

Letnik  
Volume  
57 (123)

Številka  
Number  
5

Ljubljana  
november  
2006

# Sodobna **PEDAGOGIKA**

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-pošta: [group1.ljzpbs@guest.arnes.si](mailto:group1.ljzpbs@guest.arnes.si),  
[urednistvo@sodobna-pedagogika.net](mailto:urednistvo@sodobna-pedagogika.net)  
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

ISSN 0038 0474

UDK 37.01

Sodobna pedagogika je vključena v:

Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), San Diego, USA;  
Sociological abstract, Co. San Diego, USA; Ulrich's International Periodicals  
Directory; New Providence, USA; I B R – Internationale Bibliographie  
der Rezensionen Geistes- und Sozialwissenschaftlicher Literatur; I B Z  
– Internationale Bibliographie der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen  
Zeitschriftenliteratur; Russian Academy of Sciences Bibliographies  
Co-operative Online Bibliographic System & Services (COBISS), Slovenija.

Letna naročnina (5 števil):

7000 SIT (29,21€) posamezniki; 14900 SIT (62,17€) za institucije;

6000 SIT (25,03€) za študente; 19000 SIT (12,51€) za tujino;

3000 SIT (12,51€) posamezna številka.

Davčna številka: SI65435613

Poslovni račun št.: 02017-0012384389 NLB

## VSEBINA

– Urednikova beseda – <i>Metod Resman</i>	6
– Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom) – <i>Vida Vončina</i>	8
– O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki – <i>Mojca Kovač Šebart, Janez Krek, Janez Vogrinc</i>	22
– Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija – <i>Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj</i>	44
– Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme – <i>Damijan Štefanc</i>	66
– Metodološki problemi meril za izbiro kandidatov za vpis na gimnazijo – <i>Janez Sagadin</i>	86
– Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom – <i>Jasna Mažgon</i>	98
– Primerjava praks v zvezi z demokracijo v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu – <i>Kristín Dýrfjörð</i>	110

## Urednikova beseda

Že drugo leto zapored izdajamo dvojezično (slovensko-angleško) številko Sodobne pedagogike, najpomembnejše slovenske znanstvene revije s področja vzgoje in izobraževanja. Izkušnja je dobra, iz tujine smo dobili kar nekaj odzivov. Zato smo letos zopet pripravili nekaj zares aktualnih in izvirnih prispevkov domačih avtorjev, pa tudi dva prispevka iz tujine. Namen številke je, da seznanimo tuje znanstvenike, raziskovalce, učitelje in praktike z najaktualnejšimi slovenskimi znanstvenimi spoznanji, hkrati pa slovensko strokovno javnost seznanjamo s spoznanji drugih znanstvenikov. Oba objavljena prispevka iz tujine sta bila pripravljena posebej za našo revijo.

Najprej je tu intervju z Lukom, enim najvplivnejših avstralskih pedagogov in kurikularnih teoretikov zadnjih dveh desetletij. Nedvomno je njegov kritični pogled na sodobne šolske sisteme zanimiv, provokativen za šolske politike. Je avtor novega koncepta splošne izobrazbe, ki naj bi presegel sisteme, ustrojene tako, da pripravljajo ljudi na ekonomijo in kulturo, ki je v zatonu ali pa v tranziciji. Zanimiva je njegova ocena kompetenčnega modela izobraževanja, etične in družbene odgovornosti pismenosti v izobraževanju ter resnične vrednosti projekta PISA – mednarodne primerjave dosežkov učencev. Prispevek naj bi slovenskim bralcem pomagal, da bi dobili širši (realnejši) vpogled tudi v vlogo drugih mednarodnih primerjalnih študij.

O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah, kot kažejo podatki empirične raziskave, razpravljajo Mojca Kovač Šebart, Janez Krek in Janez Vogrinc. Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali je vzgojna zasnova šole sploh potrebna, kaj po mnenju učiteljev in ravnateljev na njihovi šoli ta zajema in kaj bi po mnenju ravnateljev morala zajemati.

Izvirni slovenski znanstveni prispevek govori o učinkih vrtca na otrokov govorni razvoj (Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj) v povezavi s starostjo in družinskim okoljem, v katerem otrok živi. Izpeljava študije je potekala tri leta. Ugotovljeno je bilo, da je učinek vrtca, merjen samo z otrokovo starostjo, majhen, se pa poveča, če se primerja še izobrazba mater.

Če imajo matere nizko izobrazbo in je družinsko okolje manj spodbudno, vrtec pomembno vpliva na otrokov govorni razvoj. Avtorici ugotavljata, da bo v prihodnje treba še več pozornost posvetiti pridobivanju znanja o razvoju otroškega govora in samoevalvaciji dela v oddelkih. Narediti bo treba nekaj pomembnejših, morda samo majhnih korakov na procesni ravni, da bi bil bolj prepoznaven učinek vrtca tudi na govorni razvoj tistih otrok, ki prihajajo iz spodbudnejšega družinskega okolja.

Zanimiva je razprava o konceptu kompetenc v izobraževanju, njegovih definicijah, pristopih in dilemah (Damijan Štefanc). Razprava pokaže, da so definicije večpomenske. Razumejo se kot ponotranjene kognitivno-epistemološke zmožnosti posameznika, da proizvaja neskončno število učinkov, po drugi strani pa se je kompetenca uveljavila tudi v ekonomiji in menedžmentu, kjer je razumljena kot zmožnost za opravljanje konkretnih delovnih nalog v specifičnih poslovnih okoljih. Posebne interpretacije dobiva v utilitarističnem konceptu, povezanim

z neoliberalno ekonomsko paradigmo. Ta utilitaristični koncept kompetence vstopa tudi v pedagoški prostor, kjer so tendence, da bi se le-ta uveljavila kot cilj pouka ne le v poklicnem, pač pa tudi v splošnem izobraževanju.

Sledita dve razpravi s področja metodologije. Prva je razprava (Janez Sagadin) o metodoloških problemih meril za izbiro kandidatov za vpis na gimnazijo. Gre za razpravo o tem, kako kombinirati različne dosežke učencev, na eni strani oceno posameznih predmetov in splošni učni uspeh, na drugi strani pa enkratne dosežke učencev pri zunanjem (eksternem) preverjanju znanja. Tema je aktualna, ko se šole znajdejo pred zadrego, katere kriterije uporabiti za izbor med tistimi kandidati, ki sicer izpolnjujejo pogoje za vpis, vendar vsi zaradi omejitve vpisa ne morejo biti sprejeti. Avtor opozarja, da je treba ta merila uravnotežiti in nakazuje mogoče modele reševanja tega problema.

Druga razprava z naslovom *Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom* (Jasna Mažgon) se osredotoča na vprašanje oblik in možnosti kombiniranja metod pri tistih raziskavah, ki vključujejo kvantitativna in kvalitativna metodološka izhodišča. Razpravo začneja z opisom poteka evolucijskega razvoja, ki je segal od monometod do kombiniranih metod raziskovanja. V poglavju o taksonomiji raziskav z različnimi metodološkimi pristopi predstavlja tri tipe raziskav: monometodološke raziskave, raziskave z uporabo kombiniranih metod in raziskave z uporabo kombiniranih modelov. Zlasti izčrpen je prikaz modelov. Avtorica vidi najvišji doseg raziskovanja v kombinaciji (integraciji) kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja in hkratni aplikaciji obeh pristopov v vseh fazah raziskovalnega procesa, upoštevajoč potrebe posameznih raziskovalcev in ciljev raziskovanja. To še zlasti velja za raziskovanje na družboslovnem in humanističnem področju.

Zanimiv je prispevek kolegice iz Islandije (Kristín Dýrfjörð), v katerem govori o vzgoji za demokracijo v obdobju zgodnjega otroštva. Namen razprave je pogledati na dva mednarodno zelo znana trenda (koncepta) v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu z vidika vzgoje za demokracijo. To sta vidika razvojno primerna praksa (RPP) in filozofija Reggio Emilia. Oba projekta v razpravi tudi prikaže. Avtorica piše, da bi bilo za slovenske bralce zanimivo, če bi imeli pri branju v mislih filozofijo Mednarodnega združenja Korak za korakom (International Step by Step Association, ISSA), da bi lahko tudi sami delali nekatere primerjave. To filozofijo so namreč razvili, da bi zadostili potrebam držav, ki so si prizadevale uresničiti nove zamisli o obdobju zgodnjega otroštva ter demokratični (ne kolektivistični) vzgoji.

Tako kot lani tudi letos to številko *Sodobne pedagogike* še posebej pošiljamo na več kot dvesto naslovov najuglednejših pedagoških revij po svetu ter znanim avtorjem. Ponujamo jo kot brezplačno menjavo za tujo revijo, obenem pa tuje avtorje vabimo, da se nam pridružijo kot pisci izvirnih prispevkov.

*Dr. Metod Resman*  
(*Editor in chief*)

Vida Vončina

# **Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe**

**ali**

## **Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo?**

(Intervju z Allanom Lukom)

UDK: 37.035

Allan Luke je eden najvplivnejših avstralskih pedagogov in kurikularnih teoretikov zadnjih dvajsetih let. Njegov obsežni znanstveni korpus je med najbolj citiranimi v Avstraliji. S svojim raziskovalnim delom pa je Luke vseskozi neposredno sodeloval v oblikovanju kurikularnih in sistemskih novosti ter pedagoške prakse v Avstraliji in tudi mednarodno, nazadnje kot dekan največjega raziskovalnega središča v azijsko-pacifiški regiji, kjer je vodil izobraževalno reformo v Singapurju. Luke je vodilno vplival na mednarodni paradigmatski premik na področju pismenosti od tradicionalnopsiholoških modelov branja k polju, ki ga danes imenujejo »nove študije pismenosti«. Pred dvema desetletjema je med prvimi uporabil modele sociološke analize za spreminjanje vloge in razvoja pismenosti v kurikulumu in razredu. Luke je eden izmed avtorjev prelomnega prispevka na področju pismenosti in novih informacijskih ekonomij *A Pedagogy*

*Vida Vončina, The School of Cultural and Language Studies in Education, Queensland University of Technology, Avstralija*

*Prof. Allan Luke, Queensland University of Technology, Victoria Park Road, Kelvin Grove Qld 4059, Avstralija*

of Multiliteracies, objavljenem v Harvard Educational Review (1996). Njegov »model štirih virov branja«, ki ga je razvil skupaj s Peterom Freebodyjem, pa je uporabljen v nacionalnih kurikulumih v Avstraliji, na Novi Zelandiji, v Singapurju, Hong Kongu, delih Kanade in Združenih državah Amerike, ki so vse med državami z najvišjimi dosežki na področju pismenosti v raziskavah PISA.

*V zadnjem desetletju ste oblikovali in vodili izobraževalne reforme v Queenslandu in Singapurju, ki so mednarodno zanimive, saj ne sledijo smernicam reform velikih zahodnih sistemov. Kako pojasnjujete trenutne premike v izobraževalnih sistemih in okoliščine, na katere se odzivajo?*

Izobraževalni sistemi naprednih in postindustrijskih držav se zavedajo, da se morajo spremeniti. Na najvišjih državnih ravneh se veliko govori o zahtevah nove ekonomije in o izzivih po 11. septembru v medkulturnih odnosih, novih družbenih identitetah in vsekakor o novih tehnologijah. Ob tem pa temeljna orodja in arhitektura šolskih kurikularnih in evalvacijskih sistemov obstajajo že petdeset, sedemdeset, celo sto let in kot taki precej uspešno pripravljajo ljudi za staro ekonomijo, za monokulturo, za preddigitalne sisteme tiska in za varne življenjske poti skozi stabilne ekonomije, ki so jih te države določeno obdobje uživale. Izobraževalni sistemi so ustrojeni, da pripravljajo ljudi na ekonomijo in kulturo, ki je v zatonu ali pa v tranziciji.

Demografija nam kaže, da »normalna populacija učencev« iz 1950 pravzaprav ne obstaja več, kar opazamo danes, je naraščanje jezikovnih manjšin, več je izjemno revnih otrok, otrok s posebnimi potrebami, motnjo pozornosti itn. Imamo torej zelo raznoliko populacijo učencev, dijakov, katerih otroštvo in mladost sta bila v temeljih preoblikovana, kot na primer v Sloveniji, s hitrim vzponom porabniške kulture velikih razsežnosti. Njihove prevladujoče dejavnosti pa potekajo v polju popularnih in množičnih medijev, digitalnih in virtualnih okolij, novih oblik igre, spremenjeni pa so tudi modeli starševske vzgoje. Adolescenti se soočajo z okoljem, kjer je ideja postati inštalater ali zdravnik in ostati inštalater in zdravnik naslednjih trideset ali štirideset let, ne da bi se znova usposabljali, pod vplivom globokih strukturnih sprememb in pritiskov. V vsakdanjem življenju in vsakdanji kulturi opazujemo torej spremembe, ki jih prinašajo nove tehnologije in nove ekonomije.

V soočenju s tako radikalnimi premiki na mnogoterih ravneh najdemo dva načina odzivanja. Eden je, da poskušamo mašiti luknje na jezu, potisniti prst v to in ono luknjo, eno leto prenoviti kurikulum, drugo leto spremeniti preizkuse, potem imamo otroke, ki potrebujejo pomoč pri materinščini kot drugem jeziku,

---

Intervju z Allan Lukom je potekal septembra 2006 v Brisbanu na Queensland University of Technology. Nit pogovora povezuje družbene in ekonomske izzive, s katerimi se sooča izobraževanje, ter alternativne poti za pedagoško prenavo, opisuje osrednjo vlogo pismenosti v izobraževanju ter etično dimenzijo le-te, ob koncu pa reflektira raziskavo PISA in njen vpliv na mednarodni prostor izobraževanja.

kot v vašem primeru Romi, in dodamo še poseben program zanje. Mnogi učitelji se odzivajo na to tako, da se zaprejo vase in pravijo, »s tem ne morem shajati, zato bom počel, kar sem počel zmeraj«, to pa je resen problem tako za vodenje sistema in visoke uradnike kot za otroke in same učitelje. Drugi odziv, poimenovali bi ga lahko »pedagoški fundamentalizem«, je težnja po vrnitvi k nekaj preprostim resnicam ter k poučevanju otrok o stvareh, ki bolj ali manj reproducirajo tisto, o čemer smo bili prepričani v petdesetih, šestdesetih ali osemdesetih. Na neki način teži k temu vsaka generacija, zato je ob soočenju z globalizacijo iskanje zelo preprostih odgovorov in moralnih jeder za krmarjenje v težavnih in novih vodah precej logična in za mnogo ljudi smiselna reakcija. Menim, da je v tem zgodovinskem trenutku kurikularnih razprav del naše naloge, da si znova zamislimo, kakšno bi lahko bilo izobraževanje v 2010, 2015 ali 2020, in to postavimo v izhodišče preoblikovanja razprave.

*Kako ste se v vaših projektih tega lotili drugače in kakšna je bila vaša vizija?*

Kar smo poskušali v reformnem projektu Nov koncept splošne izobrazbe (*New Basics*) v Queenslandu in v delu, opravljenem v Singapurju, doseči, je bilo sprožiti kurikularno razpravo, ki je osredotočena na prihodnost: družbeno prihodnost, kulturno prihodnost, tehnološko prihodnost in življenjske prihodnosti. Namesto debate, pogreznjene v nostalgijo po preteklosti, smo se vprašali, kakšne spretnosti, znanje, zmožnosti in vrednote bo potrebovala prihodnja generacija. Drugo načelo za spremembe smo utemeljili na zavedanju, da je kurikularna reforma le del v sistemu treh »sporočil«, da je treba hkrati premakniti pojmovanja pedagoškega procesa, kurikulum in ocenjevanje, če želimo doseči boljše rezultate v šolah in se preusmeriti v novo znanje, vrednote in tehnologije. Naslednje načelo, ki smo ga uporabili, smo povzeli po Theodoru Sizerju iz Združenih držav Amerike, in sicer »manj je več«. To pomeni, naj si šole, namesto da kot odziv na vse te spremembe počnejo več stvari, zadajo manj ciljev z več poglobljenosti, več jasnosti in intelektualne ostrine. Svet se je nekajkrat zavrtel okoli modelov višjih kognitivnih ravni, kritičnega mišljenja in podobnega. Mi smo se tega lotili z izvajanjem odprtega modela, ki sega od kritične pismenosti z besedilno analizo in kritično analizo, koncepta »večrazsežne pismenosti« (*multiliteracies*), ki vključuje nove tehnologije, do tradicionalnih razprav o vrednotah in literaturi.

Temelji kurikularne reforme so bili tako stari kot novi. Gradili smo na Deweyevih osrednjih konceptih reševanja problemov in projektnega dela, ki so z nami že skoraj sto let, na Freirovi kritični pedagogiki, ki se osredotoča na prepoznavanje, kritično analiziranje in reševanje problemov v svetu, ter na konceptu območja bližnjega razvoja Vigotskega, ki nam je dal besednjak za spreminjanje socialnih odnosov v šoli v smeri generiranja različnih načinov mišljenja in različnih kulturnih praks. Delali smo torej na podlagi treh dobrih modelov iz začetka stoletja, Vigotskem, Freiru in Deweyju, vendar jih preželi z izrazitim pogledom na prihodnost v izobraževanju in v družbi.



*Nam lahko na kratko opišete strukturo vašega alternativnega kurikularnega modela?*

Alternativni kurikulum je bil utemeljen na »performanci« v njenem izvornem pomenu in implementiran v 52 šolah v Queenslandu (od 1 do 11 razreda<sup>1</sup>). Kurikulum smo poskušali urediti in poenostaviti tako, da smo učiteljem ponudili projekte oziroma obogatene naloge (*Rich tasks*)<sup>2</sup>, nabor 8 ali 9 obogatenih nalog za vsako obdobje treh let, okrog katerih so za to obdobje lahko načrtovali. Hkrati pa so ti projekti ter njihovo dokončanje postali naše orodje za ocenjevanje, nadomestili so teste ob koncu 4. in potem 7. in 9./10. razreda. Kurikulum je tako nastajal na šoli ali pa na ravni združevanja šol v lokalne skupine in bil usmerjen v reševanje problemov, zastavljenih v projektih. Naloge so segale od organizacije panelne diskusije strokovnjakov bioetike do oblikovanja lastnih spletnih strani, načrtovanja zdravstvenopreventivnega programa v skupnosti, načrta ekskurzije za obiskovalce iz tujih dežel, do načrtovanja zgradb.

Naloge smo razvrstili v štiri široke kurikularne kategorije<sup>3</sup>, ki so bile povsem nove: Večrazsežne pismenosti in komunikacijske tehnologije, Življenjske poti in prihodnost družbe, Aktivno državljanstvo ter Okolje in tehnologija. S tem smo se odzvali na del problema, ki ga je predstavljal stalen boj za tradicionalna predmetna področja – naravoslovje, angleščino, matematiko, družboslovje, telesno vzgojo, umetnost in glasbo – in število ur, ki naj bi jih imeli posamezni predmeti. Zato smo si zamislili te štiri krovne kategorije kot preudarno pot, kako učitelje spraviti iz njihovih okvirjev, saj so se ti držali svojih disciplin, jih na smrt branili in jih poučevali nepovezane med seboj.

Pred uvedbo reforme Nov koncept splošne izobrazbe so predvsem srednje šole značilno izkazovale izjemno razčlenjen kurikulum, razdrobljen med različna področja s svojimi teritorialnimi obrambami, ki med seboj niso komunicirale. Želeli smo doseči, da bi otroci imeli bolj integrirano izobraževalno izkušnjo brez ostrih robov in tako je bil del naše naloge doseči, da učitelji matematike, fizike in angleščine sedejo za skupno mizo in se dogovorijo, katere elemente bodo prispevali k projektu. Zelo smo se potrudili, da smo učiteljem dali nov besednjak za razpravo o različnih načinih načrtovanja in o različnih pristopih k poučevanju, ki jih lahko uberejo na poti k doseganju zastavljenih nalog. To smo poimenovali Produktivna pedagogika (*Productive pedagogies*).<sup>4</sup>

<sup>1</sup> To je v državi Queensland obdobje osnovne šole (1–7 razred) in srednje šole (8–12 razred).

<sup>2</sup> Obogatene naloge predstavljajo enega izmed treh temeljnih elementov reformnega projekta Nov koncept splošne izobrazbe, s katerim so poimenovali prakse preverjanja in ocenjevanja oziroma predstavljajo način izkazovanja znanja.

<sup>3</sup> Štiri kurikularne kategorije oziroma osnovna področja kurikuluma so poimenovali New Basics in predstavlja enega izmed treh sistemov, ki so jih v istoimenski reformi skladno prenovili: kurikulum, poučevanje in preverjanje in ocenjevanje.

<sup>4</sup> S »produktivno pedagogiko« so poimenovali pedagoški okvir, ki zajema repertoar 20 pedagoških strategij, razvrščenih v štiri širše skupine: intelektualna globina (zavzet pogovor, metajezik ...), povezanost (integracija znanja, problemski kurikulum ...), podporno razredno okolje (podpora v skupini, jasni kriteriji zahtevnosti ...), prepoznavanje različnosti (inkluzija, identiteta skupine, državljanstvo ...).

*Omenili ste, da je vaš kurikulum utemeljen na »performanci«. Kako jo razumete? To je zanimivo vprašanje, saj je trenutno ena pomembnejših dilem v evropskem šolskem polju revizija koncepta znanja; gre za premik od klasičnega ideala humanistične izobrazbe k znanju, ki je bolj povezano s sodobnim svetom. V tej debati se poraja skrb, ali je tak premik mogoč brez zdrsa k ozkim funkcionalnim neoliberalnim ciljem.*

Najprej smo razvili celosten pristop k performanci, umeščeni v proces in kontekst. Za konceptualizacijo Obogatelih nalog smo se vrnili k Deweyu in skrbno proučili njegov pojem podjetja oziroma projekta kot načina, da od učencev pričakujemo, da doseženih spretnosti ne izkažejo v obliki rezultatov preizkusa znanja, temveč nazorno z izdelki, izvedbami (performancami), spletnimi stranmi, predstavitevami, govori ali eseji, ki vidno izkazujejo kakovost.

Izvedli smo odmik od preizkusov in izpitov visokega tveganja, od standardiziranega ocenjevanja in izpitov, ki so sicer preprostejši za upravljanje in tudi cenejši, vendar pokrivajo le del celotnega polja performance v neposredni stvarnosti, kar je izzvalo vrsto tehničnih, kulturnih in političnih vprašanj. Tehnična vprašanja se vrtijo okoli veljavnosti in zanesljivosti. Nekateri trdijo, da so najzanesljivejši kazalniki tisti najpreprostejši, kot jih vidimo v standardiziranih testih in ki so značilni za večino kompetenčnih modelov izobraževanja. Sam vidim v kompetenčnem modelu temeljne probleme, saj ga na eni strani poganja behavioristična pedagoška psihologija ter model neoliberalne izobraževalne politike, ki si prizadeva za analizo stroškov in koristi v produkciji človeškega kapitala. Težnja kompetenčnega modela, da bi identificiral generične spretnosti in kompetence, spregleda in povozi pomen konteksta in tako pogosto vodi manj k osredotočenosti na to, kaj učenci znajo, kakšno je njihovo kulturno ozadje in njihove jezikovne zmožnosti in bolj k pridobivanju merljivih spretnosti.

Drugi bistveni problem kompetenčnega modela je, da predstavlja le en kazalnik celote, ali, kot to pojmuje Bourdieu, »kulturnega kapitala« in človeškega kapitala. Odmika se od vrednot in etičnih vprašanj. V bistvu se model oddaljuje tudi od temeljnih poudarkov nove retorike EU in OECD o zahtevah novih ekonomij, kot so timsko delo, kritično mišljenje, samostojno reševanje problemov in podjetnost. V paradigmi izobraževanja, ki temelji na kompetencah, najdemo torej kar nekaj nasprotij: (1) vodijo ga politični in ekonomski razlogi, prav toliko kot izobraževalni razlogi; (2) predstavlja le del celotne slike izobraževanja – psihološko merljive spretnosti in kompetence so le del tega, kar se učenci naučijo in kar želimo, da se naučijo; ter (3) ne zmore oblikovati izobraževalnega sistema v smeri širšega, celostnega in kontekstualiziranega učenja, ki je potrebno v novih ekonomijah.

V projektu Nov koncept splošne izobrazbe smo predpostavljali, da so Obogatene naloge izjemno validne, saj obsegajo širok razpon učenčevih vedenj, izvedb/performanc, znanja, dejanj in praks – izkazujejo transferno moč izobraževanja in nabor spretnosti. Vendar pa morata biti ocenjevanje in evalvacija umeščena v tehnični sistem, ki ne zmanjšuje njihove zanesljivosti. V Queenslandu imamo s tem veliko izkušenj, saj že od leta 1973 ne izvajamo klasičnih izpitov. Učitelji, združeni v skupine, skupaj pregledujejo delo učencev. Pritegnemo jih v

proces, kjer predstavijo delo svojih učencev in ga ovrednotijo. Najprej speljemo proces na šolski ravni, potem se učitelji zberejo na regionalni ravni in še na državnih panelih. V tem procesu se oblikujejo standardi in izrazijo zahteve, kaj naj pomeni odlično delo učencev, kaj povprečno in tako naprej. Vzporedno smo v ta proces vpeljali tudi sistem preverjanja ključnih spretnosti, ki pa ni uporabljen za evalvacijo individualnih učencev, temveč nam omogoča, da zaznamo nepravilnosti v procesu internega oblikovanja ocene. Tam, kjer učenci pri standardiziranih testih dosegajo slabe rezultate, ob tem pa imajo visoko ocenjene projekte, se vrnemo nazaj in proces oblikovanja prvotne interne ocene preverimo, da bi ugotovili, kako je nastalo neskladje. Standardizirane preizkuse torej uporabljamo za moderiranje, pregled in uravnoteženje presoje učiteljev.

To me spomni na kulturni vidik procesa moderacije učiteljeve presoje. Ta se je v Queenslandu najprej izrazil v izjemno pozitivnem premiku v kulturi učiteljev. Če učitelji čutijo, da so preizkuse, kriterije, kompetence in izpite oblikovale in predpisale zunanje avtoritete, kot so izpitni uradi, univerze, raziskovalci, se zgodi, da se učitelji preprosto ali testom podredijo ali pa uprejo, vsekakor jih ne sprejmejo tako, kot če bi jih oblikovali sami, in ne prepoznajo njihove neposredne formativne uporabnosti. Torej, kadar imajo učitelji nadzor le nad procesom poučevanja in izvedbenim kurikulumom, bodo postali predvsem sužnji zunanjega preverjanja ali izpitnega sistema, ki ga nujno ne podpirajo. Opisan proces moderacije učiteljem omogoča svobodo, v kateri razvijejo pripadnost standardom in kriterijem ocenjevanja, saj jih začnejo doživljati kot svoje in ne vsiljene. Pridobitve na področju strokovnega razvoja učiteljev pa so ogromne. Kadar se učitelji posedejo skupaj, prinesejo delo svojih učencev in ga primerjajo in moderirajo, učitelji neizbežno izkoristijo ta proces kot izjemno bogato izkušnjo strokovnega razvoja. To je najmočnejša pot deprivatizacije kulture učiteljev, oblikovanja njihove skupnosti in kolegialnosti ter razvoja pripadnosti »lastnim« standardom in odgovornosti, povezane z doseganjem standardov. Učitelji v takih pogojih začnejo govoriti: »Nisem vedel, da lahko od petnajstletnika dobiš tak rezultat. Kaj delaš, da dobiš take rezultate?« ali »Mogoče se moram poglobiti v kake nove pristope?«. Tak pristop poveže učiteljeve koncepte z njihovim izvajanjem ter povrne povezanost med poučevanjem in ocenjevanjem, ki ga sicer uničuje neoliberalno politično okolje, ki preverja znanje le zavoljo zunanje odgovornosti. Tretji element s kulturnopolitičnega vidika je zunanja odgovornost do staršev, medijev, politikov in skupnosti. Pristop Svetovne banke, OECD, EU in tudi pristop PISE predpostavlja, da rezultati testa z enim poskusom v enem dnevu dajejo najboljše zagotovilo zakonodajalcem, skupnosti in staršem, da njihovi otroci dobro napredujejo.

Naš pristop je drugačen, temelji na delu Theodora Sizerja z Univerze Brown. Poskušali smo pripeljati odgovornost nazaj na šolske hodnike, nazaj k skupnostim in izkazljivo staršem. Najmočnejša dimenzija koncepta Obogatenih nalog je dejavna vpletenost staršev v lokalne predstavitve projektov, ko starše in člane skupnosti povabimo v šolo. Otroci pokažejo staršem, kaj so napisali, ali prikažejo svoje debatne in govorne spretnosti. Šole pripravijo večere, ko pridejo aboriginski starši in jim otroci predstavijo svoje spletne strani. V

nekaterih primerih so starši neposredno vpleteni v projekt, včasih tudi v proces ovrednotenja in ocenjevanja naloge.

*Pismenost ima pomembno mesto v oblikovanju kurikuluma in znanja v vaših reformnih projektih, omenili ste kritično pismenost kot osrednjo za razvoj višje intelektualne zavzetosti. Kako razumete pismenost in v čem je vaše razumevanje bistveno drugačno od tradicionalnega koncepta funkcionalne pismenosti?*

Diskurzi, ki se dotikajo funkcionalne pismenosti, se nagibajo predvsem k redukcionizmu, instrumentalnosti in osredotočenosti na uporabo. Pogosto pa prezrejo etična vprašanja in vprašanja vrednot, ki jih različna raba pismenosti odpira, kot na primer, v katerih družbenih poljih menjave kaj uporabimo, s kakšnim namenom in s kakšnimi pomenskimi strukturami za koga. Etična dimenzija funkcionalne pismenosti je pogosto poučevanje o tem, kako biti industrijski udeleženec ali kako biti dober korporativni delavec, ne pa razvoj zmožnosti analize struktur, ki vodijo naše življenje. Kritična pismenost učence spodbuja, da razvijajo analizo lastnih odnosov do produkcijskih sredstev in novih načinov informacij. Ljudje moramo razviti dejavne poti za delovanje v poklicu, za kar je funkcionalna etika potrebna, vendar če izključuje in onemogoča kritično analizo polja, potem izobražujemo za podreditev, in ne za kritično državljanstvo.

Na zahodu in še posebno v Avstraliji smo na splošno pismenost redefinirali na način, ki ustreza prepoznanim porajajočim se dilemam v procesu sprememb v ekonomijah in kulturah. Sam definiram pismenost kot nabor družbenih praks s komunikacijskimi tehnologijami tiska ali drugih medijev. Vendar ne govorimo le o branju in pisanju – dekodiranju in kodiranju – pogovarjamo se o razponu besedil, zapisanih, ustnih, tradicionalnih ali porajajočih se, in kako jih uporabljamo v družinskem življenju, v polju dela, v religioznem življenju. Najprej smo tako razširili razumevanje branja iz ozkih definicij spretnosti in kompetenc k širokemu razponu praks, tako v tradicionalnih kontekstih kot v porajajočih se ekonomijah.

Vendar so tudi tehnologije in oblike informacij v tranziciji. Ljudje, ki delajo na področju financ ali celo v prodaji, morda uporabljajo tradicionalno pismenost tiska le deloma, ob tem pa njihovo delo zmeraj več poteka po tehnoloških zaslonih in elektronskem sporočanju. Pričakujemo lahko, da bomo enako uporabljali množične medije in internet ter brali na spletu, kot beremo knjige. Otroci razvijajo kompetence z igranjem videoiger in s spoprijemanjem z zapletenimi scenariji in multiplimi reprezentacijami v X-boxih ali surfanju po spletu še preden ali hkrati, ko se učijo brati tradicionalne otroške pripovedi. Živimo v zgodovinskem trenutku, ki je verjetno prav tako prelomen, kot je bil čas Guttenbergovega tiska ali povojni čas vzpona množičnega radia in televizije, ali trenutka, ko so rokopisi z Luthrovimi prvimi protestantskimi kampanjami za pismenost prešli iz katoliških samostanov v javni prostor.

Pismenost je torej v tranziciji in kar smo kot odziv razvili v Queenslandu in tudi drugod, temelji na prispevku v *Harvard Educational Review* leta 1996 z naslovom

Pedagogika večrazsežnih pismenosti. V njem zagovarjamo idejo, da se morajo šole zavzeti za nove oblike reprezentacij prav toliko kot za tradicionalne, za glasbo, ples, načine estetskega izraza, ki so postali nova kulturna industrija, za spletne komunikacije, nove oblike digitalnega komuniciranja ter ustnih in govornih vzorcev in se odmakniti od preobremenjenosti zgolj s tiskom. Ob zavzemanju za tak program smo hitro ugotovili, da je med učitelji več odpora kot med učenci. Učenci se znajdejo kot ribe v vodi z novimi tehnologijami, doma, v videoigralnicah in drugod v popularni kulturi. Učitelji v teh pogojih branijo tisk deloma tudi zaradi tega, ker otroci vedo o tehnologijah več kot oni sami. Imamo torej zgodovinski trenutek brez primere, ko prihodnja generacija učiteljev, učencev in delavcev pozna tehnologije veliko bolje kot ta, ki ima moč v šolskih razredih danes. Podoben trenutek je bil, ko je Platon zasramoval pisanje in trdil, da pomeni konec izobraževanja, konec dialoga, konec poetike in konec ustnega spomina. Celo srednjeveški katoliški samostani so se bali Luthra in tiska, saj naj bi prevzel nadzor nad informacijskim načinom iz rok Cerkve in ga dal v roke ljudi, ga premaknil k učiteljem in šolam nemškega državnega sistema. Nove tehnologije so podobno zamajale monopol tiska. Ob tem pa živimo v družbi, polni tveganja, v njeni postmarksistični dobi, v kateri so informacijska sredstva zamenjala produkcijska sredstva, zato naše obvladovanje informacijskih sredstev deloma določa odnos do njih. To pomeni, da te v večrazsežno posredovanem svetu, multisemiotičnem univerzumu, vsakdo poskuša postaviti na določeno pozicijo, ti kaj prodati, izpeljati spletno prevaro, ti podtakniti virus in nate tako ali drugače ideološko vplivati, te prepričati, za koga naj voliš in kaj naj kupiš. Korporacije od nas želijo, da skozi nov informacijski način izvajamo vse, od svojih političnih do seksualnih odnosov. Poleg tega se mora otrok znajti v neznanski obsežnosti in odvečnosti informacij, ki so mu na voljo. Da je kritična pismenosti v tem okolju nujno potrebna, ni mogoče zanikati.

Star argument, »fundamentalistični« odgovor na to je »torej se moramo vrniti k osnovam; vsak mora obvladati pisanje in branje«. Ja, to je res, osnove pisnih spretnosti so nujne, vendar ne zadostne. In če znaš funkcionalno dekodirati pisano besedilo, to še ne pomeni, da si pripravljen za korporativno delovno mesto ali za državljansko držo, kjer je nujno obvladovanje večmodalnih besedil.

Če učenci ne zmorejo krmariti, tehtati, presojsati, biti kritični, zavrniti in analizirati namenov in posledic tega univerzuma besedil, se bodo znašli v težavah. Naš argument je, da novih temeljev, novega splošnega znanja, ki ga potrebujemo, ni mogoče utrditi le v slovnično pravilni rabi jezika, četudi je ta kot temeljni cilj zelo privlačen. Opraviti imamo z bliščem in bedo interneta, prebijamo se skozi kompleksne finančne in davčne obrazce, beremo časopise in gledamo poročila, kjer so novice prirejene in zavajajoče. Vse to zahteva kritične večnačinovne in »večrazsežne pismenosti«. In tako se celoten pojem pismenosti odpre. Potrebujemo temeljno pismenost, bralno razumevanje, dekodiranje, kritično pismenost, vendar te same po sebi niso zadostne. Nujno potrebujemo celoten razpon. Poleg tega pa moramo znati delovati tako še v ustni, pisni kot tudi večnačinovni digitalni kulturi ter si znati utreti svojo pot v kombiniranje teh različnih modalnosti, da bi bili učinkoviti, da bi znali poskrbeti za svoje interese in javno dobro.

Pismenost tako želimo voditi kot odprto cerkev. Imeti želimo vozlišče, okoli katerega snujemo ključna vprašanja dostopa do besedil in diskurzov, upravljanja informacij, presojanja in ustvarjanja informacij in ne le njihovega konzumiranja.

*Bi nam pojasnili, kako v teh novih časih razumete etično in družbeno odgovornost pismenosti v izobraževanju?*

Etična in politična vprašanja pismenosti v izobraževanju lahko razpnejo na dveh oseh. Prva os je tradicionalno navezana na sam dostop, saj izobraževalni sistemi ustvarjajo stratificiran dostop do različnih pismenosti, različen dostop do različnih besedilnih korpusov snovi, različne žanre besedilnih praks, različne ustroje pismenih oseb. Selektivna produkcija različnih pismenih in nepismenih, kot je na to v Evropi pokazal Bourdieu, služi razredni stratifikaciji, od tradicionalno visoko pismenega znanja za elite do nove funkcionalne pismenosti za delavske razrede ali kakršno koli kodo pismenosti, oglodano do kosti, se pač nameni za pripadnike družbeno podcenjenih in marginaliziranih skupin. Skozi zgodovino je prisotna formula ljudem omogočiti le rudamentaren dostop do kode. Ta formula je znova uporabljena v odnosu do »digitalne ločnice«<sup>5</sup>, kjer imamo posebno populacijo učencev z visoko ravniyo digitalnega sodelovanja, dostopa do novih arhivov informacij in zmožnosti, da le-to spremenijo v lastni kapital, ter drugi del populacije, ki je relativno odrezan od novih ekonomij in novih državljskih sfer, blogov in novih oblik potrošnje in prostega časa. Priča smo torej transformaciji starih neenakosti v nove stratifikacije dostopa, kakor se je dogajalo v povojnem obdobju tiska. Opisano je le ena izmed pogledov na etiko pismenosti v izobraževanju. Pogled na pravičnost v dostopu do vrste informacij, ki jih ljudje potrebujemo, da bi lahko bili kritični in aktivni državljani, ki zmorejo skrbeti zase, za svoje družine in skupnosti, prepoznati in poskrbeti za svoje interese.

