

Marjeta Šarič

Učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja: nekateri psihološki vidiki

Povzetek: Za učence iz kulturno manj spodbudnega okolja je značilno, da na splošno dosežajo slabše učne uspehe, imajo pa tudi druge probleme, povezane s šolo. Pri problematiki teh učencev ne gre za njihove osebnostne značilnosti, ampak za interakcijo med okoljem, iz katerega učenci izhajajo, in značilnostmi okolja, v katero vstopajo, ter individualnimi lastnostmi učencev. Za razumevanje pojava je torej pomembno poznavanje nekaterih temeljnih lastnosti dinamike socialnih skupin. V prispevku so predstavljene nekatere značilnosti okolja, ki ga imenujemo kulturno manj spodbudno. Pri razmišljanju o mogočih korakih, ki jih želimo izpeljati na podlagi tega razumevanja, pa so koristna tudi spoznanja iz pedagoške psihologije; v tem prispevku sta obravnavani socialna dinamika v razredu in učna motivacija.

Ključne besede: kultura socialnih sistemov, šolska kultura, socialna dinamika, socialna sprejetost, učna motivacija.

UDK: 37.015.4

Strokovni prispevek

Marjeta Šarič, asistentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani

Ena od nalog izobraževalnega sistema, v skladu z ustavo in temeljnimi človekovimi pravicami, je, da zagotavlja enake možnosti vseh udeležencev za optimalen razvoj. Dejstvo, da obstajajo učenci, ki zaradi kulturne prikrajšanosti niso uspešni v šoli, kaže na to, da tega cilja še nismo dosegli. Kaj lahko storimo, da bi se začeli hitreje približevati šoli enakih možnosti? Najprej je treba osvetliti razloge, zakaj se sploh dogaja, da so učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja učno manj uspešni kot njihovi vrstniki iz »zadostno« kulturno spodbudnega okolja. Opredeliti je treba, pod kakšnimi pogoji je lahko šola enakih možnosti res taka za vse učence in katere so ovire, ki to preprečujejo. Končno pa je dobro izbrati tudi prave poti, ki vodijo k cilju – šoli enakih možnosti.

Namen tega prispevka je prikazati nekatere pomembne vidike s področja socialne in pedagoške psihologije v zvezi s problemom učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja. Ta spoznanja nam lahko pomagajo razumeti, zakaj zgolj *izrekanje za pravice* ni dovolj za šolo enakih možnosti. Upoštevanje nekaterih psiholoških spoznanj lahko pomembno prispeva k načrtovanju in izpeljavi učinkovitejših ukrepov, ki šolo približajo idealu: enake možnosti za vse učence.

»Značilnosti« učencev iz kulturno manj spodbudnih okolij

To, da prihajajo nekateri učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja, ni njihova osebna značilnost oziroma značilnost njihovega psihološkega funkcioniranja (Zato je tudi izraz v mednaslovu postavljen med navednice.). Za to skupino učencev ne moremo a priori trditi, da imajo npr. nižje sposobnosti, da so čustveno neprilagojeni itn. Predvidevamo lahko, da je variabilnost v posameznih lastnostih med učenci v različnih kulturnih okoljih približno enaka. Kot lahko sklepamo že iz same opredelitve te skupine učencev, pri njih ne moremo iskati individualnih lastnosti, ampak lastnosti kulture oziroma socialnega okolja, v katerem živijo. A tudi to ni dovolj. Učencev iz drugih kulturnih okolij ne moremo obravnavati izolirano ali samo v kulturi, iz katere izhajajo. V tem kulturnem

okolju so lahko ti učenci popolnoma kulturno prilagojeni, to pomeni, da ne izstopajo s svojim delovanjem. Tako npr. učenec iz družine priseljencev govori doma s člani družine in s prijatelji v njihovem jeziku, z istimi prijatelji v šoli pa prav tako govori v njihovem jeziku. S tem delovanjem izstopa v našem kulturnem okolju. Gre torej za interakcijo med okoljem, iz katerega učenci izhajajo, in značilnostmi okolja, v katere vstopajo, ter seveda individualnimi lastnostmi teh učencev.

Učenci iz nekaterih kulturnih okolij v povprečju ne dosegajo zadovoljivih učnih rezultatov, prej končujejo izobraževanje oziroma izstopijo iz procesa izobraževanja, s svojim vedenjem povzročajo težave v izobraževalni ustanovi itn.; vsega tega torej ne moremo pripisati samo nekim individualnim lastnostim, ki bi jih imel posamezni učenec. Tako lahko potem lažje razumemo, da zgolj z individualno obravnavo učenca iz manj spodbudnega kulturnega okolja težko pomembno izboljšamo stanje (torej višji uspeh, manj problematično vedenje itn.).

Za razumevanje pojava v bistvu se moramo torej zavedati nekaterih temeljnih lastnosti dinamike socialnih skupin. Pri razmišljanju o mogočih korakih, ki jih želimo izpeljati na podlagi tega razumevanja, pa so koristna tudi spoznanja iz pedagoške psihologije; v tem prispevku se bom osredotočila predvsem na socialno dinamiko v razredu in učno motivacijo.

