitične vednosti in žensko intuicijo; med učiteljico in učenko; med izkušnjo in teoretično vednostjo (nav. po Currie, 1992: 351). Feministična pedagogika je torej več kot le transformacija kurikula, je tudi transformacija žensk (učenk in učiteljic) kot spoznavajočih (prav tam: 343).

Če bi bilo treba vse to povedati nekoliko drugače, bi šlo nekako takole: feministična pedagogika si prizadeva za egalitarna razmerja v razredu, pod vprašaj postavlja vlogo in avtoriteto učitelja (ali učiteljice), osredotoča se na osebne izkušnje oziroma jih uporablja pri konstrukciji vednosti (nav. po Jackson, 1997: 458). S tem poskuša vzpostaviti drugačno naravo socialnih razmerij, ki konstruirajo spoznavajoči subjekt.

Nekatere avtorice to tipologijo glavnih tem razširjajo: konstrukciji vednosti in problemu avtoritete pridružujejo še glas (glas tistih, ki so vključeni v proces izobraževanja, ki ga je treba slišati in ceniti, ne glede na njihovo politično prepričanje) in pa pozicionalnost (pripadnost določeni skupini po spolu, rasi, razredna pripadnost ipd. vseh, ki so vključeni v izobraževalni proces) (Tisdell, 1998: 139 in nasl.). Na ta način so udeleženske vključene v proces na vseh stopnjah, kar vodi v zavrnitev hierarhičnih razmerij in v omejitev ali celo izločitev pojma objektivnosti (Currie: 1992: 342).

A ključni pri tem ostajata dve temi - avtoriteta in vednost - katerih preučitev je bistvena za kakršnokoli govorjenje o pedagogiki. Pri tem bomo sledili Constance Penley, ki feminizem misli skupaj s psihoanalizo kot feminizem *in* psihoanalizo.⁵ Z avtoriteto se feministična pedagogika spopade z uvedbo specifičnih pedagoških prijemov, ki merijo na njeno oslabitev ali odpravo. To so recimo: krožna razporeditev stolov v učilnici, naslavljanje vseh udeležениh z imeni ipd. Bistveno vprašanje ob tem je seveda, ali s tem ne izgubimo tudi moči transfernega odnosa, moči učitelja, ki v polni meri sprejme »ogrinjalo subjekta, ki se zanj predpostavlja, da ve« (Penley, 1992: 258).⁶ Problem vednosti je še obširnejši, po eni strani povezan z dvoumnim mestom vednosti,⁷ po drugi z zahtevami po drugačni epistemologiji, ki bo, med drugim, »opravila« z dihotomijo subjekta in objekta.

Omenimo še feministično zahtevo po »osebnem izkustvu« kot zanesljivi informaciji o svetu, ki resno spregleduje potencial »samosubverzivne samorefleksije« (Felman, nav. po Penley, 1992: 267), kar pomeni, da ne gre le za pripovedovanje, ampak tudi za interpretacijo tega govorjenja, in preveč stavi na empirizem. »Doživetje« ali »izkustvo« namreč ne pomeni »pojavnosti realnosti, ki bi jo bilo treba prek govorice priklicati v spomin in zavest. Govorica, ki jo analiziranec uporablja za podajanje in poročanje o doživetjih, je prvi material analize, ne pa doživetje 'samo'« (prav tam: 267).⁸

Kaj pravzaprav sestavlja izkustvo - dogodek ali interpretacija dogodka? Izkustvo ni resnica, ki bi predhodila kulturno podanim reprezentacijam izkustva, ampak ga te reprezentacije posredujejo. »Svet, kot ga zaznavamo, je produkt družbenih in zgodovinskih sil, izkustvo pa se sooča z zgodovinsko eksistenco kot z golim dejstvom« (Stone-Mediatore, 2000: 111-112). Naše izkustvo nam ne konec koncev lahko tudi laže, ko nam zgodovinsko konstruirane družbene ureditve predstavlja kot naravne (Harding, nav. po prav tam).

Vendar je izkustvo s svojimi vedno problematičnimi pomeni odločilnega pomena v inštituciji ženskih študij, sporni so, kot pravi Donna Haraway, pogoji njegovega artikuliranja (1999: 179). Kako je mogoče misliti kolektivno izkustvo, ki je zlasti težaven in pogosto zelo zavajajoč pojem? Kako pristopiti k sporom o različnih artikulacijah izkustva in različnih pozicijah tega artikuliranja? Harawayeva izkustva ne postavlja neposredno kot »epistemološko pravilnega«, pač pa kot nameren konstrukt, kot artefakt velikega pomena, in hkrati opozarja, da si ne smemo dovoliti – to je lahko primeren nastavek za to, kako vsaj poskusiti preseči to dvojnost popolnega zavračanja izkustva in njegove glorifikacije – »da bi izkustvo razumele kot neskončno pluralen in neoporečen pojav; kot nekaj samoumevnega in ob pogledu vase z lahkoto dosegljivega; kot nekaj, kar pripada samo nam ali samo eni skupini« (prav tam: 179 in 184).

Slabo izhodišče bi bilo tudi zavračanje teorije v prid izkustva ali zoperstavljanje enega in drugega: izkustvo kot resnično in pomembno proti teoriji kot »abstraktni« in odtujeni od materialnosti življenja žensk. Recimo, da teorija ni le intelektualno zanimiva, pač pa bistvenega pomena za feminizem. Teorija ni le akademska vaja v slogu ali spisek za ženske pomembnih vprašanj, pač pa temelj za razumevanje različnih področij našega življenja (Ch. Bunch, nav. po Mulinari in Sandell, 1999: 295).

Poskušali smo nakazati, v čem je spornost in v čem aktualnost pojma »izkustvo« tako za feministično teorijo in ženske študije kot tudi za povezavo »feminizma in pedagogike«. Če ponovimo, izkustvo ne more biti kategorija, ki bi jo presojali po kriteriju epistemološke pravilnosti, od tod tudi kritika izkustva kot neposredovanega, kot nereprezentiranega, hkrati pa apriorna zavrnitev izkustva morda pomeni izgubiti kategorijo žensk, kategorijo, ki se zdi nujna vsaj v aktualnih, vsakodnevnih zahtevah in spopadih. Pomeni marginalizacijo in izključitev, kar ima posledice tudi na področju edukacije, manifestira se, recimo, tudi v polju t. i. uradne vednosti.

Uradna vednost

Feministično raziskovanje temelji na spopadanju s hierarhičnimi modeli ustvarjanja in distribucije vednosti ter kritičnem odnosu do tradicionalnih znanstvenih izjav kot »univerzalnih« resnic.

»Feminizem hoče prodreti pod površino pojavov, ki jih lahko opazujemo, in pretehtati ne le predpostavke o ženskih 'naravnih' sposobnostih, temveč tudi način, po katerem družbeni sistemi prek teh sposobnosti racionalno opravičijo

oblike neenakosti (delitev dela po spolu, merila za plače, ki temeljijo na spolu ipd.). Pravzaprav so največja ovira za družbene spremembe, ki bi jih utegnil prinesiti feminizem, tiste ustaljene ideje, ki se opirajo na 'zdrav razum' ali na to, kar je pri ženskah 'očitno' in 'naravno'.« (Penley, 1992: 267–268.)

Na bolj epistemološki ravni to pogosto (sicer mamljivo, a sporno) pomeni diferenciacijo dveh epistemoloških sistemov: »uradnega, v katerem prevladujejo moška racionalnost in načini delovanja, skozi katerega se uveljavljajo patriarhalni interesi, in drugega, ki je vdelan v vsakdanje dejavnosti in izkušnje žensk, ki so izključene iz javnega/političnega diskurza« (Currie, 1992: 354 in nasl.).

Ta dihotomija se pogosto ponuja kar sama, je pa problematična, saj nekako predpostavlja, da slaba znanost, zgoraj omenjeni prvi epistemološki sistem, ni vzniknila naključno, pač pa sistematično, in tako kritika te znanosti drsi v doktrino, da so vse znanstvene izjave zgodovinske izmišljije, ki so se s pomočjo oblastnih razmerij spremenile v dejstva. Ta kritika prihaja iz feminizma samega – ki seveda ni neka enotna entiteta, nasprotno, govori s številnimi glasovi (Haraway, 1999: 130). Kot njen protipol pa se vzpostavlja nič manj problematična subjektivna vednost, ki jo srečamo tudi v feministični pedagogiki, ki pogosto izzveni v trditve o relativnosti vse vednosti.⁹ Taka pozicija, v kateri subjektivnosti ne ovira nikakršna objektivnost ali težnja po njej, lahko hitro zdrsne v čisti subjektivizem, v katerem vednostne trditve temeljijo izključno na občutjih, mnenjih, preferencah ipd. (Currie, 1992: 344).¹⁰

Rešitve, ki bi lahko odpravile vsaj nekatere stereotipizacije, predsodke in pristranskosti glede razlike med spoloma, so raznolike, čeprav neredko tudi problematične, ker pogosto poenostavljajoče predpostavljajo, da v naši, »patriarhalni« civilizaciji moški načrtno zatirajo ženske in da je rešitev v (zavestnem) ozaveščanju zatiranih. Poenostavljene interpretacije tu predstavljajo enodimenzionalno različico družbe, v kateri gre za neka-kšno teorijo zarote, načrtno vzdrževano nevednost, možnost neproblematičnega ozaveščanja in neproblematično naravo naše vsakdanje realnosti.

Sem sodi tudi za kurikularno polje nadvse aktualen problem »kanonične«, »uradne«, »avtoritarne« vednosti. Eden od pristopov, ki ima svoje prednosti in morda tudi slabosti, takole povzema probleme na polju »kurikula in spolne razlike«: kot problem androcentričnega poučevanja, pri katerem gre za videnje in vrednotenje sveta z moškega stališča in za predpostavko, da je to univerzalno izkustvo; kot problem kurikula kot spolno obeleženega besedila, pri katerem gre za neenakopravne načine, kako sprejemamo ljudi glede na njihov spol in seksualnost, in načinov, kako

razvijamo svojo vednost in vrednote v obstoječem sistemu (Marsh, 1996: 143).

Ob tem se je treba zavedati, da je že sam izbor vsebin in materialov problematičen. Pravzaprav smo vedno nepopolni in pristranski: izbor nikoli ni nevtralen, ampak se oblikuje iz kulturnih, političnih in tudi ekonomskih napetosti in kompromisov, ki organizirajo, združujejo in razdružujejo ljudi. Skupna kultura tako nikoli ne more biti zgolj širitev na vse družbene skupine, ne le vključitev dotlej odsotnih reprezentacij družbenih skupin, ampak je njen predpogoj ustvarjanje pogojev, ki bi vsem družbenim skupinam omogočali ustvarjati pomene in vrednote (Apple, 1992: 70), pogojev, ki bi omogočili tudi konceptualno delo in rekonstrukcijo občin pomenov.

Torej je treba pripoznati, da je izbor vedno že tudi izključitev oziroma da vsebuje tudi beline, prazna mesta, ki so prav toliko indikativna kot tisto, kar je vključeno, kar je eksplicitno povedano. Kurikulum je del selektivne tradicije, ki lahko na primer marginalizira ali podreprezentira ženske, ljudi drugih ras ali druge, ki so manj vplivni, oziroma njihove družbene in kulturne prispevke.

»Površinska« analiza kurikula oziroma pregled stanja z vidika spola, kulture, stereotipov ipd. se v določeni meri pokriva z zgodnjo stopnjo feminističnega raziskovanja, ki so ga opisali kot iskanje »izgubljenih« žensk«, »izgubljenih« ženskih imen, kar je vodilo domnevno uravnoteženje kurikula in izobraževalnih vsebin nasploh. Ob strani pa tako ostajajo bistvena vprašanja o »spolno zaznamovanih [engendered] vednostih, praksah in kompetencah«, ki bi morala biti osrednja pri kurikularnih reformah, ki naj bi na novo premislile vednost in ne le producirale »gender inclusive« različice (npr. Luke, 1993: 118). Z drugimi besedami, kot pravi Donna Haraway v svojem še vedno aktualnem delu o vprašanju znanosti v feminizmu (1991: 301 in nasl.),¹¹ morali (morale) bi destabilizirati naše predpostavke o »božjem pogledu«, ko se vidi vse od nikoder, ko je vid neskončno mobilni, neskončen. V destabilizaciji ali vsaj poskusu destabilizacije gre za boj – če se še enkrat navežemo na Donno Haraway – za občo vednost, za to, kaj bo obveljalo za racionalne opise sveta, za to, kako sploh gledati ... videnje je vprašanje moči gledanja (prav tam: 307).

Vendar pa po drugi strani mimo te stopnje ne moremo, jo je pa treba dopolniti in nadgraditi z analizami in s kritikami razlik med spoloma ter teorijo distribucije moči v družbi – kar nazadnje pomeni tudi pretres raziskav, ki pogosto veljajo za objektivne, v resnici pa so polne vrednostnih sodb (Marsh, 1996: 149).

Nastavki za naprej

Teoriziranje spolne razlike je kompleksno in dinamično, tudi na polju edukacije. Feministična teorija (ali teorije) o edukaciji (hkrati se s tem izrazom ognemo problematični feministični pedagogiki) in širše lahko pomembno prispeva h konfrontaciji temeljnih kategorij in pojmov, kot sta, recimo, »objektivnost« ali »univerzalna« resnica. Teorija edukacije, ki se ne meni za feministične kritike in analize spola, »dela slabo uslugo obojim, ženskam in moškim, ker ne prepozna načinov, kako je mogoče obogatiti obstoječe pedagogike« (Jackson, 1997: 466) – predvsem prek vprašanj o oblastnih razmerjih in epistemoloških vprašanj, ki zadevajo izjave o resnici ter posredovanju in konstituiranju vednosti.

Feministično delo (torej tudi teorijo) je pomembno podpirati (Luke 1993: 116–117) – vendar ne zgolj kot »dodatek« taktikam in strategijam, ki si prizadevajo za večjo socialno pravičnost, ne s spolom kot dodatkom rasi in razredu, osrednji trojici v tematiki socialne pravičnosti. Ženske študije in/ali feministična teorija sicer ne govorita le o zanimanju za spolno razliko, ampak se ta (paradigmatska) razlika povezuje tudi z vprašanji drugih razlik ali različnosti med ljudmi.¹²

Feministična pedagogika kot na učenca ali predvsem učenko osredotočeno poučevanje je – če spregledamo raznolikost njenih definicij – sporno polje feministične refleksije; ali pa morda polje, kjer manjka določene refleksije, recimo refleksije o njenih omejitvah, kar smo poskušali pokazati zgoraj. Toda dejansko obstajajo izključujoče prakse, ki učencem in učenkam onemogočajo »partnerstvo v vednosti«. Obstaja pa tudi specifičen neksus razmerij, ki konstituirajo učni proces (nav. po Currie, 1992: 359) – in privilegirani vlogi, ki jo ima učitelj/-ica v njem, se morda ni mogoče izogniti, lahko pa razvijemo občutljivost na učinke moči, ki jih ta vloga omogoča. Ali drugače: težnja ali zahteva po odpravi oblasti je kar tvegana, saj tako zlahka spregledamo, kako močna in prevladujoča so ta razmerja (Penley, 1992: 264).

Opombe

- [1] Ne na konceptualni ravni ne na ravni poimenovanja »feminizmov« to ni mišljeno kot opozicija.
- [2] Tudi to ni neka enotna usmeritev. J. Gore govori, recimo, o »fragmentiranem diskurzu« in identificira različne usmeritve feministične in kritične pedagogike, glede na poudarke, ki jih v imenu pedagogike namenjajo poučevanju in

- družbeni viziji (Gore, 1993: 6–7).
- [3] Tole je naš temeljni okvir. Ne moremo pa trditi, da ne gre za povezave z določenimi drugimi (političnimi) projekti, recimo t. i. radikalne/kritične pedagogike, ki jo zanima, čigava vednost ima največjo veljavo, v čigavem interesu se ta vednost proizvaja in kako (gl. tudi Gore, 1993: 5 in nasl.).
 - [4] V grobem pomeni to proces, v katerem se zavemo nečesa, česar prej nismo opazili – v tem primeru patriarhalne narave družbene realnosti in njene konstrukcije (Cassell, nav. po Currie, 1992: 349).
 - [5] Analiza C. Penley je namenjena predvsem preučevanju skupnega poučevanja feminizma in psihoanalize prek – kot pravi sama – ovinka, ki ga predstavlja razmerje feminizma in psihoanalize do vednosti in avtoritete, do etike poučevanja (Penley, 1992: 256–257). Penleyjeva zaključuje – če smo že pri tem – da ne gre za vprašanje, kaj obljubljata ali ponujata drug drugemu, pač pa kako »drug drugega pozivata k poučevanju tako razmerja do vednosti in avtoritete kot tudi do pojmovanje identitete in spolne razlike« (Penley, 1992: 273).
 - [6] Transfer je oblika identifikacije in učiteljevo poglavitno pedagoško orodje, opustitev te imaginarne pozicije, pravi C. Penley, bi pomenila izgubo tega orodja (prav tam: 257 in 258). Ob strani sedaj puščamo pomen transferja v psihoanalizi oziroma pomen za analiziranca.
 - [7] Na kratko: vednost ne v analitični situaciji ne v feminizmu ni umestljiva na točno določeno mesto (prim. Penley, 1992: 265 in nasl.).
 - [8] Gotovo ne moremo v popolnosti enačiti doživetja v analizi in doživetja v feminizmu, če temu tako rečemo. Je pa pri refleksiji doživetja (ne pa tudi njegovem razvrednotenju) smiselno imeti v mislih zadržke o »resničnosti« dogodka in pomen fantazem.
 - [9] Ta relativizem je zrcalni dvojček totalizacije v ideologijah objektivnosti – oba sta božja trika, ki obljubljata pogled od povsod in nikoder (Haraway, 1999: 306).
 - [10] Ni pa seveda nujno, da imajo vse družbene vrednote ali interesi slabe učinke.
 - [11] Gre za poglavje Umeščene vednosti: vprašanje znanosti v feminizmu in privilegij parcialne perspektive v njenem delu *Opice, kiborgi in ženske*.
 - [12] Oziroma se *lahko* povezuje. Nedvomno je tu potencial za tako povezovanje, odstiranje samoumevnosti, povezanih z različnimi družbenimi skupinami, seveda pa to ni nujno: feminizmi (in feministke) lahko tudi marsikaj spregledajo, ne reflektirajo ali se pustijo ujeti v omejitve samoumevnosti.