Drugo vprašanje se nanaša na kritičnost, na obliko analitične zmožnosti znajdenja v svetu. To združuje razumevanje in zmožnost prevpraševanja besedil ter kritičnega spopada z novimi sistemi informacij. Imamo torej os dostopa in os kritičnosti. Model kritičnega izobraževanja izvira iz Freira, vendar lahko sledimo elementom daleč nazaj do sokratske tradicije, razsvetljenskega pogleda, da je namen bivanja razumevanje sveta. Zgodovina kritike se začne mnogo pred šestdesetimi leti, pred marksizmom in kritiko industrializma. Vsem pa je osrednja kritična analiza sveta, zmožnost, da ga razstavimo in pogledamo, kako deluje, kako vpliva na ljudi, v čigavem interesu in s kakšnimi nameni. V Queenslandu in tudi drugod smo na kompleksnost polja pismenosti v novih časih odgovorili z modelom, ki združuje

<sup>5</sup> Digitalna ločnica, tudi digitalni razkorak, »Digital divide«, je vrzel med tistimi, ki imajo učinkovit dostop do digitalnih tehnologij, in tistimi, ki ga nimajo. Digitalna ločnica predstavlja problem družbene inkluzije in enakosti možnosti. Posreduje vprašanja dostopa do digitalnih tehnologij in zmožnost njihove rabe, različne kakovosti vsebine. V tehnološko razvitih državah, kjer je demokratična participacija speljana v digitalno obliko, pa digitalna ločnica posega v enakost možnosti demokratične participacije. ([http://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_Divide](http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_Divide))

kodiranje in ustvarjanje pomena, pragmatično rabo in kritičnost in ki razume pismenost kot kulturno orodje, izbrušeno na mnogotere ploskve in za mnogotere namene našega delovanja v novih kulturah in ekonomijah. Zavzemali smo se za to, da naj bo prva raven dostopa, da ljudje poznajo kodo, lingua franca dominantnih sistemov, medijev, registrov, ob tem pa se morajo naučiti jezika – sistema pisanja, pa naj bo to digitalni ali vizualni jezik. Hkrati s tem ljudje potrebujejo dostop do arhivov pomena in kulturnih obrazcev, s katerimi so obkroženi. Trdimo, da ob tem obstaja prostor za tradicionalni klasicizem in tradicionalne debate o vrednotah, za katere se mnogi potegujejo. Razvoj razumevanja in aktivnega spoprijema z besedili lahko speljemo skozi učenje o kulturnih obrazcih in razpoložljivih žanrih v lastni kulturi. To lahko pomeni študij klasičnih dram, sokratskega dialoga ali poezije, pomeni pa tudi spoprijem s spletnimi stranmi kot besedilno formo. Učenje kulturnih obrazcev odkriva zgodovino in potencial ustvarjanja pomenov. Veliko smo govorili tudi o rabi, o učenju kulturnih obrazcev vsakdanjega življenja, kjer potrebujemo pismenost, o spoprijemu z družbenimi polji menjave, z vsemi prizorišči vsakdanjega življenja, potrošnje, medijske participacije, državljanskih in pravnih procesov. Kot kritično ne razumemo le politično in etično analizo, temveč tudi normativno vrednotenje družbenih polj, kjer se uporablja pismenost. Če uporabimo Freirov izraz, gre za zmožnost branja sveta okoli sebe, branja vzorcev in ustvarjanja normativnih sodb. V skladu s tem je pismenost nujno etična in moralna dejavnost, v svojem donosu do pravičnosti in pravilnosti sodb ter njihovih posledic za življenje ljudi. Diskurz je namreč nekaj, kar ima materialne posledice za ljudi. Nekateri lahko razumejo tak pristop k pismenosti kot politično agendo, vendar gre v končnem smislu za ustvarjanje smisla v svetu okoli nas. Dejstvo, da so vsi ti različni elementi pismenosti veljavni, pomeni problem, saj se morajo države soočiti z vprašanjem, kako uravnotežiti tak pristop in bogastvo različnih definicij pismenosti. Zadeva je kompleksnejša od izjave »Stran s staro, uvedimo novo pismenost!«. Raymond Williams govori o stalnem spopadu med obstoječimi in porajajočimi se kulturami. Pismenost v izobraževanju ter njene definicije in njihov manko pa je prizorišče, kjer se kulture zlivajo, izgubljajo, trčijo in spopadajo.

*Ob raziskavi PISA so se v Evropi odprle polemične razprave in kritike, češ da so naloge preveč pragmatične in lahko kot take vplivajo na redukcijo pismenosti v izobraževanju. Kakšno je vaše mnenje o nalogah PISA in kako utemeljujete uspeh učencev v Queenslandu?*

PISA ima resnično vrednost samo, če razumemo njene omejitve. Primerjalni podatki, ki jih daje, niso le prikaz uspešnosti učencev na preizkusih. Prava vrednost je obsežnost, s katero poskušata PISA in tim raziskovati ključna vprašanja izobraževalne politike in šolskih reform ter vpliv pripadnosti družbenemu razredu na uspešnost učencev. Obravnavajo tudi reprodukcijo razreda in družbenih neenakosti in pokažejo, kateri sistemi zapostavljajo enakost za ceno boljših rezultatov. Preprosto, nekatere politike in pristopi h kurikulumu, kot kaže, generirajo večji razpon med najslabšimi in najboljšimi rezultati in druge, očitno nordijske države in Kanada, kot kaže, dosegajo

oboje – kakovost in bolj izravnano porazdelitev, torej pravičnejše porazdeljene rezultate v celotni populaciji. Kar je o PISI treba povedati takoj na začetku, je, da predstavlja nabor normativnih, standardiziranih preizkusov znanja, ki se izvaja v formatu svinčnika in papirja in v velikem obsegu, z vsemi omejitvami, ki sodijo k temu. Pripravljavci preizkusa so bili dokaj domiselni pri specifikaciji področij ter razvoju nalog in njihovi analizi. Kolikor je le mogoče, jim je uspelo odpreti tovrstni model preizkusa, na primer, pisanje je obravnavno na bolj celosten način, in ne toliko tehničen.

Problem takih enodnevnih nalog je, da ne povedo nič o mnogih pomembnih pedagoških dimenzijah, na primer o pedagoški praksah, družbenih izidih in učinkih izobraževanja, o socialnem kapitalu učencev, o kakovosti ustvarjenih izdelkov učencev (pesmi, esejev, projektov, izdelkov itn.; op. V. V.), o tem, kako učenci izkazujejo znanje v realnih okoliščinah, o estetiki, ustvarjalnosti, kritični pismenosti, o njihovem spopadanju z novimi tehnologijami, o jezikovnem razvoju per se, o njihovi podjetnosti, nič ne povedo o njihovi zmožnosti etične in moralne presoje. Spomnimo se, prav to so ključni izobraževalni cilji OECD, EU in izjav o »na znanju temelječi ekonomiji« mnogih držav. Vendar teh preprosto ni v izpitnih sistemih visokega tveganja, na katerih poskušajo dokazovati učinkovitost. To je resnično zgodovinsko protislovje in anomalija izobraževalnih politik, da naši nameni in cilji izobraževanja niso tudi vatel, s katerim merimo uspešnost svojega sistema.

Zanimive ugotovitve PISE, o katerih poskušamo razpravljati v Avstraliji, so elementi, ki kažejo na to, da nekateri sistemi, kot kaže, ustvarjajo pogoje za neenakost ali poslabšujejo pogoje socialne neenakosti. V nekaterih državah in njihovih izobraževalnih sistemih določene kombinacije družbeno-ekonomskih ureditev zaostčujejo reprodukcijski učinek šolanja in družbenega razslojevanja. Kot vemo, je eden izmed učinkov globalizacije in mednarodnih korporativnih sistemov upravljanja ter recesije države in njenih storitev v povečevanju razlik med revnimi in bogatimi. Kritika korporatizacije in globalizacije bi tako morala biti del pedagoških študij in izobraževalnih politik.

Naloga vzgoje in izobraževanja je, da ljudi ne pripravi le na golo sprejemanje tega novega svetovnega reda, temveč na kritični spoprijem z njim in skrb za svoje interese. To je po mojem mnenju politična etika v vzgoji in izobraževanju. Kolikor vzgajamo in izobražujemo za egalitarno demokratično družbo, moramo razumeti, kakšne izobraževalne ureditve, definicije pismenosti, kakšni pedagoški modeli, pristopi k ocenjevanju, modeli kurikulumov v resnici prispevajo k zaostrovanju ravni uspešnosti med bolj in manj privilegiranimi.

Na drugi strani imamo krizo ocenjevanja. Trenutno preverjanje in izpitni sistemi so bili zasnovani za ustvarjanje drugačne vrste subjekta, zasnovani so, da ocenijo, definirajo, razvrščajo, usmerjajo in reproducirajo osebe druge zgodovinske in ekonomske dobe. Imamo izpitne sisteme, ki se vrtijo okoli preverjanja kurikularne vsebine, ocenjevanja reprodukcije arhiva določene vrste disciplinarnega znanja. Imamo standardizirane norme, reference, preizkuse znanja, ki so svojo genezo doživeli ob testiranju funkcionalne pismenosti, temeljnih spretnosti. Model je bil razvit v Združenih državah Amerike leta 1910 ter namenjen reprodukciji



industrijskega delavca, ki je zmožen izkazati ponovljive spretnosti, in PISA je del tega modela. Vse to je zanimivo, saj državne oblasti govorijo o mišljenju višjega reda, fleksibilnosti, o socialnem kapitalu, podjetnosti. To kaže na resnični problem ne glede na to, ali se strinjamo ali smo kritični do novega korporativnega modela izobraževanja, saj je očitno, da takšni preizkusi teh ciljev ne morejo meriti.

*Ali imamo pred seboj nov globalni preizkus, kateremu bodo učitelji v poučevanju sledili?*

Upam, da ne, saj med drugim iz teorije sociokulturne psihologije vemo, da se učenje poraja *in situ* in da je posredi ravnanje z orodjem in ustvarjanje artefaktov, učenje je kontekstualizirana dejavnost. Kot sem že omenil, tradicionalna psihometrija v svojem trenutnem stanju ne more *in situ* evalvirati kompetenc, znanja in vrednot. Poskus, da bi zvišali rezultate preizkusa s poučevanjem za preizkus, bi lahko bila zelo neumna politika, saj bi lahko s tem zastavili kulturno in ekonomsko prihodnost, ki se jo poskuša ohraniti. Šole morajo doseči več kot le visoke rezultate standardizirane uspešnosti. Vsekakor ne moremo preprosto vsega prilagoditi PISI ali katerim koli drugim rezultatom preizkusa. Četudi ti preizkusi omogočajo uporabne diagnostične informacije in formativne informacije o izobraževalni politiki in praksi, obstaja resna nevarnost zoževanja pedagoške prakse in kurikulumu z namenom doseganja mednarodnih standardov.

Razumeti moramo, da se v tej razpravi izgubijo družbeni in kulturni cilji vzgoje in izobraževanja. Naloga nas pedagogov in učiteljev je, da razvijamo alternativne tipe preverjanja/evidence uspešnosti, preverimo indikatorje, kot je pozornost, ravni sodelovanja v razredu, longitudinalno lahko spremljamo življenjske poti, potem so tu še sreča, duševno zdravje in zaupanje. Študije torej, ki nam lahko povedo več o tem, kakšen tip človeškega subjekta se giblje skozi naš sistem vzgoje in izobraževanja. Vprašanja družbene kohezije, družbene harmonije, razredne mobilnosti, medkulturne komunikacije so vse vidiki, ki so izključeni iz programa, ki ga vodijo testi in izpiti. Podložno sledenje mednarodnemu programu preizkusov ni v interesu nobene države. Če namenjamo pozornost le osnovam in funkcionalnemu, se izgubijo tradicionalno kanonične in kritičnotransformativne zmožnosti, ali še slabše, vse to se razsloji med posamezne razrede in jih osvojijo le elite.

*Kako ocenjujete vpliv kritične pismenosti v Queenslandu na visoke dosežke učencev pri testih PISA?*

Elemente kritične pismenosti imamo v avstralskih šolah večji del zadnjih deset, petnajst let. V zadnjem času doživlja napad konservativcev in premierja, ki pravi, da je kritičnost postmoderna, marksistična, maoistična kategorija (očitno se niso učili zgodovine ali filozofije). Te kritike so politično in ideološko motivirane. Kritično pismenost smo uvedli v dveh potezah. Najprej smo delali z učitelji na dodiplomski ravni, še veliko pred postopno kurikularno spremembo, kar je omogočilo razvoj intelektualne občutljivosti in prag znanja skozi daljše obdobje. Druga strategija je bila, da jim namesto preproste formule ali protokola

raje odpremo prostor na področju bralnega razumevanja, kompozicije, da delajo s kritičnimi koncepti, jih resnično razvijajo, raziskujejo in se z njimi igrajo. Nikoli nismo rekli: »Tukaj imate nov pristop, imenovan kritična pismenost, in izvesti morate naslednje tri korake.« Takšen pristop k reformi – prodajanje magične formule – ima na delovno silo učinek polarizacije, začetnega vzpona, ki potem zbledi, deloma zato, ker je premalo substantivnega intelektualnega spoprijema učiteljev s koncepti in idejami v ozadju. Učitelji se včasih zelo upravičeno trmasto upirajo kurikularni spremembi. Porabili smo skoraj desetletje ter poučevali in usposabljali učitelje po institucijah za izobraževanje učiteljev v celotni državi o različnih načinih dela z besedili in diskurzi, z večmodalnimi besedili, ter dali učiteljem kurikularni prostor za delo z njimi, za razliko od tega, da bi te koncepte speljali kot reformno gibanje. Kritična pismenost tako ni bila zapisana v kurikulumu do srede devetdesetih. Ko se je tam pojavila, je večina menila, da nam to, kar smo počeli, daje dovoljenje za reformo, še boljše, nekateri so mislili, »to pa počnemo že leta«.

Kritična pismenost je pismenost z držo, je dispozicija, ki jo imamo do besedila, je odnos do sveta, je razumevanje, da so stvari, ki jih beremo in pišemo, zapletene in muhaste in predstavljajo večplastnost sveta okoli nas, o kateri moramo sprejemati določitve. Ko učitelji doumejo koncept, potem stvar dobi zalet. Glede uspešnosti na preizkusih pa, najprej v Queenslandu nimamo izpitov, že skoraj 30 let imamo ocenjevanje, ki temelji na portfelju. To nam daje prostor, da se učenci in dijaki spoprimejo s kritičnimi nalogami. To pomeni, da dijaki zberejo besedila različnih žanrov, predstavitve svojega dela, nekatere izmed njih so tradicionalne, kot pesmi ali eseji, druge večmodalne, kot je analiza oglaševalskih besedil, in te naloge se posredujejo moderacijskim skupinam. Za dosego tega smo morali pripraviti kriterije in realne izkušnje za učitelje, ki ta besedila moderirajo in vrednotijo.

Na državnih preizkusih branja pred reformo je okoli 20 odstotkov vseh otrok v Queenslandu imelo težave z branjem ob koncu tretjega razreda. V letu 1999, ko smo uvedli multikodni model pismenosti, model štirih virov, ki zagovarja poleg osnov (fonetičnega zavedanja, dekodiranja, črkovanja, kulturnih obrazcev in pomenov ter njihove rabe) še branje in rabo besedil s kritično držo in naravnostjo. Ko smo model uvedli, smo vsaki šoli dali dve leti, da razvije načrt, kako bodo model implementirali po svoje in ga povezali z večrazsežnimi pismenostmi. Ob tem jim nikoli nismo zapovedali, kaj naj počnejo. Dali smo jim skupen besednjak, zahtevali, da analizirajo delo učencev in dijakov ter priprave učiteljev, da pripravijo načrt in si zastavijo cilje ter nam o tem poročajo. Pristop, ki smo ga ubrali v Queenslandu, deluje, saj samo ga utemeljili v strokovni ekspertizi učiteljev in v dialogu z njimi. Pet let pozneje so se rezultati na preizkusu v Queenslandu dvignili s predzadnjega mesta na lestvici na tretje mesto v vrhu, absolutna številka bralcev s težavami se je prepolovila na 10 odstotkov. Dosegli smo tudi boljše rezultate na standardiziranih testih v tretjem letu šolanja, vse tako, da smo delali z učitelji in gradili od spodaj navzgor. To je najvplivnejše spoznanje. Sam verjamem, da je poučevanje intelektualno delo in da so učitelji intelektualni aktivisti. Kljub najboljšim prizadevanjem načrtovalcev

izobraževalne politike se bistvene spremembe na ravni sistema zgodijo le skozi vplivne pedagoške ideje. O teh idejah je treba razpravljati, jih pretresati, med tistimi, ki jih ponotranjijo, in tistimi, ki jih kritizirajo. Poučevanje je še zmeraj v jedru celotnega sistema. Učitelji so tisti, ki štejejo. Pedagoške ideje jih lahko premaknejo na trajen in globok način, ki ga le spremembe kurikulumuma in popravki v izobraževalni politiki ne morejo.

## Literatura

- Carrington, V., Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: a reframing. *Language and education*, 11(2).
- Luke, A. (2005). Evidence-based state literacy policy: a critical alternative. V: Bascia, A., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K. & Livingstone, D. R. (ur.), *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Kluwer.
- Luke, A., Attarian, H. in Curdt-Christiansen, X. L. (2004). Literacy and educational fundamentalism. *English Quarterly*, 36(4), str. 2–9.
- Luke, A., Grieshaber S. (2004). New adventures in the politics of literacy: An introduction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), str. 5–9.
- Luke, A. (2003). Making literacy policy and practice with a difference. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(3), str. 58–82.
- Luke, A. (2003). Two takes on the critical: A forward. V: Norton, B. & Toohey, K. (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent and adult literacy*, 43(5), str. 448–461.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), str. 10–23.
- New Basics. (2006). from <http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/>
- Weir, K. (2003). *The Discourse of Reform: A critical analysis of the New Basics curriculum*. Unpublished doctoral thesis. Brisbane: University of Queensland.

Dr. Mojca Kovač Šebart  
Dr. Janez Krek  
Janez Vogrinc

## O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki

**Povezetek:** Besedilo na teoretski in empirični ravni odpira vprašanja vzgojne zasnove v slovenski javni osnovni šoli. V prvem delu reflektira teoretska vprašanja vzgojne zasnove in tematizira osnove, iz katerih je izhajala empirična raziskava, v nadaljevanju pa prikazuje rezultate, ki smo jih pridobili na vprašanja o tem, ali je vzgojna zasnova šole sploh potrebna, kaj po mnenju učiteljev in ravnateljev na njihovi šoli ta vključuje in kaj bi po mnenju ravnateljev morala vključevati. Podatki empirične raziskave pokažejo, da je tako pri oceni, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova šole, kot pri odgovorih, kaj vključuje, v večini šol v razmislek vključenih manj dejavnikov, kot bi bilo po naši oceni potrebno za kakovostno snovanje vzgojne zasnove. Raziskava nakazuje, da šole potrebujejo strokovno podporo pri koncipiranju vzgojne zasnove in da stroka doslej na tem področju ni naredila dovolj. V prihodnje bi morala posvetiti več pozornosti vprašanjem načrtnega razmisleka o razsežnostih vzgojnega delovanja šole, vprašanjem vključevanja formalnih, predpisanih okvirov v vzgojno delovanje javne šole ter načrtovanju vzgojne zasnove v razmerju do vrednotnih dimenzij.

**Ključne besede:** vzgojna zasnova, javna šola, bistveno drugotno stanje, rezultati empirične raziskave, znanje, vednost, zmožnosti, spretnosti, vrednote, samoevalvacija dela šole.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Mojca Kovač Šebart, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-pošta: mojca.sebart@ff.uni-lj.si*  
*Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani; e-pošta: janez.krek@guest.arnes.si*  
*Janez Vogrinc, asistent, Pedagoška fakulteta v Ljubljani; e-pošta: janez.vogrinc@guest.arnes.si*

## 1 Uvod

V besedilu izhajamo iz teze, da mora šola kot celota (kot institucija) oblikovati vzgojno zasnovo, ki ji sledi pri realizaciji vzgojno-izobraževalnih ciljev. Čeprav so pri nas formalni vrednotni in različni normativni okviri (predpisi), ki določajo delovanje javne šole, država s tem, ko ne določa več »vzgojne doktrine« na državni ravni, pedagoškim delavcem omogoča, da v javni šoli oblikujejo celostno vzgojno zasnovo po svoji strokovni presoji. Če vzgojno delovanje javne šole ni v celoti predpisano, to od šole zahteva toliko bolj reflektirano vzpostavljanje vzgojnega delovanja. Vprašanja oblikovanja vzgojne zasnove šole so bila v zadnjem desetletju že večkrat izpostavljena. Doslej še nismo imeli empiričnih podatkov o tem, kako na ta vprašanja gledajo tisti, ki so v teh procesih neposredno udeleženi: učitelji, vodstva šol, učenci, starši. V raziskavi<sup>1</sup>, ki jo na tem mestu samo deloma predstavljamo in je bila opravljena na reprezentativnem vzorcu osnovnih šol, smo pridobili določene informacije, ki omogočajo refleksijo te problematike.

## 2 Vzgojno-izobraževalna zasnova: imperativ vsake šole

### 2.1 Pouk in njegovi cilji

Kot izhodišče za razpravo o vzgojni zasnovi javne šole privzemamo definicijo Strmčnika, ki opredeli pouk kot »/.../ sintezni pojem, ki vključuje in označuje tri enakovredne temeljne dejavnosti: poučevanje, učenje in vzgajanje, vezane na delovanje poučujočega in učečega /.../« (Strmčnik 1999, str. 213).

---

<sup>1</sup> Naslov raziskave je Socialna klima na šoli – vzgojni koncept, preprečevanje nezaželenih pojavov (nasilje, droge) ter evalviranje preventivnih programov (2004–2006), financirata jo Ministrstvo za šolstvo in šport ter Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Izpostavi tudi temeljne naloge, s katerimi pouk uresničuje realizacijo celostnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Te naloge zajemajo: »telesnozdravstveno področje, intelektualno področje, socialno-moralno področje, estetsko-umetniško področje« (prav tam, str. 214). Cilji osnovne šole, ki vključujejo prej naštete naloge, so v Zakonu o osnovni šoli opredeljeni kot: »/.../ vzpodbujanje skladnega spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika«, kot »razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje«, kot »oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja« (Zakon o osnovni šoli 1996, str. 109) in še bi lahko naštevali. Strmčnik še izpostavi, da je t. i. formativno izobraževanje »/.../ uresničljivo le, če sta poučevanje in učenje osredotočena na zahtevnejše globinske spoznavne in vrednotne dimenzije učne vsebine, na fundamentalno strukturo predmetov, pojavov in procesov, na bazične vzročno-posledične, namenske, funkcionalne in druge logične odnose in nasprotja, na tehnike posploševanja, na dialektično razvojnost, problemskost, transfernost, komparativnost, aplikativnost in uporabnost znanja« (Strmčnik 1999, str. 217).

V načelu tako privzemamo tezo t. i. vzgojnega pouka in interpretacijo, da mora biti pouk oblikovan tako, da bo vplival na učenčev karakter (prim. Javornik, Šebart 1991, str. 143; Kovač Šebart 2002, str. 51–56). Kot zapiše Herbart, je pri pouku »/.../ veliko potrebno že za stopnjevanje znanja do učenosti; toda še veliko teže uspe na tej podlagi utrditi značajske poteze posameznika /.../. Pri tem sicer lahko pokažemo, kako naj bi bil oblikovan pouk, da bi z največjo verjetnostjo dosegal takšen učinek; toda koliko se bomo temu cilju približali, je odvisno od individuov.« (Herbart 1919, str. 572)

V razmislek vključujemo tudi tezo o vzgoji kot bistveno drugotnih stanjih. Bistveno drugotna stanja so »/.../ stanja, ki jih nujno zgrešimo, kadar jih postavimo za neposredni cilj našega delovanja, dosežemo jih lahko le kot stranski, nehoteni produkt stremljenja k nekim drugim ciljem« (Salecl 1991, str. 133; prim. Elster 2000). Na primer, zaželeno je, da učenci učitelja spoštujejo, saj je kakovost učiteljevega dela odvisna tudi od tega, ali ga spoštujejo ali ne. Vendar učitelj učinka spoštovanja učencev ne more doseči neposredno, tako da bi jim rekel: spoštujte me, ali da bi nanje apeliral, naj ga v svoje dobro spoštujejo, itn. Celo če bi si učenec rekel: ja, res je, moram spoštovati učitelja, da bom uspešen v šoli, zaželenega učinka spoštovanja pri njem ne bo ... Če pa učitelj neko snov razloži tako, da učence z novim znanjem in načinom razlage preseneti, da v njih zbudi radovednost in željo, da bi o tej stvari vedeli več ... stori nekaj, kar v učencih zbudi spoštovanje do njega kot učitelja (ta učinek torej producira znanje, spretnost pri tem, kako učitelj poda snov, itn.). Podobno si učitelj lahko prisluži spoštovanje, če učenci presoјajo, da so njegova ravnanja pravična. Torej ne tako, da reče, da je pravičen, ali da reče, da si bo za to prizadeval, marveč da v očeh učencev pravično ravna. Ob tem pa teza, da bistveno drugotnih stranj ni mogoče doseči neposredno, to je tako, da si jih zastavimo kot neposredni cilj ravnanj, ne pomeni, da (formalno) ni mogoče postaviti skupnih vrednot, ki jim sledijo učitelji pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu, da vzgoje in vzgojnih ciljev ni mogoče načrtovati ipd.

Ker so tako definirani problematiki, ki je zagovarjala t. i. izobraževalni koncept šole, pogosto pripisovali odsotnost vzgoje oz. trdili, da gre tu za koncept šole brez vzgoje in vrednot, velja poudariti, da zapisano nikakor ne pomeni, da vzgoje in vzgojnih učinkov v šoli ni mogoče misliti in načrtovati. Problem namreč ni enoznačen: česar ne gre spregledati in na kar opozarja Elstrova teza o bistveno drugotnih stanjih, je predvsem dejstvo, da na določenih področjih preprosto ni mogoče predpostaviti univerzalnih kavzalnih zvez. Toda to *ne pomeni* – če se osredotočimo na področje vzgojnega delovanja v šoli – odrekovanja razmisleku o ravnanjih in predvidenih učinkih na ravni snovanja načelnih, sistemskih rešitev, vzpostavljanja in udejanjanja zaželenega nabora vrednot, vzpostavljanja formalnih okvirov delovanja, ki naj bi proizvedli zaželene učinke ipd. Pomeni pa, da je treba tezo o vzgoji kot bistveno drugotnem stanju *všteti* v prizadevanja na ravni snovanja in izvajanja vzgojne zasnove šole. Razumevanje vzgoje kot BDS v tem pomenu ne vodi stran od vzgojnih prizadevanj, pač pa nasprotno, šele vzpostavlja podlago za načrtovanje produktivnega vzgojnega delovanja, ki ne bo slonelo na zgrešenih predpostavkah o neposrednih vzročno-posledičnih zvezah med partikularnimi ravnanji in učinki, ki naj bi jih ta proizvedla. Problem seveda ni v tem, da takšna ravnanja ne bi imela vzgojnih učinkov, pač pa nasprotno, v tem, da vzgojne učinke nedvomno *imajo*, toda pogosto takšne, ki jih nismo predvideli.

Sledimo torej interpretaciji, ki jasno izpostavi, da učiteljem mora biti to, za kar naj si (v šoli) prizadevajo: ».../ predočeno kot zemljevid ali, kjer je le mogoče, kot načrt dobro urejenega mesta« (Herbart 1919, 2. del, str. 19–20; povzeto po Protner 2001, str. 38–39).

## 2.2 Ali imajo šole za oblikovanje vzgojne zasnove ustrezne strokovne opore?

Sledječ doslej izpostavljeni logiki lahko opozorimo, da je že v drugi polovici devetdesetih let, ko je nastajal kurikulum devetletne osnovne šole, Kroflič zapisal, da je ».../ odgovor na vprašanje, ali je mogoča šola brez vzgojno-izobraževalnega koncepta /.../, nedvoumen: če koncept šole ni jasno in natančno načrtovan, še ne pomeni, da šola kot institucija ne sledi sebi imanentnim ciljem, ki nadomestijo konceptualno praznino« (Kroflič 1997, str. 278–279). Avtor je tudi opozoril na dejstvo, da model šolske zakonodaje, ki gradi na učinkiljni in procesni naravnosti učnih načrtov, logično sledi tudi določenemu prelomnemu obdobju, ko se je koncept formalnega vzgojnega okvira tudi zaradi demokratičnih družbenih sprememb spremenil: začel je temeljiti na skupnih vrednotah, ki nikogar ne izključujejo zaradi njegovega prepričanja, a z jasno težnjo pokazati na pluralnost vrednot v družbi in vzpostavljanju strpnega odnosa do te pluralnosti. Določeni so predmetnik in učni načrti, ki opredeljujejo splošne in operativne cilje ter standarde znanja in primere vsebin, s katerimi lahko učitelji te učne cilje in standarde znanja dosežejo. Za današnjo rabo pa je pomembno, da so navodila za pripravo učnih načrtov jasno izpostavila tudi to, da je v njih treba opredeliti splošne vzgojno-izobraževalne cilje, ki zadevajo vse komponente posameznikovega razvoja, in da so tako učni načrti tudi sestavljeni. Nedvomno je že tu izpostavljena formativna in vzgojna funkcija šole.

Res pa je, da imajo učiteljeva prizadevanja pri celostnem načrtovanju, realizaciji in evalvaciji vzgojno-izobraževalnih ciljev na voljo manj konkretnih opor kot pri operativnih vzgojno-izobraževalnih ciljih na ravni učnih dosežkov (proces in rezultati), ki so podlaga za preverjanje doseganja ciljev na določeni ravni znanja (prim. Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij, 10. 12. 1996). Tudi učbeniki in delovni zvezki ter spremljajoče gradivo za učitelje učiteljem predvsem olajšujejo načrtovanje doseganja teh ciljev.

Podobno vprašanje: ali imajo šole in učitelji ustrezne teoretske in dovolj konkretne opore, ko gre za načrtovanje vzgojne zasnove in doseganje vzgojnih ciljev, je mogoče postaviti tudi v razmerju do vrednotnega konteksta, v katerem javna šola deluje v demokratični, vrednotno pluralni ureditvi, ki pa ima jasno določene skupne vrednote (več o tem Kovač Šebart 2002; Bela knjiga ..., 1995). Vprašanja vzgoje in vzgojne zasnove morajo šole umestiti v vrednotni kontekst, ki že sam na sebi ni preprost, saj je vanj vgrajena notranja napetost med skupnimi vrednotami in vprašanjem tolerance do partikularnih vrednot in prepričanj. Dejstvo je tudi, da vsaka šola deluje v nekem konkretnem okolju, ki s svojimi specifičnostmi vpliva na problematike, ki jih je treba reševati z vzgojno zasnovo. Ali so šole dovolj suverene pri tem, kako v vzgojno zasnovo šole načrtno in dogovorno vključevati vrednotno dimenzijo?

Ob tem opozarjamo, da smo v empirični raziskavi vzgojne zasnove v slovenski javni osnovni šoli privzeli, da učitelji in šole imajo (in morajo imeti) strokovno avtonomijo, da bi lahko kakovostno načrtovali in izvajali vzgojno-izobraževalni proces in celostno realizirali vzgojno-izobraževalne cilje, ter da je izbira poti za njihovo realizacijo v domeni učiteljev. Vprašanje, ki ga odpiramo, pa je, ali imajo šole in učitelji ustrezno strokovno oporo in ali so za spremembe, ki jih glede tega prinašajo učinkiljno naravnani učni načrti, že zadostno strokovno podkovani.

### 2.3 Vzgojna zasnova in nujnost samoevalvacije: kompleksnost ciljev, neodpravljaljivost zunajšolskih dejavnikov

Ob tem smo mnenja, da ni mogoče reflektirati in kakovostno načrtovati celostnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev, če šola kot institucija in učitelji ne ugotavljajo in zagotavljajo kakovosti svojega vzgojno-izobraževalnega delovanja (prim. MacBeath 1999). Takšna samoevalvacija mora predstavljati integralni del postavitve vzgojno-izobraževalne zasnove. MacBeath, priznan strokovnjak za samoevalvacijo dela šol, opozarja, da tradicionalni, kot pravi, »input-output black-box approach« pri tovrstnem delu ni ustrezen (prim. MacBeath 2003). Če želimo evalvirati vpliv, ki ga ima delo v šoli na zagotavljanje celote postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev (v najširšem pomenu jih zaradi analize vežemo na učenčevo znanje, zmožnosti in vrednote), kjer se pri realizaciji prepleta vpliv učne vsebine, pouka, razredne in šolske klime, zunajšolskih dejavnikov ipd., ni mogoče preprosto izmeriti vhodnih in izhodnih rezultatov ter izračunati dodane vrednosti, ki jo je prispevala šola. Avtor zato izpostavi, da je v tem primeru bolj usmeriti pozornost in evalvacijo *na proces* ter na raven *ravnanj*



ter tako evalvirati delovanje šole. Izpostavi, da je treba imeti pri načrtovanju, realizaciji in evalvaciji vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki jih mora dosegati šola, vseskozi v mislih več med seboj povezanih ravni: védenje (knowing), občutenje (feeling) in ravnanje (doing), ki jih tudi ni mogoče imeti za ločene entitete, ki bi sledile druga drugi in bi se njihov pomen hierarhično večal.

V nadaljevanju tako predstavljamo shemo (povzeto in prilagojeno po MacBeathu), po kateri naj bi šola načrtovala, delovala in dosegala cilje na treh ravneh: 1. védenja, 2. občutenja in 3. ravnanj. Če na kratko pogledamo shemo: *védenje*, denimo, v tej matrici implicira kompleksni pojem znanja, ki vključuje horizontalo, vertikalno in povezanost elementov na obeh oseh, podobna logika velja tudi za drugi dve dimenziji: *občutenja* in *ravnanj*. Védenje tako seže od poznavanja dejstev do razumevanja; tudi spretnosti in zmožnosti zahtevajo znanje in MacBeath pri tem opozarja na *vednost* o tem, kako so spretnosti in zmožnosti vrednotene; poznavanje vrednot (znanje o vrednotah) vključuje tudi vrednotenje, kar pomeni: vednost o tem, katere vrednote so pomembne, kako, za koga itn. Dimenzijo *občutenja* razumemo kot opozorilo, da si šola in učitelj morata prizadevati za to, da se učenec identificira z usvojenim znanjem in spretnostmi (skills), in da vrednote – ponotranja! Dimenzija *ravnanj* pa je tista, kjer se znanje, zmožnosti (competencies) in vrednote udejanjajo ter skozi to tudi usvajajo – in kjer se rezultati najbolj verodostojno izkažejo (denimo prek samoevalvacije šole).

	<i>Razumevanje</i>	<i>Zmožnosti</i> (competencies)	<i>Vrednote</i>
<i>Védenje</i> (knowing)	<i>Usvajanje</i> znanja tako, da vodi k razumevanju.	<i>Védenje</i> o tem, katere spretnosti (skills) in zmožnosti (competencies) različni ljudje <i>vrednotijo</i> v različnih kontekstih.	<i>Spoznavanje</i> , katere vrednote so bolj ali manj pomembne za lastno dobrobit (blaginjo) drugih.
<i>Občutenje</i> (feeling)	<i>Občutenje</i> , da je znanje zate pomembno.	Imeti <i>zaupanje</i> v lastne spretnosti in vera, da jih je mogoče uporabiti.	<i>Ponotranjanje</i> in prisvajanje vrednot
<i>Ravnanje</i> (doing – ravnanje, delovanje)	<i>Uporabljanje</i> znanja za njegovo udejanjanje in sprejemanje odločitev.	<i>Practiciranje</i> in preizkušanje zmožnosti v dejanskih okoliščinah.	<i>Udejanjanje in sledenje</i> vrednotam tudi v zahtevnih družbenih okoliščinah.

*Shema 1: Doseganje ciljev na treh ravneh: 1. védenja, 2. občutenja in 3. ravnanj. John MacBeath (2003)*

Po logiki vertikale sedaj pogledjmo usvajanje vrednot. Vrednote mora učenec razumeti, in shema opozarja, da usvajanje vrednot (tudi) na ravni vedenja ni vrednotno nevtralnno, saj mora učenec spoznavati, katere vrednote so pomembne in katere manj pomembne za njegovo dobrobit in dobrobit drugih (glej shemo). Nadalje, šola občutenje vrednot razvija tako, da učenci »ponotranjajo« poznane in vrednotno diferencirane vrednote, »da postanejo njim lastne« (ibid.). In kar je morda najpomembnejše za načrtovanje, realizacijo in samoevalvacijo celostnega doseganja vzgojno-izobraževalnih ciljev: šola mora učence na področju vrednot vzgajati tudi z ravnarji. Vrednote morajo udeležati, obenem pa je prav z ravnarji učencev mogoče tudi ugotavljati, katere vrednote so ponotranjili, privzeli za svoje. Raven ravnarj izpostavlja, da je namen ponotranjanja v tem, da bodo učenci udeležali vrednote tako, da bodo »/.../ zvesti vrednotam tudi v zahtevnih družbenih okoliščinah« (ibid.).

Ob zapisanem pa je treba upoštevati tudi dejavnike onstran razreda in šole, kar v prikazano shemo nismo vpisali tako, da bi bilo eksplicitno razvidno. V ta namen bi bilo treba pripraviti dve povezani shemi, od katerih bi ena ponazarjala cilje šole in sporočila, ki jih učencu posreduje šola, druga pa bi predstavljala zunajšolski kontekst (družino, družbo, kulturo ...), kjer prav tako, čeprav manj namerno (naključno, neformalno), poteka usvajanje znanja, spretnosti in vrednot, ki interpretira, dopolnjuje, podpira ali spodnaša tisto, kar učenec pridobiva v javni šoli.

Razcep na vednost, vrednote in ravnarja posameznika, ki ga prikazuje shema, nas opozarja, da je pri načrtovanju celostne realizacije vzgojno-izobraževalnih ciljev pomembno reflektirati razmik, lahko nastaja med tem, kar govorimo, in tem, kako delujemo. Ob tem pa ne moremo mimo umeščanja problematike v konkretno družbeno realnost. Če realnost deluje drugače, kot bi morala v skladu z nekim načelom, ciljem ali vrednoto, je potrebno to reflektirati, ne pa se pred tem umikati. Vpogled v »dvojnost« sheme tudi onemogoča »kratkost« interpretacij, ki jih lahko totalitarne zahteve naslavlja na šolo (z zahtevo, da naj bi šola »totalno« obvladala težave, katerih razlogi so zunaj nje), hkrati pa opozarjajo, da ta institucija z vztrajanjem na določenih vrednotah in ravnarjih lahko proizvede tem zahtevam subverzivne učinke (četudi posredno) in odpre prostor vzpostavljanja avtonomnih ravnarj posameznika.

V nadaljevanju bomo, izhajajoč iz sedaj zapisanega in kot poskus strokovne pomoči pri iskanju rešitev za načrtovanje, realizacijo in samoevalvacijo celostne realizacije vzgojno-izobraževalnih ciljev, obravnavali okvir za postavitev tistih razsežnosti, ki naj jih (pogojno rečeno) vključuje vzgojno-izobraževalna zasnova šole (v nadaljevanju: vzgojna zasnova). O okviru govorimo zato, ker ga morajo šole zapolniti s svojimi vsebinami in ker menimo, da bi enotna vzgojno-izobraževalna doktrina na ravni države strokovno avtonomijo šol in učiteljev omejevala in vodila v razmere, od katerih smo se strokovno želeli odmakniti. S tem pa ne trdimo, da šole ne potrebujejo pomoči pri razmisleku o tem, kaj vse naj vključuje vzgojna zasnova/načrt šole, da bo mogoče celostno realizirati vzgojno-izobraževalne cilje.

## 2.4 Kaj naj vključuje vzgojna zasnova šole?

Podlage, na katere šole pri oblikovanju vzgojne zasnove ne smejo pozabiti, so najprej formalne narave.