Kultura socialnih sistemov in skupinska dinamika

Ko govorimo o učencih iz kulturno manj spodbudnih okolij, moramo torej upoštevati odnos med različnimi kulturnimi okolji ali, povedano drugače, odnos med različnimi kulturami. Pri tem naj opredelim kulturo kot vsoto med seboj povezanih temeljnih prepričanj, vrednot, vedenjskih pravil in drugih socialnih kategorij, ki so v socialnem sistemu¹ splošno sprejete in imajo za člane socialnega sistema funkcijo osmišljanja okolja in ravnanja v njem (Bečaj 2000). Poleg tega imajo te socialne kategorije pomen resničnosti, torej o njih ni mogoče dvomiti, jih preverjati ali spreminjati. Od znanstvenih spoznanj se razlikujejo v tem, da se jim poleg spoznavne vrednosti pridružujejo še močni čustveni dejavniki. Zaradi svoje motivacijske funkcije pa delujejo kot objektivna dejstva, ki imajo ob močni čustveni in motivacijski nabitosti še večjo težo in vpliv kot strokovna oziroma znanstvena spoznanja (Bečaj 2000).

Socialni sistemi so med seboj povezani. Posamezniki so lahko hkrati pripadniki različnih kultur, pri tem pa vplivajo na medsebojno vplivanje kultur. Temeljne lastnosti socialnih sistemov, prepričanja, pravila vedenja itn., ki jim posameznik pripada, namreč ne smejo biti v prevelikem nasprotju, sicer za posameznika ne opravljajo več svoje osnovne funkcije, to je osmišljanje okolja

¹ Socialni sistem je namenoma uporabljen izraz, saj pušča dovolj prostora za različne vrste skupin posameznikov, ki jih družijo skupne vrednote, prepričanja, ravnanja in so lahko po velikosti različni, od malih skupin, kot je npr. družina, lahko pa zajema tudi večje socialne sisteme, kot so delovne organizacije, poklicne skupine ali posamezni narodi ali še širše kulturne kategorije (Zahod/Vzhod).

in določanje ravnanja v njem. Okolje mora biti dovolj predvidljivo, da lahko zagotavlja občutek temeljne varnosti, in to so prav skupni vzorci in pravila vedenja, prepričanja, ki jih delimo v socialnem sistemu, vse to pa se vzdržuje s socialnim soglasjem.

Ob vsem navedem pa kulture ne moremo razumeti kot rigidno determinanto človekovega vedenja. Kultura je interpretativni okvir, v katerem je posamezniku omogočeno učinkovito znajdenje v okolju. Lehman, Chiu in Schaller (2004) na podlagi pregleda literature medkulturne psihologije sklepa-jo, da so psihološki vplivi kulture izrazito *kontekstualizirani* in *dinamični*: predvidene medkulturne razlike se pojavijo v konkretni situaciji le, kadar so kulturne paradigme uporabne in primerne za to situacijo in se zunaj takega konteksta ne pojavljajo. Razlike med skupinami oziroma med njihovimi kulturnimi značilnostmi so poudarjene, kadar je kulturna paradigma relevantna in pomembna v določenem kontekstu (npr. v šoli bodo imela pomembno vlogo prepričanja o učenju, pouku, vzgoji, ne pa npr. o bolezni, zdravju, odnosu telo – duševnost, kot npr. v zdravstveni ustanovi). Navadno se niti ne zavedamo in ne opazimo, kako pomembna so za nas nekatera prepričanja, vrednote. Ob prisotnosti pripadnikov drugih socialnih sistemov, ki se na relevantnih dimenzijah drugače vedejo, pa se pokažejo jasne medskupinske razlike.

Izobraževanje je v naši kulturi eden od kulturnih dejavnikov, ki omogoča posameznikovo vstopanje v družbo. Pri tem je eno od pomembnih pojmovanj, ki določa proces socializacije, pojmovanje človekovega razvoja in učenja. Kulture vsaka po svoje oblikujejo svoje pojmovanje. Tweed in Lehman (2002) nazorno prikažeta medkulturne razlike v pojmovanju ideala izobraženega človeka, ko opišeta dve različni tradiciji pojmovanja učenja: sokratsko in konfucijansko, ki ju kulturno umestita na dimenziji zahodno/vzhodno². Sokratska tradicija vsebuje lastnosti, kot so spraševanje in preverjanje lastnih idej in idej drugih, še posebno avtoritet, ovrednotenje obstoječega znanja. Visoko je cenjeno znanje, do katerega je prišel posameznik sam pri sebi. Za sokratsko tradicijo je značilna usmerjenost na napake, kar vodi k dvomu o obstoječem znanju. Racionalno dokazovanje pravilnosti znanja je vrednejše od prepričanj. Povezuje se z individualističnim pojmovanjem učenja in pridobivanja znanja – posameznik naj sam s spraševanjem in dvomom o obstoječem znanju zgradi svoj, pravilnejši nabor vedenja. Konfucijanska tradicija učenje močno povezuje z naporom, učenje naj pripelje do vedenjskih sprememb, ki temeljijo na globoki notranji transformaciji učenca. Učenje ni samo sebi namen, ampak je izrazito pragmatsko usmerjeno. Temelj je pridobivanje osnovnega, bistvenega znanja, vendar ne le z memoriranjem, ampak tudi z razumevanjem. Pomembno je spoštovanje avtoritet in kolektivnega znanja, v čemer se kaže kolektivistična usmerjenost na dimenziji individualizem – kolektivizem. Avtorja poudarjata opisno naravo svojega modela in to, da z njim ne želita vrednotiti posameznih kultur. Obe omenjeni