Literatura

- Apple, M. W., Between Moral Regulation and Democracy: The Cultural Contradiction of the Text, *The School Field*, III, 1/2, 1992, str. 49–76.
- Adler, S., in Goodman, J. (1986). Critical Theory as a Foundation for Methods Courses, *Journal of Teacher Education*, 2, XXXVII, str. 2–8.
- Bahovec, E. D. (2001). Hysteria magistra vitae, *Delta*, 1–2, VII, str. 5–10.
- Currie, D. H. (1992). Subject-ivity in the Classroom: Feminism Meets the Academe, *Canadian Journal of Education*, 3, XVII, str. 341–364.

- Gore, J. M. (1993). *The Struggle for Pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*, New York in London: Routledge.
- Gray, C., in Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A Teacher Perspective, *Educational Studies*, 1, XXX, str. 3–17.
- Haraway, D. J. (1999). *Opice, kiborgi in ženske. Reinvecija narave*, Ljubljana: Študentska založba.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium.FemaleMan_Meets_Onco-Mouse. Feminism and Technoscience*, London in New York: Routledge.
- Jackson, S. (1997). Crossing Borders and Changing Pedagogies: From Giroux and Freire to Feminist Theories of Education, *Gender and Education*, 4, IX, str. 457–467.
- Leach, M. (1990). Toward Writing Feminist Scholarship into History of Education, *Educational Theory*, 4, XL, str. 453–462.
- Luke, A. (1993). On Reading and Sexual Division of Literacy, *The School Field*, 3–4, IV, str. 113–147.
- Marsh, C. J. (1996). Feministična pedagogika, *Delta*, 3–4, II, str. 143–153.
- Mulinari, D., in Sandell, K. (1999). Exploring the Notion of Experience in Feminist Thought, *Acta Sociologica*, 287, XLII, str. 287–297.
- Penley, C. (1992). Poučevati v tvojih sanjah: feminizem in psihoanaliza, v Bahovec, E. D. (ur.). *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Ljubljana: Krt, str. 255–273.
- Stone-Mediatore, S. (2000). Chandra Mohanty and the Revaluing of »Experience«, v Narayan, U., in Harding, S. (ur.). *Decentering the Center. Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World*, Bloomington in Indianapolis: Indiana University Press, str. 110–127.
- Tisdell, E. J. (1998). Postructural Feminist Pedagogies: The Possibilities and Limitations of Feminist Emancipatory Adult Learning Theory and Practice, *Adult Education Quaterly*, 3, IIL, str. 139–156.

VZDOLŽNA IN SOČASNA NAPOVED UČNIH DOSEŽKOV PRI PRVOŠOLCIH

Maja Zupančič in Tina Kavčič

Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

Poznavanje dejavnikov, ki pojasnjujejo zgodnjo uspešnost otrok v učnem okolju, je pomembno tako za njihove starše kot tudi za strokovnjake na področju izobraževanja ter pedagoške in razvojne psihologije. Raziskovalci so z empirično zbranimi podatki podprli povezave med otrokovo zgodnjo učno uspešnostjo in več dejavniki, na primer z inteligentnostjo (npr. Coplan, Barber in Lagacé-Séguin, 1999; Kaplan, 1993; Miller, 2000), ravno izobrazbe staršev (npr. Coplan idr., 1999; Entwisle, Alexander in Olson, 2005; Stipek in Ryan, 1997) in značilnostmi družinskega okolja (npr. Hsieh, 1999; Martini, 1995; Supplee, Shaw, Hailstones in Hartman, 2004). Nekaj pozornosti je bilo namenjene tudi otrokovemu temperamentu kot napovedniku zgodnjih učnih spretnosti in kompetentnosti. Gibalno dejavnejši, odkrenljivi in manj vztrajni otroci imajo v povprečju dosledno nižje učne dosežke (preizkusi znanja, učne ocene, ki jih podajo učitelji) kot njihovi manj dejavni, manj odkrenljivi in vztrajnejši vrstniki (npr. Coplan idr., 1999; Schoen in Nagle, 1994). V študijah učencev nižjih razredov osnovne šole in otrok pred vstopom v šolo avtorji ob nadzoru spoznavnih sposobnosti ugotavljajo tudi pomemben prispevek drugih temperamentalnih potez k učni kompetentnosti, ki so jo ugotavljali predvsem na področju branja in matematike. To kompetentnost napovedujejo približevanje-umik (Bramlett, Scott in Rowell, 2000), prilagodljivost, nizka moč odzivanja (Miller, 2000), družabnost (Hsieh, 1999) in nizka raven negativnega čustvovanja (Coplan idr., 1999; Newman, Noel, Chen in Matsopoulos, 1998). Med temperamentalnimi značilnostmi sta najmočnejša napovednika učne uspešnosti otrokova vztrajnost in neodkrenljivost, učiteljičine oce-

ne temperamenta otrok imajo v primerjavi s poročili staršev večjo moč napovedovanja uspešnosti v šoli (Bramlett idr., 2000; Hernandez, 2003), temperamentne značilnosti otrok pa pojasnijo pomemben odstotek variabilnosti v učni uspešnosti poleg variabilnosti, h kateri prispevajo spoznavne sposobnosti otrok, izobrazba njihovih staršev in značilnosti starševstva (Coplan idr., 1999).

Osebnostne značilnosti otrok in učna uspešnost

Med raziskovalci obstaja razmeroma visoka stopnja soglasja glede tega, da petfaktorski model (PFM) zadovoljivo povzema organizacijo množice osebnostnih potez pri odraslih v različnih deželah in jezikovnih skupnostih (McCrae in Costa, 1997). To organizacijo lahko razložimo v okviru pet robustnih dimenzij osebnosti, z ekstravertnostjo, s sprejemljivostjo, z vestnostjo, nevroticizmom in odprtostjo. Ekstravertnost se nanaša na posameznikovo zanimanje za ljudi in dogodke v okolju, živahnost, dinamičnost in asertivnost. Sprejemljivost vključuje poteze, ki so povezane z medosebnimi odnosi, npr. altruizem, sodelovalnost, prijaznost. Vestnost je dimenzija, ki je zlasti izrazna v kontekstu učenja, izobraževanja in dela. Vsebuje značilnosti, ki so potrebne pri doseganju ciljev, npr. organiziranost, sistematičnost, učinkovitost, natančnost, vztrajnost. Za nevroticizem (čustvena nestabilnost) je značilna nagnjenost k stalnim izkušnjam negativnih čustev zavrtosti, kot so žalost, strah, tesnoba, negotovost ter vedenjske težnje k zadržanosti in pasivnosti. Odprtost/intelekt pa zajema značilnosti, ki se povezujejo s sposobnostmi, npr. intelektualne sposobnosti, spretnosti, zanimanja, radovednost, ustvarjalnost (De Raad in Perugini, 2002; Kohnstamm, Halverson, Mervielde in Havill, 1998).

Vrednost PFM je nedvomno še porasla, ko so raziskovalci jasno prepoznali razvojne predhodnike velikih pet dimenzij. Z redkimi izjemami (npr. Digman, 1989) so namreč otrokovo osebnost vse do druge polovice devetdesetih let prejšnjega stoletja opisovali le v okviru temperamentnih značilnosti. Te naj bi tvorile podstat za kasnejši razvoj razmeroma trajnih osebnostnih potez. Na podlagi podatkov, ki so jih o otrocih in mladostnikih posredovali starši ali vzgojiteljice/učiteljice v različnih deželah, so sodobni avtorji tudi pri otrocih podprli večdimenzionalni model organizacije osebnosti (npr. Halverson idr., 2003; Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002; Mervielde, Buyst in De Fruyt, 1995; Mervielde in De Fruyt, 2002; Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006). Število

in sestava dimenzij se nekoliko razlikujeta v odvisnosti od uporabljenih merskih pripomočkov, ocenjevalcev, predvsem pa od starostne sestave ciljnih udeležencev. Ne glede na to odrasli že pri predšolskih otrocih zaznajo izraznost značilnosti, ki so pomensko širše od temperamentnih. V prepoznavno petdimenzionalno organizacijo pa se osebnostne značilnosti diferencirajo v obdobju srednjega in poznega otroštva (npr. Lamb idr., 2002; Mervielde idr., 1995; Zupančič, Sočan in Kavčič, v tisku; Zupančič idr., 2006).

Avtorji predhodnih študij v okviru PFM so se ukvarjali predvsem s preučevanjem razlik ali sprememb v osebnostnih značilnostih otrok znotraj širokega starostnega razpona (npr. Halverson, 2003; Lamb idr., 2002; Mervielde in De Fruyt, 2002; Zupančič idr., 2006) ali pa z ugotavljanjem napovedne vrednosti teh značilnosti za učno uspešnost v srednjem in poznem otroštvu (npr. Digman, 1989; Lamb idr., 2002; Mervielde idr., 1995; Roskam, Vandenplas-Holper in De Maere-Gaudissart, 2001) ter mladostništvu (npr. Bratko, Chamorro-Premuzic in Saks, 2006; Ehrler, 2005; Lonsbury, Sundstrom, Loveland in Gibson, 2003). Ker osebnostne značilnosti predšolskih otrok v okviru PFM šele v zadnjih letih postajajo predmet znanstvenih raziskav, v literaturi ni mogoče zaslediti podatkov o povezavi med zgodnjimi osebnostnimi značilnostmi in učno uspešnostjo otrok ob začetku obveznega izobraževanja. Na podlagi navedenega sva pridobili podatke o osebnosti otrok skozi celotno obdobje zgodnjega otroštva in ob vstopu v šolo ter v različnih kontekstih (doma, v vrtcu in v šoli). S pomočjo teh podatkov sva dalje preučevali vlogo zgodnje in sočasne izraznosti osebnosti značilnosti v otrokovi učni uspešnosti.

Rezultati raziskav kažejo, da so individualne razlike v osebnosti mlajših šolskih otrok povezane s kakovostjo njihovega prilagajanja v izobraževalnem kontekstu in z učno uspešnostjo. Bolj odprti in vestni otroci se ugodneje prilagajajo izobraževalnemu okolju in so v šoli uspešnejši od svojih manj odprtih in vestnih vrstnikov (npr. Lamb idr., 2002; Reed-Victor, 2001). V eni izmed redkih raziskav na področju preučevanja vloge osebnosti v učni uspešnosti so belgijski avtorji (Mervielde idr., 1995) ugotovili razmeroma visoke povezave vestnosti in odprtosti z učno uspešnostjo otrok, starih od 8 do 12 let. Značilno nižja, vendar pomembna povezava se je pokazala tudi med ekstravertnostjo in učno uspešnostjo, vendar le pri 8-letnih učencih, medtem ko se je moč napovedi vestnosti in odprtosti povečevala s starostjo učencev. V Ehrlerjevi (2005) študiji je odprtost najbolj napovedovala dosežek osmošolcev, pomemben in manj močen napovednik pa je bila tudi ekstravertnost. Raziskovalci predpostavljajo, da

osebnostne značilnosti, kot jih opredeljuje PFM, prispevajo k napovedi in razlagi uspešnosti ali neuspešnosti v izobraževanju zato, ker služijo kot mehanizem samouravnavanja spoznavnih procesov. Tako imajo lahko posamezne osebnostne značilnosti edinstvene spodbujevalne ali zaviralne učinke na posameznikovo procesiranje »spoznavnih« informacij in se povezujejo z dejavniki učenja (Ehrler, 2005). Iz znanstvene literature je razvidno, da redki avtorji sistematično preučujejo napovedne zveze med PFM dimenzijami in učnimi dosežki, prek napovedne moči, ki jo ima za učno uspešnost splošna spoznavna sposobnost. Te raziskave pa so omejene na preučevanje mladostnikov (Bratko idr., 2006; Ehrler, 2005; Lounsbury idr., 2003). Odnos med osebnostjo in spoznavnimi sposobnostmi ter njuno vlogo v učni uspešnosti mlajših učencev raziskovalci namreč še vedno obravnavajo v okviru ugotavljanja neodvisnih prispevkov ali pa dodatnih prispevkov temperamentnih značilnosti in sposobnosti k individualnim razlikam v učni uspešnosti (npr. Coplan idr., 1999; Suplee idr., 2004).

Vrednost istih osebnostnih konstruktov pri napovedi učne uspešnosti (tako kot tudi drugih kriterijskih spremenljivk) se nekoliko spreminja v odvisnosti od skupine ocenjevalcev, predvsem pa od tega, ali te konstrukte ocenjujejo poročevalci (npr. učiteljice/vzgojiteljice) v istem/podobnem kontekstu (npr. šola), v katerem so pridobljeni podatki o kriterijski spremenljivki (npr. učna uspešnost), ali v drugačnem kontekstu (npr. v družinskem) (Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič idr., v tisku). Podobno kot učiteljčine ocene otrokovega temperamenta (Bramlett idr., 2000) tudi ocene otrokovih osebnostnih značilnosti, ki jih posredujejo vzgojiteljice/učiteljice, bolje napovedujejo njegovo uspešnost v šoli kot ocene mam (Roskam idr., 2001). V pričujoči raziskavi sva ohranili nadzor nad kontekstom ocenjevanja osebnostnih značilnosti otrok in se hkrati izognili napaki istega ocenjevalca (npr. učiteljica poroča o osebnosti učencev in ravni njihovega znanja). V napovedni analizi sva namreč upoštevali poročila obeh staršev (agregirana ocena, ki poveča veljavnost podatkov) o otrokovih značilnostih in ocene osebnosti, ki so jih o otrocih podale vzgojiteljice v šoli, saj so podatke o kriterijski spremenljivki (učna uspešnost) posredovale učiteljice. Poleg tega sva pri napovedovanju učne uspešnosti v analizo vključili še druge dejavnike, ki bi se glede na ugotovitve drugih avtorjev lahko povezovali z učno uspešnostjo.

Drugi dejavniki otroka in okolja: povezanost z učno uspešnostjo

Spoznavne sposobnosti. Tako otrokova splošna spoznavna sposobnost kot tudi specifične sposobnosti, med slednjimi zlasti besedne, se dosledno pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo pri različno starih otrocih, mladostnikih in odraslih (npr. Bratko idr., 2006; Conrad, 2005; Coplan idr., 1999; Ehrler, 2005; Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006; Miller, 2000; Schoen in Nagel, 1994; Zupančič in Puklek, 1999). Že v zgodnjem otroštvu se besedne sposobnosti povezujejo s predbralnimi spretnostmi (Schoen in Nagel, 1994) oz. s predbralno in števno kompetentnostjo, npr. z upoštevanjem ordinalnosti in kardinalnosti števila pri štetju (Coplan idr., 1999). Ker so bile povezave med otrokovo splošno spoznavno in besedno sposobnostjo ter učno uspešnostjo najpogosteje predmet raziskav, sva v pričujoči analizi preučevali vlogo otrokove splošne nebesedne sposobnosti v njegovi učni uspešnosti ob začetku obveznega šolanja.

Raven izobrazbe staršev. Izobrazba staršev se dosledno in pozitivno povezuje z različnimi spoznavnimi sposobnostmi otrok in njihovo učno uspešnostjo že v prvih razredih obveznega izobraževanja (npr. Coplan idr., 1999; Marjanovič Umek idr., 2006; Supplee idr., 2004; Zupančič in Puklek, 1999), zlasti z rezultati otrok pri preizkusih besednih sposobnosti ter z uspešnostjo učencev na področju opismenjevanja in matematike (Coplan idr., 1999; Crane, 1996; Entwisle idr., 2005; Stipek in Ryan, 1997). Povezavo med izobrazbo staršev in učno uspešnostjo otrok lahko vsaj delno posredujejo značilnosti starševstva, npr. način socializacije, spodbujanje otrokovega reševanja spoznavnih problemov in učenja (Coplan idr., 1999; Supplee idr., 2004). Mame z več leti zaključenega šolanja v primerjavi z manj izobraženimi npr. v vsakdanjem življenju večkrat uporabljajo različne strategije in sloge reševanja spoznavnih problemov, svojim otrokom pa predstavljajo več učinkovitih strategij za reševanje »spoznavnih nalog«. Pri tem otroke bolj vodijo in jih manj neposredno nadzorujejo ter jih pogosto pritegnejo v dejavno reševanje starosti primernih spoznavnih problemov (pregled v: Supplee idr., 2004). Izobrazba staršev na splošno prispeva h kakovosti otrokovega fizičnega okolja v družinskem kontekstu (npr. dostopnost spodbudnih materialov) in k vključevanju otrok v spodbudne spoznavne dejavnosti. Značilnosti družine se povezujejo s spoznavnim razvojem predšolskih otrok, z njihovo učno uspešnostjo in socialno prilagojenostjo. Mame z višjo ravno izobrazbe npr. za svoje otroke ustvarjajo bolj kakovostno fizično okolje, jih vključujejo v bolj spodbudne izkušnje, same pa izkusijo tudi manj čustvenega distresa kot mame z nižjo izobrazbo (Yeung, Linver in Brooks-Gunn, 2002).