Kaj (na kratko) obsega *formalni (predpisani) okvir* vzgojnega delovanja v javnih šolah, katerega status opredeljuje tudi dejstvo, da je določen znaj šole? V času izvajanja že omenjene empirične raziskave je bil jasno določen formalni okvir za neposredna vzgojna ravnanja pedagoških delavcev in vzgojno delovanje šole – npr. *skupne vrednote*, zapisane v ustavi in šolski zakonodaji (med drugim načelo enakih možnosti, načelo odsotnosti indoktrinacije pri pouku, pravičnosti, vrednoti, kot sta npr. strpnost in solidarnost, ipd.). Zapisani so bili *splošni cilji pouka* pri vsakem predmetu, ki naj bi zagotavljali celosten osebni razvoj in s tem formativno komponento pouka. Formalni okvir je predpisal tudi v pravilnikih opredeljene *pravice in dolžnosti učencev* v osnovni šoli ter *skupne procesne standarde* pri formalnem postopku izrekanja vzgojnih ukrepov. Ti so med drugim omogočali *avtonomno* oblikovanje *pravil bivanja* v instituciji (hišni red) in oblikovanje takšnih oblik organiziranja učencev, ki omogočajo njihovo *aktivno udeležbo* (participacijo) pri reševanju skupnih vprašanj (razredna in šolska skupnost, šolski parlament).

V zvezi s tem privzemamo, da je oblikovanje vzgojne zasnove šole podobno kot načrtovanje učiteljeve individualne učne priprave razpeto med direktivna določila na ravni države in avtonomno pristojnostjo šole ter učitelja. Vzgojno delovanje učiteljev pri pouku je torej razpeto med formalnim (tj. normativno predpisanim) in neformalnim pedagoškim ravnanjem. Privzemamo tudi, da je oblikovanje vzgojne zasnove (šole in učitelja) strokovno zahtevno, da je v nekem smislu celo bolj zapleteno od individualne učne priprave, kjer je v ospredju razmislek o tem, kako posredovati učencem določeno snov, čeprav seveda od le-te ni ločeno, ter da »zahteva poznavanje logike delovanja ključnih vzgojnih dejavnikov v instituciji ter soočanje z nekaterimi perečimi aktualnimi težavami, ki vdirajo v vsakodnevno življenje šole (nasilje, izostajanje od pouka)« (Kroflič 2002, str. 71).

Skladno z zapisanim smo kot izhodišče za oblikovanje vzgojne zasnove šole v grobem opredelili njen okvir, ki mora po naši presoji vključevati naslednje razsežnosti:

1. formalna pravila in norme, ki jih določajo:
  - a) skupne vrednote,
  - b) načela vzgoje in izobraževanja,
  - c) zakonsko zaukazane zahteve po odsotnosti indoktrinacije pri pouku, zahteve kritičnosti, pluralnosti in objektivnosti,
  - č) v pravilnikih predpisane pravice in dolžnosti, pravila, kršitve in sankcije, ki zadevajo javno šolo,
  - d) iz njih izpeljana šolska pravila;
2. konceptualizacijo učitelja kot avtoritete, na katero vplivajo:
  - a) moč osebnosti (ki ni neodvisna od znanja, pravičnosti ravnanj, odnosa do učencev),

- b) učna snov, ki jo mora učitelj obvladati,
- c) uporabljene učne oblike in metode dela v razredu;<sup>2</sup>
- 3. šolsko kulturo, ki posredno vzpostavlja tudi odnose v razredu, na katero vplivajo na primer:
  - a) udejanjanje formalnega okvira norm in pravil v šoli,
  - b) način vodenja šole,
  - c) dogajanje med odmori, kosili ... v času, ko pouk ne poteka, a so učenci v šoli ipd.,
  - č) ponudba zunajšolskih dejavnosti.

Šola kajpada ni izolirana in na to, kakšno težo imajo pedagoška ravnanja v šoli, vplivajo tudi starši in družba nasploh. Zato mora okvir vzgojne zasnove vključevati še:

- 4. sodelovanje med šolo in starši,
- 5. sodelovanje s širšo skupnostjo,
- 6. prikriti kurikulum (razliko med uradnim in udejanjenim socialnim redom).

Treba je upoštevati, da se na vsaki šoli srečujemo z učenci, ki zahtevajo poseben razmislek o vzgojno-izobraževalnih ravnanjih. Sem sodi tudi problematika otrok s posebnimi potrebami. V načrtovanju vzgojne zasnove vsekakor ne smemo mimo takih učencev, zato je načrtovanje specifičnih vzgojno-izobraževalnih strategij treba upoštevati kot integralni del vzgojne zasnove. Ti učenci še kako zadevajo šolo kot celoto in niso zgolj v domeni razreda, ravnatelja in svetovalnega delavca. Zato ni mogoče mimo še ene razsežnosti zasnove, ki jo poimenujemo:

- 7. specifične vzgojne strategije.

Zaradi pomanjkanja prostora smo predstavili le okvir, ki bi šolam lahko rabil kot vodilo za načrtovanje, realizacijo in samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega delovanja v šoli, saj podrobnejša obdelava vsake od dimenzij na tem mestu ni mogoča.

Morda izpostavimo še to, da vsaka od predstavljenih razsežnosti zahteva na ravni šole temeljito analizo in skupni dogovor učiteljev: glede razumevanja vsake od njih, doslednega spoštovanja dogovorov in tudi ravnanj, ki temu sledijo. Takšni skupni dogovori na ravni šole, ki vključujejo vse učitelje, ne smejo biti na noben način izsiljeni. Izsiliti jih ne smeta niti vodstvo šole niti posamezne skupine učiteljev. Biti morajo izid temeljitega in odprtega razmisleka in vsebovati tisto, o čemer je mogoče doseči strokovni konsenz. Če velika večina učiteljev doseže strokovni dogovor glede določenih vzgojnih ravnanj, določen/i učitelj/i pa se z vsebino dogovora strokovno ne strinja/jo in bi želel/i ohraniti svoj način pedagoškega dela, ki ga strokovno utemelji/jo, ima/jo do tega pravico. Vsak

<sup>2</sup> »Če so modelji učenja in metode poučevanja in učenja ter metodike usmerjeni k iskanju prijemov, ki omogočijo naslednje prijemališče v steni predmeta, potem so tisto pravo, če so zgolj prazno favoriziranje pristopa zaradi pristopa, potem niso dosti prida in v steni ne koristijo nikomur.« (Gaber 2000, str. 136)

posamezni učitelj ima strokovno avtonomijo. To je treba varovati pri tem, ko šola poskuša doseči skupni dogovor o vzgojnih ravnanjih. Učitelj pa ohrani strokovno avtonomijo tudi v primeru, ko šola ima določen skupni dogovor o vzgojnih ravnanjih. Eden od razlogov, zakaj je načelo strokovne avtonomije potrebno, je tudi v tem, da učitelj lahko učinkovito vzgojno deluje le v razmerju do tistih ravnanj, za katera sam verjame, da so strokovno ustrezna. V vsakem primeru pa je korist, ki jo prinašajo ustrezno vodena strokovna razprava in iskanje rešitev ter skupnih dogovorov, ki opredelijo okvire vzgojnih ravnanj, ki so po presoji večine strokovno utemeljena, tudi v tem, da vsakemu učitelju omogočajo bolj poglobljeno in reflektirano razmišljanje o svojih vzgojnih ravnanjih.

### 3 Opis empirične raziskave

V nadaljevanju besedila prikazujemo in na podlagi doslej zapisanega analiziramo predvsem podatke, ki odgovarjajo na naslednja vprašanja, postavljena v raziskavi: ali je vzgojna zasnova šole sploh potrebna, kaj po mnenju učiteljev in ravnateljev vključuje vzgojna zasnova njihove šole in kaj bi po mnenju ravnateljev morala vključevati.

#### 3.1 Temeljna raziskovalna metoda in postopki zbiranja podatkov

Empirična raziskava je zasnovana na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

Zbiranje podatkov je potekalo v maju 2006. V raziskavi smo za zbiranje podatkov uporabili vprašalnik *vzgojni koncept*. Vprašalnike smo poslali na 92 šol. Šole smo izbrali glede na to, v katerem krogu so šle v devetletko, na podlagi regionalnega kriterija in njihove velikosti. V vsaki šoli je raziskava zajela največ štiri oddelke (učitelja, učence in starše), in sicer dva oddelka 7. razreda in dva oddelka 8. razreda. Vprašalnike pa so izpolnili tudi razredniki 9. razredov in ravnatelj/ica šole.

Ker bomo v pričujočem prispevku predstavili le del rezultatov, ki smo jih zbrali z vprašalnikom o vzgojnem konceptu, in sicer odgovore na vprašanja, ki smo jih zastavili učiteljem in ravnateljem, bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili le omenjeni vprašalnik in opisali vzorec anketiranih učiteljev in ravnateljev.

#### 3.2 Opis vprašalnika za vzgojno zasnovo

Vprašalnik za ravnatelje in učitelje (tudi za starše in učence, ki v pričujočem besedilu niso predmet obravnave) o vzgojnem konceptu je sestavljen iz dveh ocenjevalnih lestvic (o dejavnikih, ki vplivajo na učiteljevo avtoriteto in na katere lahko učitelji neposredno vplivajo in ocenjevalne lestvice o šolski klimi), iz lestvice stališč Likertovega tipa (o tem, kakšnega učitelja učenci praviloma spoštujejo) in iz sklopa vprašanj, ki se nanašajo na vzgojno zasnovo oz. vzgojni

koncept šole (kaj vključuje oz. naj bi vključevala vzgojna zasnova šole, kdo je sodeloval pri njenem oblikovanju, seznanjenost staršev, učencev in učiteljev z njo, mnenje o Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev, mnenje o vzgojnih ukrepih, ki jih za posamezne prekrške predvideva Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev ...). Vprašalniki za ravnatelje in učitelje se v posameznih točkah tudi razlikujejo in vključujejo še nekatere druge ocenjevalne lestvice ali sklope vprašanj.

### 3.3 Opis vzorca za vprašalnik Vzgojni koncept

Vprašalnik o vzgojni zasnovi je izpolnilo 59 ravnateljev/ic, od tega 63,0 % žensk in 37,0 % moških. Njihova povprečna starost je 49,58 leta (standardni odklon je 7,42 leta). Povprečna delovna doba ravnateljev je 26,26 leta (standardni odklon je 7,60 leta), povprečni čas ravnateljavanja pa 10,85 leta (standardni odklon je 7,43 leta). Dobra polovica anketiranih ravnateljev/ic ima univerzitetno izobrazbo (52,5 %), dobra četrtina (27,1 %) ravnateljev/ic pa ima višješolsko izobrazbo. 15,3 % anketiranih ravnateljev/ic je dokončalo specializacijo, magisterij ali doktorat, dva ravnatelja/ici (3,4 %) imata končano visoko strokovno šolo, en ravnatelj (1,7 %) pa ima srednješolsko izobrazbo.

Na vprašalnike o vzgojnem konceptu je odgovorilo 175 učiteljev/ic, od tega 81,7 % žensk in 18,3 % moških. Približno tretjina anketiranih učiteljev/ic (31,7 %) je bila v šolskem letu 2005/06 razrednik/čarka učencem 7. razreda, skoraj enak delež učiteljev/ic (31,1 %) je bil razrednik/čarka učencem 8. razreda, dobra tretjina anketiranih učiteljev/ic (37,1 %) pa je bila razrednik 9. razredu osnovne šole. Povprečna starost anketiranih učiteljev/ic je 42,45 leta (standardni odklon je 7,66 leta), v povprečju imajo 18,75 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 8,73 leta). Slaba polovica anketiranih učiteljev/ic ima dokončano višjo šolo (46,7 %), le malo nižji pa je delež učiteljev/ic z univerzitetno izobrazbo (41,9 %). Vprašalnik so vrnilo štirje anketiranci (2,4 %), ki imajo dokončano srednjo šolo, in 12 anketirancev (7,2 %) z visoko strokovno šolo. 3 anketirani učitelji/cev (1,8 %) imajo končano specializacijo, magisterij ali doktorat.

### 3.4 Postopki obdelave podatkov

Podatke smo statistično obdelali v skladu z namenom in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebem računalniku. Podatki vprašalnika so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo ( $f$ ,  $f\%$ ) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti),  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov  $2\hat{I}$ -preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za hi-kvadrat preizkus).

## 4 Vzgojna zasnova šole: mnenja učiteljev in ravnateljev

### 4.1 Ali po mnenju učiteljev in ravnateljev vsaka šola potrebuje svojo vzgojno zasnovo?

Podatki iz raziskave kažejo, da se šole zavedajo potrebe po oblikovanju vzgojne zasnove: 81,1 % učiteljev in 88,1 % ravnateljev meni, da bi vsaka šola morala oblikovati svojo vzgojno zasnovo, ki naj bi ji sledili vsi pedagoški delavci pri svojem delu. Samo 5,7 % učiteljev meni, da to ni potrebno, med ravnatelji pa nihče. Približno desetina učiteljev (9,7 %) in ravnateljev (11,9 %) meni, da je potreba po oblikovanju vzgojne zasnove, ki naj bi ji pri svojem delu sledili vsi pedagoški delavci, odvisna od posamezne šole.<sup>3</sup> Velika večina učiteljev in ravnateljev meni tudi to, da bi država morala oblikovati smernice, na podlagi katerih bi lahko na vsaki šoli oblikovali svojo vzgojno zasnovo: tako meni 74,1 % učiteljev in 71,2 % ravnateljev.<sup>4</sup>

Iz odgovorov je tudi razvidno, da 68,6 % učiteljev in 70,7 % ravnateljev odgovarja, da imajo na šoli vzgojno zasnovo, ki ji pri svojem vzgojnem delovanju praviloma sledijo pedagoški delavci. 29,3 % ravnateljev odgovarja, da je nimajo, učitelji pa tako odgovarjajo v deležu 23,1 %, 8,3 % pa jih odgovarja, da ne ve, ali šola ima oblikovano vzgojno zasnovo.

Na šolah se očitno zavedajo, da (njihova) šola kot celota potrebuje vzgojno zasnovo, zavedajo se tudi tega, da pri oblikovanju vzgojne zasnove potrebujejo strokovno pomoč. Ali je mogoče visok odstotek odgovorov, da bi morala država postaviti smernice za oblikovanje vzgojne zasnove, interpretirati kot posledico tega, da želijo šole formalno zaščito prek vzgojnih smernic, ki bi v Sloveniji znova vzpostavljale okvir za enotno vzgojno doktrino, ali pa so večinski odgovori posledica tega, da na šolah čutijo strokovni manko na tem področju in ga želijo kompenzirati s strokovnimi smernicami na ravni države? Morda je mogoče postaviti tudi tezo, da drugo vodi k prvemu: če namreč drži predpostavka, da imajo učitelji premalo strokovne opore na tem področju, je to lahko podlaga za »strokovno negotovost« in eden od načinov razreševanja te negotovosti je v pričakovanjih po izdelani enotni doktrini na ravni države. Vprašanje se je sicer nanašalo na smernice, »na podlagi katerih bi lahko na vsaki šoli oblikovali svojo vzgojno zasnovo«, zato pozitiven odgovor na ponujeno tezo ne pomeni, da izražanje potrebe po smernicah implicira tudi strinjanje, da so postavljene tako, da šolam odvzamejo strokovno avtonomijo pri oblikovanju vzgojne zasnove. V načelu bi bile takšne smernice lahko bodisi strokovno priporočilo, ki ga šola lahko upošteva ali ne, bodisi bi bile za šole zavezujoče. Slednje bi dodatno omejilo strokovno avtonomijo šol. Sedanja formalna pravila, ki so v domeni države in postavljajo pravni okvir, znotraj katerega šola

<sup>3</sup> Med odgovori učiteljev in ravnateljev so se pojavile statistično pomembne razlike ( $2\hat{I} = 9,746$ ,  $g = 3$ ,  $p = 0,021$ ).

<sup>4</sup> Razlike med odgovori učiteljev in ravnateljev niso statistično pomembne ( $\chi^2 = 0,799$ ,  $g = 2$ ,  $p = 0,671$ ).

lahko oblikuje svojo vzgojno zasnovo, bi dopolnjevale še zavezujoče vzgojne smernice.<sup>5</sup>

Vsekakor ne kaže pozabiti, da je vzgojna zasnova nekaj, kar sodi v strokovno avtonomijo šol in učiteljev in da je treba resno razmisliti, kam bi nas znova pripeljalo formalno in državno določanje vzgojne doktrine šol. Zdi se, da vzgojna uniformnost šolam ni blizu; kot kažejo podatki raziskave, ki jih na tem mestu ne bomo predstavljali, so šole precej kritične že do formalno postavljenih pravil, ki predstavljajo okvir dovoljenega v vzgojnih prizadevanjih. Če bi izhajali iz teh odgovorov, se z veliko verjetnostjo postavlja teza, da bi šole še z večjo kritičnostjo sprejele preskriptivni poseg in predpisovanje vzgojne doktrine, četudi se zdi, da včasih kar kličejo po njej. Na to je opozoril Kroflič na posvetu Ravnatelj in šolska avtonomija in izpostavil, da naj bi si v šolah od pravilnika o pravicah in dolžnostih obetali nekakšno nadomestilo za državni vzgojni koncept javne šole (prim. Kroflič 2002, str. 72). To je na določeni ravni tudi razumljivo: tradicija šolskega dela je take uradne vzgojne koncepte poznala (druga zgodba je, da so se ob njih v zgodovini porajala ista vprašanja, kot se pojavljajo danes, čeprav se nam danes zdi, da ni tako).

#### 4.2 *Kaj vključuje vzgojna zasnova posamezne šole in kaj bi morala vključevati?*

Z vprašanjem – »Kaj vključuje in kaj bi morala vključevati vzgojna zasnova šole?« – smo poskušali pridobiti vpogled v mnenja učiteljev in ravnateljev o tem, kaj naj bi po njihovi strokovni presoji vključevala oz. kaj vključuje vzgojna zasnova. Vprašanje je ponujalo dvanajst postavk (predstavljamo jih v nadaljevanju v preglednici) in še možnost odgovora »drugo«, saj privzemamo, da smo s prej opisanim okvirjem razsežnosti vzgojne zasnove in na tej podlagi v vprašalniku izpeljanih postavkah lahko na kaj pomembnega pozabili. Učitelji so odgovarjali samo na vprašanje, kaj vključuje vzgojna zasnova njihove šole, ravnatelji pa najprej še to, kaj bi po njihovem mnenju vzgojna zasnova na šolah morala vključevati. Pri obeh serijah postavk so lahko anketiranci obkrožili več mogočih odgovorov.

---

<sup>5</sup> V raziskavi nismo vprašali po tem, katere institucije bi bile najprimernejše za pomoč pri oblikovanju konkretne vzgojne zasnove šole. Odgovor na tako vprašanje bi tudi lahko pokazal, ali je v ospredju želja šol po enotnih strokovnih smernicah, ki naj bi jih predpisala država in po katerih bi vzpostavljali enotno vzgojno doktrino, ali pa gre le za legitimna opozorila, da je morda stroka odpovedala in da šole ne bi smele na konkretni ravni ostajati same pri spoprijemu s to zahtevno problematiko.



	<i>Ravnateljji</i>				<i>Učitelji</i>	
	Kaj naj bi vključevala	R	Kaj vključuje	R	Kaj vključuje	R
Okvir pravic in dolžnosti ter vzgojnih ukrepov, ki jih predpisuje Pravilnik	50,9 %	6	84,2 %	2	76,9 %	2
Hišni red, ki ste ga oblikovali na šoli	68,4 %	3	94,7 %	1	99,1 %	1
Skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju	78,9 %	1	78,9 %	3	66,7 %	3
Dogovor učiteljskega zbora o doslednem izrekanju vzgojnih ukrepov	35,1 %	10	39,5 %	5,5	47,9 %	4,5
Dogovor oddelčnega učiteljskega zbora o enotnem vzgojnem delovanju v posameznem oddelku	21,1 %	12	21,1 %	10,5	14,5 %	10
Dogovor med učitelji in učenci o dopustnem vedenju v vsakem oddelku	40,4 %	8	31,6 %	8	24,8 %	9
Področja, ki jih na šoli še posebej razvijate in ki ji dajejo identiteto	22,8 %	11	21,1 %	10,5	12,8 %	11
Specifične vzgojne strategije za posebne skupine učencev	38,6 %	9	28,9 %	9	27,4 %	7
Dogovor o enotnem vzgojnem delovanju učiteljev in staršev	47,4 %	7	18,4 %	12	9,4 %	12
Dogovor o skupnih vrednotah, ki veljajo za vse učence in učitelje	64,9 %	4	34,2 %	7	26,5 %	8
Poudarek na strpnosti in demokratičnih odnosih v šoli	75,4 %	2	52,6 %	4	47,9 %	4,5
Dogovor o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja	52,6 %	5	39,5 %	5,5	41,0 %	6

*Preglednica 1: Odgovori ravnateljjev o tem, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova šole in kaj vključuje vzgojna zasnova njihove šole, ter odgovori učiteljev na vprašanje, kaj vključuje vzgojna zasnova njihove šole*

#### 4.2.1 Pravilnik je pomemben del vzgojne zasnove

Več kot tri četrtine učiteljev (76,9 %) in še več ravnateljev (84,2 %) je odgovorilo, da vzgojna zasnova njihove šole vključuje *okvir pravic in dolžnosti ter vzgojnih ukrepov, ki jih predpisuje Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev*.

Ker Pravilnik določa tudi to, da šola oblikuje hišni red in da je ta v šolah pomemben dejavnik vzpostavljanja šolskih pravil, ni presenetljivo, da skoraj vsi učitelji (99,1 %) ter 94,7 % ravnateljev odgovarja, da je *hišni red* del vzgojne zasnove njihove šole.

Dve tretjini (66,7 %) učiteljev in skoraj štiri petine ravnateljev (78,9 %) odgovarjajo, da vzgojna zasnova njihove šole vsebuje *skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju*. Ti deleži sicer pokažejo, da v večini šol – po mnenju dveh tretjin učiteljev in štirih petin ravnateljev – skupni dogovori o vzgojnem delovanju so del šolske vzgojne zasnove.

Vendar so te tri postavke tudi edine, ki jih najmanj dve tretjini ali več učiteljev in ravnateljev navaja kot tisto od navedenih postavk, ki jih vzgojna zasnova njihove šole že vključuje. Še več, več kot 50-odstotni delež pozitivnih odgovorov in še to samo pri ravnateljih je dobila postavka: *vzgojna zasnova šole vključuje poudarek na strpnosti in demokratičnih odnosih na šoli* (52,6 % ravnateljev in 47,9 % učiteljev).

Ravnatelji v odgovorih, kaj *bi morala* vključevati vzgojna zasnova šole, na prva tri mesta postavljajo: *skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju* (78,9 %); *poudarek na strpnosti in demokratičnih odnosih* (75,4 %), *hišni red* (68,4 %), nad 50 % delež pa imajo še: *dogovor o skupnih vrednotah, ki veljajo za učence in učitelje* (64,9 %), *dogovor o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja* (52,6 %) in *okvir pravic in dolžnosti ter vzgojnih ukrepov, ki jih predpisuje Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev* (50,9 %).

Zaradi dolžine vprašalnika učiteljem nismo postavili vprašanja, kaj bi po njihovem mnenju morala vključevati vzgojna zasnova šole, kar se je pokazalo pri interpretaciji podatkov za slabost. Odgovori učiteljev bi lahko pokazali bodisi to, da so glede tega, kaj bi morala vključevati vzgojna zasnova šole, učitelji in ravnatelji usklajeni, ali pa bi se izkazalo, da kakšni od postavk učitelji izkazujejo večji pomen in kljub temu ni realizirana v vzgojni zasnovi njihove šole – ali pa ni realizirana morda zato, ker ji učitelji izkazujejo manjši pomen kot ravnatelji.

#### 4.2.2 Ali naj na šoli kot celoti in v okvirih oddelka obstajajo dogovori o vzgoji?

85,5 % učiteljev in 78,9 % ravnateljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora oddelčnega učiteljskega zbora o enotnem vzgojnem delovanju*. Morda se ključ za interpretacijo skriva v vprašanju, ki bi bilo korektnije postavljeno: če bi bilo namesto »enotno« vzgojno delovanje zapisano »skupno« vzgojno delovanje ali dogovor o vzgojnem delovanju učiteljev v oddelku. Vendar pa odgovori 75,2 % učiteljev in 68,4 % ravnateljev, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora med učitelji in učenci o dopustnem vedenju v vsakem oddelku*, in odgovori skoraj treh petin ravnateljev (59,6 %), ki menijo, da ni potrebno, da bi

ga vzgojna zasnova sploh vključevala, opozarjajo, da deleži odgovorov na prejšnjo postavko najverjetneje niso le posledica formulacije postavke.

Če izhajamo iz teze, da so za uspešno vzgojo potrebni skupni dogovori o vzgojnem delovanju na ravni šole in da je dosledno vzgojno ravnanje in ukrepanje, ki vključuje tudi doslednost pri izrekanju sankcij za morebitne kršitve, temelj pravičnosti, ki pa vpliva tudi na avtoriteto učitelja in institucije, potem ti odgovori (skoraj dve tretjini ravnateljev je mnenja, da skupni dogovor o *doslednosti* pri izrekanju vzgojnih ukrepov na ravni šole ni potreben, pa tudi ocene, ali v resnici tak dogovor na šoli obstaja ali ne, niti pri učiteljih niti pri ravnateljih niso bistveno drugačne), morda nakazujejo, da bodisi ni opravljen strokovni razmislek o tej problematiki, ki bi opozoril, da je tudi to pot k oblikovanju vzgojne zasnove šole, bodisi je vsak učitelj prepuščen samemu sebi (ali v imenu strokovne avtonomije ali zato, ker je tako dogovarjanje strokovno zahtevno in naporno in nikakor ne »prime«, če je zgolj zaukazano ali če se velika večina strokovnih delavcev z njim ne strinja in ga že zato ne privzame kot način svojega delovanja).

#### 4.2.3 Ni enotnosti glede nekaterih pomembnih delov vzgojne zasnove – stroka bi morala ponuditi več ...

78,9 % ravnateljev in 87,2 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *področij, ki jih določena šola še posebej razvija* in ki dajejo šoli identiteto (npr. tuji jeziki, šport, glasba ...). Ali bi to morala vključevati? 77,2 % ravnateljev meni, da ne. Več kot dve tretjini anketirancev (71,1 % ravnateljev in 72,6 % učiteljev) odgovarjata, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *posebnih vzgojnih strategij* za učence. Le 38,6 % ravnateljev je mnenja, da bi jih morala vključevati, a večina, 61,4 % ravnateljev odgovarja nasprotno. Več kot štiri petine (81,6 % ravnateljev in 90,6 % učiteljev) odgovarja tudi to, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje dogovora o *enotnem vzgojnem delovanju med učitelji in starši*. V odgovorih ravnateljev, ali bi tak dogovor med učitelji in starši morala vsebovati, jih tudi večina (52,6 %) meni, da ne. 60,5 % ravnateljev in 59,0 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in o doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja*. Ob tem, da (le) 39,5 % ravnateljev ocenjuje, da ga vzgojna zasnova njihove šole vsebuje, jih je le dobra polovica (52,6 %) mnenja, da bi tak dogovor sploh morala vsebovati.

Dejstva, da so več kot tri četrtine ravnateljev mnenja, da ni potrebno, da bi vzgojna zasnova vključevala področja, ki jih nekatere šole še posebej razvijajo in ki dajejo šoli identiteto (npr. tuji jeziki, šport, glasba ...), si ne moremo razlagati tako, da se šole ne bi zavedale pomembnosti te komponente svojega dela in da ne bi zagotavljale te ponudbe učencem. Nemara pa se pokaže, da dodatna ponudba šole (tujih jezikov, športa, glasbe ...) in na to vezana identiteta šole v konceptualnih razmislekih ni povezana s koncipiranjem vzgojne zasnove.

Tudi podatek, da učitelji in ravnatelji<sup>6</sup> posebnih pedagoških strategij

---

<sup>6</sup> Pri ravnateljih, ki so odgovarjali tudi na vprašanje, kaj bi vzgojna zasnova morala vsebovati, odgovori resda pokažejo nekaj več zavedanja, da bi posebne vzgojne strategije morale soditi v vzgojno zasnovo, vendar jih kljub temu večina, 61,4 %, odgovarja, da to ni potrebno.

večinoma ne dojemajo tako, da bi jih videli kot del celotne vzgojne zasnove, razkriva najprej »teoretski manko« – lahko ugibamo, da niti študijski programi, po katerih se usposabljujejo prihodnji pedagoški delavci, niti različni programi stalnega strokovnega spopolnjevanja te komponente vzgojnega delovanja v teoriji ne vključujejo ustrezno v poučevanje, kako zasnovati vzgojno podobo šole. Pri tem moramo biti previdni: ti odgovori sami na sebi ne povedo, da v šolah posebnih vzgojnih strategij ne uporabljajo, vendar pa imajo morda položaj nekakšne »izjeme«, nečesa, kar ni načrtno vključeno v vzgojne strategije, marveč je dojeto kot vzgojno delovanje v posebnih razmerah, ki se kaže kot velik problem – spoprijem z njim pa ne zadeva šole kot celote.

Morda podobna logika (čeprav so deleži vključenosti v primerjavi s specifičnimi vzgojnimi strategijami nekoliko višji) deloma velja za odgovore na izjavo *dogovor o ukrepih, ki preprečujejo nasilje, in o doslednem odzivanju učiteljev na nasilne oblike vedenja*. Ravnatelji v deležu, ki seže le malo prek polovice (52,6 %), izražajo mnenje, da bi vzgojna zasnova to morala vključevati (kot rečeno, teh podatkov o mnenju učiteljev nimamo). Kolikor pri učiteljih predpostavljamo željo, da pri urejanju te problematike ne bi ostajali prepuščeni sami sebi, bi bilo mogoče podatke iz vprašalnika ravnateljev vendarle interpretirati v smeri: če bi bilo v šolah utrjeno prepričanje, da je v zvezi z nasilnimi oblikami vedenja na šoli treba imeti dogovor in da se je nanje treba dosledno odzivati, bi bil delež ravnateljev, ki menijo, da bi izpostavljeno razsežnost vzgojna zasnova morala upoštevati oz. vključevati, precej višji. Tak dogovor je po našem mnenju potreben ne glede na to, če se v neki šoli trenutno nasilno vedenje ne kaže kot problem.

V celoti vseh ponujenih odgovorov ti odgovori najbolj pokažejo konceptualno (teoretsko) negotovost šol pri tem, kaj je oziroma naj bi bilo del vzgojne zasnove javne šole – za kar pa mora odgovornost prevzeti predvsem stroka.

Doseči dogovor med učitelji in starši o »enotnem« vzgojnem delovanju bi bil za javno šolo neustrezen cilj, zato bi bilo tej formulaciji mogoče očitati, da je tako ne bi smeli vpisati v vprašalnik. Javna šola vključuje vse otroke, ne glede na različna prepričanja – tudi pogledi na vzgojo so pri starših različni. Zato težava, kot se morda lahko zdi, ni preprosto v tem, da bi učitelji ne želeli dosežati takšnih dogovorov s starši, marveč lahko najprej izhaja iz razumevanja termina »enotno« kot nečesa nemogočega ali nedopustnega v zasnovi vzgoje, seveda pa tudi iz dejstva, ki se ga učitelji bržčas še kako zavedajo: da so razlike v mnenjih o vzgojnih pristopih med starši in učitelji – in med samimi starši. Kljub temu odgovori ravnateljev, pri katerih jih je skoraj polovica (47,4 %) mnenja, da bi vzgojna zasnova morala vsebovati »dogovor o enotnem vzgojnem delovanju med učitelji in starši« (da tak dogovor vključuje vzgojna zasnova njihove šole, jih odgovarja 18,4 % ravnateljev in 9,4 % učiteljev), pokažejo, da so na precejšnjem številu šol ravnatelji zaznali, da je to področje, v katerega je pri prizadevanjih za kakovostno vzgojo treba vlagati več, da pa je to prej ali slej problematika, ki je zahtevna in terja veliko strokovnega znanja in energije pri dogovorih. Morda bi lahko v tem odgovoru zaznali tudi strahove učiteljev in ravnateljev, da bi tovrstno dogovarjanje odpiralo pot pritiskom staršev in poseganju v strokovno avtonomijo učiteljev? Podatke (kljub predstavljenim zadržkom in problemom, ki jih odpirajo)

pa vendarle lahko razumemo kot opozorilo, da se je te problematike treba lotevati s previdnostjo. A kolikor je uspešnost vzgojnega delovanja učiteljev in kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa pogojena tudi z odnosom, ki ga imajo starši do šole, do učiteljev in do dela in sodelovanja njihovih otrok v šoli, tega segmenta seveda ne kaže spregledati pri snovanju vzgojnega delovanja šole.

#### 4.2.4 Vrednote kot Pandorina skrinjica?

65,8 % ravnateljev in 73,5 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje *dogovora o skupnih vrednotah*, ki veljajo za vse učence in učitelje; skoraj enak delež 64,9 % ravnateljev pa odgovarja, da bi tak dogovor *morala* vsebovati. 47,4 % ravnateljev in 52,1 % učiteljev odgovarja, da vzgojna zasnova njihove šole ne vključuje poudarka na *strpnosti in demokratičnih odnosih* v šoli. Nekoliko več (64,9 %) ravnateljev, kot jih odgovarja, da ga vzgojna zasnova njihove šole vključuje, je mnenja, da bi vzgojna zasnova *morala* vključevati ta poudarek.

Najprej nam odgovori sporočajo, da šole pri razmislekih o vzgojni problematiki ne reflektirajo *formalno (predpisane) okvira* za vzgojno delovanje v javnih šolah – kamor seveda spadajo tudi *skupne vrednote*, zapisane v ustavi in šolski zakonodaji (med drugim načelo enakih možnosti, načelo odsotnosti indoktrinacije pri pouku, pravičnosti, vrednote, kot so strpnost in solidarnost ipd.).

Te vrednote, ki izhajajo iz Ustave, zakonodaje in podzakonskih aktov, ki se vsebinsko opirajo na rešitve v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, so nekaj, kar je za šole obvezujoče in tako predstavlja okvir za vzgojna ravnanja. To je namreč tisto, kar ni prepuščeno strokovni avtonomiji, temveč je eksplicitno in formalno določeno. Morda bi se dalo zgoraj zapisano trditev omiliti s predpostavko, da so ravnatelji in učitelji vprašanje razumeli kot opravljeni razmislek o tem, kaj splošno zapisane vrednote pomenijo pri konkretnih ravnanjih v vzgojni praksi in kako naj učitelji skladno z njimi ravnajo. Vsekakor pa odgovori kažejo na to, da reflektiranju te problematike ni namenjene dovolj pozornosti. Bržčas pa je odgovornost treba v precejšnji meri pripisati stroki: je doslej dovolj opozarjala in ustrezno obravnavala ta moment pri iskanju odgovorov na to, kako v šoli vzgojno-izobraževalno delovati? Ali je bolj kot spoprijem z vprašanji ponujala razprave o tem, da eni vzpostavljajo šolo brez vrednot, drugim pa gre za vrednote? Kaže morda še na to, da se učitelji v naši preteklosti niso usposabljali za spoprijem z vzgojno problematiko, ki jo terjajo pluralnost, kritičnost in objektivnost ter zahteva po odsotnosti indoktrinacije v javni šoli – in da te dediščine tudi v sedanjosti še nismo povsem odpravili, teoretsko obvladali in pustili za seboj. Če je historično razloge mogoče iskati tako v modelu šolske zakonodaje, ki je bila usmerjena v proces in je predpisovala tako vsebino kot didaktično izvedbo pouka, kot v dolgi vladavini zdaj ene ali druge partikularne ideologije v šolah, pa je danes, ko je ureditev (še) pravnoformalno drugačna, odgovornost za mogočo neustrezno zastopanost spoprijema z vzgojno problematiko, ki jo zahteva pluralnost, kritičnost in objektivnost in zahteva po odsotnosti indoktrinacije v javni šoli, kot se kaže prek analize vzgojne zasnove, treba pripisati predvsem stroki.

Zdi se tudi, da vsaj v določenem delu šol obstaja (upravičen ali neupravičen) dvom o uspešnosti omenjenih dogovorov ali nelagodje v razmerju do dogovorov, ko gre za vrednote (čeprav skupne), ki je lahko pogojeno z odsotnostjo utrjene kulturne tradicije, ki bi promovirala dialog različno mislečih in resnično strpnost do različnosti – česar javna šola ne more obrniti na glavo.

Razdeljenost šol glede tega, da vzgojna zasnova šole vključuje ali ne vključuje poudarka na *strpnosti in demokratičnih odnosih* v šoli, deloma potrjuje prejšnje razlage. Ti podatki sicer ne odgovarjajo na vprašanje, ali in kako šole vzgajajo za strpnost in ali delujejo demokratično. Pokažejo, da na okrog polovici šol ti vrednotni dimenziji nista vključeni v razmislek o vzgojni zasnovi šole. Kar najverjetneje pomeni, da ni razmisleka o tem, kaj konkretno v vzgojnih situacijah pomeni stava na vrednoti strpnosti in demokratičnosti. Polje udejanjanja vrednot v šolskem vsakdanjiku – predvsem tistih, ki so skupne oz. univerzalne, in pogled na tisto, kar bi lahko zaradi partikularnosti (v povezavi z odsotnostjo pluralnosti, kritičnosti in objektivnosti) oz. ravnanj, ki ne izhajajo iz univerzalnih vrednot, koga izključevalo, celo nezavedno indoktriniralo (zato je treba ob tem biti še posebno občutljiv) – je težavno, in šole bi potrebovale strokovno pomoč pri tem, kako konkretno vključevati vrednotno vzgojno dimenzijo v svojo vzgojno zasnovo. To je še posebno občutljivo pri vsebinah in pogledih, ki zadevajo naša najgloblja občutenja in prepričanja. Čeprav spoprijemu s problematiko v programih fakultet, ki izobražujejo učitelje – zaradi pomanjkanja prostora – v tem besedilu ne namenjamo večje pozornosti (a to ne pomeni, da hkrati to ni ključnega pomena za konceptualizacijo problematike), verjamemo, da se je treba lotiti zahtevne analize v katerem od prihodnjih besedil.

## 5 Šole in vzgojna zasnova – kam usmeriti prihodnja prizadevanja?

Na vprašanje, ali vzgojna zasnova njihove šole vključuje še kaj, kar nismo izpostavili, je 97,4 % ravnateljev in 100 % učiteljev odgovorilo, da ne. Če bi za velik del šol bilo še kaj drugega pomemben del njihove vzgojne zasnove, bi se to moralo pokazati v teh odgovorih.

V besedilu predstavljeni podatki empirične raziskave pokažejo, da je tako pri oceni, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova šole, kot pri odgovorih, kaj vključuje, v večini šol v razmislek vključenih manj dejavnikov, kot bi bilo po našem mnenju potrebno za kakovostno snovanje vzgojne zasnove.

Podatki, ki so na voljo iz raziskave, bi sicer omogočali še podrobnejšo obravnavo problematike vzgojne zasnove in delovanja šol, ki bo v prihodnje seveda potrebna. Rezultati empirične študije o vključevanju ali ne vključevanju dejavnikov v vzgojno zasnovo vsekakor pokažejo, da šole potrebujejo strokovno podporo pri koncipiranju vzgojne zasnove, da stroka doslej na tem področju ni naredila dovolj in da bi v prihodnje temu morala posvetiti precej več pozornosti.