² Pri tem jasno razložita vse omejitve, ki jih takšna kategorizacija prinaša. Za podrobejšo analizo tu ni prostora, poudarim naj le to, da vsako poenostavljanje vsekakor prinaša možnost napačne interpretacije predstavljenih hipotez.

pojmovanji sta funkcionalni v lastnem kulturnem okolju, pripadnik ene kulture lahko deluje manj prilagojeno v okolju druge kulture, čeprav so tudi situacije drugačne. Ideal, ki naj bi se mu približevali, je fleksibilen pristop – poznavanje lastne in druge paradigme in kontekstualno smiselna uporaba ene ali druge. Ob tem naj poudarim, da namen tega prispevka ni razprava o primernosti in uporabnosti predstavljenega modela, ampak ponazoritveni prikaz kulturnih razlik v pojmovanju učenja in znanja.

Ko skušamo razumeti problematiko učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja, je treba upoštevati tudi prepričanja, ki so uveljavljena v neki kulturi o pomenu in vlogi izobraževanja v posameznikovem življenju. V naše kulturno okolje, ki visoko vrednoti izobraževanje, v katerem je zelo pomembna visoka izobrazbena raven, v katerem se šoli pripisuje velika vloga v posameznikovem življenju, vstopajo učenci, ki izhajajo iz kulturnih okolij, v katerih ni takšnih prepričanj. Ta položaj nazorno predstavi škotska avtorja Pirrie in Lowden (2004), seveda za škotske razmere, vendar pa ni težko potegniti vzporednic za naše okolje. Pirrie in Lowden (2004) sta za škotski parlament opravila del raziskave o namenih izobraževanja. Njun del raziskave je zajemal perspektivo posebnega dela populacije, to je ranljive in na družbeno obrobje potisnjene pripadnike družbe, torej iz kulturno manj spodbudnega okolja. To so bili odrasli, ki so bili nekdaj »učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja« in so bili v veliki večini neuspešni v šoli. Avtorja ob analizi svojih podatkov ugotavljata, da se ti ne ujemajo z raziskovalnimi vprašanji oziroma s temeljnimi predpostavkami raziskave o namenih izobraževanja. Postavljena raziskovalna vprašanja namreč vsebujejo dve predpostavki, ki delujeta kot samoumevni dejstvi, o katerih ne dvomimo. Prva predpostavka je, da mora izobraževalni sistem v korak s hitro spreminjajočim se časom tako, da se tudi sam hitro spreminja. Pirrie in Lowden menita, da je ob velikih spremembah v materialni kulturi (tehnični napredek, razvoj IKT itn.) treba upoštevati, da se ne-materialna kultura ne spreminja tako hitro. Izobraževanje je po mnenju avtorjev tudi del ne-materialne kulture in imperativ hitrega spreminjanja naj ne bi bil tako samoumeven. Eden poglavitnih sklepov raziskave je potrdil, da si mnogi ljudje v času hitrih sprememb ne želijo še več sprememb, ampak več stabilnosti, potrditve temeljnih vrednot in večji občutek lastne vrednosti. Druga samoumevna predpostavka, o kateri se redkokdaj, če sploh, sprašujemo, pa je pomembnost osrednjega položaja, ki ga ima izobraževalni sistem v posameznikovem življenju. Pirrie in Lowden (2004) sta namreč opazila globoko razhajanje med perspektivami, pričakovanji in vrednotnimi sistemi tistih, ki so oblikovali njuno raziskavo, in tistih, ki so bili udeleženci te raziskave. »Izobraževanje je morda v središču življenj tistih, ki imajo profesionalni vložek (angl. 'stake') v njem, ni pa to tako za mnoge druge ljudi.« (Str. 521) Njun sklep je, da če ne osvetlimo in ne izzovemo osnovnih vrednostnih sistemov družbe, ki postavljajo izobrazbeni prestiž v središče, potem bodo vedno obstajali tisti, ki so postavljeni ob rob.

Argumenti, ki jih navajata Pirrie in Lowden (2004) ob prvi predpostavki, se ujemajo s temeljnimi značilnostmi kulture: če naj kultura zagotavlja varnost, predvidljivost in občutek obvladovanja situacije, mora biti relativno stabilna

(Bečaj 2000). Temeljne vrednote morajo biti dovolj trdno sprejete med člani socialnega sistema. Ta stabilnost ne pomeni nespremenljivosti (kot konstrukt, temelječ na socialnem soglasju in v socialni interakciji, je kultura nujno spremenljiva). So pa spremembe kulture ravno zaradi zagotavljanja osnovne funkcije razmeroma počasne in samodejne, spremembe od zunaj pa največkrat spodbudijo obrambno reagiranje. Na postopnost sprememb v kulturi vpliva tudi njena sestavljenost (temeljna prepričanja in vrednote si ne smejo nasprotovati) in posameznikova potreba po sprejetosti in potrditvi od drugih (kar je mogoče zgolj ob jasnih in stabilnih pravilih – vedenjskih normah). Njuno razmišljanje ob drugi predpostavki pa je pomembno za ozaveščanje lastnih kulturnih izhodišč. Prispeva k boljšemu razumevanju problemov, katerih osnovo težko razumemo in se zdijo nerešljivi.