Značilnosti starševstva. Bradley in sodelavci (2001) ugotavljajo, da je spodbudno družinsko okolje povezano z otrokovim zgodnjim gibalnim, socialnim in govornim razvojem, učno uspešnostjo in socialno prilagojenostjo, in sicer ob nadzoru demografskih spremenljivk družine. Navedene zveze pa so bile v navedeni raziskavi nizke in so upadale z naraščajočo starostjo otrok. Pod drugi strani je bilo strogo discipliniranje otrok (tehnike uveljavljanja starševske moči, sestavni del t. i. avtoritarnega sloga starševstva) povezano z otrokovim vedenjem pozunanjenja (agresivnost, nasprotovalnost), velikost te povezave pa je naraščala s starostjo otrok. Rezultati študije C.-L. Hsieh (1999) tudi kažejo, da so otroci z nižjimi učnimi dosežki v 4. razredu v povprečju deležni bolj avtoritarnega starševstva. Po drugi strani pa raven starševske psihološke opore pozitivno in pomembno napoveduje učno uspešnost pri prvošolcih (Entwisle idr., 2005). Psihološka opora je ena izmed sestavin sloga socializacije in t. i. starševskega »poučevanja« (Supplee idr., 2004). Psihološko oporni starši s svojim vedenjem ugodno prispevajo k razvoju otrokove samostojne uporabe učinkovitih strategij pri reševanju spoznavnih problemov (Ginsburg in Bronstein, 1993). Ta opora pa napoveduje tudi otrokovo dejavno iskanje pomoči v situacijah, ko kljub več poskusom, sam ne zna rešiti spoznavnega problema (Dopkins Stright, Neitzel, Garza Sears in Hoke-Sinex, 2001). Tudi druge sestavine starševskega »poučevanja« (npr. spodbujanje otrok k spoznavanju novosti, razmišljanju o stvareh in pojavih, reševanju spoznavnih problemov, uporabi učinkovitih strategij pri reševanju teh problemov, vključevanje otrok v odločanje) se pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo mlajših šolarjev (Dopkins idr., 2001; Supplee idr., 2004). Poleg tega so Supplee in sodelavci (2004) v svoji raziskavi s predšolskimi otroki podprli predpostavko, da lahko mamino kakovostno »poučevanje« otroka v precejšnji meri nadomesti neugodni prispevek nizke izobrazbe staršev, nizkih otrokovih sposobnosti in določenih temperamentnih značilnosti (negativno čustvovanje) k njihovi zgodnji učni uspešnosti.

Vrtec. Več avtorjev, ki so se ukvarjali s preučevanjem povezav med obiskovanjem vrta in otrokovim spoznavnim razvojem, poroča o ugodni vlogi vrta (zlasti visoko kakovostnega) v psihičnem razvoju otrok, in sicer ne glede na družinsko okolje. Tudi zgodnja vključitev v vrtec je, poleg pozitivnega prispevka izobrazbe staršev, eden od ugodnih dejavnikov trenutnega in kasnejšega spoznavnega razvoja otrok in njihove šolske uspešnosti (npr. Andersson, 1989; Hartman, 1991). Rezultati različnih razvojnopsiholoških raziskav kažejo, da se zgolj zgodnje vključevanje otrok v vrtec (pred tretjim letom starosti) ne povezuje s kasnejšimi neugodnimi razvojnimi izidi (npr. NICHD Early Child

Care Research Network, 2005; Zupančič in Kavčič, 2006). Če do teh povezav vendarle pride, se pojavijo le zaradi kombiniranega delovanja zgodnjega vstopa v vrtec z več dejavniki tveganja, tj. težaven temperament otroka, ogrožena oblika vzorca navezanosti med otrokom in starši, konfliktni odnosi v družini, življenjsko nezadovoljstvo staršev, nekakovostno »varstvo« zunaj družine (pregled v: Berk, 1997; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Papalia in Olds, 1992). V Sloveniji je Toličič (1970) ugotovil razlike med otroki, ki so dve ali tri leta pred vstopom v šolo obiskovali vrtec, in tistimi, ki ga niso. Vrtčevski otroci so v šoli dosegli višji učni uspeh pri predmetu spoznavanje narave in družbe kot nevrčevski otroci, glede uspešnosti pri slovenščini in matematiki pa med otroki ni bilo razlik. Otroci, ki so obiskovali vrtec, so tudi več sodelovali pri pouku in so se v šoli poskušali bolj uveljavljati kot tisti, ki vrtca niso obiskovali. Po drugi strani Horvat (1986) med otroki, ki so obiskovali vrtec, in tistimi, ki ga niso, ni odkril značilnih razlik v njihovem spoznavnem razvoju, niti nadomestne vloge vrtca pri otrocih staršev z nižjo izobrazbo, L. Marjanovič Umek (1990) pa je poročala o ugodnem prispevku vrtca k otrokovemu govornemu razvoju, zlasti h govornemu izražanju. V okviru pričujoče raziskave sva v zvezi z obiskovanjem vrtca ugotavljali le, ali vključenost otrok v vrtec pred vstopom v šolo oz. njihova starost ob vstopu v vrtec (med enim in tremi leti) dodatno pojasni razlike v učnih dosežkih prvošolcev, in sicer poleg razlik, ki jih pojasnijo že individualne značilnosti otrok in njihovih družin.

Problem

Na podlagi dosedanjih raziskovalnih izsledkov sva v okviru tega prispevka odgovarjali na naslednja vprašanja: 1) v kolikšni meri lahko z izraznostjo osebnostnih značilnosti otrok, kot jo zaznavajo njihovi starši in vzgojiteljice v vrtcu/šoli, napovemo učno uspešnost otrok ob koncu prvega leta obveznega devetletnega izobraževanja; 2) katere izmed zaznanih osebnostnih značilnosti v zgodnjem otroštvu (ko otroci obiskujejo vrtec) in značilnosti, kot jih pri otrocih opazajo starši in vzgojiteljice v šoli na začetku šolskega leta, pomembno napovedujejo učne dosežke prvošolcev pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob zaključku šolskega leta; 3) ali izbrane spremenljivke družinskega okolja napovejo dodaten del variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev poleg razlik, ki so pojasnjene že z individualnimi značilnostmi otrok; 4) ali starost otrok ob vstopu v vrtec dodatno pojasni pomemben del variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev poleg variabilnosti, ki jo pojasnijo že njihove zgodnje individualne značilnosti in značilnosti njihovih družin; in

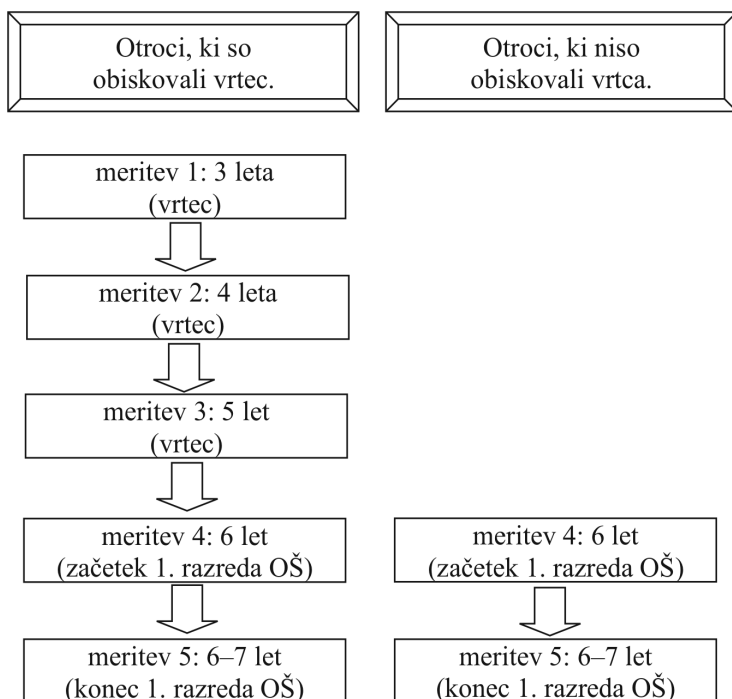
5) ali otrokovo obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo dodatno pojasni razlike v učnih dosežkih prvošolcev poleg razlik, ki jih napovemo z individualnimi značilnostmi otrok in njihovih družin na začetku šolskega leta.

Metoda

Pristopi in postopek

Pri preučevanju zastavljenih problemov sva uporabili *vzdolžni pristop* k zbiranju podatkov.¹ Od leta 2002 do vključno 2005 sva v časovnih razmakih enega leta izvajali meritve pri skupini otrok, ki je bila na začetku raziskave v povprečju stara 3 leta in je obiskovala vrtec, leta 2005 (4. meritev) pa so vsi sodelujoči otroci obiskovali 1. razred osnovne šole. V tej meritvi sva poleg navedene „vzdolžne“ skupine otrok, ki je obiskovala vrtec vsaj od 3. leta starosti, v primerjalni vzorec vključili skupino šestletnikov, ki ni obiskovala vrtca. O učni uspešnosti otrok v šoli (vzdolžni in primerjalni vzorec) so junija 2006 poročale njihove učiteljice (5. meritev). Raziskovalni načrt prikazuje *Slika 1*.

Slika 1: Načrt raziskave: starost ciljnih otrok ob petih meritvah



Otroci so sodelovali individualno (preizkus nebesedne spoznavne sposobnosti), pri preučevanju njihovih osebnostnih značilnosti pa sva uporabili *pristop več ocenjevalcev*. O otrocih so, neodvisno drug od drugega, ob vsakem merjenju poročali njihove mame, očetje, vzgojiteljice v vrtcu oz. v 4. meritvi učiteljice in vzgojiteljice v šoli. Podatke o svoji izobrazbi so posredovali starši ciljnih otrok, prav tako so mame in očetje neodvisno poročali o različnih vidikih svojega vsakdanjega odzivanja na otroke v družinskem kontekstu, in sicer ob 1. in 4. meritvi.

V vzdolžni vzorec sva vključili otroke iz 17 naključno izbranih vrtcev (različne slovenske regije). Ravnateljem/ravnateljicam teh vrtcev (skupaj 18 vrtcev) sva posredovali pisno prošnjo za sodelovanje v raziskavi. Vzgojiteljice iz sodelujočih vrtcev so nato staršem triletnih otrok v njihovi skupini posredovale prošnjo za sodelovanje. Ta je vključevala opis namena in metode raziskave ter obrazec, v katerega so starši lahko vpisali, da se strinjajo s sodelovanjem v raziskavi. Pisno soglasje je podalo približno 80 % staršev. Vzorčenje primerjalne skupine otrok, ki niso obiskovali vrtca, vključno s pridobivanjem soglasij staršev, je potekalo ob vpisu otrok v šolo ob predhodnem soglasju šol za sodelovanje v raziskavi.

Ob vsaki meritvi so vzgojiteljice v vrtcu oz. kasneje učiteljice šoli prejele niz vprašalnikov, namenjenih poročilu o vsakem otroku, za katerega je bilo pridobljeno soglasje staršev. Nizi vprašalnikov z navodili za izpolnjevanje so bili namenjeni vzgojiteljicam/učiteljicam, njihovim pomočnicam in staršem. Starši so vprašalnike izpolnili doma in jih v zalepljenih ovojnica vrnil vzgojiteljici/učiteljici svojega otroka. Ko je bilo v posameznem vrtcu/šoli zbrano vse izpolnjeno gradivo, so ga koordinatorice v vrtcu oz. šoli posredovale raziskovalkam. Na enak način je v šolah potekalo zbiranje podatkov o učni uspešnosti prvošolcev ob koncu šolskega leta. V tem delu raziskave pa so sodelovale le učiteljice otrok, vključenih v raziskavo.

Udeleženci

Ciljni otroci

V času 1. meritve je sodelovalo 350 ciljnih otrok (170 dečkov in 180 deklic), starih približno tri leta ($M = 37,9$; $SD = 2,5$; razpon od 31 do 46 mesecev), ki so obiskovali enega od 17 vrtcev. Vrtec so začeli obiskovati pri starosti od 10 do 42 mesecev ($M = 23,2$; $SD = 9,7$). V času 4. in 5. meritve je bil v študiju vključen še 201 otrok s popolnimi podatki, tj. za vse merjene

spremenljivke ob vseh meritvah in s podatki, ki so jih o otrocih posredovali vsi ocenjevalci. Iz vzorca se je v predhodnih meritvah osipalo 97 otrok (zaradi preselitve, nezanimanja staršev za nadaljnje sodelovanje), za 52 otrok pa v zadnjih dveh meritvah nisva dobili popolnih podatkov. Otroci s popolnimi podatki, ki so sodelovali od začetka do konca raziskave, so v času 4. in 5. meritve obiskovali eno od 50 osnovnih šol. Analiza osipa je pokazala, da se otroci, ki so se osipali iz vzdolžnega vzorca, od tistih, ki so ostali v vzorcu do zaključka raziskave, niso pomembno razlikovali glede nobene merjene napovedne spremenljivke, razen izobrazbe staršev. Prvi so imeli nekoliko manj izobrazbene starše kot drugi.

Skupina otrok, ki ni obiskovala vrtca, je zajemala 81 šestletnikov, popolne podatke sva zbrali za 44 otrok (22 dečkov in 22 deklic). V času 4. meritve so bili stari od 70 do 83 mesecev ($M = 75,9$; $SD = 3,4$ meseca) in so bili v primerjavi z vzdolžnim vzorcem otrok, ki so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec, v povprečju 3 mesece starejši.

Odrasli, ki so poročali o ciljnih otrocih

Razpon izobrazbe sodelujočih mam in očetov je bil od končane osnovne šole do magisterija. V povprečju so imele mame otrok iz vzdolžnega vzorca 12,9 leta in mame otrok iz celotnega vzorca prvošolcev (otroci, vključeni v 4. in 5. meritve) 12,8 zaključenega leta šolanja. Očetje otrok iz vzdolžnega vzorca so imeli v povprečju 12,3 leta, očetje vseh prvošolcev pa 12,4 leta zaključene izobrazbe. Skupina otrok, ki sva jo spremljali od tretjega leta starosti, se od otrok, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca, ni značilno razlikovala glede izobrazbe mam in očetov.

Poleg staršev so v raziskavi sodelovale tudi vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic v vrtcih ter učiteljice in vzgojiteljice v šoli.

Pripomočki

Vprašalnik individualnih razlik med otroki (VIRO; Halverson idr., 2003; slovenska priredba Zupančič in Kavčič, 2004). VIRO je starostno in kulturno decentriran pripomoček za ocenjevanje otrokove osebnosti. Sestavljen je iz 108 označevalcev posameznih osebnostnih značilnosti (postavk), ki jih ocenjevalec glede na zaznano izraznost pri otroku oceni s pomočjo sedemstopenjske lestvice (1 = značilnost je pri otroku prisotna *v mnogo*

manjši meri kot pri večini otrok njegove starosti ali sploh ne; 7 = v mnogo večji meri kot pri večini).

Pri velikih starostno heterogenih vzorcih ciljnih otrok/mladostnikov (od 3 do 14 let) iz različnih dežel se postavke združujejo v 15 notranje zanesljivih lestvic, ki predstavljajo osebnostne poteze srednje ravni. Te so:

- usmerjenost k dosežku (vztrajnost, usmerjenost na doseganje cilja),
- raven dejavnosti (energija, količina gibanja),
- antagonizem (nasprotovanje, napadalnost, prepirljivost),
- ugodljivost (sodelovalnost, zlasti v odziv na avtoriteto),
- obzirnost (skrbnost do drugih, težnja po socialni bližini, empatija),
- odkrenljivost (nizka koncentracija, težave pri vzdrževanju pozornosti),
- strah/negotovost (nagnjenost k distresu, reaktivnost, zaskrbljenost, negotovost vase),
- inteligentnost (hitro razumevanje dogajanja, visoka sposobnost učenja, spoznavna usmerjenost),
- negativno čustvovanje (razdražljivost, muhavost, doživljanje sovražnih čustev v medosebnih situacijah),
- odprtost do izkušenj (težnja k raziskovanju, odkrivanju novih stvari, zanimanje za novosti),
- organiziranost (skrbnost do stvari, perfekcionizem, urejenost, rednost),
- pozitivna čustva (pozitivno splošno razpoloženje, optimizem, dobrovoljnost, razumevanje z drugimi),
- socialna plašnost (socialna zadržanost, umaknjenost, nelagodnost v socialnih situacijah),
- družabnost (težnja po druženju, dejavno iskanje družbe, hitro navezovanje socialnih stikov) in
- močna volja (asertivnost, težnja po vodenju, iniciativnost v skupini, manipulativnost) (Halverson idr., 2003).

Za uporabo v Sloveniji sva pripomoček v sodelovanju z avtorji izvirnika prevedli, priredili in psihometrično preverili avtorici tega prispevka. Notranja zanesljivost 15 lestvic je bila visoka (Zupančič in Kavčič, 2004a; Zupančič idr., v tisku), prav tako skladnost med neodvisnimi ocenjevalci (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005a; Zupančič idr., v tisku), časovna stabilnost lestvic v obdobju enega in dveh let (Zupančič in Kavčič, 2005a; Zupančič idr., v tisku) ter njihova sočasna in vzdolžna napovedna veljavnost glede na kriterijske spremenljivke socialnega vedenja (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005b, 2006). Pri slovenskih tri-, štiri- in petletnikih, ki so jih ocenili starši,

so osebnostne poteze srednje ravni tvorile (analiza glavnih komponent z Varimax rotacijo) štiri razmeroma neodvisne, časovno visoko kongruentne dimenzije. Vsebinsko so opredeljene kot *ekstravertnost* (kombinirani faktor ekstravertnosti, odprtosti in nekaterih lestvic, ki označujejo sprejemljivost), *vestnost*, *nevroticizem* in *nesprejemljivost* (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005a; Zupančič idr., v tisku). Ocene osebnostnih potez srednje ravni, ki so jih podale vzgojiteljice otrok, so se združevale v tri, prav tako časovno visoko kongruentne dimenzije: kombinirana dimenzija *vestnost-odprtost*, kombinirana dimenzija *ekstravertnost-čustvena stabilnost* ter dimenzija *nesprejemljivost* (Zupančič in Kavčič, 2004, 2005a; Zupančič idr., v tisku). Vse navedene dimenzije (ocene mam, očetov, vzgojiteljic) so bile ne glede na starost ciljnih otrok notranje zanesljive (α od 0,79 do 0,92), časovno stabilne (r od 0,52 do 0,73), njihova zaznana izraznost pri otrocih pa visoko skladna med maminimi in očetovimi poročili ter zmerno skladna med poročili staršev in vzgojiteljic (Zupančič idr., v tisku). V analize sva zato vključili agregatne ocene staršev, torej povprečne ocene, ki so jih podali očetje in mame istih otrok, ter ocene, ki so jih podale vzgojiteljice otrok.