Zdi se, da je razloge za težave, s katerimi se soočajo šole in učitelji, mogoče združiti in obravnavati v treh različnih sklopih. Kot prvo lahko seveda vidimo

vprašanje načrtnega razmisleka o razsežnostih vzgojnega delovanja šole, kar je tesno povezano z vprašanjem skupnih dogovorov in teorijo, kaj naj bi vključevala vzgojna zasnova konkretne šole in zakaj. Na področjih, kjer je delovanje šol dokaj neodvisno, kakršno je denimo vprašanje vključevanja specifičnih vzgojnih strategij in podobno, bi bilo bržčas tudi mogoče relativno hitro spreminjati prikazano stanje.

Drugo polje vprašanj, ki ga nakazujejo odgovori, je, kako so (ali niso) v vzgojno zasnovo in delovanje vključeni vrednote, norme, pravila, pravice in dolžnosti, ker so oziroma kolikor so *formalni, predpisani okvir* delovanja javne šole. Dve tretjini ali več šol – po odgovorih učiteljev in ravnateljev šol – vključuje v vzgojno zasnovo le: pravice in dolžnosti, ki jih določa Pravilnik o pravicah in dolžnostih, hišni red in skupni dogovor učiteljskega zbora o vzgojnem delovanju. V zvezi s tem smo v raziskavi pridobili več informacij, ki jih tu zaradi omejenega prostora ne moremo predstavljati.

Tretji sklep, ki bi ga stroka lahko potegnila iz prikazanih podatkov, zadeva načrtovanje vzgojne zasnove v razmerju do vrednotnih vprašanj. Prikazani podatki pokažejo, da niti pri vrednotah, ki so v družbi nasploh sprejete kot obče veljavne, ni nedvoumno, ali in kako jih vključiti v vzgojno zasnovo – to je vsaj v določenem delu tudi posledica dejstva, da so vedno formalne oziroma predpisane, bržčas pa ne le to. Zdi se, da šole v sodobnem vrednotnem okviru, ki ga postavlja demokratična, pluralna politična ureditev, potrebujejo bolj natančne teoretske in obenem konkretne odgovore, kako v vzgojno zasnovo šole načrtno in dogovorno vključevati dimenzijo skupnih vrednot in družbenih norm. Kot že rečeno, na podlagi prikazanih podatkov je mogoče sklepati le to, da imajo šole težave pri *načrtovanju* vključevanja teh dimenzij v vzgojno zasnovo.

Če se vprašamo, zakaj je to sploh potrebno, smo že v prvem delu besedila nakazali, da je eden od mogočih argumentov tudi v tem, da si ni mogoče predstavljati kakovostnega načrtovanja, izvajanja in samoevalviranja vzgojnega delovanja, če šola najprej, rečeno s Herbartom, ne izriše zemljevida, ki mu sledi pri svojem vzgojnem delu.

## Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Elster, J. (2000). *Kislo grozdje. Študije o subverziji racionalnosti*. Ljubljana: Krtina.
- Gaber, S. (2000). O času in duhu, ki hoče v šolo, ter o onem, ki noče domov – ali o šoli, polni vrednot. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 1, str. 118–142.
- Herbart, J. F. (1919). *Padagogische Schriften – aus Herbarts Nachlass* (ured. Willmann, O. in Fritzsche, Th.). Leipzig: Verlag von A. W. Zickfeldt.
- Javornik, M., Kovač Šebart, M. (1991). Herbartov koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3–4, str. 138–147.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke (Zbirka Obrazi

- edukacije, 2). 1. natis. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 249 str.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2002). Ravnateljeva avtonomija in pedagoško vodenje institucije. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 66–77.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. (2003). *A Generic View of Citizenship*. Gradivo s spletne strani.
- Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij, 10. 12. 1996. Nacionalni kurikularni svet. Področna kurikularna komisija za osnovno šolo.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004). Ur. l. RS, št. 75/2004 (v uporabi od 1. 9. 2004).
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2, str. 212–223.
- Zakon o osnovni šoli (1996). V: *Šolska zakonodaja I*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 109–143.





Dr. Ljubica Marjanovič Umek  
Dr. Urška Fekonja Peklaj

## Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija

**Povzetek:** Namen pričujoče vzdolžne raziskave je bil proučiti učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, in sicer v povezavi s starostjo, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, in v povezavi z otrokovim družinskim okoljem. V vzorec so bili vključeni otroci, ki so obiskovali enega izmed slovenskih vrtecev oz. pri zadnjem ocenjevanju eno izmed šol. Približno polovica otrok iz vzorca je bila v vrtec vključena pri enem, druga polovica pa pri treh letih starosti. Otroke smo prvič ocenjevale, ko so bili stari približno tri leta, potem pa smo jih spremljale še tri leta. Govorno kompetentnost otrok smo štirikrat ocenjevale v časovnem presledku enega leta, kakovost otrokovega družinskega okolja pa dvakrat (pri starosti otrok približno 4 in 6 let). Dobljeni rezultati kažejo, da je učinek zgolj vrtca oz. starosti, pri kateri so bili vključeni v vrtec, majhen, se pa poveča v povezavi z izobrazbo mater otrok. Vrtec pomembno učinkuje na govorni razvoj otrok, katerih matere imajo nizko izobrazbo in ki pogosto živijo v manj spodbudnem družinskem okolju. Rezultati tudi kažejo, da se učinek materine izobrazbe na otrokov govorni razvoj veča z otrokovo starostjo.

**Ključne besede:** učinek vrtca, materina izobrazba, kakovost družinskega okolja, otrokov govorni razvoj.

UDK: 373.2

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Filozofska fakulteta v Ljubljani;  
e-pošta: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si  
Dr. Urška Fekonja Peklaj, docentka, Filozofska fakulteta v Ljubljani;  
e-pošta: urska.fekonja@ff.uni-lj.si*

## Uvod

Raziskave o zakonitostih in dinamiki razvoja v obdobjih dojenčka, malčka in otroka v zgodnjem otroštvu na eni strani ter raziskave o načinih učenja in poučevanja otrok v navedenih obdobjih (npr. Bruner 1996; Tomasello 2000; Watson 1996) vse bolj prepoznavno vplivajo na oblikovane nacionalnih politik v začetni stopnji edukacijskega sistema, to je predšolski vzgoji v vrtcih. Andersson (1994) je v eni od svojih primerjalnih analiz posebej poudaril, kako pomembno je, da raziskovalci, čeravno gre morda za podobne strokovne in znanstvene razprave, empirično proučijo učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje v svojih državah. Le tako lahko pridejo do veljavnih rezultatov, ki odlikavajo tudi širši družbeni kontekst, v katerega so umeščeni vrtci, njihovo organizacijo, vsebino in kakovost.

*Otrokov govorni razvoj v obdobju malčka in zgodnjega otroštva: struktura, vsebina in raba govora*

V obdobju malčka in zgodnjega otroštva se govor na slovničnem področju, ki vključuje obliko in vsebino, ter na pragmatičnem oz. sporazumevalnem področju razvija hitro in v medsebojni odvisnosti. Otrok doseže pri starosti od 4 do 5 let stopnjo, ko zmore svoja čustva, misli, zaznave sporočiti drugim tako, da jih ti razumejo in tudi on razume govorna sporočila drugih. E. Bates in J. C. Goodman (2001) navajata dva pomembna skoka v razvoju besednjaka: prvega pri starosti od 16 do 20 mesecev in drugega pri starosti od 24 do 30 mesecev. Otrok uporablja besede v različnih funkcijah, z njimi na primer sporoča lastništvo, spremembo lokacije, zavrnitev, zahtevo, posreduje trditve oz. izjave (Reich 1986). Ko otrok, star približno dve leti, povezuje besede v enostavne stavke, že uporablja nekatera pravila, pozneje, ko obvlada ključna slovnična pravila, pa oblikuje vedno več sestavljenih stavkov, ki so pomensko in jezikovno pravilni (npr. Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001). Otrok razvija in oblikuje govor tudi z

rabo le-tega (Halliday 1973). Ko se uči, da različne situacije zahtevajo različne oblike govora, razvija sporazumevalno zmožnost oz. komunikacijske spretnosti. Otroci se lahko le v različnih kontekstih učijo, da morajo uporabljati različne odgovore, ki vključujejo na primer zavrnitev, sprejemanje, naklonjenost, poseben ton glasu, bolj ali manj formalno strukturo govora (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Dialog in pogovor med otroki se intenzivno in postopoma razvijata vse tja do petega, šestega leta otrokove starosti, pri čemer velja posebej izpostaviti, da je razvojna raven pogovora zelo povezana tudi s socialnim kontekstom. Raziskovalci (npr. Corsaro in Eder 1990; Marjanovič Umek, Lešnik Musek in Kranjc 2001) ugotavljajo, da predšolski otroci v igri uporabljajo najbolj celostno konverzacijo, na primer jezikovne registre, ustrezne otrokovi vlogi v igri, socialno pretvorbo, govor v različnih govornih položajih in metajezikovne izjave. Posebna oblika komunikacije, ki se razvije v obdobje zgodnjega otroštva, je socialnorefrenčna komunikacija, pri kateri govorec poslušalcu opisuje na primer predmet, osebo, ki je ta ne vidi, govorčevo sporočilo pa naj bi bilo tako prepričljivo in relevantno, da bi si poslušalec ustvaril primerljivo predstavo o predmetu oz. osebi kot govorec, ki predmet oz. osebo vidi (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Tudi otrokovo pripovedovanje zgodbe kot ena od pragmatičnih govornih spretnosti se razvije v obdobju zgodnjega otroštva. Če so zgodbe malčkov še enostavne (enostavno nizanje posameznih okoli osrednjega elementa) in praviloma osebne oz. vezane na opise dogodkov, v katere so bili vključeni sami, so zgodbe štiri-, pet-, šestletnih otrok vedno bolj strukturirane in konvencionalne, koherentne (gre za logično zgodbo, v kateri so razumljivo predstavljeni dogodki, misli, čustva, časovno-vzročne povezave) in kohezivne (besedilo je slovnično povezano) (npr. Broström 2002; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006; Pellegrini in Glada 1982; Wray in Medwell 2002). Ko otrok pripoveduje zgodbe ali prevzema različne vloge v simbolni igri, ki so povezane s predstavo pretvorbo, razvija tudi metajezikovno zavedanje in metakomunikacijo, ki mu omogočata odmik od rabe govora zgolj za opisovanje konkretnih predmetov, oseb, dejavnosti k obvladovanju jezikovne oblike same po sebi (npr. Warren-Leubecker in Carter 1988; Wood in Attfield 1996).

### *Družinsko in vrtčevsko okolje kot kontekst za otrokov govorni razvoj*

Razvojnopsihološke ter psiholingvistične teorije (npr. Caron 1992; Chomsky 1986; Clark in Clark 1977; Tomasello 2000; Vigotski 1978) in rezultati empiričnih raziskav potrjujejo pomembno vlogo genetskih in okoljskih dejavnikov govornega razvoja.

Stromswold (2001, v Kovos, Hayiou-Thomas, Oliver, Dale, Bishop in Plomin 2005) v metaanalizi več kot 100 vedenjsko-genetskih raziskav ugotavlja, da so različna področja govornega razvoja, na primer sintaksa, semantika, fonologija, artikulacija, delno pod vplivom genetskih dejavnikov, pri čemer rezultati, ki kažejo na učinek deljenega okolja na otrokovo govorno kompetentnost, niso tako enoznačni. Podobno ugotavlja skupina raziskovalcev (Spinath, Price, Dale in

Plomin 2004), in sicer na dvojčkih, starih od 2 do 4 leta, da gre za konsistenten in zmeren učinek genetskih dejavnikov na otrokov govorni razvoj v navedenem obdobju (z genetskimi razlikami so pojasnili od 27 % do 34 % razlik v govorni kompetentnosti dečkov in od 18 % do 23 % pri deklicah) ter pomemben učinek deljenega okolja (pri dveletnih otrocih so pojasnili z merami okolja 69 % razlik v govorni kompetentnosti, pri štiriletnikih pa 59 %). Ugotovili so tudi, da lahko z dejavniki nedeljenega okolja razložijo majhen delež razlik v govorni kompetentnosti otrok, in sicer pri dveletnikih do 5 %, pri štiriletnikih pa do 12 %. Avtorji ugotavljajo, da učinek nedeljenega okolja s starostjo narašča, kar bi lahko bilo povezano s posameznikovim vse pogostejšimi specifičnimi izkušnjami v okolju, na primer z vrstniki v vrtčevskem okolju, na dvorišču.

V naši raziskavi proučujemo učinek družinskega in vrtčevskega okolja na otrokov govorni razvoj, zato nas bodo posebej zanimali izsledki nekaterih primerljivih raziskav, v katerih raziskovalci ugotavljajo učinek posameznih spremenljivk (npr. materine izobrazbe, otrokove starosti ob vključitvi v vrtec) ali več spremenljivk v interakciji (npr. starost otrok pri vključitvi v vrtec, kakovost vrtega, materina izobrazba) na otrokovo govorno kompetentnost.

Avtorji (npr. Bornstein in Haynes 1998; Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003; Moynihan in Mehrabian 1978; Silven, Athola in Niemi 2003) navajajo pozitivne, čeravno nizke oz. srednje visoke povezanosti (koeficienti povezanosti so okoli 0,20) med stopnjo materine izobrazbe in otrokovo govorno kompetentnostjo, ki so jo merili z različnimi govornimi preizkusi. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Podlessek in Fekonja 2005) so v eni od raziskav ugotovile, da lahko z materino izobrazbo, skupaj z izmerjenimi dejavniki družinskega okolja (spodbujanje otrokovega govora), pojasnijo največ 9 % variabilnosti v govornih dosežkih tri- in štiriletnih otrok. Materina izobrazba je praviloma povezana tudi s socialno-ekonomskim statusom družine, kakovostjo družinskega okolja, implicitnimi teorijami mater oz. staršev o vzgoji otrok. Raziskovalci ugotavljajo, da matere, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, pogosteje in več govorijo z otroki, uporabljajo obsežen in raznolik besednjak, oblikujejo celostne in relativno dolge izjave, med katerimi je veliko vprašalnih izjav, pogosto uporabljajo metajezikovne izjave (npr. Butler, McMahon in Ungerer 2003; Fekonja 2002; Hoff 2003); matere z višjo izobrazbo svojim otrokom pogosteje berejo, se med skupnim branjem z njimi vključujejo v govorne interakcije, obiskujejo različne kulturne prireditve za otroke (Foy in Mann 2003; Marjanovič Umek idr. 2005; Roberts, Jurgens in Burchinal 2005).

Poleg družinskega okolja oz. v interakciji na otrokov govorni razvoj pomembno učinkuje tudi vrtec, zlasti vrstniške skupine, v katere so otroci vključeni. Raziskave, v katerih avtorji ugotavljajo učinek vrtega na otrokov bodisi socialni, čustveni, govorni ali spoznavni razvoj, so praviloma zelo celostne, saj rezultati le-teh kažejo, da ne gre kar samo po sebi za pozitivni ali negativni učinek vrtega na otrokov razvoj, temveč za dejavnike, kot so kakovost vrtega, starost, pri kateri so otroci vključeni v vrtec, količino ur, ki jih otroci na teden preživijo v vrtcu (npr. Melhuish 2001; Sylva in Wiltshire 1993). Izsledki raziskav, v katerih so se avtorji podrobneje ukvarjali z otrokovo starostjo ob vstopu v vrtec, se

nekoliko razlikujejo: nekateri raziskovalci (npr. Lamb, Sterberg in Prodromidis 1992) ugotavljajo, da je pozitiven ali nevtralen učinek vrtca na otrokov razvoj povezan s kakovostjo vrtca; nekateri drugi (npr. Caughy, DiPietro in Strobino 1994; Lamb 1997) pa posebej poudarjajo, da je zgodnja vključitev otrok v vrtec pozitivna za dojenčke in malčke, ki prihajajo iz družin, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe in/ali manj spodbudno družinsko okolje. Andersson (1989) na podlagi rezultatov obsežne vzdolžne študije poroča, da so osemletni otroci, ki so v vrtec vstopili med šestim in dvanajstim mesecem starosti, dosegli višje rezultate pri merah spoznavnega in socialnočustvenega razvoja kot otroci, ki so bili v vrtec vključeni po prvem letu starosti. Andersson (1992) je dolgoročni pozitiven učinek zgodnje vključitve otroka v vrtec pozneje še dodatno potrdil z rezultati, ki so jih dosegli isti otroci (vključeni v vzorec njegove prve raziskave), ko so bili stari trinajst let: v šoli so bili uspešnejši od vrstnikov, ki so vstopili v vrtec po prvem letu starosti. Starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, je pomembno neposredno učinkovala na otrokove socialne in spoznavne kompetentnosti tudi, ko je bila kontrolirana otrokova inteligentnost. Avtor tudi kritično ocenjuje, da v svoji raziskavi ni ocenjeval kakovosti vrtcev, ki v letih, ko je bila vzdolžna študija načrtovana in se je začela, še ni bila pogosto merjena – ugotavlja pa, da raziskovalci iz drugih držav ocenjujejo švedske vrtce (glede na organizacijo in način dela) kot visokokakovostne. O podobnih rezultatih poroča tudi druga skupina švedskih raziskovalcev (Broberg, Wessels, Lamb in Hwang 1997), ki je ugotovila, da so tisti otroci, ki so bili v vrtec vključeni bolj zgodaj in so torej pred starostjo 40 mesecev preživeli v vrtcu več mesecev kot njihovi vrstniki, dosegli v šoli višje rezultate pri preizkusih govorne kompetentnosti. Za otroke, ki so preživeli v vrtcu več kot tri leta, je bila pomemben prediktor njihove uspešnosti tudi kakovost vrtca, predvsem govorne in socialne interakcije otrok – vzgojiteljica in strukturna kazalnika: razmerje odrasli/otroci v oddelku in število otrok v oddelku. Učinek vrtca na otrokov spoznavni in govorni razvoj so raziskovalci ugotavljali tudi v okviru obsežne severnoameriške raziskave (NICHD, 2000). V vzdolžni raziskavi so ocenjevali otrokov govorni in spoznavni razvoj, ko so bili le-ti stari 15, 24 in 36 mesecev, in sicer v povezavi z vrčevskim in družinskim okoljem. Kot neodvisne spremenljivke so v raziskavo vključili kakovost vrtca, vrsto vrtca, število ur na teden, ki jih otrok preživi v vrtcu, ter nekatere dejavnike družinskega okolja (npr. besednjak, odzivnost in materina spodbudnost). Rezultati so pokazali, da sta vrsta in kakovost vrtca pozitivno povezani z otrokovimi dosežki na spoznavnem in govornem področju, čeravno je bilo moč s kakovostjo vrtca pojasniti le od 1,3 do 3, 8 % variabilnosti v rezultatih. Delež pojasnjene variabilnosti se je povečal z dodajanjem spremenljivk, vezanih na družinsko okolje in otrokov spol. Družine z bolj kakovostnim domačim okoljem so izbirale bolj kakovostne vrtce, kakovost vrtca pa je še dodatno učinkovala na kakovost odnosov starši – otrok. Otroci, ki niso bili vključeni v vrtec, so dosegli višje rezultate pri spoznavnih in govornih merah kot njihovi vrstniki, ki so obiskovali vrtce, ocenjene kot nizkokakovostne, hkrati pa nižje rezultate kot njihovi vrstniki, ki so bili vključeni v vrtce, ocenjene kot visokokakovostne. Raziskovalci tudi ugotavljajo, da so vzgojiteljčine spoznavne in govorne

spodbude v vrtcu ter njena občutljivost in odzivnost dober prediktor otrokovega poznejšega govornega in spoznavnega razvoja.

Začetno raziskavo o povezanosti med kakovostjo vrtca in govornim ter spoznavnim razvojem dojenčkov, starih 12 mesecev (Burchinal, Roberts, Nabors in Bryant 1996), so pozneje M. R. Burchinal, J. E. Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe in D. Bryant (2000) nadaljevali kot vzdolžno študijo, ki je potekala štiri leta. V vzorcu je bilo 89 otrok, ki so bili v vrtec vključeni, ko so bili stari od enega do deset mesecev. Rezultati, ki so jih avtorji dobili v začetni študiji, kažejo, da so dojenčki, ki so bili v vrtec vključeni pozneje, dosegali pri 12 mesecih nekoliko višje rezultate na lestvici govornega izražanja kot dojenčki, ki so bili vključeni v vrtec pri nižji starosti. Starost otrok ob vključitvi v vrtec pa sicer ni bila povezana z rezultati spoznavnega razvoja in drugimi merami govornega razvoja pri 12 mesecih. V nadaljevanju raziskave so avtorji ocenjevali govorno in spoznavno kompetentnost otrok še pri 18, 24 in 36 mesecih starosti, družinsko okolje otrok pa, ko so bili stari 18 in 30 mesecev. Na podlagi rezultatov avtorji tudi ugotavljajo, da gre za statistično pomembne pozitivne povezave med kakovostjo vrtca in vsemi merami otrokovega spoznavnega in govornega razvoja, in to ne glede na starost otrok (korelacije so med 0,30 in 0,60). Zanimive so tudi podrobnejše analize, vezane na posamezne kazalnike kakovosti vrtca. Ugodnejše razmerje med številom otrok in odraslih oseb v oddelku se kaže v višjih komunikacijskih spretnostih dvanajstmesečnih dojenčkov; višja izobrazba vzgojiteljice pa kaže na višje rezultate pri govornem izražanju triletnih malčkov. Rezultati tudi potrjujejo statistično pomembno povezanost med kakovostjo vrtca in kakovostjo družinskega okolja. Kakovost družinskega okolja se pomembno povezuje z otrokovim govornim razumevanjem, izražanjem in komunikacijskimi spretnostmi pri 12 in 24 mesecih otrokove starosti.

V naši raziskavi, ki je kot vzdolžna študija potekala štiri leta, nas je zanimal učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, in sicer v povezavi s starostjo, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, ter v povezavi z otrokovim družinskim okoljem (kakovost družinskega okolja glede na spodbujanje govornega razvoja in materina izobrazba).

## **Metoda**

### *Udeleženci*

V vzdolžno raziskavo so bili vključeni naključno izbrani otroci, ki so ob prvih treh merjenjih obiskovali enega izmed slovenskih vrtecev, ob četrtem merjenju pa prvi razred osnovne šole v različnih geografskih regijah Slovenije. Otroci so v vrtec vstopili pri starosti 1 (+/-3 mesece) ali 3 let (+/-3 mesece). Število otrok se je zaradi različnih dejavnikov (npr. odsotnost zaradi bolezni, selitev, menjava vrtca) med posameznimi merjenji spreminjalo. V nadaljevanju prikazujemo nekatere temeljne značilnosti vzorca pri štirih zaporednih ocenjevanjih, ki so potekala v presledku enega leta.

	<i>1. ocenjevanje</i>	<i>2. ocenjevanje</i>	<i>3. ocenjevanje</i>	<i>4. ocenjevanje</i>
<i>Velikost vzorca</i>	116	106	155 otrok	123
<i>Starost otrok</i>	33–39 mesecev	45–51 mesecev	57–63 mesecev	69–75 mesecev
<i>Čas v vrtcu</i>	0 ali 2 leti	1 ali 3 leta	2 ali 4 leta	3 ali 5 let
<i>Merjenje govornega razvoja</i>	<i>Lestvica govornega razvoja (LGR); pripovedovanje zgodbe ob slikanici</i>	<i>LGR; pripovedovanje zgodbe ob slikanici</i>	<i>Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)</i>	<i>LSGR – LJ</i>
<i>Merjenje kakovosti družinskega okolja</i>		<i>Vprašalnik družinskega okolja: spodbujanje govornega razvoja (3–4 leta) (VDO – G: 3–4)</i>		<i>VDO – G: 5–6</i>

*Preglednica 1: Značilnosti vzorca pri posameznem ocenjevanju*

### *Pripomočki*

*Lestvica govornega razvoja (LGR)*, s pomočjo katere smo ocenjevale otrokov govorni razvoj pri tretjem in četrtem letu starosti, je bila oblikovana na podlagi lestvic govornega razvoja *RDLS III (Reynell Developmental Language Scale, Edwards idr. 1997)* in *Vane – L (Vane 1975)*. Sestavljena je iz dveh podlestvic, in sicer podlestvice govornega razumevanja in govornega izražanja (*razpolovitveni koeficient zanesljivosti: 0,68*, ugotovljen na vzorcu 269 slovenskih otrok, starih 3,1 leta, in 0,67, ugotovljen na vzorcu 298 slovenskih otrok, starih 4,1 leta). *Podlestvica govornega razumevanja* vključuje 22 nalog, s katerimi ocenjujemo otrokovo razumevanje prostorskih razmerij, lastnosti, in udeleženskih vlog. *Podlestvica govornega izražanja* pa je sestavljena iz 44 nalog, s katerimi ocenjujemo otrokov besednjak, sposobnost spreganja glagolov (3. oseba in pretekli čas), sposobnost sklanjanja (množina in dvojina) ter sposobnost ponavljanja izjav. Naloge na obeh podlestvicah izvaja testator z uporabo različnega materiala, na primer kock, avtomobilov, slikovnih predlog. Točke se v posameznih sklopih nalog in podlestvic seštejejo, tako da dobimo s pomočjo govorne lestvice dva delna rezultata, ki predstavljata oceno otrokovega govornega razumevanja (skupno 22 točk) in izražanja (skupno 44 točk), ter en skupen rezultat, ki predstavlja seštevek rezultatov, ki jih je otrok dosegel na obeh podlestvicah (skupno 66 točk).



Otrokovo kompetentnost pragmatične rabe jezika smo ocenjevale s *preizkusom pripovedovanja zgodbe ob slikanici*. Uporabile smo slikanico Maruška Potepuška (Amalietti 1987), ki je brez besedila in vsebuje ilustracije, ki so realistične in med seboj logično povezane v zgodbo. Otroci so ob ilustracijah v slikanici prosto pripovedovali zgodbe, ki smo jih analizirale z vidika slovnične strukture in koherentnosti. Za analizo slovnične strukture povedanih zgodb smo oblikovale kriterije, ki se nanašajo na otrokovo rabo različnih besednih vrst in slovničnih pravil: število vseh samostalnikov, različnih samostalnikov, različnih samostalnikov v dvojini, vseh glagolov, različnih glagolov, glagolov v pretekliku, glagolov v prihodnjiku, vseh pridevnikov, različnih pridevnikov, vseh zaimkov, različnih zaimkov, večbesednih izjav, podredno zloženih izjav, priredno zloženih izjav, vprašalnih izjav, nikalnih izjav, velelnih izjav, izjav v premem govoru ter izjav v odvisnem govoru.

Za analizo koherentnosti povedanih zgodb smo uporabile kriterije, ki smo jih v ta namen oblikovale slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2003) in hkrati predstavljajo razvojne ravni zgodbe: 1. zgodba brez strukture (1 točka); 2. zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij (2 točki); 3. zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (3 točke); 4. zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi (4 točke); 5. zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (5 točk).

Zaradi potrebe po razvoju standardiziranega merskega pripomočka za ocenjevanje otrokovega govornega razvoja v slovenskem prostoru smo v času do tretjega merjenja avtorice (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc in Fekonja 2004) oblikovale *lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)*, ki so v fazi standardizacije na slovenskem vzorcu predšolskih otrok. Ker je *LSGR – LJ* natančen, objektivni in zanesljiv merski pripomoček ter v nasprotju z *LGR* omogoča tudi ocenjevanje govorne kompetentnosti starejših predšolskih otrok, smo ga uporabile za ocenjevanje govornega razvoja otrok v 3. in 4. merjenju. *LSGR – LJ* je namenjen otrokom, starim od 2 do 6 let, in vključuje tri lestvice: *lestvico govornega razumevanja*, *lestvico govornega izražanja* in *lestvico metajezikovnega zavedanja*. *Lestvica govornega razumevanja* (alfa koeficient = 0,72; izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok) vključuje 93 nalog, ki se nanašajo na razumevanje navodil; besed, ki označujejo dele telesa; prostorske pojme; količino; odnose med osebami oz. predmeti; lastnosti; osebe in svojino, barve, razumevanje časovnega zaporedja, zanikanja, uporabnosti predmetov, dejanja in rezultata dejanja. *Lestvica govornega izražanja* (alfa koeficient = 0,83; izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok) vključuje 94 nalog, ki se nanašajo na otrokov besednjak, rabo zaimkov; rabo besed, ki poimenujejo lastnosti, izražanje dejanja in stanja v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku, rabo množine in dvojine; rabo besed, ki označujejo prostorske odnose, količino; zanikanje, spraševanje, pripovedovanje zgodbe, rabo nadpomenke, pojasnjevanje besed; rabo besed, ki označujejo socialne odnose, priredja in podredja; rabo premege in odvisnega govora; sklanjanje ter glagole rekanja. *Lestvica metajezikovnega zavedanja* (alfa koeficient = 0,90; izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok) vključuje 22 nalog,

ki se nanašajo na otrokovo sposobnost popravljanja napak; razlikovanja med daljšo in krajšo besedo; otrokovo določanje zadnje besede v stavku ter prvega in zadnjega glasu v besedi. Celotna *LSGR – LJ* vključuje 209 nalog, vendar otroci glede na svojo kronološko starost in govorno kompetentnost rešujejo le naloge ustrezne težavnosti. Testator izvaja naloge z uporabo različnega igralnega materiala in slikovnega gradiva. Pri različnih nalogah se pravilni odgovori točkujejo z različnim številom točk (od 1 do 5), točke pa se v posamezni lestvici seštejejo. Tako dobimo tri delne rezultate, in sicer oceno otrokovega govornega razumevanja (največje število točk je 99), govornega izražanja (največje število točk je 102) in metajezikovnega zavedanja (največje število točk je 22) ter skupni rezultat, ki je vsota vseh treh delnih rezultatov (največje število točk je 223) in predstavlja oceno otrokove govorne kompetentnosti.

Kakovost otrokovega družinskega okolja smo ocenjevale z *vprašalnikom družinskega okolja – spodbujanje govornega razvoja (VDO – G)*, ki ima dve obliki, in sicer za otroke, stare od 3 do 4 let (*VDO – G: 3–4*) ter za otroke, stare od 5 do 6 let (*VDO – G: 5–6*). Vprašalnika vsebujeta postavke, ki opisujejo vedenje staršev, ter dejavnosti, s katerimi spodbujajo otrokov govorni razvoj. Starši na šeststopenjski lestvici označijo pogostnost opisanega vedenja ali dejavnosti, ki jo izvajajo z otrokom. *VDO – G: 3–4* (Marjanovič Umek, Podlessek in Fekonja, 2005) vsebuje 33 postavk, ki se združujejo v 5 faktorjev kakovosti družinskega okolja, in sicer: *spodbujanje rabe jezika in razlaga (F1)*; *knjige, knjižnica, lutke (F2)*; *skupna dejavnost in pogovor o dejavnosti (F3)*; *skupno branje (F4)* ter *spodbujanje območja bližnjega razvoja (F5)*.

*VDO – G: 5–6* (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006) vsebuje 32 postavk, ki se združujejo v 3 faktorje kakovosti družinskega okolja, in sicer *branje in pogovor (F1)*, *akademske spretnosti (F2)* ter *pravilna raba govora (F3)*.

### *Postopek*

Posamezna testiranja otrok so potekala v časovnem presledku enega leta. Starši vseh otrok so dali pisno soglasje za sodelovanje njihovih otrok v raziskavi. Vsak otrok je bil individualno preizkušen z *LGR* in *preizkusom pripovedovanja zgodbe ob slikanici* (v času 1. in 2. ocenjevanja) ter z *LSGR – LJ* (v času 3. in 4. ocenjevanja). Preizkušanje je potekalo dopoldne, ko so bili otroci v vrtcu ali šoli. Vsakokratno testiranje je potekalo od 30 do 40 minut. *VDO – G* smo v času 2. in 4. ocenjevanja posredovali vzgojiteljicam v vrtcu ter učiteljicam v prvem razredu osnovne šole, ki so vprašalnike posredovale materam otrok, te pa so jih nato izpolnjene vrnila vzgojiteljicam.

Testatorji so naredili kratek pogovor s starši otrok, v katerem so jih vprašali po stopnji materine izobrazbe (število let formalnega končanega izobraževanja) ter starosti, pri kateri so otroka vključili v vrtec. Testatorji so bili študentje psihologije, ki so bili deležni posebnega programa usposabljanja za delo z navedenimi merskimi pripomočki.

### Uporaba statističnih metod

Učinek materine izobrazbe, starosti ob vstopu v vrtec ter kakovosti družinskega okolja na otrokovo govorno kompetentnost smo ugotavljali s pomočjo ANOVE. Parne primerjave aritmetičnih sredin posameznih skupin v ANOVI smo izvedli s Scheffejevim preizkusom post hoc. Stopnjo povezanosti med kakovostjo družinskega okolja ter merami govornega razvoja in materino izobrazbo smo ugotavljali s Pearsonovim korelacijskim koeficientom  $r$ .

## Rezultati

Učinek starosti, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, materine izobrazbe ter kakovosti družinskega okolja na otrokov govorni razvoj smo računale s pomočjo ANOVE. Matere so bile glede na stopnjo izobrazbe razvrščene v tri skupine, in sicer: nizka izobrazba (do 11 let formalnega izobraževanja), srednja izobrazba (12 let formalnega izobraževanja) ter visoka izobrazba (več kot 12 let formalnega izobraževanja). Kakovost družinskega okolja smo opredelile kot nizko (1. tretjina razporeditve rezultatov na VDO), srednje visoko (2. tretjina razporeditve rezultatov na VDO) in visoko (3. tretjina razporeditve rezultatov na VDO).

### 1. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	$M$	$SD$	Analiza variance
Rezultat na LGR	1	1 leto	39,27	9,66	$df_1 = 1; F_1 = 0,33; p_1 = 0,57; \eta^2_1 = 0,00$ $df_2 = 2; F_2 = 4,37; p_2 = 0,01; \eta^2_2 = 0,07$ $df_3 = 2; F_3 = 0,25; p_3 = 0,78; \eta^2_3 = 0,00$ $df_4 = 110; MSE = 53,02$
		3 leta	38,68	2,70	
		skupaj	39,13	8,51	
	2	1 leto	42,11	6,87	
		3 leta	43,28	6,43	
		skupaj	42,62	6,60	
	3	1 leto	43,31	7,51	
		3 leta	45,27	5,69	
		skupaj	44,33	6,63	
Razvojna raven zgodbe	1	1 leto	49,51	17,01	
		3 leta	43,92	17,60	
		skupaj	48,16	17,05	
	2	1 leto	51,26	21,67	
		3 leta	53,73	24,04	
		skupaj	52,28	22,29	
	3	1 leto	60,05	24,31	
		3 leta	50,70	19,79	
		skupaj	55,38	22,42	

Preglednica 2: Razlike med rezultati otrok na LGR in pri preizkusu pripovedovanja zgodbe glede na starost otrok ob vstopu v vrtec in materino izobrazbo pri prvem ocenjevanju

Legenda: materina izobrazba: 1 – nizka, 2 – srednja, 3 – visoka;  $F_1$ ... učinek starosti ob vstopu v vrtec;  $F_2$ ... učinek materine izobrazbe;  $F_3$ ... učinek interakcije med materino izobrazbo in starostjo ob vstopu v vrtec;  $MSE$ ... srednji kvadrat napake.

Dobljeni rezultati so pokazali pomemben srednje visok učinek materine izobrazbe na dosežke triletnih otrok na lestvici govornega razvoja *LGR*. Scheffejevi preizkusi post hoc<sup>1</sup> kažejo, da otroci mater z visoko stopnjo izobrazbe dosegajo statistično pomembno višje rezultate na *LGR* kot otroci mater z nizko stopnjo izobrazbe ( $MD = 5,20$ ;  $p = 0,01$ ), razlike med skupinama otrok, katerih matere imajo visoko in srednjo izobrazbo ( $MD = 1,70$ ;  $p = 0,59$ ) ter srednjo in nizko izobrazbo ( $MD = 3,49$ ;  $p = 0,16$ ), pa niso statistično pomembne.

Nadaljnje analize so pokazale, da so v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu starosti, otroci mater z nizko, srednjo in visoko izobrazbo, dosegali primerljive rezultate na *LGR* ( $F = 1,57$ ;  $p = 0,21$ ), prav tako pa so pripovedovali zgodbe na primerljivih razvojnih ravneh ( $F = 1,66$ ;  $p = 1,20$ ). Nasprotno so se v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri treh letih, rezultati otrok na *LGR* statistično pomembno razlikovali glede na materino izobrazbo ( $F = 4,30$ ;  $p = 0,02$ ), in sicer so otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo, izražali statistično pomembno višjo govorno kompetentnost kot otroci, katerih matere imajo nizko izobrazbo ( $MD = 6,58$ ;  $p = 0,02$ ).

## 2. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	VDO-G: 3-4	M	SD	Analiza variance
Rezultat na <i>LGR</i>	1	1 leto	1	46,65	6,69	$df_1 = 1$ ; $F_1 = 3,81$ ; $p_1 = 0,05$ ; $\eta^2_1 = 0,04$ $df_2 = 2$ ; $F_2 = 3,54$ ; $p_2 = 0,03$ ; $\eta^2_2 = 0,07$ $df_3 = 2$ ; $F_3 = 0,08$ ; $p_3 = 0,44$ ; $\eta^2_3 = 0,02$ $df_4 = 2$ ; $F_4 = 0,28$ ; $p_4 = 0,76$ ; $\eta^2_4 = 0,01$ $df_5 = 2$ ; $F_5 = 0,69$ ; $p_5 = 0,50$ ; $\eta^2_5 = 0,02$ $df_6 = 4$ ; $F_6 = 0,86$ ; $p_6 = 0,49$ ; $\eta^2_6 = 0,04$ $df_7 = 88$ ; $MSE = 31,66$
			2	48,86	6,26	
			3	47,00	12,17	
			skupaj	47,71	6,97	
		3 leta	1	47,83	3,75	
			2	52,63	6,32	
	3		53,50	0,00		
	2	1 leto	1	47,90	6,39	
			2	49,95	3,44	
			3	48,50	5,68	
			skupaj	49,14	4,54	
		3 leta	1	50,50	4,92	
			2	49,17	11,75	
	3		54,13	5,23		
	3	1 leto	1	50,57	6,02	
2			55,42	3,43		
3			51,00	5,63		
skupaj			52,02	5,46		
3 leta		1	55,63	3,77		
		2	54,13	2,75		
	3	51,55	3,72			
		skupaj	53,23	3,64		

<sup>1</sup> Scheffejev preizkus post hoc izvede vse parne primerjave aritmetičnih sredin posameznih skupin v ANOVI.