Kaj se torej dogaja, ko učenec, ki izhaja iz enega kulturnega okolja, pride v šolo, ki je del drugega kulturnega okolja? Kadar govorimo o kulturno manj spodbudnem okolju, potem se obe kulturi razlikujeta med seboj v tem, kako pojmujeta spodbudno okolje za učenca in kakšno pomembnost mu pripisujeta. Na primer, za nekega učenca ne moremo na splošno trditi, da ni kulturno prilagojen, če je sam ugotovil, katere vrste vedenja so najprimernejše v kulturi, iz katere izhaja. V tej kulturi je tak učenec popolnoma prilagojen, njegovo okolje mu je dajalo zadostne spodbude za to, da dobro deluje v tej kulturi. Ko govorimo o manj spodbudnem okolju, se moramo zavedati, da je manj spodbudno z vidika naše, večinske kulture, ki določa, kaj je tisto, kar pojmuje kot spodbudno okolje za učenca. Prav tako ni nujno, da bodo učenci iz vsake manjšinske skupine doživljali prikrajšanost za nekatere kulturne izkušnje. Če se namreč kulturi ne razlikujeta bistveno v tem, kako pojmujeta kulturno spodbudno okolje, ampak v kakšni drugi, z učenjem manj povezani dimenziji, potem ni nujno, da bodo učenci, ki izhajajo iz te kulture, v večinski kulturi doživljali šolski neuspeh. So pa z vidika dinamike socialnih skupin takšne situacije manj verjetne, saj so prepričanja v neki kulturi med seboj povezana in skladna in se tako posledično bistvene razlike v pojmovanju pomembnih sfer posameznikovega in družbenega življenja povezujejo. S tem se poveča možnost razlik med kulturami na vseh pomembnih dimenzijah.

Ob razumevanju socialne narave problema učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja se moramo zavedati tudi prepletenosti vpliva kulture z mnogimi drugimi dejavniki. Kulturno okolje je le eden od dejavnikov učne uspešnosti v šoli. Na to, kako bo učenec deloval v šoli, vpliva še marsikaj drugega (dispozicije, vrstniški vpliv, soseska ...). Poleg tega ti dejavniki ne delujejo izolirano, ampak v interakciji drug z drugim (se medsebojno krepijo, zmanjšujejo ali so v kakem drugem odnosu). Vendar pa moramo za spremembe na sistemski ravni čim bolj poznati dejavnike in celostne načine njihovega delovanja ter odnose med njimi, da se bomo lahko odločali za korake, ki vodijo k pozitivnim spremembam, in se izogibali odločitvam, ki zgolj utrjujejo status quo ali celo krepijo negativne vplive katerega od dejavnikov.

Kulturno spodbudno okolje z vidika naše³ kulture

Katera je tista kultura, ki je v našem okolju spodbudna za posameznikov razvoj in njegovo izobrazbo? Če upoštevamo prepričanje, da je v šoli pomembno dosegati visoke rezultate (storilnostna kultura naše šole, glej Bečaj 1994, 2001), potem bo spodbudno okolje tisto, ki bo učencu ne le v šoli, ampak tudi doma in drugje ponujalo take izkušnje, ki so podobne izkušnjam v šoli in tako vplivalo na učno uspešnost učencev. Nekateri učenci pa takemu okolju niso izpostavljeni; Good in Brophy (1995) govorita o izobrazbeno prikrajšanih učencih, ki so »izpostavljeni nezadostni izobrazbeni izkušnji tako doma, v šoli ali skupnosti« (str. 547). Z izobrazbenim primanjkljajem se velikokrat povezuje rasni in etnični status in pa seveda nizki socialno-ekonomski status (SES). Finančni viri niso neposredni dejavnik primerne kognitivnega okolja, pomembnejša sta znanje in izkušnje staršev. Tako je najpomembnejša variabla, ki ponavadi razloži največ variance v šolskih dosežkih, izobrazba staršev (Good in Brophy 1995, Bradley in Corwyn 2002). Kognitivno okolje po Goodu in Brophyju pomeni intelektualno stimulacijo, ki jo učenec prejme doma, kar vključuje različne okoliščine in dejavnosti, od dostopnosti knjig in drugih virov do kakovosti in količine časa, ki ga starši preživijo z otrokom. S tem je mišljeno intelektualno stimulatívno preživljanje časa, na primer odhod v živalski vrt, razlaganje o živalih, spraševanje otroka o njegovih pojmovanjih, doživljanjih itn. Starši so tudi sami model intelektualne dejavnosti: branje časnikov in knjig iz lastnega interesa in užitka, gledanje televizije in razpravljanje o vsebini videnega, sodelovanje v različnih organizacijah, obisk muzejev, kulturnih dogodkov ipd.