Vprašalnik družinskega okolja (VDO-I; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2004; VDO-II; Zupančič in Kavčič, 2005c)

VDO-I in *VDO-II* smo raziskovalke razvile v nizu pilotnih raziskav. Pri tem smo upoštevale ekološko veljavnost posameznih trditev v slovenskem kulturnem okolju. Vprašalnik vsebinsko temelji na vsebini postavk v različnih drugih vprašalnikih, ki merijo starševo odzivanje na otroka v procesu socializacije. *VDO-I* je namenjen staršem otrok v zgodnjem otroštvu. Vsebuje 51 postavk, ki jih starši ocenijo vzdolž 4-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *skoraj nikoli*; 4 = *skoraj vedno*). *VDO-II* je primeren za starše otrok v srednjem otroštvu in vsebuje 53 postavk, ki jih starši ocenijo s pomočjo 6-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *nikoli ali zelo redko*, 6 = *zelo pogosto ali vedno*). Pri obliki *I* in *II* se predvsem razlikuje vsebina trditev, ki se nanaša na spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja, saj odrasli pri mlajših otrocih spodbujajo spoznavanje drugačnih vsebin kot pri starejših. Obe obliki vprašalnika imata štiridimenzionalno strukturo, ki je podobna, če v analizi glavnih komponent upoštevamo ocene mam ali očetov (Zupančič, 2006; Zupančič idr., 2004). Te dimenzije so:

- *avtoritativno starševstvo* (postavljanje razumnih mej otrokovemu vedenju, doslednost glede pravil vedenja in zahtev do otroka, odziv-

- nost in naklonjenost do otroka, pojasnjevanje smiselnosti postavljenih pravil otroku),
- *neučinkovit nadzor* (nedoslednost pri postavljanju pravil vedenja in zahtev do otroka, dopuščanje, da otrok ravna pretežno le skladno s svojimi zamislimi in doseže, kar hoče, čeprav na škodo drugih),
 - *uveljavljanje moči* (telesno in/ali besedno kaznovanje, odtegnitev privilegijev in/ali naklonjenosti, zahteva po takojšnji ugodljivosti otroka brez pojasnil, sklicevanje na starševsko avtoriteto pri postavljanju pravil) in
 - *spodbujanje spoznavnega razvoja (VDO-I: vključevanje otrok v različne oblike igre, poslušanje pesmi in zgodb, učenje števil, oblik, barv, pravil vedenja; VDO-II: spodbujanje k razmišljanju pri igri, k spoznavanju časovno-prostorskih, količinskih in vzročno-posledičnih odnosov, pojavov v naravi, odnosov med ljudmi).*

Notranja zanesljivost navedenih dimenzij starševstva pri *VDO-I* znaša med 0,66 in 0,86 za ocene mam ter med 0,68 in 0,87 za ocene očetov. Skladnost med ocenami mam in očetov je zmerno visoka, izraznost dimenzij starševstva se pri mamah in očetih ne razlikuje v odvisnosti od spola otrok, dimenzije starševstva pa so med seboj razmeroma neodvisne. Izjema je avtoritativno starševstvo, ki se zmerno visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja (Zupančič idr., 2004). Notranja zanesljivost dimenzij starševstva pri *VDO-II* znaša med 0,72 in 0,91 za ocene mam ter med 0,67 in 0,92 za ocene očetov. Skladnost med mamami in očeti je zmerno visoka, dimenzije starševstva pa so med seboj razmeroma neodvisne. Izjemi sta avtoritativno starševstvo, ki se visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja, in neučinkovit nadzor, ki se zmerno povezuje z uveljavljanjem moči. Stabilnost dimenzij starševstva je zmerno visoka v triletnem časovnem razponu tako za ocene mam kot očetov (Zupančič, 2006).

Barvne progresivne matrice (CPM; Raven, Raven in Court, 1999)

Ker *CPM* ni primeren za triletnike, so otroci pri tem preizkusu sodelovali v 2., 3. in 4. meritvi, ko so bili v povprečju stari 4, 5 in 6 let. Preizkus je potekal v vrtcu oz. v času 4. meritve v šoli (zunaj časa pouka in v primernem prostoru), in sicer individualno.

CPM vsebujejo 3 nize po 12 nalog, ki merijo splošno nebesedno spoznavno sposobnost pri otrocih, mlajših od 11 let. Vsaka naloga je sestavljena iz matrice vzorca delov. Pri vsaki matrici en del v vzorcu manjka.

Otrok ima na voljo 6 alternativnih odgovorov (izbira med 6 deli vzorca), eden izmed njih pravilno dopolni manjkajoči del vzorca matrice. Otroka prosimo, da najde del, za katerega misli, da je pravilen. Stopnja težavnosti nalog se med preizkusom postopno povečuje, končni otrokov rezultat pa predstavlja seštevek pravih odgovorov.

Zanesljivost *CPM* v otroštvu po metodi enakih polovic znaša med 0,65 in 0,90, retestna zanesljivost med 0,81 in 0,95 (po 10 dneh) med 0,68 in 0,92 (po enem mesecu), časovna stabilnost v obdobju enega leta pa med 0,71 in 0,95. Rezultati *CPM* se zmerno visoko povezujejo z dosežki pri preizkusu primarnih sposobnosti, veljavnost pa se povečuje s starostjo otrok.

Standardi znanja

Učenci so v prvi triadi osnovnošolskega izobraževanja ocenjeni opisno. Ker iz opisnih poročil ni mogoče oblikovati enotne razvrstitve učnih dosežkov, so bili za ugotavljanje ravni doseženega znanja pri učencih 1. razreda izdelani posebni merski pripomočki. V sodelovanju z učiteljicami 1. razredov ene izmed velikih slovenskih devetletnih osnovnih šol so bile sestavljene predloge (Zupančič, 2006), ki se nanašajo na učenčevo doseganje standardov znanja (SZ) v 1. razredu. Ti SZ izhajajo iz učnih načrtov (2002) in na tej osnovi izdelanih t. i. podlag za redovalnico s pojasnili. Slednje je pripravil Zavod RS za šolstvo, objavljene so na spletnih straneh, v času 5. meritve pa so jih uporabljale učiteljice v nekaterih šolah. Na tej podlagi izdelane *Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu* vključujejo SZ s pripadajočo razpredelnico in z navodili za izpolnjevanje. Vsaka izmed predlog SZ se nanaša na enega izmed treh predmetov v 1. razredu, ki sva jih obravnavali v raziskavi, tj. slovenščina, matematika in spoznavanje okolja.

S pomočjo treh predlog (za vsak predmet posebej) so učiteljice ob koncu šolskega leta za vsakega sodelujočega otroka v raziskavi podale svoje strokovno mnenje o tem, v kolikšni meri dosega posamezne SZ (tristopenjska ocenjevalna lestvica: SZ *še ne dosega*, *delno dosega*, *dosega*) oz. v kolikšni meri vé več, kot predvideva SZ. Da bi se povečala variabilnost odgovorov, je bila namreč poleg lestvice *še ne dosega - dosega* SZ, k vsakemu standardu dodana še tristopenjska lestvica. Če so učiteljice predhodno navedle, da učenec SZ dosega, so lahko na tej lestvici (*nekoliko več*, *precej več* in *veliko več*) še označile, ali učenec morda vé več, kot

predvideva standard. Poleg tega v predlogah navedeni SZ niso bili le minimalni, ker bi bila sicer variabilnost odgovorov prenizka za preučevanje individualnih razlik v učnih dosežkih. Koeficienti notranje zanesljivosti ocen po ocenjevalnih lestvicah (*še ne dosega-dosega SZ; vé nekoliko več-vé veliko več kot predvideva SZ* in skupna lestvica *še ne dosega-vé veliko več*) znašajo od 0,97 do 0,99 za predmet slovenščina, od 0,92 do 0,98 za predmet matematika ter od 0,94 do 0,99 za predmet spoznavanje okolja (Zupančič, 2006).

Rezultati

V *Tabeli 1* so predstavljeni Pearsonovi koeficienti korelacije med standardi znanja (SZ) pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja, ki so jih po mnenju učiteljic dosegli prvošolci, ter značilnostmi teh otrok (nebesedna spoznavna sposobnost, osebnostne lastnosti, kot so jih ocenili starši in vzgojiteljice), značilnostmi njihovih družin (izobrazba in starševstvo pri mamah ter očetih) in obiskovanjem vrtca. V primeru vzdolžnih analiz sva ugotavljali povezanost doseženih SZ (5. meritev) s predhodno ugotovljenimi merami otrok, družine in vrtca (meritve 1, 2 in 3). Podatki o obiskovanju vrtca so se nanašali na starost otrok ob vstopu v vrtec. Te podatke in podatke o izobrazbi ter značilnostih starševstva za oba starša ciljnih otrok sva pridobili na začetku raziskave, ko so bili otroci stari 3 leta (1. meritev). Starši in vzgojiteljice v vrtcu so ocenjevali osebnostne značilnosti otrok, ko so bili slednji v povprečju stari 3, 4 in 5 let (1., 2. in 3. meritev). V analizo sva vključili t. i. časovne agregatne mere (povprečje ocen posameznih dimenzij osebnosti otrok pri različnih starostih oz. meritvah) štirih dimenzij otrokove osebnosti, ki sledijo iz ocen staršev (povprečje ocen mam in očetov) in treh dimenzij otrokove osebnosti, ki izhajajo iz poročil vzgojiteljic. Kot mero spoznavnih sposobnosti otrok sva v vzdolžne analize vključili povprečje otrokovih rezultatov pri preizkusu nebesednih sposobnosti (CPM) v starosti 4 in 5 let (2. in 3. meritev). V sočasnih analizah sva preučevali povezanost med doseženimi SZ pri prvošolcih (5. meritev) in njihovimi sočasno (v istem šolskem letu) ugotovljenimi osebnostnimi značilnostmi (poročilo vzgojiteljic v šoli in agregatna ocena staršev v 4. meritvi), nebesednimi spoznavnimi sposobnostmi, merami družinskega okolja (4. meritev) in obiskovanjem vrtca pred vstopom v šolo (vključenost oz. ne vključenost v vrtec).

Tabela 1: Povezave doseženih standardov znanja z značilnostmi otrok, njihovega družinskega okolja in obiskovanjem vrta

	Vzdolžne povezave ^a			Sočasne povezave ^b		
	slo	mat	so	slo	mat	so
Otrok						
CPM	0,17*	0,23**	0,12	0,23**	0,23**	0,15*
E _s	0,28**	0,23**	0,14	0,30**	0,23**	0,20**
V _s	0,29**	0,25**	0,18**	0,29**	0,25**	0,24**
neS _s	- 0,20**	- 0,18*	- 0,20**	- 0,21**	- 0,21**	- 0,21**
N _s	- 0,25**	- 0,19**	- 0,13	- 0,30**	- 0,25**	- 0,21**
V-O _v	0,39**	0,31**	0,35**	0,47**	0,31**	0,41**
E-ČS _v	0,21**	0,17*	0,22**	0,37**	0,24**	0,34**
neS _v	- 0,12	0,00	- 0,10	- 0,19**	- 0,13	- 0,16*
Družina						
izob _M	0,18**	0,12	0,14	0,11	0,03	0,05
izob _O	0,03	-	-	0,04	-	-
As _O	0,00	0,02	0,05	0,09	0,08	0,06
Nn _O	- 0,12	- 0,02	- 0,16*	- 0,17*	- 0,09	- 0,14
Um _O	0,03	0,07	- 0,01	- 0,19**	- 0,16*	- 0,18*
Ssr _O	0,09	0,11	0,10	0,07	0,10	0,05
As _M	0,18*	0,12	0,11	0,25**	0,24**	0,18*
Nn _M	- 0,21**	- 0,10	- 0,12	- 0,18*	- 0,09	- 0,11
Um _M	- 0,13	- 0,10	- 0,19**	- 0,12	- 0,06	- 0,11
Ssr _M	0,17*	0,09	0,11	0,24**	0,22**	0,18*
Vrtec						
Vstop	0,16*	0,07	0,08	0,12*	0,04	0,12*

Opombe. CPM = rezultat pri preizkusu spoznavnih sposobnosti, slo = doseženi SZ pri slovenščini, mat = doseženi SZ pri matematiki, so = doseženi SZ pri spoznavanju okolja, E_s = starševe ocene otrokove ekstravertnosti, V_s = starševe ocene otrokove vestnosti, NeS_s = starševe ocene otrokove nesprejemljivosti, N_s = starševe ocene otrokovega nevroticizma, V-O_v = vzgojiteljičine ocene otrokove vestnosti-odprtosti, E-ČS_v = vzgojiteljičine ocene otrokove ekstravertnosti-čustvene stabilnosti, neS_v = vzgojiteljičine ocene otrokove nesprejemljivosti, As_O = očetova samoocena avtoritativnosti, Nn_O = očetova samoocena neučinkovitega nadzora, Um_O = očetova samoocena uveljavljanja moči, Ssr_O = očetova samoocena spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja, As_M, Nn_M, Um_M in Ssr_M = iste dimenzije samoocen starševstva pri mamah, vstop = v primeru vzdolžnih analiz starost otrok ob vstopu v vrtec, v primeru sočasnih analiz pa obiskovanje vrta.

- ^a Stolpci prikazujejo korelacijske koeficiente med doseženimi SZ v 1. razredu in zgodnjimi značilnostmi otrok, družinskega okolja in starostjo ob vstopu v vrtec (podatki zbrani pri otrocih od 3. do 5. leta starosti).
- ^b Stolpci prikazujejo korelacijske koeficiente med doseženimi SZ v 1. razredu in značilnostmi otrok ter njihovih družin na začetku šolskega leta (podatki zbrani pri šestletnih otrocih) in obiskovanjem vrtca.
- * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Rezultati v *Tabeli 1* kažejo, da se z ravno doseženih SZ pri predmetih slovenščina, matematika in spoznavanje okolja ob koncu 1. razreda povezujejo zlasti nebesedna spoznavna sposobnost in osebnostne značilnosti otrok. Te povezave so nizke do zmerno visoke. Splošna nebesedna sposobnost otrok se povezuje predvsem z doseženimi SZ pri slovenščini in matematiki, v manjši meri pa z doseženimi SZ pri predmetu spoznavanje okolja. S SZ se nekoliko višje povezujejo osebnostne dimenzije otrok, ki temeljijo na ocenah vzgojiteljic, kot poročila staršev o osebnosti otrok. Poleg tega lahko opazimo, da so sočasne povezave na splošno višje kot vzdolžne. Izobrazba mam in očetov, značilnosti njihovega starševstva ter otrokova vključenost v vrtec se z učiteljičino oceno otrokovega doseganja SZ povezujejo nizko.

V nadaljevanju sva ugotavljali, v kolikšni meri preučevane spremenljivke napovedujejo raven doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. V ta namen sva izvedli niz hierarhičnih regresijskih analiz za vsak obravnavani šolski predmet posebej. V regresijske modele sva kot prvi sklop napovednikov vnesli značilnosti otrok (splošna nebesedna spoznavna sposobnost, štiri dimenzije osebnosti, kot so jih ocenili starši, in tri dimenzije osebnosti, kot so jih ocenile vzgojiteljice). Drugi sklop napovednih spremenljivk je vključeval podatke o izobrazbi mam in očetov ter po štiri dimenzije starševstva pri mamah in očetih. V zadnjem koraku sva v analizo dodali še podatke o otrokovem obiskovanju vrtca pred vstopom v šolo. Glede na zastavljeni raziskovalni problem sva z uporabo tega postopka določali: 1) v kolikšni meri lahko s sklopom spremenljivk, ki vključuje individualne značilnosti otrok (nebesedna spoznavna sposobnost in osebnost), pojasnimo razlike v učni uspešnosti prvošolcev pri vsakem izmed treh obravnavanih šolskih predmetov; 2) v kolikšni meri sklop spremenljivk družine (izobrazba in mere starševstva) dodatno izboljša napoved učnih dosežkov prvošolcev po tem, ko je napovedna vrednost individualnih značilnosti otrok za njihove učne dosežke že izčrpana; in 3) v kolikšni meri starost otrok ob vstopu v vrtec oz. obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo dodatno izboljša napovedno vrednost sklopov napove-

dnih spremenljivk, ki vključujejo značilnosti otrok in njihovih družin. V *Tabeli 2* prikazujeva rezultate vzdolžnih, v *Tabeli 3* pa rezultate sočasnih regresijskih analiz.

Tabela 2: Povzetek vzdolžnih regresijskih analiz: napoved učnih dosežkov v 1. razredu na podlagi zgodnjih otrokovih značilnosti in značilnosti družinskega okolja (starost 3 do 5 let) ter starosti otrok ob vstopu v vrtec

Napovedne mere (3-5 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
otrok	0,21**	0,16**	0,14**
družina	0,07	0,05	0,08
vrtec ^a	0,01	0,00	0,00
Celotni R^2	0,29**	0,21**	0,22**

Opombe. V tabeli so prikazane spremembe v R^2 in pomembne napovedne spremenljivke. SZ = doseženi standardi znanja.

^a Spremenljivka se nanaša na starost, pri kateri je otrok začel obiskovati vrtec.

** $p < 0,001$.

Tako vzdolžno kot sočasno raven doseženih SZ pri prvošolcih najbolje napovedujejo njihove individualne značilnosti (nebesedna spoznavna sposobnost in izraznost osebnostnih lastnosti, kot jo zaznavajo odrasli), medtem ko značilnosti družinskega okolja in obiskovanje vrta dodatno ne pojasnijo pomembno večjega odstotka variance v učnih dosežkih prvošolcev kot same značilnosti otrok.