Razvojna raven zgodbe	1	1 leto	1	69,42	26,51	$df_1 = 1; F_1 = 2,49; p_1 = 0,12; \eta^2_1 = 0,02$ $df_2 = 2; F_2 = 3,20; p_2 = 0,05; \eta^2_2 = 0,07$ $df_3 = 2; F_3 = 1,09; p_3 = 0,34; \eta^2_3 = 0,02$ $df_4 = 2; F_4 = 0,04; p_4 = 0,96; \eta^2_4 = 0,00$ $df_5 = 2; F_5 = 0,01; p_5 = 0,99; \eta^2_5 = 0,00$ $df_6 = 4; F_6 = 0,74; p_6 = 0,56; \eta^2_6 = 0,03$ $df_7 = 88; MSE = 595,83$	
			2	69,93	36,24		
			3	58,13	6,88		
			skupaj	68,24	29,41		
		3 leta	1	51,80	15,60		
			2	67,45	19,78		
			3	43,40	0,00		
	skupaj		58,57	18,29			
	2	1 leto	1	62,04	13,12		
			2	77,24	22,07		
			3	82,67	33,05		
			skupaj	73,92	22,09		
			3 leta	1	57,45		26,03
		2		65,47	1,85		
		3		77,40	16,58		
		skupaj		66,89	19,15		
		3		1 leto	1		76,20
			2		89,03		33,65
			3		80,14		27,12
			skupaj		81,26		26,41
		3 leta	1	74,50	25,85		
2			76,62	16,29			
3	69,42		16,53				
skupaj	72,96		17,68				

Preglednica 3: Razlike med rezultati otrok na LGR in pri preizkusu pripovedovanja zgodbe glede na starost otrok ob vstopu v vrtec, materino izobrazbo ter kakovost družinskega okolja pri drugem ocenjevanju

Legenda: materina izobrazba: 1 – nizka, 2 – srednja, 3 – visoka; kakovost družinskega okolja: 1 – nizka, 2 – srednja, 3 – visoka;  $F_1, \dots$  učinek starosti ob vstopu v vrtec;  $F_2, \dots$  učinek materine izobrazbe;  $F_3, \dots$  učinek kakovosti družinskega okolja;  $F_4, \dots$  učinek interakcije med starostjo ob vstopu v vrtec in materino izobrazbo;  $F_5, \dots$  učinek interakcije med starostjo ob vstopu v vrtec in kakovostjo družinskega okolja;  $F_6, \dots$  učinek interakcije med materino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja; starostjo ob vstopu v vrtec;  $MSE, \dots$  srednji kvadrat napake

Rezultati drugega ocenjevanja so pokazali pomemben, a nizek učinek starosti, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec na dosežke štiriletnih otrok na LGR. Štiriletni otroci, ki so v vrtec vstopili, ko so bili stari tri leta ( $M = 49,63$ ;  $SD = 6,06$ ), so izražali nekoliko višjo govorno kompetentnost kot otroci, ki so v vrtec vstopili pri enem letu starosti ( $M = 52,30$ ;  $p = 4,98$ ). Učinek starosti ob vstopu v vrtec na pripovedovanja zgodbe pa ni bil pomemben. Materina izobrazba je imela pomemben in srednje visok učinek na rezultate, ki so jih štiriletni otroci dosegali na LGR, prav tako pa tudi na raven zgodb, ki so jih povedali ob slikanici. Scheffejevi preizkusi post hoc kažejo, da dosegajo otroci, katerih matere imajo visoko stopnjo izobrazbe, statistično pomembno višje rezultate na LGR kot otroci, katerih matere imajo nizko stopnjo izobrazbe ( $MD = 4,10$ ;  $p = 0,01$ ), razlike med skupinama otrok, katerih matere imajo visoko in srednjo izobrazbo ( $MD = 2,59$ ;  $p = 0,16$ ) ter srednjo in nizko izobrazbo ( $MD = 1,50$ ;  $p = 0,58$ ), pa niso statistično pomembne. Nadaljnje analize so pokazale, da v skupini otrok, ki so

v vrtec vstopili pri enem letu starosti, materina izobrazba pomembno učinkuje na rezultate otrok na *LGR* ( $F = 3,28; p = 0,04$ ). V tej skupini so otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo, dosegali statistično pomembno višje rezultate kot otroci, katerih matere imajo srednjo izobrazbo. V skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri treh letih, pa materina izobrazba ni imela statistično pomembnega učinka na rezultate, ki so jih dosegali na *LGR* ( $F = 0,83; p = 0,44$ ). Materina izobrazba ni imela statistično pomembnega učinka na otrokovo pripovedovanje zgodbe tako v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu ( $F = 1,42; p = 0,25$ ), kot tudi tistih, ki so v vrtec vstopili pri treh letih ( $F = 0,90; p = 0,16$ ).

Kakovost družinskega okolja ni imela statistično pomembnega učinka na govorno kompetentnost štiriletnih otrok. Rezultati pa so pokazali statistično pomembno povezanost med materino izobrazbo z nekaterimi posameznimi faktorji kakovosti družinskega okolja, in sicer s *F1: spodbujanje rabe jezika in razlaga* ( $r = 0,23, p = 0,02$ ), *F2: knjige, knjižnica, lutke* ( $r = 0,34, p = 0,00$ ) ter *F4: skupno branje* ( $r = 0,25, p = 0,01$ ), prav tako pa tudi s skupnim rezultatom na *VDO: 3–4 leta* ( $r = 0,29, p = 0,00$ ). Rezultati, ki so jih otroci dosegli na *LGR*, so bili statistično pomembno pozitivno povezani s *F2: knjige, knjižnica, lutke* ( $r = 0,22, p = 0,02$ ), rezultati pri preizkusu pripovedovanja zgodbe pa s *F4: skupno branje* ( $r = 0,20, p = 0,04$ ).

### 3. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	<i>M</i>	<i>SD</i>	Analiza variance
Rezultat na <i>LSGR – LJ</i>	1	1 leto	89,43	19,26	$df_1 = 2; F_1 = 5,14; p_1 = 0,01; \eta^2_1 = 0,11$ $df_2 = 1; F_2 = 0,04; p_2 = 0,85; \eta^2_2 = 0,00$ $df_3 = 2; F_3 = 1,76; p_3 = 0,18; \eta^2_3 = 0,04$ $df_4 = 88; MSE = 214,00$
		3 leta	84,25	8,21	
		skupaj	87,54	16,08	
	2	1 leto	95,56	12,03	
		3 leta	94,45	9,57	
		skupaj	95,13	10,96	
	3	1 leto	95,20	17,67	
		3 leta	103,42	13,16	
		skupaj	99,48	15,86	

Preglednica 4: Razlike med rezultati otrok na *LSGR – LJ* glede na starost otrok ob vstopu v vrtec in materino izobrazbo pri tretjem ocenjevanju

Legenda: Glej legendo pod preglednico 2.

Rezultati kažejo na statistično pomemben in srednje visok učinek materine izobrazbe na otrokove rezultate na *LSGR – LJ*. Scheffejevi preizkusi post hoc so pokazali, da so otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo, izražali statistično pomembno višjo govorno kompetentnost kot otroci, katerih matere imajo nizko izobrazbo ( $MD = 11,94; p = 0,02$ ). Čeprav učinek interakcije med starostjo otrok ob vključitvi v vrtec ter materino izobrazbo ni pomemben, so razlike med

petletnimi otroki, katerih matere so različno izobražene, v rezultatih na *LSGR* – *LJ*, ki so v vrtcu že štiri leta, manjše kot pri otrocih, ki so v vrtcu dve leti. Analiza variance, izvedena ločeno za obe skupini otrok, kaže, da petletni otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo in so se v vrtec vključili pri treh letih, dosegajo statistično pomembno višje rezultate na *LSGR* – *LJ* kot otroci iz iste skupine, katerih matere imajo nizko izobrazbo ( $MD = 19,17; p = 0,00$ ). Rezultati otrok, ki so v vrtec vključeni že štiri leta, so glede na materino izobrazbo niso statistično pomembno razlikovali.

#### 4. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	VDO-G: 5-6	M	SD	Analiza variance
Rezultat na <i>LSGR</i> – <i>LJ</i>	1	1 leto	1	190,23	9,65	$df_1 = 1; F_1 = 0,39; p_1 = 0,53; \eta^2_1 = 0,00$ $df_2 = 2; F_2 = 12,61; p_2 = 0,00; \eta^2_2 = 0,19$ $df_3 = 2; F_3 = 0,89; p_3 = 0,41; \eta^2_3 = 0,02$ $df_4 = 2; F_4 = 0,67; p_4 = 0,51; \eta^2_4 = 0,01$ $df_5 = 2; F_5 = 0,27; p_5 = 0,78; \eta^2_5 = 0,00$ $df_6 = 4; F_6 = 0,65; p_6 = 0,63; \eta^2_6 = 0,02$ $df_7 = 105; MSE = 114,46$
			2	194,58	17,54	
			3	194,62	11,80	
			skupaj	192,31	12,22	
		3 leta	1	199,20	10,89	
			2	195,00	18,67	
			3	178,83	9,78	
			skupaj	192,71	15,14	
	2	1 leto	1	191,00	9,77	
			2	191,43	7,89	
			3	190,25	7,41	
			skupaj	191,00	8,56	
		3 leta	1	193,17	11,14	
			2	194,17	11,78	
			3	198,12	11,82	
			skupaj	194,97	11,03	
	3	1 leto	1	205,17	6,43	
			2	202,67	12,31	
			3	198,81	11,07	
			skupaj	201,87	10,17	
3 leta		1	200,37	8,45		
		2	208,00	4,12		
		3	203,97	10,49		
		skupaj	203,95	9,02		

Preglednica 5: Razlike med rezultati otrok na *LSGR* – *LJ* glede na starost otrok ob vstopu v vrtec, materino izobrazbo in kakovost družinskega okolja pri četrtem ocenjevanju

Legenda: Glej legendo pod preglednico 3.

Rezultati četrtega merjenja kažejo na pomemben in visok učinek materine izobrazbe na govorno kompetentnost šestletnih otrok. Scheffejevi preizkusi post hoc so pokazali, da otroci, katerih matere imajo visoko stopnjo izobrazbe,

dosegajo statistično pomembno višje rezultate na *LSGR – LJ* kot otroci, katerih matere imajo srednjo ( $MD = 10,53; p = 0,00$ ) ali nizko ( $MD = 10,66; p = 0,00$ ) stopnjo izobrazbe, medtem ko razlike med skupinama otrok mater s srednjo in nizko izobrazbo niso statistično pomembne ( $MD = 0,13; p = 0,99$ ). Razlike med skupino otrok, katerih matere imajo visoko in nizko stopnjo izobrazbe, pa so statistično pomembne tako v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu ( $MD = 9,56; p = 0,02$ ), kot tudi v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri treh letih ( $MD = 8,98; p = 0,04$ ). Podobno velja tudi za otroke, katerih matere imajo visoko in srednjo stopnjo izobrazbe, ki se med seboj statistično pomembno razlikujejo tako v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu ( $MD = 10,87; p = 0,00$ ), kot tudi pri treh letih ( $MD = 8,98; p = 0,04$ ).

Učinek kakovosti družinskega okolja na otrokovo govorno kompetentnost pri šestih letih ni bil pomemben. Dobljeni rezultati so pokazali, da se materina izobrazba statistično pomembno pozitivno povezuje s *F1: branje in pogovor* ( $r = 0,19, p = 0,04$ ).

Materina izobrazba je bila pri vseh štirih ocenjevanjih pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot otrokova starost ob vstopu v vrtec ali kakovost družinskega okolja.

## Razprava

Podobno kot rezultati več tujih raziskav o učinku vrtca na otrokov razvoj (npr. Lamb idr. 1992; Peisner-Feinberg idr. 2001) tudi naši rezultati kažejo, da je zgolj učinek vrtca na otrokov govorni razvoj zelo majhen oz. če povemo drugače, z vidika otrokovega govornega razvoja ni pomembno, ali so bili otroci vključeni v vrtec pri enem ali treh letih starosti. Negativen, vendar nizek učinek vrtca smo ugotovile le pri drugem ocenjevanju, ko so bili otroci stari približno štiri leta, vendar tudi takrat zgolj na eni meri govornega razvoja. Dobljeni rezultati so verjetno bolj kot z učinkom vrtca povezani s samim merskim pripomočkom (*LGR*), ki, kot kaže, ni bil najboljčutiljivejši za navedeno starost otrok oz. so bile naloge nekoliko prelahke. Pri drugi meri govornega razvoja (otrokovo pripovedovanje zgodbe) je bila variabilnost rezultatov večja in učinek vrtca ni bil več negativen.

Nekateri raziskovalci (npr. Lazarus 1991) menijo, da zgodnja vključitev dojenčkov oz. malčkov v vrtec, predvsem zaradi večjega števila otrok na odraslo osebo v primerjavi z diadnim odnosom mati – dojenček, ni najspodbudnejša za njihov govorni razvoj, nasprotno pa rezultati večine novejših raziskav (npr. Andersson 1992; Broberg idr. 1997; NICHD, 2000) kažejo pozitiven, tudi dolgoročni učinek otrokove zgodnje vključenosti v vrtec na spoznavni in govorni razvoj, vendar praviloma v povezavi s kakovostjo vrtca ter z družinskim okoljem. Tudi v naši raziskavi smo pričakovale pozitiven, ne zgolj nevtralen, učinek vrtca na otrokov govorni razvoj predvsem zato, ker ocenjujemo, da je kakovost slovenskih vrtcev na strukturni ravni relativno visoka in da tudi *Kurikulum za vrtce* omogoča kakovosten vzgojni proces. Kot kažejo rezultati tujih raziskav



(npr. NICHD, 2000), pa je enako kot kakovost na strukturni pomembna kakovost na procesni ravni. Če bi želele naše rezultate neposredno primerjati z rezultati tistih raziskav, v katerih avtorji (npr. Broberg idr. 1997; Bruchinal idr. 2000; NICHD, 2000) ugotavljajo pomemben pozitiven učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, bi morale podrobneje ocenjevati tudi procesno kakovost v slovenskih vrtcih. Hkrati pa rezultati naše raziskave, podobno kot rezultati že navedenih raziskav, kažejo, da je učinek vrtca na otrokov razvoj povezan tudi z drugimi dejavniki, zlasti z izobrazbo staršev in kakovostjo družinskega okolja. Vrtec deloma prispeva k zniževanju učinka materine izobrazbe na otrokovo govorno kompetentnost in otrokom, katerih matere imajo nižjo izobrazbo, omogoča bolj kakovostno okolje in več spodbud za njihov govorni razvoj. Materina izobrazba pomembno učinkuje na govorno kompetentnost tri- in petletnih otrok, ki so v vrtec vstopili pozneje (pri treh letih), ne pa na tisto skupino otrok, ki so v vrtec vstopili zgodaj (pri enem letu). Na podlagi dobljenih rezultatov lahko ocenimo, da vključenost v vrtec predvsem spodbuja govorni razvoj otrok, katerih matere imajo nizko izobrazbo, oz. lahko nadomesti nekatere primanjkljaje v govornem razvoju, ki so povezani z manj kakovostnim družinskim okoljem.

Materina izobrazba je bila pri vseh štirih ocenjevanjih otrokove govorne kompetentnosti pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot otrokova starost ob vstopu v vrtec ali kakovost družinskega okolja, kot smo jo merili z VDO pri drugem in četrtem ocenjevanju. Dobljeni rezultati so pokazali pomemben in srednje visok do visok učinek izobrazbe matere na govorno kompetentnost otrok, ki se je s starostjo otrok večal. Otroci, katerih matere imajo višjo izobrazbo, so izražali višjo govorno kompetentnost kot otroci, katerih matere imajo nižjo izobrazbo. Dobljeni rezultati so primerljivi z rezultati več drugih raziskav (npr. Bornstein in Haynes 1998; Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003; Moynihan in Mehrabian 1978; Silven idr. 2003), v katerih avtorji ugotavljajo, da je izobrazba otrokove matere pomemben dejavnik otrokovega govornega razvoja. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek idr. 2005) navajajo, da lahko z materino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja pojasnimo 9 % variabilnosti v govornih dosežkih tri- in štiriletnih otrok.

Materina izobrazba pa je praviloma povezana tudi s kakovostjo družinskega okolja (npr. Butler idr. 2003; Fekonja 2002; Foy in Mann 2003; Hoff 2003). Pozitivna povezanost je v določeni meri posledica tega, da imajo matere z višjo izobrazbo tudi višji socialno-ekonomski status, kar jim omogoča, da svojim otrokom ponujajo več materiala in dejavnosti (npr. več otroških knjig, igrač, pogostejše obiskovanje lutkovnih predstav), ki so v podporo otrokovemu govornemu razvoju. Matere z višjo izobrazbo imajo prav tako več znanja ter višja pričakovanja v zvezi otrokovim razvojem (Bee idr. 1982), kar vpliva na značilnosti njihove govorne interakcije z otrokom ter pogostejše vključevanje v dejavnosti, s katerimi spodbujajo otrokov govorni razvoj. Dobljeni rezultati podpirajo te ugotovitve, saj kažejo na statistično pomembno pozitivno povezanost med materino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja. Bolj izobražene matere so namreč ocenile, da dajejo svojim otrokom več spodbud za govorni razvoj kot matere z nižjo izobrazbo. Matere z visoko izobrazbo so ocenile,

da svoje štiriletne otroke pogosteje spodbujajo k rabi govora in razlagi (npr. otrokove izjave dopolnjujejo in razširjajo, v pogovoru z otrokom tvorijo slovnično pravilne stavke, z otrokom se pogovarjajo o tem, kako je preživel dan), skupaj z njimi berejo, obiskujejo knjižnico ter lutkovne predstave (npr. svojemu otroku berejo, kadar želi, z otrokom se pogovarjajo o lutkovni in/ali kino predstavi, ki si jo je ogledal, otroku za darilo kupijo slikanico ali knjigo) ter se z njimi vključujejo v proces skupnega branja (npr. otroku dopuščajo, da jih prekinja in postavlja vprašanja, medtem ko mu berejo, med branjem knjige se z otrokom pogovarjajo o prebrani vsebini). Bolj izobražene matere so tudi ocenile, da se s svojimi šestletnimi otroki pogosteje vključujejo v pogovor in skupno branje.

Rezultati so primerljivi z ugotovitvami več avtorjev, da se različni vidiki kakovosti družinskega okolja povezujejo z otrokovim govornim razvojem (npr. Harris 1993; Marjanovič Umek idr. 2005; Snow, Burns in Griffin 1999). Glavni učinek kakovosti družinskega okolja na govorni razvoj otrok sicer ni bil pomemben, vendar pa so štiriletni otroci tistih mater, ki so ocenile, da svojim otrokom pogosteje berejo, z njimi obiskujejo knjižnico in lutkovne predstave, se pogosteje vključujejo v proces skupnega branja, pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh. Rezultati kažejo, da s starostjo otrok povezanost med izobrazbo mater in govorno kompetentnostjo otrok ter kakovostjo družinskega okolja nekoliko upada; materina izobrazba se je pri šestletnih otrocih v primerjavi s štiriletnimi povezovala le z enim faktorjem kakovosti družinskega okolja, rezultati otrok na *LSGR – LJ* pa z nobenim. Značilnosti družinskega okolja morda z otrokovo starostjo tudi sicer vedno manj učinkujejo na otrokov govorni in siceršnji razvoj, saj se otroci vse pogosteje vključujejo v interakcije z vrstniki, s katerimi preživijo vedno več časa. Spinath, Price, Dale in Plomin (2004) ugotavljajo, da se vpliv dejavnikov deljenega okolja na otrokov razvoj vse bolj povezuje z dejavniki, ki so značilni za posameznika (npr. vrstniška skupina). V času drugega ocenjevanja so bili vsi otroci v vrtec vključeni vsaj eno, v času četrtega ocenjevanja pa vsaj tri leta in verjetno je bil učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, zlasti učinek vrstniške komunikacije in komunikacije vzgojiteljica/otrok, vedno bolj prepoznaven (Nelson 1996; Wray in Medwell 2002), to pa je prispevalo k zniževanju učinka kakovosti družinskega okolja na govorni razvoj otrok. Pri samoocenah, na katerih temelji *VDO*, pa velja biti pozoren tudi na to, da gre verjetno za socialno zaželeno odgovore, na kar posebej opozarjajo tudi Sénéchal, LeFevre, Thomas in Daley (1998). Pri starejših predšolskih otrocih pa so verjetno materine ocene še manj objektivne, saj matere ocenjujejo, da bi večino dejavnosti, ki jih vključujejo postavke v *VDO*, že morale izvajati. Posledično je variabilnost ocen še manjša in tudi nižja povezanost z otrokovo govorno kompetentnostjo.

Čeprav, kot kažejo rezultati naše raziskave, vrtec pomembno učinkuje na spodbujanje govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz manj kakovostnega družinskega okolja, pa je, vsaj po naši presoji, premalo prepoznaven učinek vrtca na govorni razvoj tudi tistih otrok, ki prihajajo iz spodbudnejšega družinskega okolja. Šele dodatne analize bodo pokazale, kje so morebitne šibke točke, ki so ovira za manj učinkovito spodbujanje govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz

spodbudnejšega družinskega okolja in katerih matere imajo visoko izobrazbo. Če gre, podobno kot kažejo izsledki nekaterih tujih in slovenskih raziskav (npr. Loeb, Fuller, Kagan in Carroll 2004; Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič 2003), predvsem za nedoseganje najvišjih ravni kakovosti na procesni ravni (npr. za to, da strokovne delavke ne uporabljajo dovolj raznoliko govora oz. ga ne uporabljajo v različnih govornih položajih), za relativno redko rabo metagovora, ne vselej dovolj odzivno in angažirano komunikacijo z otroki, premalo spodbujanja rabe govora otrok pri različnih dejavnostih in na različne načine, za premalo čustvene vpletenosti v pripovedovanju ..., si je treba dodatno prizadevati za pridobivanje sodobnega znanja o razvoju in učenju otroškega govora in samoevalvacijo strokovnega dela v oddelkih kot stalni proces notranjega razvoja. Zdi se, da so vrtci blizu pričakovanega pozitivnega učinka, ki bi ga bili deležni vsi otroci, ne glede na morda relativno velike razlike v govornem razvoju in ne glede na okolja, iz katerih prihajajo – po našem mnenju je za doseg tega cilja treba narediti še nekaj pomembnih, morda majhnih korakov za doseganje visoke kakovosti, zlasti na procesni ravni.

## Literatura

- Amalietti, M. (1987). Maruška Potepuška. Ljubljana: Feniks.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60 (4), str. 857–866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen years-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, str. 20–36.
- Andersson, B. E. (1994). Public policies in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, str. 19–32.
- Bates, E., Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition. V: Tomasello, M. in Bates, E. (ur.), *Language Development. The essential readings* (str. 134–162). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Spietz, A. L., Snyder, C. in Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, str. 1134–1156.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), str. 654–671.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-old: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1, str. 62–69.
- Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 85–98.
- Bruner, J. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 5–16.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. in Bryant, D. M. (1996). Quality of center

- child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 2, str. 606–620.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 2, str. 339–357.
- Butler, S., McMahon, C., Ungerer, J. A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infants and Child Development*, 12 (2), str. 129–143.
- Caron, J. (1992). *An introduction to psycholinguistics*. New York, London, Toronto: Harvester Wheatsheaf.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A., Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children, *Child Development*, 65, str. 457–471.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. Westport: Praeger.
- Clark, H. H. & Clark, E. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Corsaro, W. A., Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, str. 197–220.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., Sinka, I. (1997). *The Reynell developmental language scales III. Manual*. Windsor: NFER-Nelson Publishing Company Ltd.
- Fekonja, U. (2002). *Otrokov govor: različni pristopi k ugotavljanju govornega razvoja*. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani.
- Foy, J. G., Man, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, str. 59–88.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London: Routledge.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (str. 147–160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kovos, Y., Hayiou-Thomas, M. E., Oliver, B., Dale, P. S., Bishop, D. V. M., Plomin, R. (2005). Genetic influences in different aspects of language development. The etiology of language skills in 4,5-year-old twins. *Child Development*, 76 (3), str. 533–761.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, W., Siegel, I. E. in Reninger, K. A. (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child Psychology in Practice* (str. 73–134). New York: Wiley.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Prodomids, M. (1992). Nonmaternal care and security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*, 15, str. 71–83.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., Carrol, B. (2004). *Child care in poor communities: Early*

- learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 1, str. 47–65.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2006). Vprašalnik družinskega okolja – spodbujanje govornega razvoja: 5–6 let. Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S., Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, str. 125–135.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Bajc, K., Fekonja, U. (2004). Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ). Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2003). Developmental levels of the child's storytelling, ERIC, 12 str.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Založba Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P., Kranjc, S. (2001). Communication in symbolic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 87–102.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A., Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment* 21 (4), str. 271–281.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 51–63.
- Melhuish, E. C. (2001). The quest of quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 1, str. 1–15.
- Moynihan, C., Mehrabian, A. (1978). Measures of language skills for two to seven-year-old children. *Genetic Psychology Monographs*, 71, str. 960–980.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NICHD Early Child care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, str. 960–980.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, M., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., Yazejian, N. (2001). The relation of preschool childcare quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), str. 1543–1553.
- Pellegrini, A. D., Galda, L. (1982). The effects of thematic – fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Education Research Journal*, 3, str. 443–452.
- Reich, P. A. (1986). *Language development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practice in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 48, str. 345–359.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, str. 96–116.
- Silven, M., Ahtola, A., Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of masterin word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30 (2), str. 253–279.

- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1999). Language and literacy environments in preschool. *Eric Digest*.
- Spinath, F. M., Price, T. S., Dale, P. S., Plomin, R. (2004). The genetic and environmental origins of language disability and ability. *Child Development*, 75 (2), str. 445–454.
- Sylva, K., Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 17–41.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, str. 209–253.
- Vane, J. R. (1975). Vane evaluation of language scale (The Vane-L). Vermont: Clinical Psychology Publishing, Co.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Warren-Leubecker, A., Carter, B. W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relation to socioeconomic status and readingreadiness skills. *Child Development*, 59 (3), str. 728–768.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 148–172). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Wood, E., Attfield, J. (1996). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wray, D., Medwell, J. (2002). *Literacy and language in the primary years*. London: Routledge-Falmer.



Damijan Štefanc

## Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme

**Povzetek:** V razpravi pokažemo, da je pojem kompetence v teoretskem diskurzu deležen različnih opredelitev. Izpostavili smo dve, in sicer razumevanje kompetence kot ponotranjene kognitivno-epistemološke zmožnosti posameznika, da na podlagi omejenih epistemoloških sredstev proizvaja neskončno število učinkov (kompetentnih presoj), pri čemer gre za opredelitev, ki jo je mogoče zaslediti zlasti na področju lingvistike v zgodnjih Chomskyjevih spisih ter pri avtorjih, ki so pozneje koncept kompetence razvijali na tej podlagi. Po drugi strani pa se je kompetenca uveljavila tudi v ekonomiji in menedžmentu, kjer je razumljena kot zmožnost za opravljanje konkretnih delovnih nalog oz. prilagajanja potrebam v specifičnih poslovnih okoljih. V tem pogledu je to izrazito utilitarističen koncept, povezan z neoliberalno ekonomsko paradigmo. Dejstvo je, da predvsem v zadnjih dveh desetletjih omenjeni utilitaristični koncept kompetence vstopa tudi v pedagoški prostor, kjer obstajajo tendence, da bi se ta uveljavila kot cilj pouka ne le v poklicnem, pač pa tudi v splošnem izobraževanju. Na to kažejo prizadevanja številnih mednarodnih organizacij in interesnih združenj, od OECD, EU, britanskega RSA, Svetovne banke ipd. – kar seveda sproža vrsto vprašanj, predvsem o razmerju med kompetenco in znanjem, zlasti v splošnoizobraževalnih programih.

**Ključne besede:** kompetence, spretnosti, lingvistika, mmenedžment, splošno izobraževanje, trendi v izobraževanju.

UDK: 37.01

Izvirni znanstveni prispevek

*Damijan Štefanc, asistent, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-pošta: damijan.stefanc@guest.arnes.si*



## 1 Uvod

Koncept kompetence se v zadnjih treh desetletjih vse bolj uveljavlja v pedagoški teoriji in v izvedbenih kurikularnih modelih. V besedilu nas bo zanimalo, katera *vsebinska opredelitev* kompetence pri tem prevladuje oz. povedano drugače, kakšno je prevladujoče razumevanje kompetence kot nosilnega koncepta v okviru kurikularnega načrtovanja, izvajanja in evalvacije pouka in učenja. Prav od razumevanja tega, kaj je kompetenca, so namreč v pomembni meri odvisni tako implementacija v kurikularne procese kot tudi učinki, ki jih kompetenčno orientirano kurikularno načrtovanje proizvede.

Pojem kompetence je v teoretskem diskurzu obremenjen z dejstvom, da ga vzpostavlja množica tako eksplicitnih kot implicitnih partikularnih vsebinskih opredelitev. Mnogo avtorjev v svojih razpravah pogosto operira s pojmom kompetence precej stihijsko in brez jasne vsebinske opredelitve; nekateri so zato mnenja, da se soočamo z inflacijo uporabe tega pojma (cf. Weinert 1999; Lum 1999). Kot piše Weinert (1999), prispeva k »pojmovni zmedi« tudi dejstvo, da gre za izraz, ki ni prisoten zgolj v znanstvenem, pač pa tudi v vsakdanjem govoru. »To pomeni, da ima lahko isti izraz tako precizen znanstveni pomen v danem teoretskem kontekstu kot tudi bolj spremenljiv in nedoločen pomen, ki izvira iz vsakdanje rabe jezika. Ko se besednjak vsakdanjega jezika in terminologija družboslovnih znanosti začeta prepletati – kar pa je precej običajno – lahko to vodi do nejasnosti.« (Prav tam, str. 3)

Analiza diskurzov, katerih sestavni del je uporaba pojma kompetence, pokaže, da imamo opraviti vsaj z dvema natančnejšima opredelitvama tega pojma, ki se v nekaterih točkah bistveno razlikujeta. Pogojno, če bi se navezali na Witta in Lehmann (2001), bi ju lahko poimenovali *internalna* in *eksternalna* opredelitev kompetence, čeprav, kot bomo pokazali v nadaljevanju, naša razmejitev ne bo potekala povsem po liniji, ki sta jo načrtala omenjena avtorja. Izhajata sicer iz splošne predpostavke, da je mogoče v filozofiji znanosti definicijo pojma oblikovati bodisi skozi referenco na določene zunanje (eksternalne)

entitete bodisi skozi eksplikacijo nekega niza lastnosti, ki jih je mogoče pripisati objektu, na katerega se pojem nanaša. Eksternalna definicija kompetence tako temelji na predpostavki, da obstaja vrsta nalog, zahtev ali rezultatov (N), ki jim mora posameznik (ali skupina) zadostiti, pri čemer je »zmožnost za izpolnjevanje N« (eksternalna) definicija kompetence, internalna definicija kompetence pa temelji na teoretizaciji o *notranji strukturi* in njenih lastnostih, katere aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov. Pri tem gre, kot poudarjata (prav tam, str. 4), zgolj za obče, formalno razlikovanje med različnimi opredelitvami kompetenc, ki pa so lahko na vsebinski ravni precej različne.

Prav različnost vsebinskih opredelitev kompetence ter dileme in vprašanja, ki jih sprožajo, bodo v ospredju te razprave.

V izhodišču podrobnejše analize, ki jo prinaša besedilo, se opiramo na tri temeljne teze:

1. V družboslovnem teoretskem prostoru sta se razvila dva v temelju različna koncepta kompetence, ki izhajata iz povsem različnih teoretičnih predpostavk in kot taka tudi različno učinkujeta v konkretnih znanstvenih, strokovnih ali ožje disciplinarnih diskurzih. Znotraj prvega je kompetenca razumljena kot na znanju temelječa ponotranjena zmožnost proizvajanja neomejenega števila učinkov na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev, medtem ko je v skladu z drugim konceptom kompetenca razumljena kot zmožnost realizacije operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim partikularnim zahtevam/potrebam ekonomskega trga.
2. Izhajajoč iz zgornje distinkcije se koncepta razlikujeta tudi v razumevanju in opredeljevanju znanja oz. vednosti. Če prvi koncept temelji na predpostavki, da vnaprejšnji razcep na funkcionalno in nefunkcionalno znanje ni niti mogoč niti produktiven, je drugemu imanentna predpostavka, da je za vzpostavljanje kompetence zadosten nabor specifičnega znanja, ki je vnaprej pripoznano kot funkcionalno in je zgolj kot tako tudi legitimno.
3. Na področju poklicnega, v zadnjem času pa vse bolj evidentno tudi obveznega splošnega izobraževanja se uveljavlja razumevanje kompetence kot zmožnosti za reševanje vnaprej predvidenih operativno formuliranih nalog, kar je bližje drugemu konceptu kompetence. To se kaže v sistematični redukciji kompetenc na preverljive in izvršljive naloge (operativne cilje pouka), povezane s partikularnimi zahtevami in pričakovanji trga dela.

Ob tem ko bomo skozi analizo različnih teoretskih diskurzov utemeljevali zapisane teze, bomo v zadnjem delu razprave nakazali nekatera ozadja in tendence v izobraževalnih politikah, ki so po naši sodbi bistveno prispevala in v pomembni meri vzdržujejo specifično razumevanje koncepta kompetence v izobraževanju.

## 2 Kompetenca kot znanje jezika v polju lingvistike

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja se je koncept kompetence pojavil kot eden od nosilnih konceptov v teoriji transformativno-generativne slovnice, ki je pozneje postal tudi del diskurza sociolingvistike. Koncept kompetence, ki ga je v lingvistiko vpeljal Chomsky (1964a, 1965), je v njegovih prvih spisih razmeroma nedefiniran in je bil kot tak pod vplivom različnih interpretacij. V enem prvih zapisov, v katerem Chomsky omenja kompetenco, zapiše:

»Na podlagi omejenih izkušenj z govornimi podatki vsak normalni posameznik razvije popolno kompetenco za svoj materni jezik. Gre za kompetenco, ki jo je mogoče – za zdaj v še nedoločenem obsegu – predstaviti kot sistem pravil, ki tvorijo slovnico njegovega jezika. Vsakemu fonetično mogočemu govornemu izrazu /.../ slovnica pripiše določen *strukturni opis* (ali več njih, če gre za strukturno večznačni izraz); ta natančno opredeli jezikovne elemente, ki ga tvorijo, ter njihova medsebojna razmerja.« (Chomsky 1964a, str. 51)

Iz zapisanega ni mogoče natančno razbrati, kako Chomsky vsebinsko opredeljuje pojem kompetence – navsezadnje tudi sam omenja, da je njen vsebinski obseg »nedoločen«, čeprav obenem trdi, da jo je mogoče razumeti kot *sistem pravil*, ki tvorijo slovnico nekega jezika<sup>1</sup>. Vendarle pa je bilo že v tistem času jasno, da je Chomsky koncept kompetence vpeljal kot del teorije jezika, ki ji je bila imanentna antibehavioristična pozicija, kar med drugim pomeni, da je bila sama kompetenca utemeljena na mentalističnih in ne behaviorističnih predpostavkah.<sup>2</sup>

V delu *Aspects of the Theory of Syntax* Chomsky koncept kompetence razvija dalje (Chomsky 1965). Poimenuje jo *jezikovna kompetenca* [linguistic competence] in jo definira kot znanje jezika, ki ga postavi v razmerje do empirične jezikovne dejavnosti:

»Vzpostavljamo torej temeljno razlikovanje med *kompetenco* (posameznikovim znanjem njegovega jezika) in jezikovno *dejavnostjo* (dejansko rabo jezika v konkretnih situacijah). Zgolj pod idealnimi pogoji, ki smo jih omenjali v prejšnjem odstavku<sup>3</sup>, je jezikovna dejavnost neposreden odraz kompetence. Dejansko pa je očitno, da ne more neposredno odražati kompetence.« (Prav tam, str. 4)

---

<sup>1</sup> Pri tem velja poudariti, da je treba razlikovati med t. i. univerzalno slovnico in slovnici posameznih jezikov. Razmerje med obema je razmeroma kompleksno in pojasnjevanje v tej smeri bi terjalo daljši ekskurz v lingvistične vode, česar si na tem mestu ne moremo privoščiti. Kolikor bo potrebno za pojasnjevanje lingvističnega koncepta kompetence, bomo temeljne poteze tega razmerja nakazali v nadaljevanju razprave.

<sup>2</sup> Eno vplivnejših besedil, na podlagi katerega je postal kognitivizem v psihologiji ena od vodilnih paradigem, je prav Chomskyjeva polemika s Skinnerjem in njegovo behavioristično razlago učenja jezika. Chomsky se je s tem besedilom, prvič objavljenim leta 1959, jasno distanciral od behaviorizma, ki je bil pred tem prevladujoča teoretska pozicija tudi v jezikoslovju (cf. Chomsky 1964b).

<sup>3</sup> Referenca na prejšnji odstavek se nanaša na eno temeljnih predpostavk o predmetu raziskovanja lingvistične teorije. Chomsky namreč verjame, da bi se morala teorija lingvistike ukvarjati predvsem z »idealnim govorcem-poslušalcem v popolnoma homogeni govorni skupnosti, ki perfektno zna svoj jezik in nanj ne vplivajo slovnično irelevantni pogoji, kot so omejenost spomina, distrakcije, spremembe v pozornosti in interesih ter napake (naključne ali značilne) pri aplikaciji tega znanja v konkretno jezikovno dejavnost« (Chomsky 1965, str. 3).

Chomsky tako vzpostavi jasno razmejitev med kompetenco in jezikovno dejavnostjo<sup>4</sup> in vztraja, da kompetence kot *ponotranjene zmožnosti* za neomejeno ustvarjalno rabo jezika ni mogoče reducirati na raven zunanjih manifestacij posameznih jezikovnih dejavnosti. Povedano drugače, gre za predpostavko, v katero je vpisana teza, da je vsaka objektivacija kompetence, ki se kaže kot neka empirična dejavnost, nujno *partikularna* in je kot taka lahko zgolj njen *nepopolni* odraz. To dejstvo, namreč da *kompetenca ni ulovljiva v lastno objektivacijo*, je ena od bistvenih značilnosti opredelitve tega pojma, ki je nastala v (psih)lingvistiki, in zdi se, da bi lahko – ustrezno izvzeta iz specifičnega konteksta lingvistične teorije – odigrala produktivno vlogo tudi v procesih implementacije kompetence v kurikularno teorijo in prakso.

Pomemben je podatek, da se je Chomsky, predvsem pri svojih prvih opredelitvah, zelo opiral na predpostavke, ki jih je v lingvistiki razvil že Humboldt; in tudi pri njem je mogoče najti zapise, ki kažejo, da jezikovne dejavnosti ni enačil s tistim, kar je poimenoval *jezikovna moč*, ki je podlaga za tvorjenje besed, s tem pa za konceptualizacijo človekovih notranjih misli. Bistvena poteza same jezikovne dejavnosti je po Humboldtju njen *ustvarjalni potencial*, kar vodi, podobno kot smo že zapisali, do sklepa, da je ni mogoče dokončno deskriptivno objektivirati. Humboldt tako med drugim zapiše: »Na jezik ni mogoče gledati kot na materijo, ki tu obstaja in bi bila v celoti pregledna ali po malem prenosljiva, pač pa je v njem treba videti materijo, ki sama sebe večno proizvaja, kjer so zakoni proizvodjanja določeni, toda obseg in do neke mere narava proizvedenega ostajajo povsem nedoločeni.« (Humboldt 1988, str. 118, moji poudarki) To se tesno povezuje z eno od Humboldtovih temeljnih lingvističnih postavk, namreč da jezik ni končni proizvod, »izdelek« [Ergon], pač pa »delovanje« [Energeia], tj. *organ tvorjenja misli*, zato je njegova prava definicija lahko zgolj genetična oz. razvojna: »/.../ (jezik, op. a.) je namreč večno ponavljanje duhovnega dela, ki artikularnemu glasu omogoča izražanje misli« (Humboldt 1988, str. 109). Temeljna razmejitev med ponotranjeno zmožnostjo in zunanjo manifestacijo te zmožnosti je torej prisotna že vsaj od Humboldta, Chomsky pa je teze, nad katerimi je v 19. in prvi polovici 20. stoletja prevladala t. i. deskriptivna paradigma v lingvistiki, znova tematiziral ter jih nadalje razvijal v smeri svoje teorije univerzalne slovnice.