Primer za to je lahko tudi zgodnje učenje branja: nekateri otroci so že v predšolskem obdobju obdani z množico gradiva za branje, vidijo starše in sorojence pri branju, starši jim glasno berejo in jih spodbujajo k branju. Tako okolje lahko pojmujeemo kot kulturno spodbudno za učenje branja; ti otroci bodo že v začetku šolanja imeli prednost pred tistimi, ki nimajo priložnosti naučiti se brati. Še več, nekateri učenci se ne naučijo brati pred vstopom v šolo ne le zato, ker doma ni knjig, ampak tudi zato, ker se doma to ne zdi zelo pomembno, ker starši ne pričakujejo tega od otrok, ker imajo starši sami slabo izkušnjo iz šole, ker nimajo spretnosti in znanja, da bi otroku omogočili kognitivno stimulatívno okolje itn., poleg tega pa so lahko ti otroci iz drugega jezikovnega okolja, kar jim še otežuje učenje branja v drugem jeziku.

Značilnosti okolja, ki ga pojmujeemo kot kulturno manj spodbudno, so ponavadi nizek SES, manjšinska etnična pripadnost, manjšinska jezikovna skupina ipd., pa tudi različne kombinacije naštetih. SES po različnih poteh vpliva na otrokov razvoj; tako npr. imajo otroci iz nizkega SES slabši dostop do us-

³ Naša kultura je namenoma označena precej nedoločno in odprto; s tem izrazom mislim na to, kaj je v slovenskem prostoru zaželeno in pojmovano kot spodbudno okolje, hkrati pa se zavedam, da se to močno ujema s t. i. zahodnim kulturnim svetom, evropskim in severnoameriškim, ob vse večji globalizaciji pa je zajeto tudi širše. Iz teh razlogov navajena literatura ni le slovenska, ampak tudi anglo-ameriška.

trezne prehrane, zdravstvenega varstva, ugodnih bivalnih razmer, kognitivno stimulativnih materialov in izkušenj, večkrat so izpostavljeni stresnim situacijam, manj primernemu stilu vzgajanja itn. (Bradley in Corwyn 2002). Omenjena avtorja navajata tudi dejavnike, ki pogojujejo vpliv naštetih mediatorskih spremenljivk – njihovi vplivi namreč niso enaki za vse otroke. V zvezi s tem so pomembne otrokove osebnostne oziroma dispozicijske lastnosti (samopodoba, lokus kontrole, spoprijemanje s stresom, sposobnosti itn.), značilnosti družine (odnosi, stopnja podpore, konsistentnost pravil itn.) in dostopnost zunanjih virov podpore. Bradley in Corwyn (2002) poročata tudi o mnogih raziskavah, ki kažejo na visoko povezanost stopnje SES v soseski, in dosežke, zdravje ter vedenje otrok, in to ne glede na stopnjo dohodka posamezne družine in izobrazbo staršev. Tudi raziskava Kaufmana in Rosenbauma (1992, cit. po Good in Brophy 1995) je nakazala na močan vpliv soseske na to, kako uspešni bodo učenci akademsko. Izsledki so pokazali, da so za udeležence raziskave pomembni ne le višja stopnja varnosti in kakovost bivanja v soseski z višjim SES, ampak tudi dostop do boljših institucionalnih možnosti (npr. bolj kakovostne in spodbudnejše šole, kjer so učitelji gojili višja pričakovanja do učencev).

Socialna dinamika v razredu

Do sedaj sem obravnavala pojav kulturno manj spodbudnega okolja s širšega družbenega vidika. Za razumevanje problematike učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja je pomembno tudi poznavanje dogajanja v razredu: kako poteka pouk, odnosi z vrstniki in učitelji. Učna neuspešnost ni edini problem, ki ga lahko doživljajo učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja. Pogosto se zgodi, da so ti učenci nepriljubljeni in nesprejeti med vrstniki v šoli, kažejo socialno manj prilagojeno vedenje, so agresivni, se ne držijo šolskih pravil ipd., kar še oteži njihov položaj.

Razred je socialna skupina, v kateri potekajo obojesmerne interakcije med učenci in učiteljem in med učenci samimi. Največkrat ima nadzor nad interakcijami učitelj. Razred tudi ni izolirana skupina, ampak je najprej del šole (kjer so učitelji del kolektiva, učenci pa celotne šolske skupnosti) in tako se v razredu odslikava šolska kultura, poleg tega pa je tudi del širše kulture, saj učitelji in učenci izhajajo iz širšega socialnega konteksta (njihove družine, lokalna skupnost itn.). Razred kot skupino opredeljujejo skupinski cilji, razredne norme, razredne strukture, razredna kohezivnost in komunikacija v razredu (več o tem gl. Pečjak, Košir 2002).