Sklop značilnosti otrok, ocenjenih v predšolskem obdobju (zgodnje otroštvo), pojasni od 14 % do 21 % variance doseženih SZ ob koncu 1. leta obveznega devetletnega izobraževanja. Za vzdolžno napoved ravni doseženih SZ pri vsakem izmed treh predmetov je zlasti pomembna osebna dimenzija vestnost-odprtost (koeficienti β znašajo 0,392, 0,331 in 0,315 za napoved dosežkov pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja; vse $p < 0,05$), kot so jo ocenile vzgojiteljice v vrtcu. Za napoved učnih dosežkov pri matematiki je poleg vestnosti-odprtosti pomembna tudi splošna nebesedna spoznavna sposobnost otrok ($\beta = 0,145$; $p < 0,05$). Sklop značilnosti družinskega okolja pojasni statistično nepomembne deleže (od 5 % do 8 %) dodatne variance v SZ, starost otrok ob vstopu v vrtec pa do 1 % variance, ki je ne pojasnijo značilnosti otrok in njihovih družin. Vsi trije sklopi spremenljivk skupaj pojasnijo od 21 % do 29 % variance v učni uspešnosti prvošolcev, kar pomeni srednje visoko napovedno vre-

dnost za učne dosežke pri matematiki in spoznavanju okolja ter visoko moč napovedi za dosežke pri slovenščini. Glede na merila, ki jih navaja Cohen (1988), naj bi R^2 , manjši od 0,13, pojasnil majhen odstotek variance (tj. do 13 %), R^2 od 0,13 do 0,26 pa srednje visok odstotek.

Sočasne napovedi učnih dosežkov v 1. razredu so nekoliko močnejše kot vzdolžne. Nebesedna spoznavna sposobnost in osebnostne značilnosti prvošolcev skupaj pojasnijo od 18 % do 30 % variance v doseženi ravni SZ. K napovedi doseženih SZ pri slovenščini in spoznavanju okolja prispeva zlasti ocena učenčeve vestnosti-odprtosti, ki jo poda vzgojiteljica v šoli (koeficienta β znašata 0,340 in 0,318 za napoved dosežkov pri slovenščini in spoznavanju okolja; obe $p < 0,05$), k napovedi učnih dosežkov pri slovenščini pa tudi učenčeva nebesedna spoznavna sposobnost ($\beta = 0,169$; $p < 0,05$). Slednja je edini pomembni napovednik učiteljičine ocene doseženih SZ iz matematike pri prvošolcih ($\beta = 0,195$; $p < 0,05$). Sklop spremenljivk družinskega okolja, ki zajema izobrazbo staršev in dimenzije starševstva, dodatno pojasni od 5 % do 8 % (statistično nepomemben porast) več variance v ravni doseženih SZ kot sklop individualnih značilnosti prvošolcev. Podatek o tem, ali so učenci pred vstopom v šolo obiskovali vrtec ali ne, ne prispeva k dodatnemu izboljšanju sočasne napovedi njihovih učnih dosežkov, ki sledi iz napovedi na podlagi sklopa individualnih značilnosti prvošolcev in sklopa značilnosti njihovih družin. Skupno mere učenca, družine in vrtca pojasnijo od 25 % do 35 % variance v učnih dosežkih prvošolcev pri obravnavanih predmetih, tj. srednje visok odstotek variance pri matematiki in visok odstotek pri slovenščini ter spoznavanju okolja.

Tabela 3: Povzetek sočasnih regresijskih analiz: napoved učnih dosežkov v 1. razredu na podlagi sočasnih otrokovih značilnosti in značilnosti družine ter obiskovanja vrtca pred vstopom v šolo

Napovedne mere (6 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
otrok	0,30**	0,18**	0,21**
družina	0,05	0,08	0,05
vrtec ^a	0,00	0,00	0,00
Celotni R^2	0,35**	0,25**	0,26**

Opombe. V tabeli so prikazane spremembe v R^2 in pomembne napovedne spremenljivke. SZ = doseženi standardi znanja.

^a Spremenljivka se nanaša na to, ali je otrok pred vstopom v šolo obiskoval vrtec ali ne.

** $p < 0,001$.

Razprava

Cilj pričujočega prispevka je bil ugotoviti, v kolikšni meri značilnosti otrok (osebnostne dimenzije in nebesedna spoznavna sposobnost) vzdolžno (v predšolskem obdobju) in sočasno (ob začetku šolskega leta) napovedujejo njihovo učno uspešnost v 1. razredu devetletne osnovne šole. Poleg tega sva preverjali morebitno dodatno napovedno vrednost sklopa napovednih spremenljivk družine in vključenosti otrok v vrtec pri pojasnjevanju obravnavanih kriterijskih spremenljivk. Na podlagi rezultatov sklepava, da imajo robustne osebnostne značilnosti otrok in njihova nebesedna spoznavna sposobnost poleg predhodno ugotovljenih specifičnih temperamentnih značilnosti (npr. Coplan idr., 1999; Supplee, 2004) in besednih sposobnosti (npr. Coplan idr., 1999; Schoen in Nagle, 1994) pomembno vlogo pri doseganju standardov znanja iz slovenščine, matematike in spoznavanja okolja. Prav tako izraznost teh individualnih značilnosti že v zgodnjem otroštvu (med 3. in 6. letom) zanesljivo napoveduje učno uspešnost pri prvošolcih. Med robustnimi osebnostnimi dimenzijami je vestnost-odprtost, kot jo pri otrocih zaznavajo vzgojiteljice v vrtcu in šoli, pomemben vzdolžni in sočasni napovednik učnih dosežkov pri vseh treh šolskih predmetih, ki sva jih obravnavali v analizah.

S sklopom značilnosti otrok sva tako vzdolžno kot sočasno (v tekočem šolskem letu) napovedali srednje visoke deleže variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev, značilnosti otrok ob začetku šolskega leta pa so pojasnile velik del razlik v doseženih SZ pri slovenščini ob koncu šolskega leta. Sočasna napovedna moč tega sklopa spremenljivk je nekoliko višja od vzdolžne, saj je relativna časovna stabilnost osebnostnih dimenzij in spoznavnih sposobnosti v daljših časovnih obdobjih nižja kot v krajših (Roberts in DelVecchio, 2000; Zupančič idr., v tisku). Pri tem imata izmed posameznih spremenljivk pomembno napovedno vrednost objektivno ugotovljena raven nebesedne spoznavne sposobnosti in izraznost otrokove vestnosti-odprtosti v tistem kontekstu (v vrtcu in v šoli), ki je podoben kontekstu, v katerem so bile pridobljene ocene o učnih dosežkih (v šoli). Ob upoštevanju pojasnjevalne vrednosti značilnosti otrok sklop izbranih spremenljivk družine (izobrazba staršev in značilnosti starševstva) ter starost otrok ob vstopu v vrtec oz. njihova vključenost v vrtec niso značilno izboljšali napovedi učnih dosežkov v 1. razredu. Nekatere izmed navedenih spremenljivk okolja se sicer nizko povezujejo z učnimi dosežki, vendar imajo zanemarljivo napovedno vrednost, če v analizi predhodno upoštevamo individualne značilnosti otrok.

Povezanost med značilnostmi otrok in njihovimi učnimi dosežki

Rezultati predstavljene študije podpirajo ugotovitve drugih avtorjev, ki poročajo o podobnih povezavah vestnosti, odprtosti in spoznavne sposobnosti z učno uspešnostjo pri starejših učencih (npr. Digman, 1989; Ehrler, 2005; Hart idr., 2003; Marjanovič Umek idr., 2006; Mervielde idr., 1995) ter dijakih (npr. Bratko idr., 2006; Lonsbury idr., 2003). Kaže pa, da lahko že na podlagi poznavanja izraznosti teh značilnosti v predšolskem obdobju zanesljivo napovedujemo učno uspešnost otrok v 1. razredu devetletne osnovne šole.

Vlogo zgodnjih in sočasno (v tekočem šolskem letu) izraženih otrokovih osebnostnih značilnosti in nebesedne spoznavne sposobnosti v njegovem delovanju na izobraževalnem področju razlagava z več perspektiv. Predpostavlja, da sta raven otrokove vestnosti-odprtosti, kot se izraža v izobraževalni ustanovi (vrtec, šola), in njegova splošna nebesedna sposobnost dejavnika, ki v učnih situacijah sodoločata, kako učinkovito otroci usvajajo učne vsebine. Skladno s t. i. modelom ujemanja otrokovih značilnosti z okoljem, ki mu je izpostavljen (Thomas in Chess, 1977), so namreč določene otrokove poteze bolj prilagojene specifičnim okoljem kot druge. Tako otroci, ki so vztrajni, usmerjeni k doseganju ciljev, nimajo težav s koncentracijo in odkrenljivostjo, načrtujejo svoje dejavnosti, so skrbni in redni pri izvajanju intelektualnih dejavnosti (vestnost), uspešno usvajajo učno snov v strukturiranem okolju, npr. pri šolskem pouku. Z izobraževalnim okoljem v vrtcu in šoli se dalje bolj ujemajo otroci, ki radi raziskujejo, se zanimajo za nove stvari, dogodke, pojave (odprtost do izkušenj), vsaj v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki imajo manj izražene navedene lastnosti. Poleg tega se otroci, ki imajo veselje do učenja, si hitro zapomnijo in razumejo stvari, dogodke ter dogajanje okoli sebe, radi razmišljajo o pridobljenih podatkih, hitro dojemajo zveze med stvarmi in pojavi (intelekt), bolj ujemajo z značilnostmi izobraževalnega konteksta kot njihovi vrstniki z nižjo ravno izraznosti teh atributov.

Tudi med otrokovim vedenjem v razredu (in v skupini v vrtcu) in njegovo učno uspešnostjo obstajajo dosledne povezave. Tako so npr. učenci, ki hitro odnehajo z izvajanjem začete dejavnosti, stalno pozabljajo učna gradiva in pripomočke, ne delajo domačih nalog, se med poukom ukvarjajo z različnimi drugimi dejavnostmi (in pri tem motijo druge) ipd., v povprečju manj uspešni pri učenju in dosegajo nižje učne rezultate v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki se vedejo nasprotno (npr. Hart, Atkins in Fegley, 2003; Tremblay idr., 1992; Zupančič in Puklek, 1999). Ker so do-

ločene osebnostne poteze povezane z manj prilagojenim vedenjem v učni situaciji (npr. Zupančič, 2006), je lahko otrokovo vedenje v vrtcu/šoli eden izmed razlogov za posredno zvezo med osebnostjo in učno uspešnostjo. Otrokove osebnostne značilnosti se lahko povezujejo z zgodnjo učno kompetentnostjo tudi prek njihovega prispevka k interakciji med otrokom in odraslo osebo (vzgojiteljico, učiteljico). Tako kot od temperamentnih značilnosti (npr. Coplan idr., 1999; Paget, Nagle in Martin, 1984) je lahko tudi od otrokovih osebnostnih značilnosti odvisno, kako se bodo vzgojiteljice in kasneje učiteljice odzivale nanj (npr. ga pohvalile za primerno vedenje ali kritizirale za manj primerne).

Poleg navedenega imajo otrokove značilnosti pomembno vlogo v vzgojiteljčini in učiteljčini zaznavi ter pojmovanju tega, v kolikšni meri je otrok »učljiv« (npr. Koegh in Burnstein, 1988). Pri tem »učljivost« avtorji opredeljujejo kot tisto spoznavno, motivacijsko, socialno in vedenje v učnih situacijah, ki ga odrasli pojmujejo kot najpomembnejše v okviru otrokove pripravljenosti za učenje. Zaznava otrokove »učljivosti« se povezuje s kakovostjo njegove interakcije z vzgojiteljico in kasneje z učiteljico (Kornblau, 1982; Coplan idr., 1999), kakovost interakcije pa pozitivno napoveduje učno uspešnost otrok (Ladd, Birch in Buhs, 1999). Otroci z bolj socialno zaželenimi osebnostnimi značilnostmi (vestnost, odprtost, ekstravertnost, sprejemljivost, čustvena stabilnost) tudi izzovejo pri odraslih in vrstnikih več socialno opornega vedenja kot tisti z manj zaželenimi lastnostmi (Martin, 1994). Tako slednji v primerjavi s prvimi prejmejo manj psihološke in neposredne pomoči pri reševanju težkih učnih nalog s strani vrstnikov in učiteljic, kar lahko delno prispeva k medosebnim razlikam v učni uspešnosti. Nekateri avtorji (npr. Mathney, 1989) tudi predpostavljajo, da k povezavam med temperamentnimi in spoznavnimi značilnostmi (npr. učna kompetentnost) vsaj delno prispeva določena raven prekrivanja med obema konstruktoma. Vzdrževanje usmerjene pozornosti, odkrenljivost, vztrajnost (tudi sestavine osebnostne dimenzije vestnosti) se izražajo skozi podobno vedenje kot individualne razlike v učni kompetentnosti.

Vzdolžna napovedna vrednost značilnosti otrok in učinek konteksta

V povezavi s predhodnimi ugotovitvami o razvoju osebnostnih značilnosti in spoznavnih sposobnosti (npr. Zupančič in Kavčič, 2005b, 2006; Zupančič idr., v tisku) meniva, da otrokova v vrtcu izražena vestnost-odprtost ter raven njegovih nebesednih spoznavnih sposobnosti napovedujejo učni dosežek v 1. razredu pretežno zato, ker so te značilnosti razvojno razmero-

ma stabilne že med 3. in 6. letom. Relativna razvojna stabilnost se nanaša na doslednost izraznosti določene posameznikove značilnosti skozi čas, in sicer v primerjavi z izraznostjo te značilnosti v skupini njegovih vrstnikov (Zupančič, 2004). Tako se npr. otrokova vestnost-odprtost (z vsemi pripadajočimi osebnostnimi potezami), kot se izraža v vrtcu in šoli med 3. in 6. letom, v absolutnem smislu pomembno poveča, tj. otroke odrasli zaznavajo kot vse bolj vestne in odprte. Istočasno pa se relativni položaj posameznih otrok v skupini vrstnikov glede izraznosti vestnosti in odprtosti ne spreminja, ostaja precej stabilen skozi čas (Zupančič idr., v tisku). Tisti triletni otroci, ki so jih vzgojiteljice npr. zaznale kot bolj vestne-odprte v primerjavi z večino drugih triletnikov, so bili tudi eno, dve in tri leta kasneje ocenjeni kot bolj vestni-odprti v primerjavi z enako starimi vrstniki, čeprav se je izraznost te dimenzije s starostjo v povprečju povečevala.

K stabilnosti individualnih značilnosti prispeva več vrst dejavnikov in procesov, npr. stabilnost v okolju, delovanju in izraznosti genov, različne psihološke značilnosti (npr. prožnost jaza) ter več vrst transakcij med posameznikom in okoljem (npr. reaktivna, manipulativna, proaktivna) (Caspi, 1998). Otroci v najinem vzdolžnem vzorcu so se npr. razvijali v (vsaj navzven) stabilnem okolju. Vsi so obiskovali vrtec, v katerem strokovne delavke sledijo Kurikulumu za vrtce (1999). Vsi otroci so obiskovali vrtec vsaj od tretjega leta starosti in ostali v istem vrtcu do vstopa v šolo, približno polovica otrok v tem obdobju tudi ni zamenjala vzgojiteljice. Na stabilnost družinskega okolja, v katerem so se otroci razvijali, sklepava na podlagi stabilnosti maminih in očetovih samoocen starševstva v triletnem časovnem obdobju (Zupančič, 2006). Posredno tudi sklepava, da se otroci s svojimi družinami niso selili (sicer bi najverjetneje zamenjali vrtec) in da so vseskozi živeli skupaj z obema staršema (sicer oba starša verjetno ne bi sodelovala v raziskavi do njenega zaključka).

Kot pomemben vzdolžni in sočasni napovednik učne uspešnosti pri prvošolcih so se izkazale le ocene, ki so jih o vestnosti-odprtosti otrok podale njihove vzgojiteljice v vrtcu/šoli, ne pa tudi ocene staršev. To ne pomeni, da se ocene označevalnih potez vestnosti in odprtosti, ki so jih podali starši, sploh ne povezujejo z učno uspešnostjo, temveč da imajo ocene vzgojiteljic bistveno večjo napovedno moč kot ocene staršev, če v napovedne modele vključimo oboje. Poročila vzgojiteljic imajo lahko večjo napovedno moč zato, ker dimezija vestnost-odprtost vključuje označevalne poteze obeh, vestnosti in odprtosti, medtem ko se poteze odprtosti v primeru ocen staršev povezujejo v dimezijo ekstravertnost. Slednja pa se v napovednih analizah ne povezuje z učno uspešnostjo tudi, če

upoštevamo rezultate otrok pri kombinirani dimenziji ekstravertnost-čustvena stabilnost, ki sledi s komponentne strukture ocen vzgojiteljic (glej tudi razdelek *Pripomočki*). Ne glede na to pa višjo napovedno moč vzgojiteljicinih ocen otrokove osebnosti v primerjavi z ocenami staršev pripisujeva predvsem dejstvu, da vzgojiteljice v vrtcu/šoli osebnostne značilnosti otrok presojujejo znotraj izobraževalnega konteksta. Torej konteksta, ki je podoben oz. enak tistemu, v katerem učiteljice ocenjujejo raven otrokovega znanja.