Distinkcija, ki jo Chomsky vzpostavi med *ponotranjeno* jezikovno kompetenco, ki je razumljena kot del posameznikove kognitivno-epistemološke strukture, in *zunanjo* jezikovno dejavnostjo, ki se manifestira kot jezikovno vedenje, ne pomeni razmejitve med biološkim in družbenim: v okviru teorije univerzalne slovnice velja kompetenco interpretirati kot *ponotranjeno* (in kot

<sup>4</sup> Z »jezikovno dejavnostjo« prevajamo angleški termin performance, ki skupaj z jezikovno kompetenco tvori pri Chomskem dvojico kompetenca – jezikovna dejavnost [competence – performance]. V našem (slovenskem, prej pa jugoslovanskem) prostoru so avtorji ta pojem različno, predvsem pa nedosledno prevajali: kot »praktično manifestacijo kompetence v procesu govorne dejavnosti« (Bugarski 1972), kot »izvršitev« (Kante 1989), pa tudi povsem preprosto kot »performanco« (Medveš 2006). Prevod »jezikovna dejavnost«, ki ga povzemamo po O. Kunst Gnamuš (1987), se nam zdi pomensko še najustreznejši, zato ga privzemamo tudi sami.

tako *družbeno posredovano*) zmožnost ustvarjalne rabe konkretnega jezika. Seveda ne gre oporekati, da je teorija jezika, kot jo je razvijal Chomsky, v svojem bistvu nativistična; njena temeljna predpostavka vendarle je, da je ontogeneza jezika bistveno določena s posameznikovo kognitivno strukturo, ki jo določajo genetsko vpisane dispozicije za razvoj jezika. Četudi torej drži, da v svojem najbolj bistvenem pogledu jezik ni nekaj, kar bi lahko obstajalo brez vrojenih dispozicijskih struktur, pa hkrati tudi drži, da se znanje konkretnega jezika vzpostavi šele prek pomenov, ki jih otroku od rojstva posredujejo pomembni Drugi. Povedano drugače, šele ko otrok vstopi v »simbolno mrežo«, s tem prek usvajanja pomenov, ki mu jih posredujejo pomembni Drugi, aktivira gensko, biološko dane dispozicije. To seveda ni kategorialni aparat, s katerim bi operiral Chomsky, da ga je mogoče tako interpretirati, pa izhaja iz njegovih poznejših del, ko svoje predpostavke nekoliko bolj precizira in dodela; vpelje koncepte, kot so začetno in končno stanje ( $S_0$  in  $S_t$ ) ter N-jezik in Z-jezik. S tem kategorialnim aparatom nato pojasnjuje razmerje med biološko in družbeno posredovano strukturo jezika, kot je razvidno iz nekoliko daljšega citata:

»Jezikovna zmožnost je poseben sistem duha/možganov z začetnim stanjem  $S_0$ , ki je v bistvenih pogledih skupno vrsti /.../ in očitno enkratno za to vrsto. Glede na primerno izkustvo, prehaja ta zmožnost od stanja  $S_0$  k sorazmerno stabilnemu trdnemu stanju  $S_t$ , ki potem utrpi le obrobne spremembe /.../. Pridobljeno stanje vključuje N-jezik (to je stanje, da imamo ali znamo posamezen N-jezik). US je teorija  $S_0$ ; posamezne slovnice so teorije različnih N-jezikov. N-jeziki, ki si jih lahko pridobimo s fiksiranim  $S_0$  in razlikujočo se izkušnjo, so človeški jeziki, ki jih je mogoče pridobiti /.../. Trdno stanje ima dve sestavini, ki se jih da analitično razločevati, lahko pa se poljubno mešata in prepletata: sestavino, ki je specifična za jezik, za katerega gre, in prispevek začetnega stanja. Prva predstavlja 'naučeno' – če je ta koncept primerno rabiti pri razlagi prehoda od začetnega k razvitemu stanju jezikovne zmožnosti; morda sploh ne utegne biti primeren.<sup>5</sup>» (Chomsky 1989, str. 27).

Razlike med kompetenco in jezikovno dejavnostjo torej očitno ni mogoče enoznačno interpretirati kot razlike med biološkim (vrojenim) in družbenim (naučenim, pridobljenim), saj iz zgornje razlage izhaja, da jezikovna kompetenca<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Chomsky v svojih besedilih večkrat izrazi skepso do predpostavke, da se jezika naučimo (čeprav se zdi, da pri tem ni povsem dosleden, saj kljub temu ta termin uporablja tudi sam). Toda poudariti velja, da pri tem ne gre za skepso, ki bi implicirala tezo, da je znanje posameznega jezika (tj. N-jezika) prirojeno, pač pa da je pridobljeno. Opraviti imamo torej s terminološkim parom naučeno vs. pridobljeno [learning vs. acquisition]. Razliko med obema pojasnjuje Y. R. Sole: »Pridobivanje je podzavesten proces, podoben tistemu, ki deluje med posamezniki, ki se učijo svojega prvega jezika. Po drugi strani pa pojem učenja implicira zavestno pozornost do tistega, kar je predstavljeno.« (Sole 1994, str. 100).

<sup>6</sup> V zgornjem citatu iz Kantetovega prevoda »jezikovna zmožnost«. Korektnost veleva, da opozorimo na dejstvo, da je v ozadju omenjenega prevoda Chomskyjev termin »language faculty«, in ne »linguistic competence«, kot bi bilo mogoče sklepati na podlagi naše interpretacije. Ko namreč Chomsky razvije koncepte N- in Z-jezika ter definira razmerja med različnimi zgoraj opisanimi »stanji jezika« ter univerzalno slovnico, začne jezikovno kompetenco kot koncept, na katerem so temeljila zgodnejša dela (Chomsky 1964a; 1965), vse bolj opuščati – v stvarnem in imenskem kazalu knjige

sama po sebi ni *fiksna*, pač pa prehaja iz nekega začetnega stanja (Chomsky ga označi s  $S_0$ ) v neko končno, izdelano, »trdno« stanje ( $S_t$ ), ki pomeni, da je posameznik usvojil N-jezik oz. slovnico N-jezika.

Namesto prvotne delitve na jezikovno kompetenco kot znanje jezika in jezikovno dejavnost kot rabo le-tega v konkretnih okoliščinah Chomsky sedaj na ravni teorije razlikuje vsaj tri stopnje:  $S_0$  (biološko dana načela in parametri univerzalne slovnice),  $S_t$  (iz  $S_0$  izhajajoče in hkrati družbeno posredovano znanje pravil in načel določenega N-jezika) ter v končni instanci konkretno jezikovno dejavnost, ki se manifestira kot Z-jezik. Sedaj torej nimamo več opraviti zgolj z diado jezikovna kompetenca – jezikovna dejavnost, pač pa s triado *univerzalna slovnica – jezikovna kompetenca – jezikovna dejavnost*; in kot zapiše Chomsky, »kar 'vemo prirojeno', so načela raznih podsistemov  $S_0$  in način njihovega vzajemnega delovanja ter parametri, pridruženi tem načelom. Kar se učimo, so vrednosti parametrov in prvine obrobja (poleg slovarja, na katerega se nanašajo podobne obravnave).« (Chomsky 1989, str. 133)

Jezikovno kompetenco v teoriji Chomskega v tem smislu interpretirata tudi Cook in Newson, ko zapišeta: »Slovnica kompetenca je mešanica univerzalnih načel, vrednosti parametrov in leksikalnih informacij, z dodano komponento perifernega znanja.« (Cook in Newson 1998, str. 87)

Kritika, s katero se je Chomsky soočal v zvezi s konceptom jezikovne kompetence, pa je izpostavila tezo, s katero bi sicer bilo mogoče polemizirati, namreč da naj bi bil njegov koncept jezikovne kompetence *usebinsko preozek*, saj naj bi se nanašal zgolj na sintaktični vidik jezika.<sup>7</sup> Na podlagi te kritike je v okviru sociolingvistike nastal koncept *sporazumevalne kompetence*, ki ga je konec šestdesetih let razvil Dell Hymes (cf. Hymes 1972; 1992, glej tudi Cazden 1996). Ena od temeljnih poant, ki jih Hymes (1972) eksplicira v razpravi, kjer uvede koncept sporazumevalne kompetence, je ta, da jezikovne kompetence posameznika v neki jezikovni skupnosti ni mogoče omejiti le na produkcijo in razumevanje slovnico neoporečnih stavkov: »Takšna teorija kompetence idealne objekte abstrahira od sociokulturnih dejavnikov, ki bi sicer lahko vstopili v njihov opis,« med drugim piše Hymes (prav tam, str. 271). Poleg *znanja slovnice oz. slovnice pravil jezika* je za posameznika bistveno tudi *znanje sporazumevanja*, pri čemer prav tako velja razmejiti *ponotranjeno*

---

Znanje jezika sploh ni vnosa »jezikovna kompetenca« (prim. Chomsky 1989). Kar je torej prej v teoriji Chomskega nastopalo kot jezikovna kompetenca, postane pozneje del širšega koncepta »jezikovne zmožnosti« [language faculty].

<sup>7</sup> Na to značilnost koncepta jezikovne kompetence opozarjata tudi Cook in Newson (1998). Po Chomskem so namreč predmet proučevanja lingvistike v bistvu slovnica pravila, in ne »jezik« na splošno. Sam med drugim poudari, da je pojem jezika »sam po sebi izpeljanka in kot tak relativno nepomemben. Niti ne bi veliko izgubili, če bi se mu celo odrekli /.../ temeljna koncepta sta slovnica in znanje slovnice /.../« (Chomsky 1980, str. 126). Na tej podlagi Cook in Newson (1998) v svoji interpretaciji Chomskega poudarjata, da »tisto, kar govorec ve, ni jezik, pač pa slovnica /.../. Teorija univerzalne slovnice zato bolj teži k uporabi pojma 'slovnica' kompetenca kot pa 'jezikovna' kompetenca.« (Prav tam, str. 74) Razlog, da kljub vsemu uporabljamo pojem jezikovna kompetenca, je posledica dejstva, da je ta pojem uporabljal tudi Chomsky sam (cf. 1965), za njim pa vrsta avtorjev, ki so njegove teze povzemali in interpretirali.

(*sporazumevalno*) kompetenco, ki je bistveno določena z družbenim kontekstom, v katerega je umeščen posameznik, in *sporazumevalno dejavnost*, ki pomeni objektivacijo te kompetence v konkretnih, empiričnih okoliščinah.

S podobno intenco, le da nekoliko drugače dodelano, se je tematizacije jezikovne kompetence v našem prostoru lotila O. Kunst Gnamuš (1987). Tudi sama v načelu privzema temeljno opredelitev jezikovne kompetence, kot jo je razvil Chomsky, le da jo vsebinsko razširi in pokaže na njeno kompleksnejšo strukturiranost. Pri tem izhaja iz temeljne sociolingvistične predpostavke, da jezikovna forma in produkcija govora nista sami sebi namen, pač pa ju posameznik usvaja kot sredstvo sporazumevanja in prenašanja vsebinskih podatkov. Konsekvence te teze so jasne: če sta v ospredju sporazumevalna in transmittivna funkcija jezika, to implicira obstoj medosebnih razmerij, v katerih se sporazumevanje in transmisija realizirata. Ker pa so medosebna razmerja vselej tudi družbeno določena in jih je torej mogoče interpretirati kot družbena razmerja, kot taka podležejo zakonitostim teh razmerij. Ena od takšnih zakonitosti je njihova hierarhična strukturiranost, ki je po avtoričinem prepričanju tudi sestavni del jezikovne kompetence. Ker nastopa kot entiteta, ki je v *funkciji* produkcije in razumevanja jezika, tj. v funkciji medosebnega sporazumevanja in transmisije, to med drugim pomeni, da je tudi sama bistveno determinirana z zakonitostmi razmerij, v katera vstopa. Jezikovno kompetenco tako razume »večrazsežnostno«, sestavljeno iz petih t. i. kompetenčnih prvin: gramatične znakovnostrukturne, semantične ali spoznavne, socialne ali pragmatične, normativne in ustvarjalne ali metaforične prvine (prav tam, str. 159ff). Ob tem poudarja, da tako sestavljena jezikovna kompetenca ni preprost seštevek, pač pa sinteza vseh navedenih kompetenčnih prvin, ki so kot odsev družbene dejanskosti v *medsebojnem dialektičnem in hierarhičnem razmerju*. Na vrhu hierarhične lestvice je po avtoričinem mnenju *socialna oz. pragmatična* kompetenčna prvina, ki naddoloča druge štiri, ob čemer posebej poudarja, da je spoznavno razmerje (ki ga predstavlja semantična kompetenčna prvina) podrejeno družbenemu: »Razmerje med družbenim in spoznavnim je instrumentalno: prvo je cilj in drugo sredstvo.« (Prav tam, str. 163) Tega seveda ne gre interpretirati, kot da je »vsebinska«, torej semantična kompetenčna prvina marginalnega pomena, pomeni pa, »da sta družbeni in spoznavni razvoj neločljivo povezana in je razvoj semantične kompetence odvisen od družbenih razmerij« (prav tam).

Če povzamemo, iz zapisanega torej izhaja, da jezikovno kompetenco bistveno vzpostavlja *znanje jezika* (kar zadeva Chomskega, bi bilo, kot smo videli, natančneje reči znanje *slovničnih pravil*, sicer pa tudi znanje jezika v širšem pomenu), ki je v pomembnem delu *pridobljeno*, torej družbeno posredovano in družbeno določeno znanje. Ta epistemološka komponenta je za razumevanje kompetence bistvenega pomena in v tem je po svoje bistvo paradigmatskega obrata, ki ga je v polju lingvistike izpeljal Chomsky. Presežek psiholingvistike v razmerju do behavioristično orientirane deskriptivne lingvistike je prav v tem, da vpelje teorijo kompetence, ki, kot zapiše Pylyshyn, »ne opisuje, kako ljudje delajo stvari (npr. rešujejo probleme)«, pač pa »se bolj kot na izvršitveno

naslavlja na epistemološko plat kognicije« (Pylyshyn 1973, str. 36). Avtor tako razumljeno teorijo kompetence prenese na primer razumevanja in reševanja algebrskih problemov, in pokaže, da kompetenco, kolikor naj bo to produktiven koncept, dejansko vzpostavi šele *posredovano znanje*, in sicer povsem vsebinsko znanje in z njim povezano razumevanje konceptov, ne pa neposredno učenje izvajanja procesov, ki je logično mogoče šele na podlagi usvojenega znanja. Če učencu pokažete niz znakov, kot je na primer  $\text{«}(x - ) (y + z) = w\text{»}$ , in ga vprašate, ali je to ustrezen zapis matematične enačbe, bo na podlagi »intuitivne presoje« vedel, da je odgovor nikalen. Toda *na čem temelji* takšna presoja? Vzemimo, pravi Pylyshyn, da pred učenca postavljate vrsto vse kompleksnejših nizov, ta pa mora presoditi, ali vsak od teh tvori neko algebrsko smiselno celoto ali ne – kdaj imamo opraviti s *kompetentno presojo*? »Če je učenec pravilno usvojil koncept (ne glede na učno metodo, ki je bila uporabljena), prav gotovo lahko dalje razvija načela, ki opisujejo bistvene lastnosti, na podlagi katerih temelji presoja o vsakem posameznem primeru,« zapiše Pylyshyn (prav tam, str. 37). Ali povedano drugače, razlika v tem smislu med *kompetentnim* učencem, ki opravi presojo, in tistim, ki kompetence še ni razvil, ni v pravilnosti ali nepravilnosti njunih odgovorov. Nekompetenten učenec lahko prav tako kot kompetenten na vprašanje odgovori pravilno, toda to ne pomeni, da je njegov odgovor posledica kompetentne presoje – slednja je na delu samo v primeru (in v tem se kompetentna presoja razlikuje od pravilnega odgovora), če je utemeljena na usvojenem konceptualnem znanju, ki bistveno presega doseg vsakega partikularnega problema. Takšno znanje je hkrati tudi nujen pogoj za njegovo *ustvarjalno aplikacijo*, saj le to omogoča »neomejeno rabo omejenih sredstev«. Ali kot se izrazi Pylyshyn:

»Tisto, kar mu (učencu, op. a.) omogoča, da je ustvarjalen v razvijanju takšnih (hevrstičnih, op. a.) postopkov, mora biti dejstvo, da je usvojil koncept pravilnega zapisa (npr. matematične enačbe, op. a.), ki je razmeroma neodvisen od vseh posameznih zapisov. Tisto, kar učenec ve, *mu omogoča ustvarjalno generiranje ustreznih hevrstik*, ko je to potrebno. In če se je pravilno naučil algebre, je ta – 'njegova vednost' opisana natanko skozi rekurzivno definicijo, ki jo je mogoče razumeti kot opis njegove ponotranjene kompetence.« (Prav tam, str. 38)

Gre za poudarek, ki bi moral biti sestavni del kakršne koli razprave o kompetencah tudi v prostoru vzgoje in izobraževanja, če naj te zasedejo produktivno mesto v kurikularnih rešitvah.

Toda zdi se, da v aktualnih tendencah na tem področju prevladuje pogled na kompetenco, ki temelji na drugačnih predpostavkah. Kot bomo videli, je to vsaj deloma mogoče pojasniti z dejstvom, da kompetenca v polje izobraževanja ni vstopila kot kognitivno-epistemološki koncept, temveč prej kot *anti-teza tega koncepta* s prevladujočo behavioristično konotacijo. To sicer ne preseneča, če upoštevamo, prvič, da se je uveljavila kot del rešitve problema *zagotavljanja (ekonomske) učinkovitosti* šolstva v anglosaksonskem in še zlasti v ameriškem sistemu, in drugič, da je postala pomembno konceptualno orodje zagotavljanja te učinkovitosti predvsem v poklicnem in strokovnem izobraževanju, ki mu je



tesna povezanost s trgom dela imanentna in ga interesi ter pričakovanja tega trga tudi v bistveni meri (so)oblikujejo.

### **3 Kompetenca nekoliko drugače ali koncept v primežu zahtev po ekonomski učinkovitosti**

Kot piše L. Carrell (1992), so se ZDA v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja soočale s precej kritičnim stanjem na področju izobraževanja v javnih srednjih šolah. Vse pogosteje se je denimo dogajalo, da dijaki niso zmogli dokončati izobraževanja, saj niso dosegali niti najosnovnejših standardov znanja, kar je, razumljivo, v javnosti povzročilo kritične odzive: »Zunanji pritisk je narasel, ko so se starši in zakonodajalci vprašali: Česa se učenci učijo? Kaj dobivamo za vloženi davkoplačevalski denar?« (Prav tam, str. 2)

Postavljeni vprašanji seveda implicirata zahtevo po natančnejšem vpogledu javnosti v učinkovitost izobraževalnega sistema oz. v dejanski izobraževalni output, ki ga producirajo posamezne javno financirane šole. Poudariti sicer velja, da je preverjanje učinkovitosti šolskega sistema samo po sebi vse prej kot problematično, saj je kakovost izobraževanja odvisna (ne zgolj, pa vendarle tudi) od tovrstnih mehanizmov nadzora. Toda hkrati to tudi pomeni, da filozofija, vpisana v nadzor učinkovitosti izobraževanja, v pomembni meri povratno vpliva na kurikularno zasnovo in izvedbo učnega procesa. In kot v eni od razprav piše Wise, v času, ko se je pokazala potreba po vzpostavitvi takšnega preverjanja učinkovitosti, ustreznega konceptualnega okvira ni bilo, in zdelo se je, da bi lahko kompetenčno orientirano izobraževanje pomenilo dobro rešitev: »Posplošeni pojem odgovornosti za rezultate (angl. *accountability*, op. a.) je prerasel v kompetenčno zasnovano izobraževanje, saj zahteva po odgovornosti še ni bila dovolj tehnološko podprta, da bi lahko bila uporabna. Zdi se, da je kompetenčno zasnovano izobraževanje zagotovilo potrebno tehnološko bazo in vsebinsko podlago za uveljavljanje učnih ciljev – vseh ciljev, ne le branja, pisanja in računanja.« (Wise 1979, str. 546–547)

V istem obdobju je v ameriškem prostoru izšla tudi krajša razprava Davida McClellanda z naslovom *Testing for Competence Rather Than for »Intelligence«* (McClelland 1973), v kateri avtor naniza več kritičnih argumentov na račun tedaj močno uveljavljenega merjenja inteligentnosti in njegovih posledic ter kot alternativo predlaga testiranje kompetenc oz. posameznikove kompetentnosti. Ker smo celostnejšo analizo te razprave že objavili (cf. Štefanc 2005), je na tem mestu ne bomo ponavljali. Velja pa izpostaviti, da McClelland kot eno bistvenih načel pri testiranju kompetenc poudarja t. i. kriterijski preizkus [*criterion sampling*], ali drugače, naloge na preizkusih naj bi odsevale dejanske naloge, ki jih bo učenec nekoč opravljal v »realnih« življenjskih situacijah. Ali kot se slikovito izrazi sam: »Če želite vedeti, kako dobro zna nekdo voziti avtomobil (kriterij), preizkusite to njegovo sposobnost na vozniškem testu.« (McClelland 1973, str. 7) Poleg tega naj bi bilo preverjanje kompetenc zasnovano tako, da omogoča zaznavanje sprememb v posameznikovem vedenju (*behavior*), izkušnjah

in sposobnostih opravljanja določenega dela, nastalih v izobraževalnem procesu (prav tam). McClellandova opredelitev kompetence, ki bi jo lahko povzeli kot *zmožnost učinkovitega opravljanja konkretnih delovnih nalog*, je naletela na ugoden odziv v ekonomski teoriji in menedžmentu. Richard Boyatzis, eden od najpogosteje citiranih avtorjev, ko gre za problematiko kompetenc v menedžmentu, je v začetku osemdesetih let objavil rezultate obsežne študije, s katero je dokazoval, da se vrhunski menedžerji od povprečnih razlikujejo prav na ravni izkazanih kompetenc (cf. Boyatzis 1982). Zanimivejši kot empirični je za našo razpravo teoretični del te študije, v katerem avtor konceptualno opredeli kompetence kot posameznikove značilnosti in zmožnosti, ki se lahko izražajo kot motivi, vrednote, posamezni vidiki samopodobe ali socialnih vlog, različne spretnosti ali korpus znanja, ki ga posameznik uporablja (prav tam, str. 23). S tem pojmom tako zajame razmeroma široko področje, ki sega od posameznikove vrednotne naravnosti do splošnega in poklicno specifičnega znanja, kar implicitno napeljuje na sklep, da se kompetentnost posameznika manifestira skozi vso njegovo osebnost. Povedano drugače, z nekoliko domišljije so lahko vse posameznikove osebnostne lastnosti del opisa njegove kompetence (oz. natančneje, njegovih različnih tipov in stopenj kompetenc).

### 3.1 *Kompetenca kot pogoj delovne učinkovitosti in njeno razmerje do znanja*

Bistveni sta dve značilnosti razumevanja kompetence v ekonomiji in menedžmentu<sup>8</sup>: prva se kaže v *redukciji kompetence na raven konkretnih operativnih dejavnosti*, s čimer se zabriše prav tista razmejitev med kompetenco in neposredno dejavnostjo, ki se je s Chomskim vzpostavila v lingvistiki, druga pa je *instrumentalno razmerje med znanjem in kompetentnostjo*, ki vodi v marginalizacijo teoretičnega znanja ter v retroaktivno legitimacijo znanja šele na podlagi pripoznane uporabnosti v procesu opravljanja konkretnih delovnih nalog. Poglejmo obe značilnosti nekoliko natančneje.

Četudi drži, da Boyatzis na načelni ravni zapiše, da nabor posameznikovih kompetenc izraža njegovo *zmožnost [capability]* in da te torej opisujejo »what he or she *can do*, not necessarily what he or she does« (prav tam), pa tako rekoč v istem odstavku kompetence opredeli tudi kot značilnosti, »ki so *kavzalno povezane z učinkovitimi oz. vrhunskimi rezultati* na delovnem mestu« (prav tam). Podobno ugotavlja tudi Kohont, ko pravi: »[Š]ele ko posameznik svoje zmožnosti (kombinacijo znanja, sposobnosti in motivov) uspešno uporabi v določeni situaciji, lahko govorimo o kompetencah.« (Kohont 2005, str. 35–36) Ali povedano drugače, kompetenca obstaja in posameznik je kompetenten

<sup>8</sup> Treba je sicer poudariti, da pojmovanje kompetence v tem segmentu (kot tudi v katerem koli drugem, kjer ima ta koncept vidnejšo vlogo) ni enoznačno. Kot navaja Civelli (1997, str. 227), je mogoče govoriti vsaj o treh pristopih k opredelitvi kompetence, namreč francoskem, ameriškem in britanskem. Osredotočili se bomo predvsem na ameriško in britansko pojmovanje; ti dve se v točkah, ki jih izpostavljam v naši razpravi, bistveno ne razlikujeta, hkrati pa v teoretskem prostoru prevladujeta.

zgolj, kolikor se to objektivno manifestira, med posameznikovo ponotranjeno *zmožnostjo* in objektivacijo te zmožnosti de facto ni več razlike. V enem od biltenov Organizacije ZN za industrijski razvoj (UNIDO), namenjenem kompetencam, zasledimo enako opredelitev: kompetenca je »nabor spretnosti, z njimi povezanega znanja in značilnosti, ki posamezniku omogočajo izvršitev naloge ali dejavnosti znotraj specifične funkcije delovnega mesta« ter se »demonstrira ali usvoji pri opravljanju dela in jo je mogoče z lahkoto prenesti na drugo delovno mesto« (UNIDO Competencies, 2002, str. 8). Sicer predpostavka o obstoju kavzalne zveze med kompetenco in učinkovitim opravljanjem delovnih nalog (ter pričakovanji po doseganju nadpovprečnih rezultatov) v načelu ni zgrešena, kolikor jo razumemo kot trditev, da so uspešno opravljene delovne naloge *indikator* posameznikovega posedovanja nekega korpusa zmožnosti, znanja, motivacije, spretnosti in podobnih značilnosti, ki jih lahko zajamemo s pojmom kompetenc(e). Sama ta trditev tudi ne vodi nujno k redukciji kompetence na niz operativnih nalog, pač pa je slednje šele posledica nadaljnje izpeljave teze o kavzalni povezanosti. Opredelitev kompetence kot kavzalno povezane z uspešnim opravljanjem dejavnosti je namreč vodila k sklepu, da jo je na podlagi opazovanja izpeljave delovnih nalog in izvedbe testnih situacij, v katerih zaposleni dokažejo sposobnost za učinkovito odzivanje na zahteve delovnega mesta, mogoče *izmeriti*. V tem naj bi bila, kakor gre razumeti McClelland in Boyatzisa (1980), tudi bistvena prednost koncepta kompetence v teoriji in praksi menedžmenta. Implementacija tega koncepta naj bi imela v primerjavi s »tradicionalnim« preverjanjem »akademskih sposobnosti« to prednost, da omogoča presojo funkcionalnosti posameznika na konkretnem delovnem mestu in daje podlago za razmislek, kako lahko zaposleni izboljšajo svojo storilnost, če je ta pod pričakovanji. Avtorja sta tako razvila pet korakov, ki po njunem prepričanju omogočajo preverjanje kompetenc (prav tam, str. 368–370):

- 1) poiskati je treba nekaj nadpovprečnih in nekaj povprečnih delavcev (angl. performers) na ustreznem delovnem mestu (položaju);
- 2) na majhnem vzorcu le-teh opraviti intervju o njihovih ravnanjih in ugotoviti razlike v vedenju med prvimi in drugimi;
- 3) na tej podlagi konceptualizirati kompetence, po katerih se vrhunski delavci razlikujejo od povprečnih;
- 4) poiskati ali razviti način merjenja teh kompetenčnih razlik, in
- 5) tako zasnovane teste, s katerimi naj bi izmerili kompetence, preizkusiti na skupini posameznikov ter ugotoviti, ali so ti ustrezni ali ne (ali je torej na podlagi izmerjenih kompetenc dovolj uspešno diferencirajo vrhunske od povprečnih zaposlenih).

Iz navedenih korakov je razvidna logika, po kateri naj bi skrbno izpeljan proces identifikacije niza dejavnosti in lastnosti omogočil »preverjanje kompetentnosti«. Problem je seveda v tem, da razmerje med kompetenco in dejavnostjo preprosto ni reverzibilno: tudi če drži, da je v posamezne dejavnosti vpisana kompetentnost subjekta, se vsota teh dejavnosti nikoli ne izteče v objektivno izmerljivo kompetenco. To je tudi predpostavka v prvem delu opisanega lingvističnega koncepta: če namreč gre za *zmožnost neskončne rabe*

*končnih sredstev*, potem po definiciji ni mogoče sestaviti *končnega niza možnih rab*, ali drugače, kompetence ni mogoče ujeti v vsoto partikularnih dejavnosti. Preverjanje niza konkretnih dejavnosti ali niza osebnostnih lastnosti seveda ni mogoče izenačiti s »preverjanjem kompetentnosti«, razen kolikor kompetenci odvezamo tisto temeljno razsežnost, ki jo vzpostavlja kot kompetenco: namreč to, da je neulovljiv presežek, torej vselej *nekaj več* od gole vsote empiričnih dejavnosti. Zdi se, da se je v želji po vzpostavitvi nadzora nad kompetentnostjo zgodilo prav to: kompetenca (kolikor govorimo o posamezniku, in ne o organizaciji<sup>9</sup>) je *de facto* postala sinonim za spretnost. Ali kot zapiše Kohont: »delovno specifična kompetenca« peku »omogoča, da oceni, kdaj mora iz peči vzeti kruh, da bo ta najbolje pečen« (Kohont 2005, str. 39).

Z opisanim se tesno povezuje druga značilna lastnost kompetence v tem diskurzu, namreč pojmovanje vloge (teoretičnega) znanja zgolj kot *instrumenta* za realizacijo konkretnih delovnih nalog. Ko McClelland (1973) govori o vlogi kriterijskih preizkusov kot podlagi za preverjanje kompetenc, ob tem poudari, da to vključuje tudi preverjanje potrebnega teoretičnega znanja. Toda več kot očitno je, da ima v mislih predvsem tisto »teoretično« znanje, ki ga posameznik potrebuje za izvajanje predvidenih poklicnih nalog:

»Nekatere preizkuse bo treba zasnovati tako na teoriji kot na praksi. Če so policisti na splošno diskriminacijski do črncev, je jasno, da to ni del kriterija, saj zakon prepoveduje takšno diskriminacijo. Velja torej vključiti test, ki bo pokazal, da kandidat ne diskriminira. Preveriti velja tudi besednjak, ki ga uporablja pri sporazumevanju z državljanji, ki jim služi *.../ in ne besednjaka, za katerega ljudje, ki niso bili nikoli v policijskem okolju, verjamejo, da bi ga morali poznati.*« (McClelland 1973, str. 7–8, moj poudarek)

Gre torej za teoretično znanje, ki je neposredno relevantno za opravljanje poklica, in je kot tako bistveno omejeno, celo več, zaželeno je, da ne seže prek meja predvidene poklicne operativnosti. Kar zapiše Boyatzis (1982), se od zgornjega ne razlikuje bistveno, čeprav se nanaša na menedžerske kompetence, torej na kompetence vodstvenega kadra z višjo izobrazbo:

»V našem pristopu k preverjanju kompetenc smo specialno znanje posebej definirali kot *uporabno* znanje dejstev in konceptov. *.../* Specifične informacije, ki so del preverjanja kompetenc za opravljanje določenega dela, morajo biti praktične; če niso uporabne, njihovo posedovanje ni povezano s storilnostjo pri opravljanju dela.« (Boyatzis 1982, str. 183)

Obema avtorjema je v prvem koraku mogoče pritrditi in so njuni argumenti vsaj navidez logični: če testirate posameznikovo »kompetenco« za vožnjo avtomobila, od njega na teoretičnem delu testiranja pač ne boste zahtevali poznavanja Dantejeve Božanske komedije. Toda problem te logike je drugje, namreč v načelnem vprašanju, *kaj je iz česa izpeljano*, ali znanje iz operativno

---

<sup>9</sup> Ob razumevanju kompetence kot atributa posameznika se je v teoriji menedžmenta uveljavila tudi raba tega pojma kot značilnosti organizacije. Kompetentna sta torej lahko oba: posameznik in organizacija, v kateri je ta zaposlen (cf. Berghenhenegouwen et al. 1996). Samo po sebi se razume, da je zaželeno sinergija obeh, ki daje tudi najoptimalnejše poslovne rezultate.

pojmovane kompetence ali kompetenca iz širokega konceptualnega znanja. Zdi se, da vse bolj prevladujoča postaja prva izpeljava: relevantno je zgolj znanje, ki ga je mogoče neposredno izpeljati iz potreb, ki jih narekuje posamezna delovna naloga, vse drugo znanje je »neuporabno« in seveda kot tako nepotrebno. Ali drugače, *ni znanje merilo kompetence, pač pa je kompetenca merilo za izbiro znanja*. Kolikor gre pri tem za logiko, ki jo uveljavljajo posamezna podjetja v svojih prizadevanjih po čim boljših poslovnih rezultatih in tržni konkurenčnosti, je lahko tudi povsem sprejemljiva. Veliko manj sprejemljiva pa postane v trenutku, ko iz partikularnega podjetniškega konteksta preide v polje poklicnega, predvsem pa splošnega izobraževanja in začne naddoločati kurikularno načrtovanje in izvajanje učnega procesa. Kar nekaj je indicev, ki kažejo, da gre razvoj dogodkov v to smer.

#### **4 Kompetence v pedagoškem prostoru kot odraz prepletanja izobraževanja in trga dela ter neoliberalnega pojmovanja izobraževanja in znanja**

Eden od ciljev, ki si jih je leta 1995 zastavila Bela knjiga Evropske unije o izobraževanju in usposabljanju (White paper ..., 1995), je tudi, kot so zapisali avtorji, »zbliževanje šole in poslovnega sektorja« (prav tam, str. I). Pri tem seveda ni mišljeno prilagajanje »poslovnega sektorja« šolskemu sistemu, pač pa nasprotno, v kar je med drugim včlenjena predpostavka, da je tovrstno »zbliževanje« del rešitve problema zaposlovanja in povečevanja enakih zaposlitvenih možnosti. Avtorji dokumenta so tako prepričani, da »je gradnja mostov med šolami in poslovnostjo lahko samo dobra, in to za obe strani, saj pripomore k enakim možnostim zaposlovanja« (prav tam, str. 38). In kot trdijo v nadaljevanju, je za to potrebno troje: prvič, izobraževanje se mora odpreti svetu dela; drugič, podjetja morajo biti vpletena v procese usposabljanja; in tretjič, med podjetji in šolami se mora razviti sodelovanje (prav tam).

Iniciativa s podobnimi intencami je le nekaj let pred tem nastala tudi v ZDA, kjer je »komisija za doseganje potrebnih spretnosti« v okviru ministrstva za delo (*The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills – SCANS*) pripravila dokument z naslovom *What Work Requires of Schools* (1991). Njegovo temeljno sporočilo je, da delodajalci pričakujejo od zaposlenih, ki prihajajo iz izobraževalnih programov, pet kompetenc, ki jih lahko »učinkoviti delavci« produktivno uporabijo: 1) *viri* (razporejanje časa, denarja, materialnih sredstev, prostora in zaposlenih); 2) *medosebne spretnosti* (delo v timih, poučevanje drugih, ustrežljivost do strank, vodenje, pogajanje in uspešno delo z ljudmi, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij); 3) *informacije* (pridobivanje in evalvacija podatkov, organizacija in vzdrževanje dokumentacije, sporazumevanje, uporaba računalniške tehnologije za obdelavo informacij); 4) *sistemi* (razumevanje družbenih, organizacijskih in tehnoloških sistemov, spremljanje in korekcija storilnosti ter oblikovanje in izboljšava sistemov); 5) *tehnologija* (izbira pripomočkov in orodij, uporaba tehnologije za posamezne naloge ter njeno

vzdrževanje) (prav tam, str. III). Omenjene kompetence pa morajo temeljiti na a) *osnovnih spretnostih*, kot so branje, pisanje, aritmetika in matematika, govorno izražanje in poslušanje; b) *miselnih spretnostih*, tj. ustvarjalnem razmišljanju, sprejemanju odločitev, reševanju problemov, poznavanju zakonitosti učenja ipd.; ter c) *osebnostnih lastnosti*, kot so osebna odgovornost, samopodoba, družabnost, samoorganizacija (angl. self-management), osebna integriteta (prav tam).