Razred je socialni kontekst, v katerem se dogajajo konkretne in neposredne socialne interakcije med učencem/-i iz kulturno manj spodbudnega okolja in učiteljem ter sošolci. Učenec iz kulturno manj spodbudnega okolja bo v razredu morda izstopal že s svojo zunanjo podobo, lahko pa se bo njegova »posebnost« pokazala, ko bo pokazal manjše poznavanje jezika in se bo težje sporazumeval s sošolci. Že to, da izhaja iz drugačnega kulturnega okolja kot večina sošolcev, poveča ranljivost, saj je manj verjetno, da bo poznal norme večinskega okolja, težje bo razvijal so-

cialne spretnosti in se bo nasploh težje vključeval v skupino, še posebej, če je posre-
di še jezikovna pregrada. Ker je praviloma učno manj uspešen, lahko predvide-
vamo, da bo (z razvojnega vidika še zlasti v začetnih razredih osnovne šole) manj
sprejet med učenci, ki izhajajo iz kulture izrazite storilnostne naravnosti. Če
pa učenec ni sprejet med vrstniki, ima vsekakor manjše možnosti za vključevan-
je v socialne interakcije in tako manj možnosti za razvijanje in urjenje socialnih
spretnosti, ki pa bi jih prav on zelo potreboval. Sprejetost med vrstniki je v otroštvu
in mladostništvu zelo pomembna, zato je za učence, ki izhajajo iz intelektualno
nestimulativnega okolja, še posebno težko, če poleg neuspeha doživljajo še social-
no izključenost. Neposredne vzročne povezave med socialno nesprejetostjo v
otročtvu in težavami s prilagajanjem v odraslosti raziskave sicer ne dokazujejo,
so pa nesprejeti (med njimi še zlasti zavrnjeni) učenci posebno rizična skupina za
poznejšo socialno neprilagojenost (Pečjak, Košir 2002).

V socialni kontekst razreda sodijo tudi učiteljeve zaznave učencev v razre-
du. Kakšno podobo si bo učitelj oblikoval o določenem učencu, je odvisno od de-
janskih vedenjskih značilnosti učenca kot tudi od njegovih subjektivnih teorij⁴ o
učencih, sem pa spadajo prepričanja o učenčevih sposobnostih, motivaciji, in-
teresi itn. Raziskave so pokazale, da imajo učiteljeva pričakovanja bistveno
vlogo pri oblikovanju učenčevih pričakovanj in dobijo vlogo samouresničujoče se
prerokbe (Blöte, 1995, v Pečjak, Košir 2002). Učiteljeva pričakovanja po njego-
vem vedenju posredno ali neposredno vplivajo na učenčeve šolske dosežke, na
učenčev položaj v razredu, samopodobo ipd. Vpliv pa ni povsem enosmeren – pogo-
jen je z učenčevo sposobnostjo zaznavanja učiteljevih pričakovanj in vedenja.

Pričakujemo lahko, da imajo učitelji do učencev iz kulturno manj spodbud-
nega okolja nižja pričakovanja o uspehu. Po McLoydu (1998, v Bradley in Cor-
wyn 2002) zaznavajo učitelji učence z nižjim SES manj pozitivno glede akadem-
skih spretnosti in samouravnava vedenja), namenjajo jim manj pozitivne po-
zornosti in manj podkrepljujejo dobre rezultate. Učenci, ki so imeli pred vstopom
v šolo manj izkušenj s kognitivno stimulativnim materialom doma, bodo zelo ver-
jetno izpolnili učiteljeva pričakovanja. S tem se posledično še zmanjša uspešnost
teh učencev, učitelji utrdijo svoje prepričanje in začarani krog je sklenjen.

Motivacija za učenje

Z motivacijo kot enim izmed najpomembnejših dejavnikov učenja skušamo
pojasniti, zakaj se učenci lotijo učenja, zakaj in koliko pri njem vztrajajo in kaj
jih vodi k dokončanju naloge (Pintrich 2003). Ko razmišljamo o motivaciji

⁴ Različni avtorji poimenujejo to tudi implicitne teorije, osebne teorije, sheme, pojmovanja, ose-
bno praktično znanje, sistemi prepričanj itn. (Polak 1996). Subjektivne teorije se nanašajo na pomem-
bna področja učiteljevega dela, kot so učenje, znanje, učenci, šola, vzgoja. Za trenutno razpravo so
pomembne subjektivne teorije o učencih, upoštevati pa moramo prepletenost in medsebojno sklad-
nost subjektivnih teorij, saj gre za kompleksne procese, ki posredno ali neposredno vplivajo na peda-
goški proces.

učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja, moramo znova upoštevati v začetku omenjeno opozorilo, da je načeloma variabilnost med posameznimi učenci v različnih kulturnih okoljih enaka. To pomeni, da so med učenci tako iz kulturno spodbudnega kot tudi iz nespodbudnega okolja taki učenci, ki so bolj motivirani za učenje, in taki, ki so manj motivirani zanj. Vendar je glede na motivacijske komponente in dosedanje obravnavo socialne narave problema učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja smiselno poudariti nekatere možne dejavnike, ki lahko zaviralno delujejo na učno motivacijo. Podlaga je Pintricheva (2003) delitev treh vrst motivacijskih komponent, kot jih je avtor opredelil pri pregledu literature o motivaciji v razredu.

Komponente pričakovanja so učenčeva prepričanja o nadzoru nad situacijo (lokus kontrole) in prepričanja o lastni učinkovitosti. Učenčevo prepričanje o lastni oziroma notranji odgovornosti za rezultat praviloma vodi k višjemu šolskemu uspehu, če pa je učenec prepričan, da je uspeh odvisen od zunanjih dejavnikov, lahko pričakujemo negativne izide, kot so pomanjkanje truda, pasivnost, anksioznost, kar vse vodi k nižjemu uspehu. S prepričanju o zunanjem/notranjem lokusu kontrole se v atribucijski teoriji kombinirajo še prepričanja o stabilnosti in nestabilnosti vzrokov za (ne)uspeh in prepričanja o tem, koliko nadzora ima učenec nad temi vzroki. Prepričanja o lastni učinkovitosti pa so prepričanja učenca o tem, koliko je sposoben za izvedbo naloge ne glede na končni izid. Prepričanja o samoučinkovitosti se zelo približujejo pojmu samopodobe. Raziskave kažejo, da so prepričanja o samoučinkovitosti eden največjih prediktorjev učnega uspeha.