Čeprav so ocene osebnosti otrok, ki jih podajo starši in vzgojiteljice v vrtcu/šoli, med seboj zanesljivo bolj skladne od naključnega ujemanja, je skladnost med ocenami mam in očetov pomembno višja od skladnosti med pari starši-vzgojiteljice oz. učiteljice (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2004; Zupančič idr, v tisku). Starši in vzgojiteljice/učiteljice namreč o značilnostih istih otrok poročajo nekoliko drugače, ker ocene različnih poročevalcev temeljijo na podatkih, ki jih o otrocih pridobivajo v različnih kontekstih. Vedenje otrok (in odraslih) pa se nekoliko razlikuje v odvisnosti od socialnega konteksta, v katerem se pojavlja (npr. Harris, 1998). Starši tudi v primerjavi s strokovnimi delavkami v izobraževalni ustanovi otrokove značilnosti ocenjujejo z vidika različnih socialnih vlog. Te se med seboj razlikujejo glede niza pričakovanj in odgovornosti do otrok. Predpostavljava npr., da so otroci v vrtcu in zlasti v šoli izpostavljeni višjim pričakovanjem in zahtevam glede usmerjene pozornosti, načrtovanja dejavnosti, zanimanja, razmišljanja, razumevanja in nadzora vedenja kot doma. Poleg tega socialne izmenjave otrok v izobraževalni ustanovi potekajo v skupini vrstnikov in z vzgojiteljicami/učiteljicami, doma pa so omejene na starše, morebitne različno stare sorojence in občasne, navadno diadne interakcije s prijatelji in drugimi odraslimi.

Zaključki

Posploševanje rezultatov opravljene raziskave omejujejo nekatere njene pomanjkljivosti. Med temi izpostavlja zlasti problem merjenja učnih dosežkov pri prvošolcih, majhno število otrok, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca, uporabljene mere starševstva (omejeno število spremenljivk) in način zbiranja podatkov o teh merah (samoocene in precejšnja verjetnost socialno zaželenega odgovarjanja). Po drugi strani ima raziskava določene prednosti v primerjavi s predhodnimi. Podatke o napovednih spremenljivkah učne uspešnosti sva zbirali vzdolžno in v dolgem časovnem obdobju pred vstopom otrok v šolo. Tako sva lahko preučili ne le so-

časnih, temveč tudi vzdolžne povezave med napovednimi in kriterijskimi spremenljivkami. Uporabili sva pristop več ocenjevalcev, kar povečuje zanesljivost in veljavnost podatkov, ter se pri ugotavljanju napovednih zvez v celoti izognili napaki istega ocenjevalca, hkrati pa ohranili nadzor nad kontekstom ocenjevanja (družinsko okolje, izobraževalna ustanova).

Med pomembnimi ugotovitvami raziskave velja zlasti omeniti, da ima poleg spoznavnih sposobnosti (splošna nebesedna sposobnost in že predhodno prepoznana splošna inteligentnost ter besedne sposobnosti) precejšnjo vlogo v učnih dosežkih prvošolcev robustna osebna dimenzija vestnost-odprtost, kot se izraža v izobraževalnem kontekstu. Njena izraznost ne napoveduje učnih dosežkov pri treh predmetih v 1. razredu le ob začetku tekočega šolskega leta, temveč že mnogo prej. Meniva, da je ta podatek zlasti pomemben za starše ter strokovne delavke in delavce v vzgoji in izobraževanju. Rezultati predhodnih tujih in domačih raziskav namreč kažejo, da vestnost z vsemi pripadajočimi označevalnimi potezami postane v zaznavi otrokove osebnosti pri odraslih pomembna šele ob vstopu otrok v šolo. Izraznosti potez vestnosti (skrbnost do stvari, marljivost, odnos do dela, vztrajnost pri opravljanju dejavnosti, izpolnjevanje intelektualnih in socialnih zahtev) pri predšolskih otrocih vzgojiteljice, predvsem pa starši, namenjajo malo pozornosti (npr. Kohnstamm idr., 1998; Mervielde idr., 1995; Zupančič in Kavčič, 2002). V okviru pričujoče raziskave ugotavlja, da prav te značilnosti otrok predstavljajo enega izmed zgodnjih dejavnikov tveganja za kasnejšo učno neuspešnost. Na tej podlagi je torej priporočljivo, da tako starši kot tudi vzgojiteljice in njihove pomočnice v vrtcu spodbujajo razvoj otrokove usmerjenosti k dosežku (vztrajnost, usmerjenost k doseganju cilja), organiziranosti (pri načrtovanju in izvajanju različnih dejavnosti, skrbnost, natančnost), vzdrževanja usmerjene pozornosti, strategij odvratanja pozornosti od motečih (ne-relevantnih) dražljajev in radovednosti ter otroke motivirajo za spoznavanje različnih stvari, ljudi, pojavov in odnosov med njimi. Čeprav so te osebne poteze otrok razmeroma stabilne že zelo zgodaj v razvoju, se njihova stabilnost s starostjo otrok še povečuje (Zupančič idr., v tisku). Zato bodo verjetno poskusi okoljskega vplivanja nanje v predšolskem obdobju učinkovitejši kot kasneje (npr. ob vstopu v šolo ali ko učiteljice pri otrocih zaznajo učne težave), sistematično spodbujanje vestnega vedenja in motiviranje učencev za učenje v različnih kontekstih (doma in v šoli) pa uspešnejše v nižjih kot v višjih razredih. Kot kažejo rezultati raziskav z učenci višjih razredov, vestnost in odprtost ostajata pomembna dejavnika učnih dosežkov v celotnem obdobju izobraževanja, njuna vloga v učni

uspešnosti pa se po nekaterih podatkih s starostjo učencev povečuje (npr. Mervielde idr., 1995). Poleg tega tudi visoko izražene spoznavne sposobnosti učencev ne morejo nadomestiti neugodnega prispevka njihove nizke vestnosti in odprtosti k učnim dosežkom (npr. Bratko idr., 2006; Ehrler, 2005).

Ugotovitve predstavljene raziskave odpirajo nova raziskovalna vprašanja in imajo nasledke tudi za zgodnje izobraževalno delo z otroki v prvih razredih obveznega izobraževanja. Učiteljem in učiteljicam bi bilo morda pri pouku v pomoč, če bi pri svojih poskusih optimizacije učnega okolja (vključno z vzpostavljanjem ugodnih stikov z učenci) poleg medosebnih razlik v spoznavnih sposobnostih otrok in v njihovi zgodnji učni kompetentnosti upoštevali tudi razlike v osebnosti učencev, predvsem razlike v vestnosti in odprtosti do novih izkušenj. Relevantno bi tudi bilo, če bi se prihodnje raziskave usmerile v preučevanje odnosa med otrokovo osebnostjo (osebnostne poteze in spoznavne sposobnosti) in učno kompetentnostjo v odvisnosti od strukture razreda, sloga poučevanja in različnih drugih značilnosti okolja v razredu.

Opomba

- [1] Podatki so bili zbrani v okviru raziskovalnega projekta, ki sta ga financirala Ministrstvo RS za šolstvo in šport ter Javna agencija RS za raziskovalno dejavnost.

Literatura

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public daycare: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Berk, L. E. (1997). *Child Development*. 4. izd. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bramlett, R. K., Scott, P. in Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16, 147-156.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T. in Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. V: W. Damon (ur. zbirke) in N. Eisenberg (ur. vol.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* str. 311-388 New York: Wiley.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum Associates.

- Conrad, M. A. (2005). Aptitude is not enough; How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.
- Coplan, R. J., Barber, A. M. in Lagacé-Séguin, D. G. (1999). The role of child temperament as a predictor of early literacy and numeracy skills in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 537-553.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89, 305-314.
- De Raad, B. in Perugini, M. (ur.) (2002). *Big Five assessment*. Gottingen: Hogrefe & Hoger Publishers.
- Digman, J. M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.
- Dopkins Stright, A., Neitzel, C., Garza Sears, K. in Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93, 456-466.
- Ehrler, D. J. (2005). An investigation into the relation between the Five-Factor Model of personality and academic achievement in children. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66(3-A), str. 891.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. in Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458-1502.
- Ginsburg, G. S. in Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Halverson, C. F. (2003). *Culture, age, and personality development*. Prispevek predstavljen na 11. evropski konferenci o razvojni psihologiji, Milano, Italija.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, 995-1026.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do?* New York: Touchstone.
- Hart, D., Atkins, R. in Fegley, S. (2003). Personality and development in childhood: A person-centered approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(1), ser. št. 272.
- Hartman, E. (1991). Effects of day care and maternal teaching on child educability. *Scandinavian Journal of Psychology*, 32, 325-335.
- Hernandez, M. E. (2003). Longitudinal analysis of temperament measures in predicting early school adjustment and educational outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(7-A), str. 2517.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hsieh, C.-L. (1999). Relating parenting styles and children's temperament to behavioral adjustment and academic achievement of Taiwanese children. *Dissertation*

- Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(7-A), str. 2343.
- Kaplan, C. (1993). Predicting first-grade achievement from pre-kindergarten WPPSI-R scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 133–138.
- Koegh, B. K. in Burnstein, N. D. (1988). Relationship of temperament to preschoolers' interaction with peers and teachers. *Exceptional Children*, 54, 69–74.
- Kohnstamm, G. A., Halverson, C. F., Mervielde, I. in Havill, V. L. (ur.) (1998). *Parental descriptions of child personality*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kornblau, B. (1982). The teachable pupil survey: A technique for assessing teacher's perceptions of pupil attributes. *Psychology in the Schools*, 19, 170–174.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Urad RS za šolstvo.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. in Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517–1524.
- Lonsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. L. in Gibson, L. W. (2003). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14, 67–77.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 57(2), 108–129.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Otroci v vrtcu in šoli. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvoja psihologija* str. 468–494 Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Martin, R. (1994). Child temperament and common problems in schooling: Hypotheses about causal connections. *Journal of School Psychology*, 32, 119–134.
- Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care*, 111, 49–68.
- Mathney, A. P. (1989). Temperament and cognition: Relations between temperament and mental scores. V: G. A. Kohnstamm, J. E. Bates in M. K. Rothbart (ur.), *Temperament in childhood*, str. 263–282. Chichester: Wiley.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- Mervielde, I., Buyst, V. in De Fruyt, F. (1995). The validity of the Big-Five as a model for teacher's ratings of individual differences among children aged 4–12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 525–534.
- Mervielde, I. in De Fruyt, F. (2002). Assessing children's traits with the Hierarchical personality Inventory for Children. V: B. De Raad in M. Perugini (ur.), *Big Five assessment* (str. 129–146). Gottingen: Hogrefe & Hoger Publishers.
- Miller, M. H. (2000). The relationship of temperament at school entry, cognitive ability, gender, SES, and at-risk status to later school achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(7-A), str. 2373.

- Newman, J., Noel, A., Chen, R. in Matsopoulos, A. S. (1998). Temperament, selected moderating variables and early reading achievement. *Journal of School Psychology, 36*, 215–232.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, London: The Guilford Press.
- Paget, K. D., Nagle, R. J. in Martin, R. P. (1984). Interrelationships between temperament characteristics and first grade teacher-student interaction. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 547–560.
- Papalia, D. E. in Olds, S. W. (1992). *Human development*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice. 2. zvezek. Barvne progresivne matrice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Reed-Victor, E. (2001). *Child temperament and personality. Contributions to early school competence and behavior problems*. Prispevek predstavljen na 10. evropski konferenci o razvojni psihologiji, Uppsala, Švedska.
- Roberts, B. W. in DeVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 126*, 3–25.
- Roskam, I., Vandenplas-Holper, C. in De Maere-Gaudissart, A. (2001). Mothers' and teachers' ratings of children's personality: Children's age, gender, scholastic performance, mothers' educational level, and rater effects. *European Review of Applied Psychology, 51*, 289–303.
- Schoen, M. J. in Nagle, R. J. (1994). Prediction of school readiness from kindergarten temperament scores. *Journal of School Psychology, 32*, 135–147.
- Stipek, D. J. in Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology, 33*, 711–723.
- Supplee, L. H., Shaw, D. S. Hailstones, K. in Hartman, K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *Journal of School Psychology, 42*, 221–242.
- Thomas, A. in Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Toličič, I. (1970). Vpliv sistematične predšolske vzgoje na otrokovo uspešnost v šoli. V: I. Toličič (ur.), *Uspešnost učencev v šoli* (str. 24–32). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E. in Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 64–72.
- Zupančič, M. (2004). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 6–27). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrta na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno zaključno poročilo o opravljeni raziskavi. Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.

- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and early adolescent personality: The trait-structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48(4), 311-332.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2002). Toddler's and pre-school children's characteristics as perceived by mothers and pre-school teachers: Do their free descriptions resemble the five-factor model of personality? *Psihološka obzorja*, 11(1), 7-24.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2004). Personality structure in Slovenian three-year-olds: The Inventory of Child Individual Differences. *Psihološka obzorja*, 13(1), 8-27.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005a). *Stability and change in individual differences through early childhood: A multi-informant perspective*. Prispevek predstavljen na Srečanju raziskovalcev temperamenta in osebnosti, Atlanta, GA, ZDA.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005b). Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behaviour in pre-school. *Psihološka obzorja*, 14(1), 17-34.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005c). *Vprašalnik o družinskem okolju-II*. Oddelek za psihologijo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). The age of entry into high-quality pre-school, child and family factors, and developmental outcomes in early childhood. *European Early Child Education Research Journal*, 14(1), 91-112.
- Zupančič, M., Podlesek, A. in Kavčič, T. (2004). Parental child-care practices of Slovenian preschoolers' mothers and fathers: The Family Environment Questionnaire. *Psihološka obzorja*, 13(3), 7-26.
- Zupančič, M. in Puklek, M. (1999). Napoved učne uspešnosti učencev v prvem razredu osnovne šole. V M. Zupančič, (ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*, str. 76-92. Ljubljana: i2.
- Zupančič, M., Sočan, G. in Kavčič, T. (v tisku). *Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years*. *European Journal of Developmental Psychology*.

DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ETIKA

DIDAKTIČNI PRIROČNIK ZA UČITELJE V 7. RAZREDU DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE, (ZBIRKA UČBENIŠKA GRADIVA). LJUBLJANA: I2, 2007.

Slovenski založniški trg je obogaten še z enim novim didaktičnim priročnikom. Gre za *didaktični priročnik* za učitelje, in sicer za predmet državljanska vzgoja in etika v 7. razredu osnovne šole devetletke. Pri nastanku omenjenega priročnika so pomagali številni avtorji/-ice, nekateri med njimi tudi učitelji zahtevnega predmeta državljanska vzgoja in etika. Pričujoče delo so strokovno in didaktično uredili: dr. Janez Justin, Eva Klemenčič in mag. Mitja Sardoč. Gre za produkcijo didaktičnega priročnika, ki naj bi mladim devetletkarjem koristil za pridobitev čim bolj kakovostnih družboslovnih vedenj, potrebnih za bolj kakovostno življenje in delovanje v EU.

Poudariti je treba, da je didaktično gradivo *Državljska vzgoja in etika* sestavljeno kar iz štirih pomembnih delov, in sicer:

1. iz didaktičnega priročnika za učitelje predmeta državljanska vzgoja in etika v 7. razredu 9-letne osnovne šole,
2. iz navodil za uporabo delovnih zvezkov za 7. in 8. razred ter rešitve nalog,
3. iz prosojnic za 7. razred 9-letne osnovne šole,
4. iz CD (zgoščenke) s prosojnicami v elektronski obliki (za 7. razred).

Za učitelje je sam priročnik osrednji del kompleta. Priročnik, ki mu pravkar namenjamo predstavitveno, ocenjevalno pozornost, je vsebovalec številnih ustvarjalnih didaktičnih idej. Želimo je, da so te uporabne tudi v primeru, ko se učitelj/-ica odloči za izbor nekega drugega učbeniškega gradiva.

Pri strokovnem pregledu priročnika sem takoj ugotovila, da je vsebinsko zelo bogat. Tako lahko pomaga mladim pridobivati mnoga znanja z mikro in makro področij družbenega življenja. Če vsa takšna znanja poskušamo konkretizirati, potem so to:

- znanja iz življenja v skupnosti (narod, država),
- znanja z družinskega področja,
- znanja s področja sporazumevanja in odločanja,
- znanja s področja vzornišva in avtoritete in
- znanja s področja množičnih občil in informacij.

Sam priročnik je pregleden. V jeziku didaktične stroke bi dejali, da je pri svojem nastajanju upošteval didaktična načela kot vodnike: načelo sistematičnosti, demokratičnosti, odprtosti, individualizacije, problem-skosti. Skratka, gre za moderen priročnik, ki je zasnovan pluralno. Vsebinsko obravnavo v priročniku izobraževalcu/-ki dinamizirajo še privlačne vizualizacije. Na učenca deluje edukativno, saj je vsebovalec pomembnih vrednot (individualnih in družbenih, ki so v medsebojnem prepletu): demokracija, strpnost, človekove pravice, EU, družina, humanitarnost (človekoljubnost). Sploh pa je v priročniku posebej zanimivo poglavje, ki želi učencu neposredno predstaviti vrednote in različne vrednotne usmeritve. To poglavje je namenjeno obravnavi tega, kaj so sploh vrednote in zakaj so v življenju posameznika tako zelo pomembne.

Vsaka obravnavana vsebinska učna celota v priročniku nekako sledi zaporedni didaktični strukturaciji, ki jo tvorijo elementi: cilji, pojmi, možne medpredmetne povezave, standardi znanja, opomba za učitelje. Ne gre spregledati, da je priročnik še vsebovalec uvoda in zanimive križanke. Z njeno pomočjo si lahko učenec pridobi povratno informacijo o uspešnosti usvojitve nekaterih svojih družboslovnih vedenj.