In razumljivo je, da bi v skladu z navedenimi kompetencami morala delovati tudi šola, če naj se novi paradigmi uspešno prilagodi:

»Če naj vsi učenci v prihodnosti usvojijo ves repertoar kompetenc, kot jih predlaga SCANS, skupaj s temelji, ki so za to potrebni, se morajo šole spremeniti. /.../. Današnje šole morajo določiti nove standarde, kurikulum, učne metode in sredstva. /.../ Učenje bi se moralo preusmeriti od golega usvajanja informacij k spodbujanju učencev, da prepoznavajo in rešujejo probleme. /.../ Skratka, učenje 'da bi vedeli' ne sme biti nikoli ločeno od učenja 'da bi znali delati'. Znanje in njegova uporaba sodita skupaj.« (Prav tam, str. 16–17)

Povedano drugače, pouk in učenje bi se morala v celoti ravnati po postavljenih kompetenčnih standardih, ob čemer je jasno vzpostavljeno razmerje med »uporabno« in »neuporabno« vednostjo. Kot dalje pišejo avtorji dokumenta, bi se moral po teh zahtevah oblikovati celoten kurikulum: »Kompetence in spretnosti, kot jih določa SCANS, niso namenjene zgolj posebnim smerem izobraževanja, denimo zgolj splošnim, poklicnim ali strokovnim. Od vseh učiteljev, v vseh disciplinah, se pričakuje, da jih bodo inkorporirali v svoj pouk.« (Prav tam, str. 18)

Gre za diskurz, za katerega je značilna težnja po reviziji funkcije šole: njena temeljna naloga ni več posredovanje znanja (za katerega tudi sicer velja, da ni stabilno, vse hitreje zastareva in postaja neuporabno), pač pa priprava na delo. Zdi se, da so kompetence eden od produktivnejših konceptov, ki podpira tovrstne težnje. Laval tako ugotavlja, da strateške rabe kompetenc »ni mogoče ločiti od novega 'upravljanja s človeškimi viri', v katerem šola igra prvotno vlogo. Namen te rabe je prej celo to, da bi pod vprašaj postavili tradicionalne naloge šole, prenašanje znanj ter intelektualno in kulturno izobraževanje v najširšem pomenu izraza.« (Laval 2005, str. 73) Da to ni prav daleč od resnice, kažejo tudi prizadevanja britanskega Kraljevega združenja za spodbujanje umetnosti, obrti in trgovine RSA (*The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce*). Omenjeno združenje si prizadeva s projekti, kot sta *Opening minds* in *Curriculum Network* (cf. Bayliss 2001; Education for the 21st Century ..., 1999; *Opening minds* ..., 2003) vplivati na kurikularno načrtovanje izobraževalnih programov, tako da bi bili ti bolj prilagojeni potrebam trga dela. Kot namreč ugotavlja V. Bayliss, vodja projekta *Opening minds*, naj bi imeli še vedno opraviti s kurikularnimi modeli, podobnimi tistim, ki so učence pripravljali na življenje v veliko stabilnejši in manj negotovi družbi v petdesetih letih prejšnjega stoletja, »ko smo vedeli, kaj je vsebina oz. 'predmet pouka' in kaj 'naj bi' o njem vedeli« (Bayliss 2001, str. 2). Današnji čas naj bi zahteval vse kaj drugega: »Stvari so danes veliko manj neposredne. Potrebujemo strategijo za postopno razvijanje drugačne vrste kurikuluma, ki se bo bolj kot kar koli,

kar imamo na voljo sedaj, odzival na izzive življenja v 21. stoletju.« (Prav tam) Potrebna je torej rekonceptualizacija kurikuluma, njeno jedro pa je v premiku od posredovanja vsebinskega znanja k razvijanju kompetenc. Novi kurikulum torej:

»/.../ eksplicitno navaja, kaj naj bi [učenci, op. a.] znali narediti in razumeti skozi delo; ne v smislu količine zapomnljivih vsebinskih informacij, pač pa v smislu razvoja kompetenc, ki jih bodo potrebovali za preživetje in uspeh /.../, kompetenc, kot so učenje skozi življenje in razumevanje, kako se posamezniki učijo; kompetenc za obdelavo in nadzor nad informacijami in situacijami; za državljanstvo in za odnose z ljudmi.« (Prav tam)

Pravzaprav enako retoriko bi bilo mogoče zaslediti še v mnogih dokumentih in razpravah, denimo tistih o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti, ki jih producira OECD (obširneje o tem v Štefanc 2005). Pri tem gre seveda za koncepcijo, ki nima veliko skupnega z idejami Chomskega, hkrati pa je ni mogoče v celoti razumeti brez širše refleksije neoliberalne ekonomske in politične ideologije, v katero je umeščena.

#### *4.1 Od neoliberalnega pojmovanja izobraževanja do utilitarnega razumevanja znanja*

Četudi neoliberalizma ni mogoče povsem enoznačno definirati, ga bistveno določa teza, da je svobodni trg najboljši mehanizem za učinkovito razporejanje omejenih sredstev ter kot tak najbolje zagotavlja blaginjo in varuje interese tako posameznika kot skupnosti. Pogoj za to pa je umik države povsod, kjer naj bi tržni mehanizmi prevzeli sistemsko regulacijo in kamor vedno bolj poleg gospodarskega sodijo tudi področja, ki niso bila a priori pod vplivom neoliberalne logike, denimo zdravstvo in – šolstvo. Ta ideologija je seveda tesno povezana s konstrukcijo političnega prostora, v katerem se sprejemajo odločitve, ki zadevajo širše interese skupnosti, tako javne kot zasebne. DeMartino ob tem ugotavlja, da imajo države prav zaradi vpliva močnih mednarodnih akterjev (v obliki multinacionalnih podjetij z veliko kapitalsko močjo, mednarodnih ekonomskih interesnih združenj ipd.) vse manj avtonomije na področju sprejemanja in izvajanja političnih in sistemskih odločitev na nacionalni ravni. Kot pravi, »globalni neoliberalizem spodjeda politično avtonomijo in tako ogroža sposobnost domačih socialnih demokratičnih režimov, da bi zagotovili ekonomsko varnost in enakost« (DeMartino 1999, str. 344). Struktura neoliberalne ideologije je preveč kompleksna, da bi jo bilo mogoče podrobneje analizirati na tem mestu in v kontekstu naše razprave to niti ne bi bilo smiselno. Velja pa v obrisih nakazati njene bistvene poteze. P. Harris izpostavi tri elemente: konkurenčnost, individualizacijo in avtoritarnost<sup>10</sup> (Harris 2006, str. 9). Kot trdi avtorica, je

<sup>10</sup> O avtoritarnosti kot elementu neoliberalne ideologije v nadaljevanju ne bomo govorili, saj se neposredno ne navezuje na problematiko, ki jo obravnavamo na tem mestu. To seveda ne pomeni, da gre za marginalno potezo neoliberalizma. Nasprotno, gre za element, ki je bistven, in temeljitejša analiza bi morala razkriti zanimivo dvojnost, ki jo je mogoče opaziti in se nanj navezuje: po eni strani

s prevlado neoliberalizma konkurenčnost zavzela mesto, ki ga je v zgodnjem 20. stoletju zasedala varnost, kar je bilo logična posledica globalizacije gospodarstva; predpostavko, ki je bila lastna keynezijanstvu, da je mogoče nacionalno ekonomijo upravljati od znotraj, »je nadomestil pogled na ekonomijo kot na protagonist v konkurenčni mreži mednarodnih razmerij. /.../ Vzporedno s tem je usahnila tudi vsaka predpostavka, da se zdravje ekonomije in blaginja populacije medsebojno krepita, in se umaknila prevladi trga.« (Prav tam) S tem je tesno povezana individualizacija: v ospredju ni več interes skupnosti, torej javni interes, pač pa zasebni interes posameznika. Seveda pri tem ne gre za ignoranco pomena javnega interesa, pač pa prej za logiko, po kateri bo javnemu interesu najboljše zadoščeno, kolikor bo zagotovljeno, da lahko za svoje interese najprej poskrbi vsak posameznik sam (in kar se zdi zgrešeno prav zaradi implicitne predpostavke, da je mogoče javni interes opredeliti kot vsoto zasebnih interesov). Logika individualizacije velja tako za podjetja kot za posameznike: tako kot mora na globalnem trgu tekmovati podjetje in skrbeti za svojo konkurenčnost, se enako pričakuje tudi od posameznika, ki mora poskrbeti, da bo kot »človeški kapital« na trgu dela vreden čim več. Pridobiti mora torej znanje, spretnosti in osebnostne lastnosti, s katerimi bo zadostil povpraševanju delodajalcev. To pa je seveda pot, po kateri se neoliberalna logika vpiše v izobraževanje: v tem kontekstu to postane storitev, ki posamezniku zagotavlja konkurenčnost na trgu dela, in je kot tako postavljeno v funkcijo zaposljivosti, toliko bolj in toliko prej kolikor tudi samo skozi privatizacijo postane del ponudbe in povpraševanja. Kritika, ki jo na neoliberalizem naslavlja Laval (2005), problematizira prav to, namreč podrejanje vzgoje in izobraževanja vladavini trga. Ali kot ugotavlja Kodelja, »bolj ko se uveljavljajo neoliberalni pogledi na izobraževanje, bolj je postavljeno pod vprašaj doslej prevladujoče pojmovanje izobraževanja kot javnega dobra in obenem kot temeljne človekove pravice, iz katere izhaja obveznost države, da zagotovi vsem svojim državljanom enake možnosti izobraževanja« (Kodelja 2005, str. 323). Spreminjanje izobrazbe iz temeljne človekove pravice v tržno blago, šole pa v organizacijo za zagotavljanje storitev in dobrin, ki jih terja trg dela, pomeni hkrati tudi revizijo znanja, katerega posredovanje je v takšni šoli legitimno. Ni presenetljivo, kot pokaže Laval (2005), da zavzame v neoliberalno orientiranem izobraževanju prevladujoče mesto utilitaristično pojmovanje znanja: če naj bo legitimno, mora biti najprej koristno. Kar seveda ni sprejemljivo, kolikor postane merilo splošne izobrazbe, ki kot taka ne more biti v neposredni funkciji partikularnih interesov. Biti mora v tem smislu svobodna, in kot zapiše Kodelja:

»Svobodna izobrazba je svobodna zato, ker širi človekova duhovna obzorja in ga s tem osvobaja od omejitev, ki jih prinaša neki partikularen način

---

namreč neoliberalna ideologija ustvarja videz, da ji gre za vzpostavljanje avtonomnih subjektov, ki se bodo sposobni suvereno gibati na trgu dela, samozavestno »prodajati« svoje osebnostne kvalitete, pametno izbirati med proizvodi in podobno, po drugi strani pa je prav tako očitno, da prav takih subjektov ne potrebuje, pač pa potrebuje delavce in porabnike s prilagodljivo osebnostno strukturo, ki se podrejajo vedno novim in drugačnim zahtevam trga in so brez trdne vrednostne podlage.



mišljenja, ujet v ozke strokovne ali doktrinarne meje. Splošna izobrazba je v tem smislu sredstvo, ki omogoča ljudem, da postanejo kolikor je le mogoče svobodni posamezniki ne glede na poklic, ki ga opravljajo. Zato je splošna izobrazba razumljena kot vrednota sama po sebi in ni, tako kot sta strokovna in poklicna, v funkciji nekih zunanjih, utilitarnih ciljev, čeprav lahko prispeva tudi k njihovemu doseganju.« (Kodelja 2005, str. 317)

Analiza razumevanja kompetence, kot se je uveljavila v ekonomskem diskurzu, kaže, da se je vanjo vpisala utilitarna logika: vseskozi je namreč opredeljena kot *zmožnost uporabe specifičnega znanja*, v kombinaciji z ustrezno osebnostno strukturo (ki se izraža z vrednotami, motivacijo, samopodobo ipd.). Čeprav na ravni kurikularnega načrtovanja splošnega izobraževanja vsaj v našem prostoru še ni mogoče trditi, da so (tako ali drugače pojmovane) kompetence zavzele mesto, ki ga v kurikularnih dokumentih zaseda znanje, pa tendence v mednarodnem prostoru kažejo, da to v perspektivi ni nemogoče. Vnaprej seveda ni mogoče reči, da bi to pomenilo dekonstrukcijo splošnega izobraževanja ter položaja in pomena, ki ga ima v šolskem sistemu. Kljub temu pa previdnost na tej točki ne bo odveč; morda bomo prve tovrstne preizkušnje v našem prostoru deležni že ob objavi rezultatov raziskave PISA. Gre namreč za projekt OECD, ki je eden pglavitnih akterjev promocije neoliberalnega pojmovanja izobraževanja. Z omenjeno raziskavo meri »kompetence« petnajstletnikov, s čimer de facto meri učinke splošnega izobraževanja, in prav ta segment šolskega sistema je ob objavi rezultatov PISA najbolj izpostavljen.

## 5 Sklep

Da se je na področju izobraževanja uveljavil koncept kompetence, kot se je razvil v ekonomiji in menedžmentu, je postalo v zadnjem delu razprave več kot očitno. Pojem kompetence je sicer deležen mnogih različnih vsebinskih opredelitev; Chomsky (1964a; 1964b; 1965) je tako kompetenco v teorijo univerzalne slovnice vpeljal kot *mentalistični* koncept, s katerim je nasprotoval tedaj prevladujoči deskriptivni paradigmi v lingvistiki, ki se je zelo opirala na behavioristično psihologijo. Vztrajal je pri temeljni razmejitvi med kompetenco kot ponotranjenim znanjem jezika, ki posamezniku omogoča neskončno, ustvarjalno rabo omejenih jezikovnih sredstev, in konkretno jezikovno dejavnostjo, ki mu pomeni zgolj parcialni izraz kompetence.

Kompetenca, kot se je pozneje uveljavila v teoriji menedžmenta, izhaja iz nasprotne predpostavke, torej da je empirična dejavnost njen objektivni izraz, kar se kaže med drugim v prepričanju, da je mogoče posameznikovo kompetentnost neposredno izmeriti ter jo uravnjavati na podlagi testiranja in opazovanja njegovega vedenja oz. ravnanja pri reševanju konkretnih delovnih nalog. Problem, ki ob tem nastane, se kaže v redukciji kompetence na spretnosti, pri čemer ima vsebinsko, konceptualno znanje zgolj instrumentalno vrednost, zaželeno je toliko, kolikor je pripoznano kot neposredno funkcionalno v procesu realizacije konkretnih nalog na delovnem mestu. Da to pomeni resno revizijo

koncepta in funkcije poklicnega, še toliko bolj pa splošnega izobraževanja, kjer tako razumljene kompetence zasedajo vse pomembnejše mesto, gotovo ni treba posebej poudarjati. Nedvomno pa ugotovitve, do katerih je mogoče priti s kritično analizo dokumentov EU, OECD in drugih podobnih interesnih združenj, vodijo k sklepu, da se resnemu razmisleku na to temo ne bo mogoče izogniti.

## Literatura

- Bayliss, V. (2001). *Opening minds, increasing opportunities: the future of the school curriculum*. London: RSA.
- Bergenhengouwen, G. J. idr. (1996). *Competence development – a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees*. V: *Journal of European Industrial Training*, let. 20, št. 9, str. 29–35.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Bugarski, R. (1972). *Spremna beseda*. V: Chomsky, N., *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.
- Carrell, L. J. (1992). *Issues in Competency Based Assessment: An Overview (Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association)*. Chicago, Oct/Nov 1992.
- Cazden, C. B. (1996). *Communicative Competence, 1966–1996 (paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics)*. Chicago, 23.–26. marec 1996.
- Chomsky, N. (1964a). *Current Issues In Linguistic Theory*. V: Fodor, J. A. in Katz, J. J. (ur.), *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, str. 50–118.
- Chomsky, N. (1964b). *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. V: Fodor, J. A. in Katz, J. J. (ur.), *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, str. 547–578.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1989). *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Civelli, F. F. (1997). *New Competencies, new organizations in a developing world*. V: *Industrial and Commercial Training*, let. 29, št. 7, str. 226–229.
- Cook, V., Newson, M. (1998). *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- DeMartino, G. (1999). *Global Neoliberalism, Policy Autonomy, and International Competitive Dynamics*. V: *Journal of Economic Issues*, let. 33, št. 2, str. 343–349.
- Education for the 21<sup>st</sup> Century* (1999). RSA. Dostopno na: [www.thersa.org/newcurriculum/publications.asp](http://www.thersa.org/newcurriculum/publications.asp)
- Harris, P. (2006). *Neo-liberalism and the State: Implications for Economy, Society and Human Relations*. V: *Social Alternatives*, let. 25, št. 2, str. 8–13.
- Humboldt, W. (1988). *Uvod u delo o kavi jeziku i drugi ogledi*. Novi Sad: Književna zajednica.

- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. V: Pride, J. B. in Holmes, J. (ur.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, str. 269–313.
- Hymes, D. (1992). The Concept of Communicative Competence Revisited. V: Pütz, M. (ur.), *Thirty years of linguistic evolution: Studies in honour of Rene Dirven on the occasion of his sixtieth birthday*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, str. 31–57.
- Kante, B. (1989). Racionalizem ali empirizem – primer Chomsky (spremnna beseda). V: Chomsky, N., *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 245–265.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja (spremnna beseda). V: Laval, C., *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V: Pezdirc, M. S. (ur.), *Kompetence v kadrovske praksi*. Ljubljana: GV Izobraževanje, str. 31–48.
- Kunst Gnamuš, O. (1987). Razsežnost in struktura jezikovne kompetence, *Sodobna pedagogika*, 38 (3–4), str. 158–165.
- Laval, Ch. (2005). Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krtina.
- Lum, G. (1999). Where's the Competence in Competence-based Education and Training? *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 33, No. 3, str. 403–418.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for »Intelligence«. *American Psychologist*, Vol. 28, No. 1, str. 1–14.
- McClelland, D. C., Boyatzis, R. E. (1980). Opportunities for Counselors from the Competency Assessment Movement. *The Personnel and Guidance Journal*, 1980, str. 368–372.
- Medveš, Z. (2006). Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju. V: *Vzgoja in izobraževanje*, let. 37, št. 1, str. 19–21.
- Opening minds handbook (2003). London: RSA.
- Pylyshyn, Z. W. (1973). The Role of Competence Theories in Cognitive Psychology. V: *Journal of Psycholinguistic Research*, let. 2, št. 1, str. 21–50.
- Sole, Y. R. (1994). The Input Hypothesis and the Bilingual Learner. V: *Bilingual Review*, let. 19, št. 2, str. 99–112.
- Štefanc, D. (2005). Competency Assessment: Critical Consideration. V: Kožuh, B. et al. (ur.), *Measurement and Assessment in Educational and Social Research*. Oficyna Wydawnicza AFM: Exeter/Calgary/Cracow, str. 161–174.
- UNIDO Competencies: Strengthening Organizational Core Values and Managerial Capabilities (2002). Vienna: UNIDO.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000 (1991). Washington: U. S. Department of Labor.
- White paper on Education and Training (1995). EU, št. dokumenta COM(95) 590, dostopno na: <http://europa.eu.int>.
- Wise, A. (1979). Why Minimum Competency Testing Will Not Improve Education. *Educational Leadership*, Vol. 36, No. 8, str. 546–549.
- Witt, R., Lehman, R. (2001). *Germany (National DeSeCo Report)*. OECD, dostopno na: [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch).

Dr. Janez Sagadin

## Metodološki problemi meril za izbiro kandidatov za vpis na gimnazijo

**Povzetek:** Razprava obravnava nekatere metodološke probleme in postopke določanja (ocenjevanja) napovedne veljavnosti meril za izbiro kandidatov za vpis na gimnazijo, in sicer meril, ki so kombinacije učnega uspeha (splošnega in iz posameznih učnih predmetov) iz osnovne šole in rezultatov drugih, enkratnih preizkusov znanja (zunanjih preizkusov, sprejemnih izpitov). Pri tem opozarja tudi na pridržke/omejitve pri uporabi rezultatov šolskega ocenjevanja znanja kot prediktorjev (neodvisnih spremenljivk) in kot odvisnih spremenljivk (predikandov) v okviru korelacijskih in regresijskih postopkov. Opozarja tudi na problem, kako v merilih za izbiro kandidatov primerno uravnovesiti težo uspeha iz osnovne šole (splošnega in ocen iz posameznih predmetov) in težo rezultatov enkratnih zunanjih preizkusov znanja. Nakazuje možne modele reševanja tega problema in sploh problema meril za sprejem novincev v gimnazijo. Dotakne se tudi merila, ki bi vključevalo samo uspeh iz osnovne šole.

**Ključne besede:** merilo za izbiro kandidatov (za vpis na gimnazijo), učni uspeh, uspeh/ocena iz posameznega predmeta, zunanji preizkus znanja, sprejemni izpit, napovedna veljavnost, neodvisna spremenljivka, odvisna spremenljivka, korelacija, regresija.

UDK: 37.012

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Janez Sagadin, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani, v pokoju; e-pošta: janez.sagadin@guest.arnes.si*

## 1 Uvod

Vprašanja prehoda učencev iz osnovne šole v gimnazijo in v srednje šole nasploh so metodološke, šolskosistemske, didaktične in še drugačne narave, so pa po svoje vedno aktualna; vprašanja izbire kandidatov za vpis na gimnazijo, kadar je vpis omejen, pa so pri nas zadnja leta še posebej v ospredju zanimanja strokovne in širše javnosti, pri čemer prihaja tudi do polemik o tem, kakšna merila pri izbiri kandidatov uporabljati.

V tem prispevku se bomo na kratko pomudili ob nekaterih metodoloških problemih (tudi o rešitvah, pridržkih/omejitvah), s katerimi se srečujemo pri merilih za izbiro kandidatov za vpis na gimnazije pri nas, vključno in še zlasti s problemi, povezanimi z *napovedno (prognostično) veljavnostjo* teh meril (v nadaljnjem besedilu: merila za izbiro kandidatov).

## 2 Problemi, rešitve, pridržki, omejitve

### 2.1 Pomisleki in omejitve, povezane z ocenjevanjem znanja

V zvezi z uporabo uspeha (iz posameznih učnih predmetov in splošnega uspeha) iz osnovne šole kot merila za izbiro kandidatov in pri ugotavljanju (ocenjevanju) napovedne veljavnosti tega merila se srečujemo z nekaterimi metodološkimi pomisleki in težavami. Lestvica šolskih ocen ima *pet stopenj* (od ocene nezadostno oziroma 1 do ocene odlično oziroma 5), znanje, ki naj bi ustrezalo posameznim ocenam, pa ni dovolj natančno opredeljeno/normirano, kar velja seveda tudi za najnižjo pozitivno oceno, tako da lestvica nima niti jasnega spodnjega *sidra* pozitivnega ocenskega področja. V takih okoliščinah že po naravi stvari nujno nastajajo razlike med učitelji glede kriterijev ocenjevanja učencev/dijakov in nihanje kriterijev pri istem učitelju. To pa ni ugodna podlaga za uporabo rezultatov ocenjevanja po omenjeni lestvici v vlogah

*neodvisnih*<sup>1</sup> in *odvisnih spremenljivk* v okviru statističnih postopkov določanja napovedne veljavnosti spremenljivk, ki zahtevajo (namreč postopki), da dosežajo spremenljivke, na katerih jih uporabimo, raven *intervalnosti* ter da je njihovo *merjenje čim manj obremenjeno z napakami in čim bolj zanesljivo*.

V zvezi z zahtevo po intervalnosti smo v zadregi, ali naj se odločimo za vprašljivo predpostavko, da so šolske ocene prave številske in ekvidistantne vrednosti in da se jim torej omenjeni statistični postopki, kar zadeva intervalnost, prilegajo. Zadrega je huda še posebej v zvezi s splošnim uspehom, ko izrazimo njegove kategorije številsko (od 1 do 5) in predpostavimo, da smo pri intervalni spremenljivki. Žal se kljub takim zadregam ne moremo vedno odreči predpostavki o intervalnosti spremenljivk, kakršne so ocene oziroma uspehi iz posameznih učnih predmetov in splošni uspeh, ker »obvoznic« na poti do določenih empiričnih ugotovitev preprosto ni. Tako je tudi pri ugotavljanju napovedne veljavnosti uspeha iz osnovne šole za uspeh v gimnaziji. Že pri uporabi *Pearsonovega koeficienta korelacije*<sup>2</sup> za ta namen gre za omenjeno predpostavko o intervalnosti spremenljivk ter o njihovem merjenju s čim manj napakami in s čim večjo zanesljivostjo. Tu je sicer »obvoznica« *Pearsonov koeficient kontingence*, toda za razne primerjave napovedne veljavnosti različnih neodvisnih spremenljivk ter za primerjanje rezultatov različnih raziskav je korelacijski koeficient primernejši. Pri *regresijski analizi* napovedne veljavnosti neodvisnih spremenljivk pa kontingenčni koeficient niti ni uporaben. (Naj tu mimogrede spomnimo, da je pri *enostavni linearni regresiji*, to je pri taki z eno neodvisno spremenljivko, korelacijski koeficient enak *standardiziranemu regresijskemu koeficientu*.)

Omenjena petstopenska lestvica (pri posameznih predmetih iz petih ocen, pri splošnem uspehu iz petih kategorij), ki je za rabo v okviru regresijske analize tako že sama kratka, pa je pri gimnazijskih novincih v splošnem še  *dodatno skrčena* praktično samo na višje tri stopnje, na nekaterih gimnazijah pa samo na zgornji dve stopnji; celo skrčitev (skoraj) samo na najvišjo stopnjo ni povsem izvzeta. Zaradi omenjenega krčenja se *nižajo korelacije* med neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami, kar še bolj kot za celotno populacijo novincev velja za gimnazije, ki po takem krčenju prednjačijo, kot se je pokazalo že pri raziskavi na generaciji gimnazijskih novincev 1966/67<sup>3</sup>, ko še niti ni bilo tolikšne koncentracije novincev z vrhunskimi uspehi iz osnovne šole, kot je na nekaterih gimnazijah danes. Kontrole nad tem, kako je s takimi vplivi, kolikšni so, pa nimamo, ker skrčene lestvice pri novincih namreč ne moremo podaljšati, ti prinesejo iz osnovne šole uspehe, kakršne pač prinesejo.

<sup>1</sup> V okviru postopkov napovedovanja (predvidevanja, ocenjevanja) vrednosti odvisnih spremenljivk na podlagi vrednosti neodvisnih spremenljivk je za neodvisne spremenljivke v splošni rabi tudi izraz prediktorji in za odvisne spremenljivke izraz kriteriji (ker je odvisna spremenljivka kriterij napovedne veljavnosti prediktorja). Odvisnim spremenljivkam se tu prilega tudi izraz predikandi.

<sup>2</sup> Ko bomo kasneje govorili o korelaciji ali o korelacijskem koeficientu, bo šlo vedno za ta koeficient, razen tam, kjer bo razvidno, da gre za koeficient multiple linearne korelacije.

<sup>3</sup> Gl. Sagadin 1968. Tudi vse druge ugotovitve iz omenjene raziskave, ki jih bomo še navedli, so v tem viru. Italijanski gimnaziji nista bili zajeti v raziskavo.

Ob očitanih pomanjkljivostih pa je treba šolskemu ocenjevanju znanja priznati tudi odlike v primerjavi z raznimi enkratnimi preizkusi istega znanja. Denimo, končna letna ocena učenčevega znanja iz posameznega učnega predmeta je rezultanta procesa ocenjevanja njegovega znanja skozi vse šolsko leto; v tem procesu je moč (če ocenjevanje ustrezno umeščamo v učni proces in izvajamo) fond učenčevega znanja daleč podrobneje sondirati kot s kakšnim enkratnim preizkusom ob koncu leta, zato ima takšna končna ocena glede sondiranja in diagnosticiranja učenčevega znanja prednost pred enkratnimi preizkusi. Povedano velja podobno za osnovno in srednjo šolo. Zato nas ne sme presenetiti, če se pri raziskavi izkaže, da uspeh iz osnovne šole po korelaciji z uspehom v gimnaziji ali drugi srednji šoli prekaša dosežke enkratnih drugih preizkusov osnovnošolskega znanja.<sup>4</sup> Bolj začudeni smo pravzaprav lahko takrat, ko ni tako. Tedaj se je treba še bolj kot v obratnem primeru vprašati po vzrokih ugotovljenega, pri čemer tudi ne smemo pozabiti na omenjeno krčenje uspeha iz osnovne šole na višje stopnje pri novincih in na morebitno prednost rezultatov drugih preizkusov znanja glede variabilnosti; oboje namreč lahko povečuje razliko med uspehom iz osnovne šole in rezultati drugih preizkusov znanja glede korelacije z uspehom v gimnaziji.

V zvezi z lestvico šolskih ocen smo omenili, da znanje, ki naj bi ustrezalo posameznim ocenam, ni dovolj natančno opredeljeno. Dodajmo, da tega problema tudi noben, mersko še tako dodelan zunanji preizkus znanja sam po sebi ne rešuje, le izogne se mu lahko, ker za namene izbire kandidatov točkovnih rezultatov pri zunanjem preizkusu ni treba spreminjati v šolske ocene.

## *2.2 Izbira/opredeljevanje neodvisnih in odvisnih spremenljivk ter s tem povezana izbira postopkov za analizo podatkov oziroma za določanje napovedne veljavnosti neodvisnih spremenljivk*

Kaj ugotovimo o napovedni veljavnosti nekih meril za izbiro kandidatov, je odvisno tudi od tega, kako izberemo oziroma opredelimo odvisno spremenljivko. Če merila niso dovolj natančno določena, pa je treba pri raziskavi o njihovi napovedni veljavnosti opredeliti tako neodvisne kot odvisne spremenljivke. Ugotovitve so tedaj odvisne od naše odločitve glede spremenljivk obeh vrst.

Denimo, v času omenjene raziskave (na generaciji gimnazijskih novincev 1966/67) sta bili merili za izbiro kandidatov *uspeh pri sprejemnih izpitih iz slovenščine, matematike in tujega jezika ter uspeh iz osnovne šole*. Gimnazije pa niso bile v rabi teh meril poenotene, vsaka je imela glede tega proste roke. Ker postopek izbire kandidatov za vpis ni potekal po enotnih merilih, ki bi lahko bila neodvisne spremenljivke v okviru raziskave, je bilo treba neodvisne spremenljivke ustrezno opredeliti. Smiselno se je bilo odločiti za uspehe

---

<sup>4</sup> Tu nismo mislili na posamezno gimnazijo ali drugo srednjo šolo, marveč na populacijo gimnazij oziroma drugih srednjih šol, čeprav se moramo ob podobnih ugotovitvah tudi na posamezni šoli vprašati po vzrokih. Pri tem je prav, da najprej pogledamo, kako je s krčenjem uspeha iz osnovne šole, na zgornji konec ocenjevalne lestvice.

(ocene) iz matematike, slovenščine in tujega jezika (ki je bil zvečine angleški in v manjši meri nemški) pri sprejemnih izpitih ter za splošni uspeh<sup>5</sup> in za uspehe (ocene) iz matematike, slovenščine, angleščine in nemščine iz 8. razreda tedanje osemrazredne osnovne šole. Vsaki izmed teh neodvisnih spremenljivk je bilo treba ustrezno izbrati odvisno spremenljivko. Tako je bil za splošni uspeh iz 8. razreda osnovne šole odvisna spremenljivka splošni uspeh v I. letniku gimnazije, za uspeh iz vsakega predmeta (tako za uspeh iz 8. razreda kot za uspeh pri sprejemnem izpitu) pa je bil odvisna spremenljivka uspeh iz ustreznega predmeta v I. letniku. Najvišjo napovedno veljavnost je pokazal splošni uspeh. Vzorčna ocena korelacije med splošnim uspehom iz 8. razreda in splošnim uspehom v I. letniku je bila  $r = 0,653$  in determinacijski koeficient  $r^2 = 0,43$  ter je torej bilo 43 % variance splošnega uspeha v I. letniku pojasnjene s splošnim uspehom iz 8. razreda oziroma z njegovo varianco. Splošnemu uspehu so sledile ocene iz matematike, slovenščine in tujega jezika iz 8. razreda, ki so po napovedni veljavnosti prekašale ocene sprejemnih izpitov, kar je veljalo najbolj za matematiko.<sup>6</sup> Šole pa so se glede teh napovednih veljavnosti tudi razlikovale med seboj, tako da je bilo težko sklepati, kakšno merilo za izbiro kandidatov bi ustrezalo vsem gimnazijam. Na podlagi vseh tedanjih ugotovitev pa se je vendarle nakazovala kot možna rešitev, katere bistvo je bilo, da *naj bi dajale gimnazije v izbirnem postopku prednost kandidatom z boljšim splošnim uspehom iz osnovne šole, znotraj posamezne kategorije splošnega uspeha pa kandidatom z boljšimi ocenami iz matematike, slovenščine in tujega jezika. Na gimnazijah, ki bi ohranile sprejemne izpite, pa naj bi v okviru tega modela izbirnega postopka ocene iz matematike, slovenščine in tujega jezika iz osnovne šole o sprejemu odločale vsaj v enaki meri kot ocene sprejemnih izpitov.* (Kako je bil pri tem opredeljen splošni uspeh, smo povedali že v opombi 5.) Rezultatov raziskave na eni generaciji novincev pa ni bilo mogoče mehanično posploševati na naslednje generacije. Treba je bilo upoštevati možnost variiranja rezultatov od generacije do generacije in s tem povezano potrebo, da se sprejemna merila od časa do časa znova raziskovalno preverja.

Tudi pri raziskavi, ki jo je opravil Boris Kožuh na generacijah srednješolskih novincev 1992/93, 1993/94 in 1994/95,<sup>7</sup> je pokazal najvišjo napovedno veljavnost splošni uspeh in tudi glede prednosti osnovnošolskih ocen iz posameznih predmetov pred rezultati drugih, enkratnih preizkusov osnovnošolskega

<sup>5</sup> Splošni uspeh je bil pri raziskavi uporabljen v takile obliki: za odličen uspeh mora imeti učenec/dijak več odličnih ocen kot prav dobrih in nobene nižje od ocene prav dobro, za prav dober uspeh več odličnih in prav dobrih ocen skupaj kot dobrih in nobene ocene zadostno, za dober uspeh več višjih treh ocen skupaj kot ocen zadostno, pri zadostnem uspehu pa je več zadostnih ocen kot višjih.

<sup>6</sup> Rezultati so bili glede prednosti uspeha iz osnovne šole pred drugimi prediktorji podobni (avtorju tedaj dostopnim) rezultatom drugih raziskav v tedanji Jugoslaviji in tujini (gl. Sagadin 1968, str. 67–69).

<sup>7</sup> Za te generacije je že veljalo tedaj uvedeno merilo za izbiro kandidatov (ob omejenem vpisu) v obliki vsote točk, in sicer tehle treh vrst točk: a) točke, dosežene pri zunanjih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine (za vsak predmet je bilo možnih največ 40 točk), b) točke, dosežene s seštevanjem splošnih uspehov in ocen iz matematike, slovenščine in tujega jezika od 5. do 8. razreda osnovne šole (možnih skupaj največ 80 točk) in c) po 5 točk za Vegovo in Cankarjevo priznanje.



znanja je bilo podobno, le da so tedaj bili namesto sprejemnih izpitov zunanji preizkusi znanja iz matematike in slovenščine. Rezultati te raziskave tudi dobro ponazarjajo, kako lahko napovedne veljavnosti raznih prediktorjev variirajo od generacije do generacije. (Gl. Kožuh 1997)

Obe omenjeni raziskavi sta bili opravljene na ustreznih reprezentativnih vzorcih. Za ponazoritev, kako je napovedna veljavnost nekega merila za izbiro kandidatov odvisna tudi od tega, kako opredelimo merilo, in tudi od tega, kako opredelimo odvisno spremenljivko, glede na katero določamo oziroma ocenjujemo napovedno veljavnost merila, pa nam lahko prav pride tudi manjša, nereprezentativna skupina novincev. Seveda pa ne moremo delati posplošitev v tem smislu, da bi vrednosti korelacijskih koeficientov in drugih količin, dobljenih na taki skupini, posploševali na celotno generacijo, iz katere je skupina. *Posplošujemo lahko le ugotovitev, da je napovedna veljavnost nekega sprejemnega merila odvisna tudi od opredelitve tega merila in od opredelitve odvisne spremenljivke (predikanda).* Tako bo tudi v nadaljevanju tega prispevka, skupina bo iz vpisne generacije 2002/03.<sup>8</sup>

V našem primeru (z nereprezentativnimi podatki) je bila korelacija med uspehom iz matematike iz 8. razreda *osemrazredne* osnovne šole in uspehom iz matematike v I. letniku gimnazije  $r = 0,472$  in determinacijski koeficient  $r^2 = 0,223$  ter je torej bilo 22,3 % variance uspeha iz matematike v I. letniku pojasnjene z varianco uspeha iz matematike iz 8. razreda.<sup>9</sup>

Korelacija med dosežkom pri zunanjem preizkusu znanja iz matematike (možnih je bilo največ 30 točk) in med uspehom iz matematike v I. letniku je bila  $r = 0,313$  in determinacijski koeficient  $r^2 = 0,098$  ter je bilo 9,8 % variance uspeha iz matematike v I. letniku pojasnjene z varianco dosežka pri zunanjem preizkusu znanja.

Kaj pa če opredelimo neodvisno spremenljivko (prediktor) kot vsoto uspeha iz matematike iz 8. razreda in dosežka pri zunanjem preizkusu znanja iz tega predmeta? Korelacija med to vsoto in uspehom iz matematike v I. letniku je bila  $r = 0,364$  in determinacijski koeficient  $r^2 = 0,132$  ter je bilo 13,2 % variance uspeha iz matematike v I. letniku pojasnjene z varianco te vsote, kar je za 9,1 odstotne točke manj kot v primeru, ko je bil neodvisna spremenljivka samo uspeh iz matematike iz 8. razreda, in za 3,4 odstotne točke več kot v primeru, ko je bil neodvisna spremenljivka samo dosežek pri zunanjem preizkusu znanja.

V tem primeru smo z vsoto neodvisnih spremenljivk glede napovedne veljavnosti na slabšem, kot če bi uporabili kot neodvisno spremenljivko (prediktor) samo uspeh iz matematike iz 8. razreda.

---

<sup>8</sup> Tedaj je bilo merilo za izbiro kandidatov nekoliko spremenjeno v primerjavi z merilom v času Kožuhove raziskave; 5. razred ni bil zajet, skupno število točk za splošne uspehe in ocene iz matematike, slovenščine in tujega jezika od 6. do 8. razreda osemrazredne osnovne šole je bilo največ 60 ter prav toliko za zunanja preizkusa znanja iz matematike in slovenščine (za vsak predmet po 30 točk).

<sup>9</sup> Delež pojasnjene variance je majhen, vendar nas to tukaj ne zanima, ker nam ne gre za nobeno posploševanje tega rezultata.

Pri seštevanju neodvisnih spremenljivk je namreč tako, da se v korelaciji med vsoto in odvisno spremenljivko uveljavlja oziroma *ponderira vsaka neodvisna spremenljivka sorazmerno s svojim standardnim odklonom*. Za to korelacijo je ugodno, če z odvisno spremenljivko višje korelira neodvisna spremenljivka, ki ima večji standardni odklon od druge neodvisne spremenljivke, in če je korelacija med neodvisnima spremenljivka čim nižja.<sup>10</sup> V našem primeru teh ugodnosti ni bilo. Po korelaciji z odvisno spremenljivko je bil v prednosti uspeh iz matematike iz 8. razreda (0,472) pred dosežkom pri zunanjem preizkusu znanja (0,313), po standardnem odklonu pa je uspeh iz 8. razreda (0,70506) zelo zaostajal za dosežkom pri zunanjem preizkusu znanja (3,60312).<sup>11</sup>

K povedanemu dodajmo, da se (podobno kot pri vsoti dveh neodvisnih spremenljivk) tudi pri vsoti več neodvisnih spremenljivk *ponderira vsaka neodvisna spremenljivka sorazmerno s svojim standardnim odklonom* ter da je za korelacijo vsote z odvisno spremenljivko ugodno, če z odvisno spremenljivko višje korelirajo neodvisne spremenljivke, ki imajo večje standardne odklone, in če so korelacije vsake neodvisne spremenljivke z vsako drugo neodvisno spremenljivko čim nižje.<sup>12</sup>

Dosežek pri zunanjem preizkusu znanja je zaradi večje variabilnosti na boljšem v primerjavi z uspehom iz 8. razreda glede možnosti uveljavljanja pri korelaciji z uspehom v I. letniku tako tedaj, ko nastopa sam kot neodvisna spremenljivka, kot tedaj, ko je v navadni vsoti skupaj z uspehom iz 8. razreda, ne glede na to, ali s to vsoto kaj pridobimo pri deležu pojasnjene variance odvisne spremenljivke ali ne. Z vidika izbirnega postopka pa je bistveno, da ima dosežek zunanjega preizkusa znanja, če je sprejemno merilo navadna vsota uspeha (ocene) iz 8. razreda in tega dosežka, sorazmerno preveliko težo pri izbiri kandidatov. Tu gre v bistvu za problem oziroma za neustrezno ravnanje, ko merimo znanje v dveh *različnih merskih enotah*, dobljena merska števila pa preprosto seštejemo v navadno vsoto, kot da gre pri obeh merjenjih za isto mersko enoto.