Glede na intelektualno nestimulativnost domačega okolja bodo šolske naloge za učence iz takega okolja razmeroma težke, kar zmanjša prepričanja o lastni sposobnosti narediti nalogo oziroma poveča občutek lastne neučinkovitosti. Prej omenjeni vpliv učiteljevih pričakovanj povečuje verjetnost, da se bodo ta prepričanja utrdila. Ker se prepričanja oblikujejo in ohranjajo predvsem na podlagi izkušenj, lahko predvidevamo, da nenehno nizki dosežki učencev iz kulturno manj spodbudnih okolij negativno vplivajo na njihova prepričanja o samoučinkovitosti, kar še okrepi začarani krog neuspeha. Poleg tega lahko iz povezanosti samoučinkovitosti in samopodobe sklepamo tudi na nespodbudno kombinacijo negativne akademske in socialne samopodobe.

Druga vrsta motivacijskih komponent po Pintrichu (2003) so vrednostne komponente, ki v izhodišču odgovarjajo na vprašanje, zakaj delam to nalogo. Sem spadajo usmerjenost k cilju in učenčeva prepričanja o vrednosti naloge. Prepričanja o vrednosti naloge zajemajo pomembnost naloge, interes za nalogo in uporabnost naloge. Ta prepričanja so po raziskavah, ki jih navaja Pintrich, povezana z učnim uspehom – večjo vrednost ima naloga za učenca, večja je verjetnost uspešnega učnega rezultata.

Pri vrednostnih komponentah je dobro opozoriti, da so vrednote in iz njih izpeljane socialne kategorije družbeni pojav, so proizvod socialne interakcije in sestavni del določene kulture. Tudi tukaj so učenci iz kulturno manj spodbudnega okolja v slabšem položaju, saj je zelo verjetno, da izhajajo iz okolja, kjer se šolskim nalogam ne pripisuje tolikšna pomembnost kot v okolju, kjer se ceni storilnostna motivacija.

Tretja vrsta motivacijskih komponent, kot jih je opredelil Pintrich (2003), so afektivne komponente – učenčeve čustvene reakcije na nalogo in njen rezultat. S tega področja ni dovolj raziskav za splošne ugotovitve. Nekaj raziskovalcev se ukvarja z odnosom med čustvovanjem in sledečimi kognicijami, učenjem in dosežki, največ pa je empiričnih podatkov o anksioznosti in njeni negativni povezanosti s šolskim uspehom. V zvezi z doživljanjem učencev iz kulturno manj spodbudnega okolja je težko postaviti kakšne jasne predpostavke, saj je samo raziskovanje čustev pri učenju v začetni fazi. So pa jasne ugotovitve raziskovalcev, da otroci iz nižjega SES v primerjavi z drugimi doživljajo višji nivo stresa zaradi nepredvidljivih življenjskih okoliščin, zmanjšanega občutka nadzora nad življenjem itn.

K šoli enakih možnosti

Na podlagi predstavljenih vidikov se lahko orientiramo pri oblikovanju ukrepov za izboljšanje stanja v zvezi z učenci, ki izhajajo iz kulturno manj spodbudnega okolja. Glede na socialno naravo problematike zgolj individualno obravnavanje teh učencev ne bo zadoščalo. So pa tudi na tej ravni možnosti za učitelja in šolo, da učinkovito ukrepa.

Učitelju bo v pomoč, če bo pri učencu preveril njegove cilje, pričakovanja, vrednote. Koliko se ujemajo učiteljeva in učenčeva pričakovanja? Ali učitelj meni, da so cilji realistični? So morda prenizki? Od kod izvirajo? Ob jasnejšem motivacijskem ozadju bo učenca bolje razumel, skušal uskladiti svoja pričakovanja do njega, morda izboljšal njun odnos, kar je samo po sebi ugodno, ima pa lahko tudi druge ugodne posledice (posredni vpliv na socialno sprejetost učenca v razredu in učno uspešnost).

V zvezi s socialno sprejetostjo učenca v razredu je mogočih več korakov, pač odvisno od individualnih značilnosti učenca in lastnosti razredne skupnosti. Učenca iz kulturno manj spodbudnega okolja lahko vključimo v programe za razvijanje socialnih spretnosti oziroma trening socialnih spretnosti (Pečjak in Košir 2002), kar mu bo omogočilo več ugodnih izkušenj z vrstniki in večjo možnost dokazovanja ter pripadanja vrstniški skupini.