Gotovo bo lahko učitelju/-ici pričujoči priročnik pomembno vodilo pri čim bolj konstruktivistični zasnovi svojega odgovornega in zahtevnega kompleksnega pedagoškega dela. In to kljub dejstvu, da so nekatere vsebine v priročniku za učenca celo morebiti na kar previsoki strokovni ravni. Izrečeno tudi velja za navedbo virov medmrežnega knjižnega kotička. Toda pravkar poudarjeno naj ne zmanjšuje pomena konkretne uporabe priročnika. Osebo si želim, da bi ta pomembno prispeval tako k vsebinski kot didaktični rasti učitelja in učenca ter nenehno krepil njune kompetence, potrebne za čedalje zahtevnejše življenje v družbi znanja tretjega tisočletja. Še posebej njuno objektivno kritično kompetenco, analitično kompetenco za družbena dogajanja, ki žal v današnji globalizirani družbi marsikdaj niso takšna, kot bi si želeli.

dr. Alojzija Židan
FDV, Univerza v Ljubljani

PROSTOVOLJSTVO JE PROIZVODNJA SMISLA

Alenka Gril

V oktobru 2007 je v založbi Pedagoškega inštituta izšla znanstvena monografija *Prostovoljstvo je proizvodnja smisla* avtorice dr. Alenke Gril. Avtorica je v širšem slovenskem strokovnem prostoru poznana po raziskovanju socialnega in sociokognitivnega razvoja v mladostništvu, preživljanja prostega časa mladih, družbenega udejstvovanja mladih ter po evalvacijskih raziskavah obremenjenosti, sodelovalnosti in tekmovalnosti osnovnošolcev. Svoja znanstveno-empirična spoznanja avtorica tudi uspešno prenaša v prakso prek sodelovanja z mladinskimi centri in z usposabljanjem učiteljev družboslovnih predmetov.

V monografiji *Prostovoljstvo je proizvodnja smisla* se avtorica osredotoča na aktualno stanje in probleme prostovoljnega dela mladih v Sloveniji. Monografija je rezultat avtoričinega raziskovanja prostovoljnega dela mladih v letih 2004–2006, ki je bilo izvedeno v okviru Ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001–2006« ter raziskovalnih projektov za potrebe Mestne občine Ljubljana (MOL) za leto 2005. To je prva sistematična obravnava prostovoljnega dela v Sloveniji, v katero je bilo vključenih 180 prostovoljskih organizacij in 400 mladih prostovoljcev. V monografiji so najprej predstavljeni različni vidiki kakovosti organiziranega mladinskega prostovoljnega dela v Sloveniji in Ljubljani, nato pa avtorica predstavi izsledke študije, v katero je bilo vključenih 430 prostovoljcev iz vse Slovenije ter 140 mladih prostovoljcev iz MOL. Na drugi strani so avtorico zanimale tudi socialne predstave mladih o prostovoljstvu nasploh in v ta namen je izvedla študijo tudi v 12 ljubljanskih srednjih šolah, v kateri je sodelovalo več kot 600 srednješolcev. V monografiji so tako predstavljeni podrobna analiza socialnih predstav mladih o prostovoljstvu, motivacija za prostovoljno delo, pomen prostovoljnega dela in zadovoljstvo mladih prostovoljcev. Pri tem avtorica izpostavi razvojni vidik motivacije za prostovoljsko delo (razvojne razlike med mlajšimi, srednjimi in starejšimi mladostniki v motivaciji za prostovoljno delo, spremembe v motivaciji med trajanjem prostovoljnega dela), v metodološkem

aparatu pa kombinira več pristopov: vidik posameznih prostovoljcev in vidik prostovoljskih organizacij ter kvalitativno (skupinski intervjuji v fokusnih skupinah) in kvantitativno (vprašalniki) raziskovalno metodo. V monografiji so predstavljeni tudi problemi prostovoljstva, ovire, s katerimi se srečujejo prostovoljske organizacije in prostovoljci, ter možne poti za izboljševanje trenutnega stanja prostovoljstva v Sloveniji.

Predstavljam nekatere izsledke raziskave, ki bi lahko bili še posebej zanimivi in relevantni za mladinske delavce in pedagoge, ki neposredno delajo z mladimi prostovoljci, kot tudi za sistemsko načrtovanje modela za urejanje prostovoljnega dela.

Mladi prostovoljci se predvsem odločajo za družbeno koristno delo na področju zdravstvenega in socialnega varstva, preprečevanja nasilja, zlorabe drog, varovanja človekovih pravic, družbenega vključevanja in kakovostnega preživljanja prostega časa. Večinoma sodelujejo v mladinskih organizacijah, centrih za socialno delo in svetovalnih centrih ter v domovih upokojencev. O deležu populacije, ki se v Sloveniji ukvarja s prostovoljnim delom, na žalost nimamo natančnega podatka. Avtorica pa ugotavlja, da je najpogostejše število prostovoljcev, s katerimi sodelujejo organizacije, od 5 do 15 (oz. 20) prostovoljcev. Največ prostovoljcev je starih med 19 in 24 let (predvsem so to študentje). Zanimiv je podatek, da je kar tri četrtine prostovoljcev, ki so sodelovali v raziskavi, ženskega spola. Organizacije, ki izvajajo prostovoljno delo, se večinoma financirajo iz proračunskih sredstev ter lastnih virov, le redko pa pridobivajo sredstva od sponzorjev ali iz evropskih programov. Prostovoljno delo mladih vključuje različne naloge in dejavnosti. Najpogosteje se mladi prostovoljci družijo z uporabniki in jih spremljajo, organizirajo prireditve, nudijo učno pomoč in izobraževanje ter usposabljanje. Izvajajo tudi kreativne delavnice in sodelujejo pri športnih dejavnostih. Spodbuden je podatek, da prostovoljske organizacije večinoma poskrbijo tudi za izobraževanje svojih prostovoljcev, v kar polovici organizacij, ki so sodelovale v raziskavi, so ta izobraževanja večkrat letno. Najpogosteje se za prostovoljno delo mladi odločajo kar sami, k temu pa jih spodbudijo tudi njihovi prijatelji in »stari« prostovoljci. Motivi za prostovoljno delo so predvsem početi nekaj koristnega, pomagati ljudem, pridobiti socialne izkušnje in znanja in preveriti svojo poklicno vlogo. Večina prostovoljcev je tudi ocenila, da so bila njihova začetna pričakovanja izpolnjena: povečal se jim je občutek lastne koristnosti, pridobili so strokovna znanja in spretnosti, postali so iznajdljivejši in fleksibilnejši, socialno spretnejši in samozavestnejši. Organizacije in prostovoljci ugotavljajo, da so najpomembnejše vrednote prostovolj-

cev zanesljivost, odgovornost, strpnost, kreativnost, družabnost in solidarnost. Na žalost pa, vsaj po mnenju dijakov, prostovoljci uživajo le malo ugleda v javnosti. Kot najuglednejše skupine v slovenski družbi so dijaki ocenili zdravnike, izobražence, odvetnike, športnike in menedžerje. Manj ugleden položaj v družbi oz. pogosta družbena in medijska neopaženost dejavnosti prostovoljskih organizacij in prostovoljcev so verjetno tudi razlog, da se organizacije pri svojem delu soočajo s pomanjkanjem denarja, s problemi pridobivanja pa tudi ohranjanja in nagrajevanja prostovoljcev ter z organizacijskimi težavami, kot so usposobljenost kadrov, vodenje in zagotavljanje permanentnega izobraževanja.

Avtorica zaključuje svoje delo z nekaterimi predlogi, kako bi lahko prostovoljske organizacije delovale še uspešneje, ter opozori na nujnost zakonske ureditve splošnih minimalnih pogojev za opravljanje organiziranega prostovoljnega dela.

Znanstvena monografija *Prostovoljstvo je proizvodnja smisla* torej prinaša aktualne podlage za razvoj prostovoljstva med mladimi. Postane lahko pomemben pripomoček v prostovoljskih organizacijah za načrtovanje dela s prostovoljci, v branje pa jo priporočam tudi mladinskim delavcem in pedagogom, ki neposredno delajo z mladimi prostovoljci.

dr. Melita Puklek Levpušček
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

PROSTI ČAS MLADIH V LJUBLJANI

Alenka Gril

Prostočasne aktivnosti mladih v zahodnih družbah so bile pogosto predmet raziskav. Sociologi se že od druge svetovne vojne naprej ukvarjajo z vprašanjem, kako mladi preživljajo čas, ko niso v šoli ali na trgu dela, in kako procesi modernizacije vplivajo na prostočasne dejavnosti. Definiranje prostega časa sploh ni enostavno opravilo, saj ne gre le za skupek aktivnosti ali razporeditev časa, ampak ga vsakdo definira glede na lastno percepcijo šolskih in službenih zahtev, vsakodnevnih obveznosti, odgovornosti v družini, plačanega dela. Še najpogosteje se ga definira kot nedelovni čas, čas zase, za predah, zabavo, umiritev in počitek; čas, ko lahko počneš, kar želiš po lastni izbiri oz. ko se ukvarjaš z aktivnostmi, ki nudijo raznolikost, razvedrilo, sprostitvev, socialno in osebno izpolnitev. V modernih družbah se prosti čas na račun skrajševanja delovnikov in podaljševanja življenjske dobe vse bolj podaljšuje. Vendar pa se ravnotežje med prostim in delovnim časom (tudi časom, prebitim v šoli, in časom za pripravo na šolo) zaradi zahtevnosti in spremenljivosti dela in šolanja vse bolj ruši. Večeri in vikendi več niso povsem prosti, dodatno izobraževanje postaja vseživljenjska stalnica in zahteva intrinzično motivacijo.

Prosti čas velja tudi za čas, ko mladi lahko odkrivajo in razvijajo individualna zanimanja, osebno identiteto ter se z eksperimentiranjem preizkušajo v različnih socialnih vlogah. Prostočasne dejavnosti pomembno vplivajo na razvoj mladih ravno zato, ker imajo mladi v tem času ponavadi več avtonomije kot v drugih dnevni aktivnostih. Številne empirične študije dokazujejo, da je aktivno preživljanje prostega časa povezano s pozitivnimi razvojnimi rezultati, npr. k boljšemu šolskemu uspehu, prilagodljivosti, boljšemu mentalnemu zdravju (Coatsworth idr., 2005). Te aktivnosti dajejo občutke kompetentnosti in samorealizacije. Mladi seveda niso homogena skupina, zato so med njimi precejšnje razlike tudi v načinih preživljanja prostega časa.

Raziskava o prostem času mladih v Ljubljani Alenke Gril, ki jo je naročil Urad za mladino Mestne občina Ljubljana leta 2004 in na kateri temelji avtoričina knjiga, daje poglobljen vpogled v prostočasne dejavnosti mladih. Knjiga daje odgovore na vprašanja, kako različne generacije mladih

v Ljubljani preživljajo prosti čas, katere možnosti za preživljanje prostega časa imajo v mestu, kakšna je lokacijska razpršenost različnih možnosti za prostočasovne aktivnosti v mestu, kakšna je organizacijska struktura prostočasnih aktivnosti mladih v mestu, katere oblike preživljanja prostega časa mladi pogrešajo v mestu, katere so socialne ekonomske, fizične in druge omejitve zelenih prostočasnih aktivnosti, kakšni so njihovi socialnopsihološki profili, v kolikšni meri soseske zadovoljujejo potrebo po specifičnih oblikah preživljanja prostega časa mladih, kateri vidiki prostočasnih potreb mladih so nezadovoljeni in kako bi bilo mogoče odpraviti neskladja med potrebami mladih in možnostmi preživljanja prostega časa v mestu.

Raziskovalka je na vzorcu 2000 mladostnikov od 12 do 26 let izvedla anketo z vprašanji pretežno odrtega tipa. Čeprav je bila raziskava izvedena v Ljubljani, veljajo nekateri zaključki verjetno tudi za druga, zlasti urbana naselja. Analiza odgovorov kaže, da z naraščajočo starostjo upada vključevanje mladostnikov v organizirane prostočasne dejavnosti. Le šestina mlajših mladostnikov, osnovnošolcev, ne obiskuje nobenega krožka (17,4%). Ostali osnovnošolci povprečno obiskujejo po dva krožka, od tega najpogosteje tuji jezik. Sledijo košarka, verouk, ples, glasbena šola, odbojka, pevski zbor in nogomet. Sodelovanje v organiziranih dejavnostih pade ob prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Obenem je ponudba krožkov na osnovnih šolah večja kot na srednjih.

Več kot dve petini srednjih mladostnikov, srednješolcev (44,2%) ne obiskuje nobenega krožka ali druge organizirane prostočasne dejavnosti. Ostali srednješolci povprečno obiskujejo en krožek do dva (srednja vrednost je 1,47). Približno osmina srednješolcev hodi na fitness ali aerobiko. Enak delež jih je vključenih v glasbeno skupino ali pevski zbor. Nekoliko manj se jih, kot izvenšolsko dejavnost, uči tuji jezik. Med starejšimi mladostniki jih skoraj dve petini (38,7%) ne obiskuje nobene organizirane prostočasne dejavnosti. Ostali povprečno obiskujejo eno do dve organizirani dejavnosti (povprečje znaša 1,40). Četrtnina starejših mladostnikov obiskuje fitness ali aerobiko, šestina jih dela kot prostovoljci, osmina jih pleše. Nekoliko manj kot desetina jih je vključenih v glasbeno skupino ali pevski zbor, tak delež jih deluje tudi v raznih društvih. Ostalih organiziranih dejavnosti ali krožkov se starejši mladostniki udeležujejo v manj kot 6% primerov.

Ta analiza potrjuje, da se mladi vseh starosti v prostem času najpogosteje ukvarjajo s športom, poslušajo glasbo in gledajo televizijo ter se družijo s prijatelji. Iz mlajšega v srednje mladostništvo se povečuje delež časa,

ki ga mladostniki preživijo s prijatelji, zmanjša pa se delež časa, ki ga preživijo z družino. Delež samostojno preživetega prostega časa se s starostjo mladostnikov ne spreminja. To kaže, da postajajo s starostjo prijatelji vse pomembnejši. Mladostniki vseh starostnih skupin se s prijatelji večinoma pogovarjajo, hecajo, se družijo, se zabavajo in se predajajo užitkom (ob pijači, cigaretah, drogah). Skupaj s prijatelji hodijo v kino, na šport, po lokalih, na sprehode ali pohajkujejo po mestu. Skupaj se tudi igrajo in ustvarjajo. K različnim dejavnostim mlade pritegnejo prijatelji ali možnost navezovanja novih stikov. Poleg tega vpliva na to, ali se bodo začeli ukvarjati z dejavnostjo, ocena koristnosti dejavnosti za nadaljnje življenje in da se lahko pri dejavnosti prosto izražajo.

Skratka, raziskava prinaša precej podrobno analiziranih podatkov o preživljanju prostega časa različnih kategorij mladih iz Ljubljane. Poleg podatkov o preživljanju prostega časa glede na starost mladostnikov, so dodana vrednost raziskave tudi podatki o preživljanju prostega časa med neuspešnimi mladostniki in preživljanju prostega časa t.i. »poulične mladine«, »kofetkarjev«, »športnikov«, »kulturnikov« in »alternativcev«. Avtorica poudarja, da brezposelni in učno neuspešni mladi svoj čas pogosteje preživljajo pasivno. Podatki kažejo, da večji delež neuspešnih kot drugih osnovnošolcev ne obiskuje nobenega krožka. V neorganiziranem prostem času je večji delež neuspešnih osnovnošolcev pogosto pasivnih (gledajo TV, poslušajo glasbo), manjši delež kot vrstnikov pa se ukvarja z računalniki. Večji delež neuspešnih srednješolcev kot vrstnikov ne obiskuje nobenega krožka ali druge organizirane dejavnosti. Večji delež neuspešnih srednješolcev kot vrstnikov hodi na zabave in v diskoteke. Večji delež jih tudi kadi, pije alkoholne pijače ali preizkuša droge. Večji delež kot vrstnikov pa jih tudi igra košarko in nogomet. Manjši delež neuspešnih srednješolcev kot vrstnikov v prostem času bere in dela z računalnikom. Od brezposelnih mladih polovica ne obiskuje nobene organizirane dejavnosti v prostem času, kar je več kot med starejšimi mladostniki. Več brezposelnih kot drugih starejših mladostnikov preživlja prosti čas pasivno, več jih tudi hodi na izlete, manj pa se jih rekreativno ukvarja s športom in obiskuje kulturne prireditve, manj jih tudi bere. Brezposelni so v splošnem manj pripravljeni sodelovati v klubih in društvih, manj si želijo biti tudi s prijatelji, obenem pa se čutijo osamljeni.

Knjiga je zelo aktualna v današnjem času, ko je vse pogosteje v središču pozornosti neformalno učenje, ki se odvija predvsem v prostem času, in ki prispeva k razvijanju aktivnega državljanstva in avtonomije (glej Chisholm idr., 2005). Neformalni učni konteksti izven šol naj bi bili skorajda

tako pomembni kot formalni. Izobraževalni cilji se tudi v mnogih šolah spreminjajo – učenci naj bi se priučili tudi socialnih in življenjskih veščin. Elementa socializacije in osebnega razvoja sta postala opazna v kurikulumih in v diskurzu o izobraževanju. Prostočasne aktivnosti naj bi prispevale k večji fleksibilnosti mladih, samorefleksiji in sposobnosti obvladovanja konfliktov, obenem pa naj bi v prostem času pridobivali dodatno znanje (od jezikov, dela z računalnikom, do socialnih veščin itd.). Vsekakor so rezultati zelo uporabni za pedagoge in za vse tiste institucije, ki se ukvarjajo z mladimi, nedvomno pa se bo ob njej pozabaval tudi marsikateri starš.

Viri

- Chisholm, L.; Hoskins, B.; Glahn, C. (ur.) (2005) *Trading up: Potential and performance in non-formal learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coatsworth, J.D.; Sharp, E.H.; Palen, L.; Darling, N.; Cumsille, P.; Marta, E. (2005) Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 5, 361-370.