Good in Brophy (1995) učitelju pri delu v multikulturnem razredu predlagata občutljivost na socialne razlike, pri čemer opozarjata na to, da z željo po priznavanju kulturnih razlik ne stereotipiziramo učencev (upoštevati je treba, da se tudi učenci v posamezni kulturni skupini med seboj razlikujejo). Poleg tega naj učitelj ne bo usmerjen zgolj na odpravljanje učenčevih slabosti in omejitev, ampak naj črpa iz njegovih močnih točk, pri čemer naj izhaja iz poznavanja učenčeve kulture in njegove skupnosti. Tu je pomemben tudi način vključevanja staršev v življenje šole, ki je lahko v takih primerih poseben izziv za učitelja.

Ukrepi, usmerjeni na posameznega učenca, so pomembni, vendar, kot že rečeno, ne zadoščajo za celosten pristop k reševanju kompleksnega problema. Najprej, sam učitelj je pred zahtevno nalogo, ko skuša usmerjati svoje delo v razredu tako, da bo ugodno vplivalo na učenca iz kulturno manj spodbudnega

okolja, hkrati pa to ne bo bistveno vplivalo na siceršnji potek dela v razredu. *Supervizija* pomeni za učitelja možnost za ozaveščanje subjektivnih teorij o učencih iz kulturno manj spodbudnega okolja in ponuja možnost izražanja morebitnih negativnih čustev, ki jih doživlja pri delu z njimi.

Z namenom vplivanja na socialno sprejetost »drugačnega« učenca je smiselno delati na ravni vsega razreda. Vzpostavljanje kulture strpnosti in sprejemanja drugačnosti v razredu je zahtevna naloga, še posebno, ker je razred del širše šolske in splošne kulture. Tu naletimo na problem, ker so učenci v storilnostno naravnani šolski kulturi usmerjeni predvsem k individualizmu in tekmovalnosti (Bečaj 2005). Kljub temu je po Bečaju oblikovanje dobrega kolektiva v razredu eden od možnih prvih korakov na poti k večji strpnosti in solidarnosti učencev v naših šolah. Ustvarjanje dobrega kolektiva poteka tako, da se člani ukvarjajo drug z drugim in sproti predelujejo vsakodnevna dogajanja, presojujejo, kaj je prav in kaj ne, skupaj počnejo stvari, ki se jim zdijo zanimive in prijetne, ipd.

Z zornega kota sprejemanja drugačnosti v razredu je potrebno seznanjanje učencev s položajem, iz katerega izhaja učenec. Če gre za etnično manjšino, potem je mogoče povečevanje razumevanja z dejavnostmi, kot so spoznavanje in razumevanje druge kulture ob literaturi, likovni umetnosti, glasbi ipd.; vaje v življenju in prevzemanju perspektiv, jasno in eksplicitno razpravljanje o vplivu predsodkov in diskriminacije, povabilo predstavnika manjšinske skupine v razred in razprava o njihovih izkušnjah in pogledih (McCormick in Pressley 1997).

Na širši sistemski ravni pa bi morali biti koraki za spremembe usmerjeni predvsem v zmanjševanje storilnostne usmerjenosti naše šole, saj ta zagotovo negativno vpliva na oblikovanje take kulture, ki bo omogočala občutek sprejetosti in lastne vrednosti vsem, predvsem pa tistim, ki so zaradi prikrajšanosti v svojem okolju še bolj prikrajšani in potisnjeni ob rob večinske družbe. Kultura solidarnosti in sprejemanja, v kateri so lepe besede tudi način življenja, je tisti ideal, ki se mu približuje šola enakih možnosti.

Literatura

- Bečaj, J. (1994). Pomembno je biti uspešen. *Vzgoja in izobraževanje*, 25, št. 3, str. 3–9.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 5, št.1, str. 5–18.
- Bečaj, J. (2001). Za domovino z maturo – naprej ali nazaj? *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št. 3, str. 34–44.
- Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*, 36, št. 6, str. 16–22.
- Bradley, R. H. in Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of psychology*, 53, str. 371–399.
- Good, T. L. in Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology*, 5th ed. New York: Longman Publishers.

- Lehman, D. R., Chiu, C. Y. in Scaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, str. 689–714.
- McCormick, C. B. in Pressley, M. (1997). *Educational Psychology: Learning, Instruction, Assessment*. New York: Longman.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije: izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. V: W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur). *Handbook of psychology*. V: 7, Educational psychology. London: John Wiley & Sons.
- Pirrie, A. in Lowden, K. (2004). The magic mirror: an inquiry into the purposes of education. *Journal of Education Policy*, 19, št. 4, str. 515–528.
- Polak, A. (1996). Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Tweed, R. G. in Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, št. 2, str. 89–99.

ŠARIČ Marjeta

PUPILS FROM A CULTURALLY LESS ENCOURAGING ENVIRONMENT: CERTAIN PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Abstract: It is characteristic of pupils from a culturally less encouraging environment that they generally achieve poorer school results, but they also have other problems connected with school. The problems of these pupils do not concern their personality characteristics but the interaction between the environment from which they come and the characteristics of the environment which they enter as well as the individual characteristics of pupils. To understand the essence of the phenomenon it is therefore important to know certain fundamental characteristics of the dynamics of social groups. The article presents certain characteristics of the environment that is called culturally less encouraging. When considering the possible steps we wish to take on the basis of understanding this, findings within pedagogical psychology are also useful, with this article addressing social dynamics in the class and learning motivation.

Keywords: culture of social systems, school culture, social dynamics, socially accepted, learning motivation.