Metka Kuhar

POVZETKI / ABSTRACTS

INSTRUMENTALIZEM OBLIKOVANJA EDUKACIJSKIH POLITIK

Andreja Barle Lakota

Nekatere stvari se zdijo tako očitne, da jih razumemo kot dane. Pogosto je med temi tudi področje edukacije. Zdi se, da tudi v strokovnih diskusijah ta področja izgubljajo svojo socialno in zgodovinsko dimenzijo, vmešččenost. Morda nas ravno to ovira, da nenehno govorimo o istem, na enak način, da rešitve vedno iščemo v okviru znanega. Morda je težava v tem, da ni jasne distance med oblikovanjem vizij, utopij in prenosom le-teh v prakso. Ali pa je težava v tem, da je instrumentalizem tudi na področju oblikovanja edukacijskih politik ohromil prepoznavanje in preseganje obstoječega.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje, edukacijske politike, znanje, trajnostni razvoj

INSTRUMENTALISM OF THE DESIGN OF EDUCATION POLICIES

Andreja Barle Lakota

Some things seem so obvious that they are taken as read. The sphere of education is often one of these things. It appears that even in expert discussions these spheres are losing their social and historical dimension, their integration. Perhaps it is this that impedes us, so that we constantly talk about the same thing, in the same way, and always seek solutions in the sphere of the known. Perhaps the difficulty lies in the fact that there is no clear distance between the shaping of visions and utopias and their transference into practice. Or perhaps the problem is that instrumentalism, even in the sphere of education policy design, has paralysed the recognition and transcending of the existing.

Key words: education, education politics, knowledge, sustainable development

KO UČITELJ POSTANE RAVNATELJ: RAZISKAVA O NOVOIMENOVANIH RAVNATELJIH

Andrej Koren in Vinko Logaj

Članek obravnava področje usposabljanja ravnateljev začetnikov. V uvodu je prikazana teorija zamenjave ravnateljev, vprašanja nasledstva in trajnosti vodenja šole ob imenovanju novega ravnatelja. V nadaljevanju je opisan projekt usposabljanja ravnateljev začetnikov in raziskava o vodenju šol v prvem letu po imenovanju. V raziskavo je zajetih 47 novoimenovanih ravnateljev vrtcev, osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. Pri tem so na podlagi ankete podani odgovori na raziskovalna vprašanja o izzivih ravnateljev ob nastopu prvega mandata, katere spremembe pri vodenju šol uvajajo novoimenovani ravnatelji, v kolikšni meri novoimenovani ravnatelji »udejanjajo« kontinuiteto ali diskontinuiteto nasledstva in kakšna je zveza med izzivi in uvedenimi spremembami pri vodenju. V zaključku so podane ugotovitve in nakazana vprašanja, ki bi jih morale odgovoriti bodoče raziskave.

Ključne besede: ravnatelji, izobraževanje, ravnatelji začetniki, imenovanje ravnateljev

WHEN A TEACHER BECOMES A HEAD TEACHER: RESEARCH ON NEWLY APPOINTED HEAD TEACHERS*Andrej Koren and Vinko Logaj*

This paper looks at the issue of the training of new head teachers. It begins by presenting the theory of head teacher replacement and the issues of succession and stability in the running of a school when a new head teacher is appointed. The paper goes on to describe a project designed to train new head teachers and provides an account of research into how schools are run in the first year following the appointment of a new head. The research took in 47 newly appointed head teachers of nursery schools, primary schools and secondary schools in Slovenia. On the basis of a questionnaire, answers are provided to questions concerning the challenges faced by head teachers on taking up their first appointment, the changes in the running of the school introduced by newly appointed head teachers, the extent to which newly appointed head teachers achieve continuity or discontinuity of succession, and the relationship between challenges and the changes introduced. The conclusion offers findings and suggests questions that will have to be answered by future research.

Key words: head teachers, education, new head teachers, appointment of head teachers

KADROVSKA REPRODUKCIJA V POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU*Janez Kolenc*

Princip postopnosti uvajanja dualne organizacije izhaja zgolj iz možnosti, da določene panoge oz. posamezna podjetja prevzemajo soodgovornost v poklicnem izobraževanju v smislu kadrovske reprodukcije. Nikakor ne smemo dovoliti, da bi to rešitev razumel zasebni sektor delodajalcev kot uslugo državi pri izvajanju programov poklicnega izobraževanja. To bi vodilo dualno obliko v klasično obliko vajeništva. V tem primeru ne bi mogli več govoriti o kadrovske reprodukciji s strani gospodarske sfere, kar je odlika dualnega sistema. Upravičenost kritike strategije vpeljevanja dualnega izobraževanja kot sestavine systemske ureditve poklicnega izobraževanja sledi tudi iz enostranskega izpeljevanja prenovljenih programov na srednji stopnji. Programi dualne oblike nižjega poklicnega izobraževanja še vedno niso zaživi v praksi. Strategija razvoja mora predstavljati temeljno izhodišče nadaljnje priprave novih programov. Nesmiselno je razvijati številne nove programe in vlagati visoka sredstva v njihovo izdelavo, če ostajajo nezasedeni. Pomembnejše je zagotavljati razmere za njihovo izvajanje in dvig kakovosti izobraževanja. S tem se bo socialni kapital, ki ga premore dualni sistem poklicnega izobraževanja, plemenitil in kadrovske reproduciral konkurenčne poklice na segmentiranem slovenskem trgu dela.

Ključne besede: kadrovska reprodukcija, Slovenija, poklicno izobraževanje, dualni sistem, socialni kapital

REPRODUCTION OF PERSONNEL IN VOCATIONAL EDUCATION*Janez Kolenc*

Principle of progresiveness by introduction of dual organization is derived only by possibility, that certain branch e.g. individual companies are taking over co-responsability in vocational education in sense of personnel reproduction. We may allow no way, that should this solution

understood by private sector of employers as a favour to state which carried out programmes of vocational education. This would guide dual system to classical model of apprenticeship. In this case we could not speak any more about personnel reproduction from the site of economic sphere, what is the excellency of a dual system of vocational education. The legitimacy of criticism of strategy of introduction of dual education as ingredient of system regulation of vocational education goes by also from one-sided deducing of renovated programmes on the middle stage of vocational education. Programmes of dual system of lower vocational education still didn't begin to live in practice. Strategy of development must introduce basic starting point of further preparing of new programmes. It is pointless to develop numerous of a new programmes and to file high means to their producing, if they stay still uncovered. It is more important to assure the quality of education circumstances for their execution and for the rise of the quality of education in a whole. In this way will social capital, that affords dual system of vocational education, compounded and reproduced competitive professions on the segmental Slovene labor market.

Key words: reproduction of personell, Slovenia, vocational education, dual system, social capital

PRENOVA UČNIH NAČRTOV V SPLOŠNI GIMNAZIJI

Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik Krečič in Tina Vršnik Perše

V prispevku prikazujemo nekatere rezultate evalvacijske študije *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev*, ki je bila opravljena na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Temeljno raziskovalno vprašanje, na katerega odgovarjamo v tem prispevku, je, ali je pod vplivom kurikularne prenove gimnazije prišlo (1996) do sprememb v gimnazijskem izobraževanju, in sicer z vidika obsega učnih načrtov, povezanosti znanja, uravnoveženosti kognitivnih in nekognitivnih ciljev. Ugotavljamo, da je pri oblikovanju učnih načrtov za splošno gimnazijo prišlo do nekaterih sprememb, vendar menimo, da je pri posodabljanju gimnazije potrebno pomembno pozornost nameniti tudi učitelju in njegovi didaktično-metodični usposobljenosti za kakovostno izvajanje pouka.

Ključne besede: splošna gimnazija, kurikularna prenova, učni načrti, učni cilji

RENOVATING THE CURRICULUM IN THE GENERAL GYMNASIUMS

Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik Krečič and Tina Vršnik Perše

This paper discusses some data gathered during the *Evaluation study of the gymnasium education regarding the comprehension of the curriculum, the interaction of knowledge and the representation of objectives*, carried out at the Educational Research Institute, Ljubljana. This paper discusses the research problem whether the curriculum reformation in 1996 led to changing the gymnasium education regarding the comprehension of the curriculum, the interaction of the knowledge and the cognitive vs. non-cognitive objectives. It was determined that regarding the formation of the curriculum for the gymnasiums some changes have emerged. Nevertheless we believe that when modernizing gymnasium it is essential to focus also on teachers and their didactical-methodical qualifications for qualitative implementation of lessons.

Key words: gymnasium, renovating curriculum, teaching goals and objectives

PROJEKT CRISP – PRISPEVEK K MERJENJU SUBJEKTIVNEGA DOŽIVLJANJA OTROKOVIH PRAVIC IN KAKOVOSTI ŽIVLJENJA

Zoran Pavlovič in Tina Rutar Leban

V prispevku so predstavljene izbrane ugotovitve *Mednarodne študije o otrokovih pravicah (Children's Rights International Study Project – CRISP)*. Poudarek je na rezultatih dobljenih v Sloveniji, kjer se študija izvaja od leta 1991. Predstavljene so primerjave zaporednih merjenj v Sloveniji ter nekaj mednarodnih primerjav. Prispevek izpostavi tudi potencial metodologije omenjene študije za spremljanje stanja na področju otrokovih pravic ter kakovosti življenja otrok.

Ključne besede: otrokove pravice, indikatorji kakovosti življenja otrok, mednarodna študija

CHILDREN'S RIGHTS INTERNATIONAL STUDY PROJECT (CRISP) – A SHIFT FROM THE CHILDREN'S RIGHTS FOCUS TO THE QUALITY OF LIFE INSTRUMENT

Zoran Pavlovič and Tina Rutar Leban

The purpose of this paper is to present selected findings from the second sweep of the CRISP study (*Children's Rights International Study Project*). The paper presents some of the international comparisons and selected findings gathered in Slovenia since 1991. In the following paper the potentials of the design to serve longitudinal comparisons about the issue of children's rights and children's quality of life inside a given country are also pointed out.

Key words: children's rights, indicators of children's quality of life, international study

FILMSKI KONCEPTI V VZGOJNOIZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Andrej Šprah

Koncepcija vzgoje pogleda se v predpostavki pedagoške interakcije, ki s svojim učinkom lahko proizvede reflektivnost pogleda, izkazuje za enega ključnih instrumentarijev, s katerimi je mogoče pristopiti k obravnavi filmske umetnosti v vzgojnoizobraževalnem procesu. Hkrati pa predstavlja dobrodošlo izobraževalno sredstvo, prek katerega se je mogoče posvetiti kompleksnosti dileme, kako vzgajati in obenem razvijati kritično moč razsojanja na osnovi določenih filmskih konceptov. V pričujočem razmisleku se tako skozi izhodišča vzgoje pogleda posvečamo konceptu novega realizma kot tiste izmed sodobnih filmskih kreativnih pobud, ki najodločneje odraža preobrat, ki smo mu priča v procesu svojevrstne samoprenove sodobnega filma od sredine devetdesetih let 20. stoletja naprej. Na osnovi filmske taksonomije Gillesa Deleuza v monografiji *Podoba-čas* detektiramo ključne historične dejavnike, ki so spričo sprememb razmerja med igranim in dokumentarnim filmskim principom vplivali na "model resnice" v specifični krizni situaciji, ki je zajela svet po kataklizmi druge svetovne vojne in se razmahnila v univerzalno socio-kulturno sfero. V presvetljava modifikacij filmskega razmerja med človekom in svetom v območjih novega svetovnega filma, ki se v raziskavah Jean-Luca Nancyja osredotoča na imperativ mobilizacije pogleda, pa prihajamo do zaključka, da smo na milenijskem prelomu priča svojstveni samoafirmaciji filma, v kateri so zaznavne tudi možnosti obnove pretrgane povezave človeka in sveta.

Ključne besede: filmska vzgoja, vzgoja pogleda, novi realizem, podoba-čas, filmska samoprenova

FILM CONCEPTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS*Andrej Šprah*

The concept of educating the eye, in the hypothesis of a pedagogical interaction whose effect can be to produce reflectiveness, is proving to be one of the key instruments with which it is possible to approach the treatment of the art of film in the educational process. At the same time it represents a welcome educational resource via which it is possible to dedicate oneself to the complexity of the dilemma of how to educate and at the same time develop a critical power of judgement on the basis of specific film concepts. In this paper, through the starting-point of educating the eye, we consider the concept of new realism as the contemporary creative initiative in film that most strongly reflects the transformation we have been witnessing as part of the unique process of self-renewal of contemporary cinema from the mid-1990s on. On the basis of the cinematic taxonomy in Gilles Deleuze's work *Cinema 2: The Time-Image* we detect the key historical factors that, given the changes in the relationship between the fiction principle and the documentary principle in cinema, influenced the "model of truth" in the specific crisis situation that seized the world following the cataclysm of the Second World War and spread into the universal sociocultural sphere. In our examination of the modifications of the cinematic relationship between man and the world in the areas of new world cinema, which in the research of Jean-Luc Nancy focuses on the imperative of mobilisation du regard, we come to the conclusion that at the turn of the millennium we are witnessing a unique self-affirmation of cinema in which possibilities of a restoration of the sundered connection between man and the world can also be perceived.

Key words: film education, educating the eye, new realism, time-image, cinematic self-renewal

VPRAŠANJE FEMINISTIČNE TEORIJE V ŠOLSLEM POLJU: KRITIČNO POZICIONIRANJE, IZKUSTVO, URADNA VEDNOST*Valerija Vendramin*

Avtorica v članku načne vprašanja, kot so: na kakšne načine lahko mislimo vpliv feministične teorije v šolskem polju? Katere so tiste točke, kjer se zdi refleksija nekako najbolj nujna in najbolj produktivna? Katere vidike edukacije lahko osvetli feministična teorija in katere so bistvene težave, kontradikcije ali celo pomanjkljivosti t. i. feministične pedagogike? Poleg tega avtorica postavlja v ospredje nekatere za edukacijo temeljne pojme in jih poskuša kritično ovrednotiti (npr. izkustvo, uradna vednost). Ključni potencial tovrstne refleksije gre videti v destabilizaciji ali vsaj poskusu destabilizacije pomenov (kot enem bistvenih določil feministične teorije), v boju za občo vednost, za to, kaj bo obveljalo za racionalne opise sveta.

Ključne besede: feministična teorija, uradna vednost, izkustvo, objektivnost, oblikovanje kurikula

THE QUESTION OF FEMINIST THEORY IN THE SCHOOL FIELD: CRITICAL POSITIONING, EXPERIENCE, OFFICIAL KNOWLEDGE

Valerija Vendramin

The article introduces the following questions: how to consider the influence of feminist theory in the school field? Which are those components where the reflection seems to be most urgent and most productive? Which aspects of education can feminist theory bring to the forefront and which are the difficulties, contradictions or even deficiencies of the so called feminist pedagogy? The author further deals with some concepts that are fundamental to education (e.g. experience, official knowledge) and tries to evaluate them critically. The key potential of such reflection is to be seen in the destabilization or, at least, an attempt at destabilization of meanings (this is one of the most important aspects of feminist theory), in the struggle for public knowledge, for what is going to count as rational descriptions of the world.

Key words: feminist theory, official knowledge, experience, objectivity, construction of curriculum

VZDOLŽNA IN SOČASNA NAPOVED UČNIH DOSEŽKOV PRI PRVOŠOLCIH

Maja Zupančič in Tina Kavčič

V raziskavi sva preučevali vlogo osebnosti, nebesednih spoznavnih sposobnosti, družinskega okolja in obiskovanja vrta v sočasni in vzdolžni napovedi učnih dosežkov pri prvošolcih. Vzorec otrok, ki so se vključili v vrtec med 1. in 3. letom, sva spremljali v predšolskem obdobju. Ko so se všolali, sva vzorec razširili s skupino prvošolcev, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrta. Osebnostne značilnosti otrok, ko so bili stari 3, 4, 5 in 6 let, so ocenili njihove mame, očeti in vzgojiteljice v vrtcu/šoli. Razen pri triletnikih, sva pri istih otrocih ob vseh naslednjih meritvah pridobili podatke o njihovih nebesednih spoznavnih sposobnostih. Starši otrok so podali samooceno o značilnostih svojega starševstva, ko so bili otroci stari 3 in 6 let. Ob zaključku prvega šolskega leta so učiteljice ocenile, v kolikšni meri so prvošolci dosegli standarde znanja pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Rezultati hierarhičnih regresijskih analiz so pokazali, da otrokove učne dosežke pri treh predmetih sočasno in vzdolžno najboljše napovedujejo njegove nebesedne spoznavne sposobnosti in ocena njegove vestnosti-odprtosti v vrtcu/šoli. Značilnosti starševstva, raven starševe izobrazbe in otrokovo obiskovanje vrta niso pomembno prispevali k napovedi učnih dosežkov prvošolcev, poleg prispevka, ki sva ga pojasnili z otrokovimi sposobnostmi in oceno njegove osebnosti v izobraževalnem kontekstu.

Ključne besede: osebnost, nebesedne sposobnosti, značilnosti družine, vključenost v vrtec, učna uspešnost, prvošolci

LONGITUDINAL AND CONCURRENT PREDICTION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT IN THE FIRST GRADE*Maja Zupančič and Tina Kavčič*

A study was performed to investigate the role of personality, non-verbal cognitive ability, home environment and attendance of pre-school as contemporaneous and longitudinal predictors of academic achievement in first graders. A sample of children attending pre-schools from age 1 to 3 was followed-up over the pre-school years. When they started primary schooling the sample was extended by a group of children not attending pre-school prior to school entry. The children's personality characteristics at ages 3, 4, 5 and 6 were rated by mothers, fathers and teachers. Except at age 3, the children's non-verbal ability was assessed and the parents provided self-report on their parental practices when the children were 3 and 6 years old. At the end of the first grade teachers evaluated children's attainment of performance standards in Slovene, Mathematics, and Environmental Education. Results from stepwise regression analyses revealed that the attainment of performance standards in the three school subjects was contemporaneously and longitudinally best predicted by children's non-verbal ability and conscientiousness-openness as perceived by the teachers. Parenting practices, parental education and pre-school attendance did not add significantly to the prediction of performance standards, over and above the contribution of child ability and teacher-rated child personality.

Key words: personality, non-verbal ability, family characteristics, pre-school attendance, academic achievement, first graders

ZAHVALA

**Revija *Šolsko polje* izhaja s finančno podporo naslednjih
institucij:**

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO in ŠPORT

AGENCIJA RS ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST

PEDAGOŠKI INŠTITUT, Ljubljana