Drugače kot pri sprejemnem merilu v obliki navadne vsote neodvisnih spremenljivk je pri uporabi *multiple linearne regresije*, tu dobijo neodvisne spremenljivke ustrezne ponderje v obliki *parcialnih regresijskih koeficientov*.

Poglejmo, kakšen bi bil v našem primeru izid pri uporabi multiple linearne regresije. Tu neodvisnih spremenljivk ne bomo sešteli v navadno vsoto, vsaka bo ostala samostojna. V našem primeru je *koeficient multiple linearne korelacije* med uspehom iz matematike iz 8. razreda in dosežkom pri zunanjem preizkusu znanja kot neodvisnima spremenljivkama ter uspehom iz matematike v I. letniku kot odvisno spremenljivko  $R = 0,492$  in ustrezni *determinacijski*

<sup>10</sup> Do tega sklepa smo prišli na podlagi formule za korelacijo med vsoto dveh spremenljivk in tretjo spremenljivko. Takšno formulo in pot do nje gl. v Guilford 1968, str. 475, formula (A.49). Formula (A.50) za korelacijo med vsoto več spremenljivk in neko spremenljivko je na strani 476.

<sup>11</sup> Tu smo povzeli računalniške rezultate, ne da bi jih kaj dodatno zaokroževali.

<sup>12</sup> Do tega sklepa smo prišli na podlagi formule za korelacijo med vsoto več spremenljivk in neko spremenljivko.

koeficient  $R^2 = 0,242$  ter torej 24,2 % variance uspeha iz matematike v I. letniku pojasnjene z uspehom iz matematike iz 8. razreda in z dosežkom pri zunanjem preizkusu znanja, z njunim kombiniranim linearnim vplivom na to odvisno spremenljivko.<sup>13</sup> Delež pojasnjene variance se je povečal v primerjavi z deležem pojasnjene variance pri uporabi samo uspeha iz 8. razreda kot prediktorja za 1,9 odstotne točke, v primerjavi z deležem pojasnjene variance pri uporabi vsote uspeha iz 8. razreda in dosežka pri zunanjem preizkusu znanja kot prediktorja za 11 odstotnih točk, v primerjavi samo z dosežkom pri zunanjem preizkusu znanja kot prediktorjem pa za 14,4 odstotne točke. Če bi s podatki velikega vzorca, reprezentativnega za določeno generacijo oziroma populacijo gimnazijskih novincev, prišli do takih ugotovitev in če bi se morali odločiti za najprimernejši prediktor pri matematiki, bi lahko sklepali, da bi bilo pravzaprav najbolje vzeti kot prediktor samo uspeh iz 8. razreda, saj z navadno vsoto uspeha iz 8. razreda in dosežka pri zunanjem preizkusu znanja celo izgubimo na deležu pojasnjene variance uspeha v I. letniku v primerjavi samo z uspehom iz 8. razreda kot prediktorjem, z multiplo linearno regresijo pa tudi ne pridobimo toliko, da bi se splačalo muditi z njo. Seveda pa ni vedno tako.

Dodajmo še, da je možno v primerih, kakršen je bil tu, pri vzorčnih raziskavah tudi preizkusiti statistično značilnost (signifikantnost) razlike med deležem pojasnjene variance, ko uporabimo multiplo linearno regresijo, in deležem, ko je samo uspeh iz 8. razreda prediktor.

Z omejitvijo na matematiko smo želeli ponazoriti analizo podatkov na poti do odločitve glede izbire primerne neodvisne spremenljivke (prediktorja). Sedaj prehajamo h kombinacijam uspeha (splošnega in iz posameznih predmetov) iz osnovne šole in dosežkov pri zunanjih preizkusih znanja, ki so z vidika naše domače prakse glede meril za izbiro kandidatov še aktualnejše.<sup>14</sup>

Pa vzemimo (da bo naše preudarjanje preglednejše) vsoto splošnih uspehov in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 6. do 8. razreda kot eno neodvisno spremenljivko, vsoto dosežkov pri zunanjih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike pa kot drugo neodvisno spremenljivko.<sup>15</sup> Kot odvisno spremenljivko pa bomo vzeli najprej splošni uspeh iz I. letnika. Korelacija med prvo neodvisno spremenljivko in odvisno spremenljivko je 0,274, med drugo neodvisno spremenljivko in odvisno spremenljivko 0,306 in med vsoto neodvisnih spremenljivk in odvisno spremenljivko 0,363 (determinacijski koeficient pa

<sup>13</sup> Pri vzorčnih raziskavah upoštevamo, da vzorčna vrednost koeficienta multiple linearne korelacije ni nepristranska ocena populacijske vrednosti. Podobno velja tudi za kvadrat tega korelacijskega koeficienta oziroma za determinacijski koeficient. Zato uporabimo formulo (ali naredi to računalnik), s katero dobimo primerno prilagojeno oceno determinacijskega koeficienta. Gl. ustrezno formulo npr. v Sagadin 2003, str. 291, in sicer formulo (319). Omenjena pristranskost upada z naraščanjem velikosti vzorca in se veča z večanjem števila neodvisnih spremenljivk. Pri velikih vzorcih in pri samo dveh neodvisnih spremenljivkah razlika med prilagojeno in navadno vrednostjo  $R^2$  ni velika.

<sup>14</sup> Kako je bil v času, iz katerega so (nereprezentativni) podatki, ki jih tu uporabljamo, v merilo za izbiro kandidatov zajet uspeh iz osnovne šole in kako dosežki pri zunanjih preizkusih znanja, smo povedali že v opombi 8.

<sup>15</sup> To se prilega merilu za izbiro kandidatov v času, iz katerega so naši podatki.

0,132). Vse te korelacije so dokaj nizke, vendar nas to tukaj ne zanima, ampak je bistvena ugotovitev, da smo v tem primeru z vsoto neodvisnih spremenljivk pridobili na korelaciji z odvisno spremenljivko v primerjavi z uporabo samo ene neodvisne spremenljivke, kar pomeni, da je kot merilo za sprejem novincev v gimnazijo bolje kot samo prvo ali samo drugo neodvisno spremenljivko vzeti vsoto obeh. Za omenjeno pridobitev na korelaciji z odvisno spremenljivko je bila ugodna dokaj nizka korelacija (0,255) med neodvisnima spremenljivkama.

Z uporabo multiple linearne regresije pa bi v tem primeru bil koeficient multiple linearne korelacije  $R = 0,367$  in determinacijski koeficient  $R^2 = 0,135$  ter bi torej pridobili pri deležu pojasnjene variance odvisne spremenljivke v primerjavi z uporabo navadne vsote neodvisnih spremenljivk samo 0,3 odstotne točke. Če bi na velikem reprezentativnem vzorcu ugotovili tako majhno povečanje deleža pojasnjene variance odvisne spremenljivke, bi to pomenilo, da je kot merilo za sprejem novincev bolje vzeti vsoto neodvisnih spremenljivk, katere uporaba je tehnično preprosta, in da se ne splača muditi se s postopkom z uporabo multiple regresije.

Toda izid ni vedno takšen. Denimo, pri že omenjeni Kožuhovi raziskavi na generacijah srednješolskih novincev 1992/93, 1993/94 in 1994/95 vzorčna ocena korelacije med *vsoto točk*, ki je zajela splošne uspehe in ocene iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 5. do 8. razreda (osemrazredne) osnovne šole ter točke zunanjih preizkusov znanja iz matematike in slovenščine, *kot neodvisno spremenljivko* in *splošnim uspehom v I. letniku kot odvisno spremenljivko* namreč pri nobeni generaciji ni preseгла korelacije med *vsoto točk (samo) iz osnovne šole* (vsota splošnih uspehov in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 5. do 8. razreda) *kot neodvisno spremenljivko* in *splošnim uspehom v I. letniku kot odvisno spremenljivko*.<sup>16</sup> (Točke za Vegovo in Cankarjevo priznanje tu niso bile zajete.)

Sedaj bomo izvedli z našimi podatki podobno analizo kot spredaj, le da bo tokrat odvisna spremenljivka vsota splošnega uspeha ter ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika v I. letniku (spredaj je bila odvisna spremenljivka omejena samo na splošni uspeh v I. letniku). S tako opredeljeno odvisno spremenljivko je izid analize podatkov takle: korelacija med prvo neodvisno spremenljivko (vsota splošnih uspehov in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 6. do 8. razreda) in novo odvisno spremenljivko je 0,243; korelacija med drugo neodvisno spremenljivko (vsota točk pri zunanjih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine) in omenjeno odvisno spremenljivko je 0,454; korelacija med vsoto neodvisnih spremenljivk in odvisno spremenljivko je 0,426; koeficient multiple linearne korelacije med neodvisnima spremenljivkama in odvisno spremenljivko je 0,476. Vse te korelacije se razlikujejo o tistih, ki smo jih ugotovili, ko je bila odvisna spremenljivka omejena samo na splošni uspeh v I. letniku. S tem so se spremenile tudi vse napovedne veljavnosti: napovedni veljavnosti posameznih neodvisnih spremenljivk, napovedna veljavnost vsote

---

<sup>16</sup> Tu sta tudi prediktorja pravzaprav vsoti več spremenljivk, vendar to ne onemogoča omenjene ponazoritve.

neodvisnih spremenljivk in napovedna veljavnost neodvisnih spremenljivk, določena z uporabo multiple regresije. Tako smo si ponazorili tudi dejstvo, da je napovedna veljavnost merila za izbiro kandidatov odvisna tudi od tega, kako opredelimo odvisno spremenljivko (predikand), ne le od opredelitve merila samega.

Neodvisna spremenljivka v obliki vsote splošnih uspehov ter ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 6. do 8. razreda se glede napovedne veljavnosti ni izkazala v primerjavi z drugo neodvisno spremenljivko, ne v zvezi z odvisno spremenljivko v obliki splošnega uspeha v I. letniku ne v drugem primeru, ko je imela odvisna spremenljivka obliko vsote splošnega uspeha ter ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika v I. letniku. Ta ugotovitev je vezana na naše nereprezentativne podatke in je ne smemo posploševati. Hkrati je treba povedati, da izid za uspeh iz osnovne šole ni vedno tako neugoden.<sup>17</sup>

Vedeti je treba, da je tudi neodvisna spremenljivka v obliki vsote splošnih uspehov in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 6. do 8. razreda pač vsota toliko neodvisnih spremenljivk, kolikor je v njej seštevancev, in da z *navadnim seštevanjem neodvisnih spremenljivk ne pridobimo vedno na prognoistični vrednosti*, kot smo ugotovili že spredaj. Na primer če bi neodvisno spremenljivko opredelili samo kot vsoto splošnega uspeha in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika iz 8. razreda, bi z našimi podatki bila korelacija te spremenljivke s splošnim uspehom v I. letniku 0,497, z vsoto splošnega uspeha in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika v I. letniku pa 0,495, torej bi tako opredeljena neodvisna spremenljivka glede teh korelacij prehitela vsoto točk pri zunanjih dveh preizkusih znanja, medtem ko je korelacija neodvisne spremenljivke v obliki vsote splošnih uspehov in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 6. do 8. razreda s splošnim uspehom v I. letniku bila 0,274, z vsoto splošnega uspeha in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika v I. letniku pa 0,243, kar je bilo manj od ustreznih korelacij pri zunanjih preizkusih znanja. Toda če bi iz osnovne šole vzeli v merilo za sprejem novincev v gimnazijo samo vsoto splošnega uspeha in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika iz 8. razreda, bi (lahko) imela vsota točk pri zunanjih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine v sprejemnem merilu preveliko težo v primerjavi z uspehom iz osnovne šole, zataknilo pa bi se tudi lahko pri razvrščanju kandidatov za vpis. Drugače bi bilo, če bi zajeli v merilo za izbiro kandidatov vsoto splošnega uspeha in vseh številskih ocen iz 8. razreda. Tedaj bi (z našimi podatki) korelacija med tako zajetim uspehom iz 8. razreda in splošnim uspehom v I. letniku bila 0,600, korelacija z vsoto splošnega uspeha in številskih ocen v I. letniku pa celo 0,652.

---

<sup>17</sup> Denimo, v Kožuhovi raziskavi na reprezentativnih vzorcih iz zajetih generacij srednješolskih novincev se je, kot smo že videli, podobna neodvisna spremenljivka – v obliki vsote splošnih uspehov in ocen iz slovenščine, matematike in tujega jezika od 5. do 8. razreda – izkazala bolje kot neodvisna spremenljivka v obliki vsote, ki je zajemala poleg omenjenih splošnih uspehov in ocen od 5. do 8. razreda tudi točke zunanjih preizkusov znanja iz matematike in slovenščine. Tudi tam pa korelacije med vsoto omenjenih splošnih uspehov in ocen od 5. do 8. razreda ter splošnim uspehom v I. letniku niso bile visoke (0,40 za generacijo 1992/93, 0,45 za generacijo 1993/94 in 0,45 za generacijo 1994/95). (Gl. Kožuh 1997, str. 389.)

Pri seštevanju splošnega uspeha z ocenami iz slovenščine, matematike in tujega jezika si lahko zastavimo vprašanje, ali je ustrezno spreminjati kategorije splošnega uspeha v številске vrednosti od 1 do 5 (pri kandidatih za vpis in pri sprejetih seveda ni vrednosti 1) ter ga na ta način po teži v vsoti izenačevati z oceno iz posameznega predmeta. Takšno ponderiranje kategorij splošnega uspeha je manj sporno, če splošnega uspeha ne seštejemo le z ocenami iz navedenih treh predmetov, marveč z vsemi številskimi ocenami (kot smo spredaj že naredili), ker v tem primeru pomeni ponder splošnega uspeha v vsoti samo neke vrste »dodano vrednost« k tistemu, kar izraža vsota vseh številskih ocen.

### 3 Sklepne misli

Problem, kaj uporabiti v današnjih razmerah kot merilo za izbiro kandidatov, je treba reševati raziskovalno, pri čemer so rezultati raziskav iz preteklosti lahko v pomoč, ni pa jih seveda mogoče mehanično prenašati v današnji čas. Napovedna veljavnost učnega uspeha (splošnega in iz posameznih predmetov) variira od generacije do generacije novincev in tudi znotraj iste generacije od šole do šole. Zato je treba napovedno veljavnost od časa do časa znova raziskovalno preverjati. Podobno velja za napovedno veljavnost rezultatov drugih preizkusov znanja. Napovedna veljavnost učnega uspeha kot prediktorja (neodvisne spremenljivke) je odvisna tudi od tega, kaj vse zajamemo v takšen prediktor, odvisna pa je tudi od tega, kako opredelimo odvisno spremenljivko (predikand). Spet velja podobno tudi za druge preizkuse znanja.

Ni vseeno, kako kombiniramo učni uspeh iz osnovne šole in uspeh pri drugih preizkusih znanja v merilo za izbiro kandidatov; odločitev glede tega mora biti utemeljena z analizo napovednih veljavnosti učnega uspeha, dosežkov pri drugih preizkusih znanja in možnih kombinacij obeh vrst uspehov. Načelno je sicer smotno imeti v merilu poleg neodvisne spremenljivke v obliki primerno zajetega uspeha iz osnovne šole (splošnega uspeha in ocen iz posameznih predmetov) tudi neodvisno spremenljivko v obliki dosežka pri kakih drugih preizkusih osnovnošolskega znanja, kakršni so lahko dobro pripravljene in izvedeni zunanji preizkusi znanja ali sprejemni izpiti. Toda prednost take kombinacije se vedno uresniči, kot smo že povedali, le z modelom multiple regresije, pri katerem dobijo neodvisne spremenljivke ustrezne ponderje (uteži) v obliki parcialnih regresijskih koeficientov in s tem vsaka ustrezno teži v izbirnem postopku. (Opozorili smo tudi na pridržke glede uporabe tega modela.) Poudarili in ponazorili smo tudi, da navadno seštevanje neodvisnih spremenljivk ne pripelje vedno do zvišanja napovedne veljavnosti merila za izbiro kandidatov. To moramo upoštevati pri iskanju rešitev po tej poti.

V zvezi z raziskavo na generaciji gimnazijskih novincev 1966/67 smo nakazali še možnost drugačne rešitve, ki je bila prilagojena razmeram s tedanjimi sprejemnimi izpiti. Morda bi kazalo tudi v zvezi z zunanjimi preizkusi znanja iskati rešitev v podobnih smereh.

Da z navadnim seštevanjem neodvisnih spremenljivk ne dosežemo vedno zvišanja napovedne veljavnosti, moramo upoštevati tudi pri merilu za izbiro

kandidatov, če vanj vključimo samo uspeh iz osnovne šole. Z vidika napovedne veljavnosti ni vseeno, kaj iz osnovnošolskega uspeha zajamemo v tako merilo oziroma kaj vse seštejemo, ali npr. seštevek zajame samo splošni uspeh in ocene iz zadnjega razreda ali iz več razredov. Zgolj skrb za to, da bo merilo omogočilo razvrstitev kandidatov po uspehu in s tem tudi njihovo izbiro, ne zagotavlja, da bo izbira ustrezno opravljena tudi z vidika napovedne veljavnosti.

Pri naši razpravi smo imeli v mislih metodološke probleme meril za izbiro kandidatov ob omejenem vpisu z vidika celotnih vpisnih generacij. Implicitno pa smo nakazali tudi, da je težko sestaviti merila, ki bi ustrezala vsem gimnazijam enako in v zadostni meri. Poseben problem so v tem pogledu izbirne situacije na tistih gimnazijah, na katerih se za vpis množično prijavijo kandidati, ki so med seboj tako izenačeni po vrhunskih uspehih iz osnovne šole in hkrati tudi po rezultatih pri sedanjih zunanjih preizkusih znanja, da lahko postaneta ti dve merili premalo občutljivi za razlike med kandidati in da bo zato težko izvesti njihovo izbiro samo po teh merilih (še težje pa samo po uspehu iz osnovne šole). Za take situacije, če bodo nastajale, bo treba iskati izhod v dodatnem merilu ali merilih, ki bodo kandidate primerno diferencirala po znanju.

Pri vsem tem pa ne smemo pozabiti na možne *povratne vplive meril za izbiro kandidatov* na osnovno šolo, na ugodne in neugodne vplive.

## Literatura

- Bucik, V. (1997). Osnove psihološkega testiranja. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ferguson, G. A., Takane, Y. (1989). *Statistical Analysis in Psychology and Education* (6. izd.). New York etc.: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1968). *Osnovi psihološke i pedagoške statistike*. Beograd: Savremena administracija.
- Horst, P. (1971). *Messung und Vorhersage: Eine Einführung in die psychologische Testtheorie*. Weinheim, Berlin, Basel: Verlag Julius Beltz.
- Košmelj, B. et al. (2001). *Statistični terminološki slovar*. Ljubljana: Statistično društvo Slovenije in Statistični urad Republike Slovenije.
- Kožuh, B. (1997). Dosedanje izkušnje z zunanjim testiranjem učencev osnovne šole. V zborniku: *Kongres pedagoških delavcev Slovenije: Programska prenova naše osnovne in srednje šole*, str. 386–390. Portorož: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple Regression in Behavioral Research: Explanation and Prediction* (3. izd.). Fort Worth, Philadelphia etc.: Harcourt Brace College Publishers.
- Sagadin, J. (1968). *Prognostična veljavnost sedanjih meril za sprejem novincev v gimnazijo v SR Sloveniji*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz pedagoške metodologije* (2. izd.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Tacq, J. (1997). *Multivariate Analysis Techniques in Social Science Research: From Problem to Analysis*. London etc.: Sage Publications.

Dr. Jasna Mažgon

## Od monometod h kombiniranim raziskovalnim pristopom

**Povzetek:** V prejšnji številki Sodobne pedagogike (SP 4/2006) smo pisali o epistemoloških, ontoloških in metodoloških predpostavkah, na katerih utemeljujemo t. i. paradigmatski relativizem, ki predstavlja sodobno paradigmo v razvoju raziskovanja družboslovja in humanistike, torej tudi v vzgoji in izobraževanju. V tokratnem prispevku bomo prikazali modele, ki so nastali kot posledica tega razvoja. Zanimalo nas bo, kakšni so kombinirani raziskovalni pristopi, kakšne oblike in možnosti kombiniranja obstajajo pri izpeljavi raziskav, ki vključujejo kvantitativna in kvalitativna metodološka izhodišča.

**Ključne besede:** monometode, kombinirane metode, kombinirani modeli raziskav.

UDK: 37.012

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Jasna Mažgon, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani;  
e-pošta: jasna.mazgon@guest.arnes.si*



## Uvod

Raziskovanje na družboslovnem in humanističnem področju teži k bolj integriranemu metodološkemu pristopu, ki naj bo osredotočen na potrebe posameznih raziskovalcev in raziskovalnih skupin pri kombiniraju metod med raziskovalnim procesom. Tashakkori in Teddlie opozarjata, da del te metodološke integracije vključuje tudi večjo preciznost v jeziku, ki ga uporabljamo za poimenovanje multiplih metod. Začetnik v raziskovanju je soočen z osupljivo množico imen na področju družboslovnega raziskovanja: monometode (kvantitativne in kvalitativne, z vsemi variantami), multiple metode, mešane metode, multimetodološko raziskovanje, triangulacija metod, metodološka združevanja itn. (Tashakkori in Teddlie 1998, str. 14). V naši razpravi bomo uporabljali predvsem izraze monometode in kombinirane metode, ki jih omenjena avtorja natančneje obravnavata v svoji knjigi, po kateri bomo povzeli in predstavili večino modelov kombiniranih študij, obenem pa poskušali prikazati uporabnost multimetodoloških pristopov na primeru akcijskih raziskav.

### 1 Evolucijski razvoj od monometod do kombiniranih metod

Ta razvoj je potekal najprej od uporabe ene temeljne raziskovalne metode do uporabe raznovrstnih metod. Tranzicija se je dogodila po koncu obdobja »vojne paradigme«, ki ji je sledilo obdobje »teze o kompatibilnosti« in paradigmatskega relativizma (o tem smo podrobneje pisali v prejšnji številki Sodobne pedagogike).

Razvojna pot od kombiniranih metod do kombiniranih modelov raziskav je zajemala razmislek o razlikah v sami metodi do razmisleka o razlikah v vseh fazah raziskovalnega procesa. Ker je bil pojav multiplih metod razumljen kot zgolj metodološka zadeva, je bilo vprašanje povezovanja epistemologije in metode v času paradigmatske debate nujno za razumevanje, kako različne paradigmatske usmeritve vplivajo tudi na druge faze raziskovalnega procesa (na oblikovanje problema, modele študije, analizo in interpretacijo podatkov ...).

Creswell (1994) je zastavil temeljno vprašanje, ki zadeva uporabo povezave med paradigmo in metodo in njen vpliv na druge faze raziskovalnega procesa: »Najučinkovitejša uporaba obeh paradigem (kvalitativne in kvantitativne – dodala J. M.) bi morala spodbujati k naslednjemu koraku proti kombiniranim modelom: ali so lahko drugi vidiki raziskovalnega procesa (ne samo metode) – kot so uvod v raziskavo, literatura in teorija, namen raziskave in raziskovalna vprašanja – tudi izpeljani iz različnih paradigem znotraj posamezne študije.« (Prav tam, str. 176) Odgovor na to vprašanje seveda mora biti pritrdilen, če želimo govoriti o spoju obeh paradigem. V nasprotnem primeru ostajamo pri tem, da ena, prevladujoča paradigma (bodisi kvalitativna ali kvantitativna) dopusti samo na področju metod zbiranja podatkov »vdor« druge paradigme, vsi drugi segmenti raziskave pa potekajo zgolj po načelih ene od obeh. S tem se je strinjal tudi Creswell, ki je v svoji knjigi navedel primere, kako se različne paradigme in znanstvenikovi pogledi na raziskovanje lahko plodno uporabijo v vseh fazah raziskovalnega procesa.

Podobno stališče sta razvila tudi Brewer in Hunter (2006), ki razumeta uporabo multimetodološkega pristopa v vseh fazah raziskovanja, ne zgolj v fazi merjenja in zbiranja podatkov. Pravita, da »odločitev za privzetje multimetodološkega pristopa ne vpliva samo na merjenje, ampak na vse stopnje raziskovanja. Vsekakor je multiplo merjenje pogosto nedvoumno vpeljano zaradi reševanja problemov na drugih ravneh raziskovalnega procesa. Te širše učinke /.../ multimetodoloških taktik je treba natančno proučiti, upoštevajoč pri tem nove izzive, ki jih ima uporaba multiplih metod za analizo podatkov, za pisanje in evalvacijo raziskovalnih člankov in za etiko raziskovanja.« (Prav tam, str. 9) Predvsem metode merjenja in zbiranja podatkov so tako posredno pripeljale do evlucijskega premika od pojava kombiniranih metod do uvajanja kombiniranih študij. Ta preskok je pravzaprav najtežji, če pomislimo, da je znanstvenik raziskovalec vrednotno zavezan eni od paradigem in da se največje razlike kažejo ravno v tem nizu verovanj ali prepričanj o tem, kakšna je narava realnosti in človeškega spoznanja. Zagotovo je to vprašanje lažje rešljivo tam, kjer se raziskave loti skupina znanstvenikov, ki se sicer razlikujejo glede na to, kateri skupini pripadajo (bolj kvalitativno ali kvantitativno usmerjeni oziroma bolj pozitivistično ali bolj konstruktivistično), vendar med raziskovalnim procesom konsenzualno iščejo rešitve in s tem omogočajo večjo pluralnost postopkov in rezultatov. Pri raziskavi, ki jo samostojno izvaja en sam raziskovalec, je vprašanje aplikacije obeh paradigmatskih pristopov najverjetneje bolj zapleteno prav iz razlogov, ki smo jih navedli, seveda pa ni izključeno, predvsem v fazi merjenja in obdelave podatkov.

Evlucijski proces vedno pogostejše uporabe kombiniranih metod in kombiniranih raziskav se je v zadnjih tridesetih letih še pospešil zaradi vpeljave številnih novih metodoloških orodij, zaradi hitrega razvoja novih tehnologij, ki omogočajo lažji in hitrejši dostop in uporabo teh metodoloških orodij. Pomemben vir hitrega razvoja kombiniranih metod in raziskav s kombiniranimi modeli pa predstavlja tudi pospešena komunikacija v družboslovnih in humanističnih znanostih, ki poteka v smeri vedno večje interdisciplinarnosti.

## 2 Taksonomija raziskav z različnimi metodološkimi pristopi

Predstavili bomo tri glavne tipe raziskav, ki smo jih povzeli po Tashakkoriju in Teddlieju na podlagi njeguna evolucijskega prikaza razvoja od monometod h kombiniranim modelom študij (Tashakkori in Teddlie 1998, str. 17–19).

### *Monometodološke raziskave*

Monometodološke raziskave so raziskave, ki jih izvajajo t. i. »puristi«, ki delujejo izrecno znotraj ene od prevladujočih paradigem. Večina novejših razprav pa nas navaja k temu, da je »era puristov« presežena in zato takšne raziskave danes vse redkeje srečujemo.

### *Raziskave z uporabo kombiniranih metod*

Raziskave s kombiniranimi metodami so tiste, ki združujejo kvalitativne in kvantitativne pristope v raziskovalni metodologiji posamezne raziskave ali raziskave, ki ima več faz.

- Creswell (1994) je opredelil štiri modele kombiniranih metod, in sicer:
- sekvenčne raziskave: raziskovalec najprej izvaja kvalitativno fazo raziskave in nato kvantitativno oziroma nasprotno. Obe fazi sta ločeni;
  - paralelne/simultane raziskave: raziskovalec izvaja kvalitativno in kvantitativno fazo sočasno;
  - modeli z enakovrednim statusom: raziskovalec uporablja kvalitativni in kvantitativni pristop približno enakovredno za razumevanje pojava, ki ga proučuje;
  - prevladujoče/manj prevladujoče raziskave: raziskovalec izvaja raziskavo »znotraj posamezne prevladujoče paradigme z manjšo sestavino /.../, izpeljano iz alternativnega modela« (prav tam, str. 177).

Tashakkori in Teddlie pa sta tem štirim tipom kombiniranih modelov dodala še petega, in sicer

- modele z multiplimi aplikacijami znotraj faze raziskave: raziskovalci uporabljajo različne tipe metod na različnih ravneh analize podatkov. Na primer, podatki se lahko analizirajo kvantitativno na ravni posameznega študenta, kvalitativno na ravni razreda, kvantitativno na ravni šole in kvalitativno na ravni okrožja (Tashakkori in Teddlie 1998, str. 18).

### *Raziskave z uporabo kombiniranih modelov*

Raziskave, ki jih najdemo pod pojmom »kombinirani metodološki modeli«, je definiral Creswell, ki jih je opisal takole: »Ta model predstavlja najvišjo stopnjo kombiniranja paradigem /.../. Raziskovalec kombinira vidike kvalitativne in kvantitativne paradigme v vseh ali v večini korakov.« (Creswell 1994, str. 177–178) Definicija, ki jo oblikujeta Tashakkori in Teddlie, je nekoliko drugačna. Pravita, da so »to raziskave, ki so produkt paradigme pragmatistov

in ki kombinirajo kvalitativne in kvantitativne pristope znotraj različnih faz raziskovalnega procesa« (Tashakkori in Teddlie 1998, str. 19).

V primerjavi z modeli kombiniranih metod, ki so bolj usmerjeni na uporabo različnih metod merjenja in zbiranja podatkov, manj pozornosti pa namenjajo drugim fazam raziskovalnega procesa, se kombinirani modeli raziskav bolj posvečajo tudi fazam, kot so formulacija raziskovalnega problema, tvorba in preverjanje teorije, vzorčenje, analiza in interpretacija podatkov. V raziskavah, kjer gre za kombinirane modele metod, se torej pod pojmom metode razume metode za zbiranje podatkov, in ne metode raziskovanja v pomenu doseganja različnih spoznavnih ravni proučevanega polja. Ko pa govorimo o kombiniranih modelih raziskav, mislimo na metodološko kombinacijo raziskovalnih metod v vseh fazah raziskovalnega procesa.

Tudi P. Mayring poskuša zahtevo po povezovanju kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja in po tem, da se ju ne prikazuje kot nasprotje, utemeljiti na prikazu konkretnih modelov. Integracijo kvalitativne in kvantitativne analize predstavi na petih ravneh, in sicer (Mayring 2001, 9.§):

*Tehnično raven integracije* predstavljajo računalniški programi, ki jih zadnjih dvajset let svetujejo za podporo kvalitativnemu raziskovanju. Izhodišče je v tem, da imamo tudi v kvalitativnem raziskovanju pogosto opraviti z velikimi količinami materialov. Odločujoče pri teh programih je, da računalnik ne prevzame vrednotenja (analize), ampak podpira samo kvalitativne analitične korake, jih olajša in dokumentira.

*Pri podatkovni ravni* gre predvsem za tvorbo kategorij s pomočjo kvalitativne vsebinske analize. Pomembno je, da te kategorije, potem ko smo jih vzpostavili, lahko tudi statistično obdelamo. Lahko določimo pogostost pojavljanja kategorij v materialu in izračunavamo odstotke, pogostost pojavljanja lahko primerjamo med različnimi materiali, kategorijam lahko tudi pripišemo enostavne ordinalne sisteme stopenj (visoko, srednje, nizko), izračunavamo mero centralne tendence ... Ko imamo opraviti s sistemi kategorij, je prvi korak sestavljen iz kvalitativne analize, drugi korak iz kvantitativnih procedur, ki so nato v tretjem koraku spet kvalitativno interpretirane.

*Na ravni udeležencev raziskovanja* imamo v kvalitativnih raziskavah opraviti povečini z analizami posameznih primerov. Takšne analize veljajo kot ideal kvalitativnega raziskovanja, ker pridobimo z njimi celosten pogled na subjekt, lahko opišemo kompleksne odnose posameznika z njegovim okoljem. Problem, ki se tukaj pojavi, je seveda vprašanje posplošljivosti rezultatov takšnih analiz. Mayring (prav tam, 20.§) vidi rešitev v tem, da postopoma razširimo bazo primera, s tem ko proučujemo primerljive primere. Tukaj so mogoče različne strategije: vključevanje posebej pogosto nastopajočih primerov, soočanje ekstremnih primerov ali natančna analiza teoretičnih primerov. Tako se raven posameznega primera preseže in za namene generalizacije se razširi baza proučevanih predmetov. Po tej poti se integrirata kvalitativni in kvantitativni postopek na ravni udeležencev – raziskovancev.

*Na ravni modelov* se Mayringova tipologija najbolj približa tipologiji Tashakkorija in Teddlieja, ker govori o kombinacijskih modelih. Pravi, da še močnejša integracija kvalitativnih in kvantitativnih postopkov obstaja v tem, da razumemo obe vrsti analize kot korake postopkov v nadrejenem raziskovalnem

modelu. Pri takšni kombinaciji kvalitativne in kvantitativne analize si lahko zamislimo različne modele (Mayring 2001):

Prvo možnost povezovanja predstavljajo *modeli predhodnih študij*, kjer gre v nadaljevanju sicer za klasično različico kvantitativno usmerjenega raziskovalnega postopka, vendar se v fazi poprejšnje študije s kvalitativnimi koraki analize pridobivajo hipoteze. V nadaljnjih fazah se te hipoteze preverjajo s kvantitativnimi postopki.

Drugo možnost kombinacije kvalitativnih in kvantitativnih postopkov predstavlja *model posploševanja*. Tukaj imajo kvalitativni elementi večjo vlogo in pomen, ker se najprej v celoti izvaja kvalitativna raziskava, ki se tudi analizira in ovrednoti, šele v drugem koraku nastopijo kvantitativne tehnike, ki omogočajo posploševanje rezultatov.

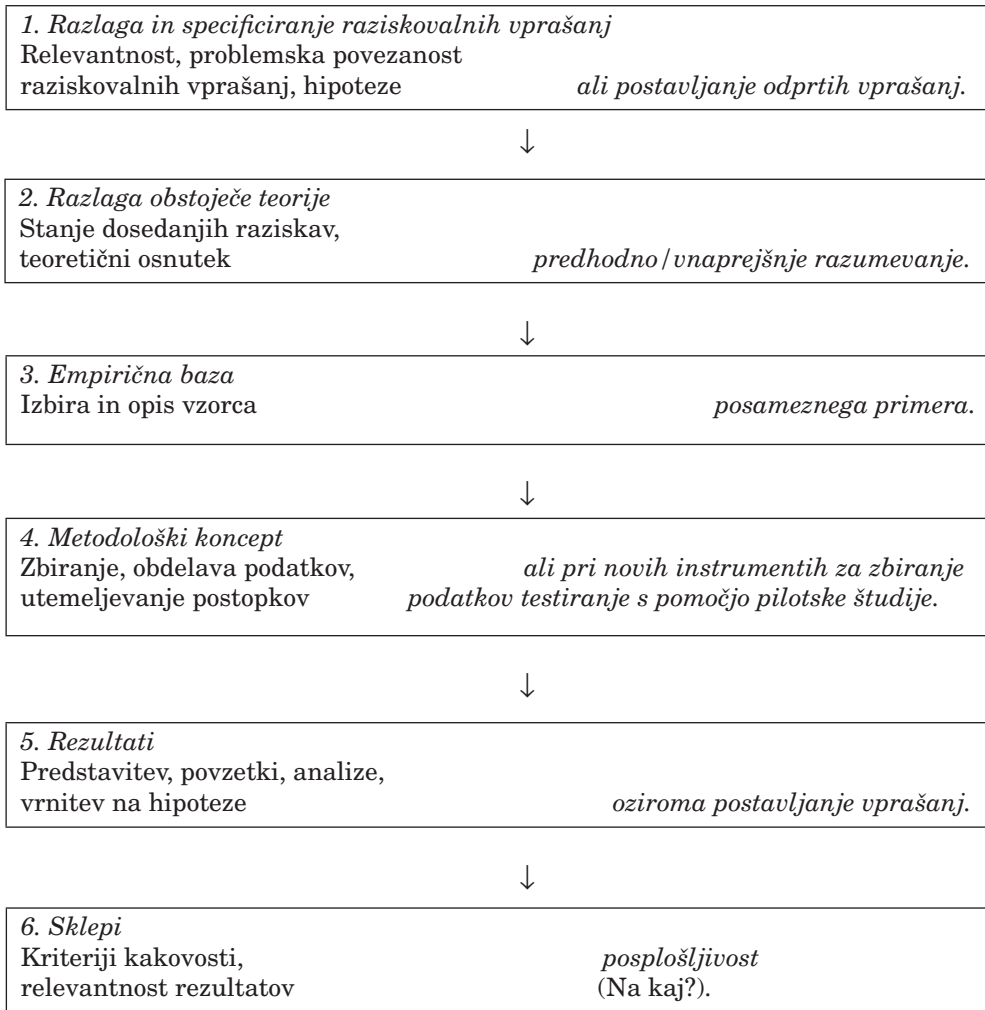
Tretjo možnost integracije lahko vidimo v t. i. *modelu poglobljanja*. Tukaj je postopek obrnjen. Končana kvantitativna raziskava se s kvalitativnimi analizami nadaljuje. Rezultati so tako bolje interpretirani in vodijo k pojasnjevanju ugotovljenih vzročnih povezav.

Četrty model povezovanja kvalitativnih in kvantitativnih postopkov predstavlja *model triangulacije*. Ta pomeni najkompleksnejšo prepletenost kvalitativnih in kvantitativnih postopkov v procesu raziskave. Pri tem se enega vprašanja lotimo z različnih kotov z različnimi metodami, vendar nam ne gre za to, da bi ugotovili, kateri raziskovalni pristop daje boljše rezultate. Rezultati se morajo obojestransko podpirati, prerez posameznih rezultatov pa predstavlja končni rezultat (Mayring 2002, str. 147–148). Model triangulacije se v kvalitativnem raziskovanju uporablja kot osrednji kriterij kakovosti, pri čemer ne pričakujemo, da bo iskanje resnice v presečišču analitičnih perspektiv, ampak gre za postopno razširjanje spoznanja z vzajemnim primerjanjem različnih pristopov.

Če se sedaj povrnemo še na peto raven možnosti kombinacije kvalitativnega in kvantitativnega, vidimo, da ga Mayring utemelji na *ravni skupne raziskovalne logike* (Mayring 2001, 26.§). Premagovanje pogosto kritiziranega nasprotja bo uspešno samo, če za obe tradiciji oblikujemo skupno raziskovalno logiko. Mayring tukaj sicer ne izpostavi eksplicitno zahteve po paradigmatškem relativizmu, vendar ga lahko razumemo v smislu oddaljevanja od dihotomne logike obeh pristopov in približevanja, ne toliko nekakšni novi raziskovalni logiki ali paradigmi, ampak k iskanju skupnih temeljev za izvedbo raziskave, ki bo dala najbolj optimalne rezultate.

Iskanje skupne raziskovalne poti je velikokrat oteženo tudi zato, ker klasični metodološki priročniki empiričnega raziskovanja postavljajo zahteve po formuliranju hipotez na začetku raziskave ali zahteve po uporabi velikih, še najbolj reprezentativnih vzorcev, ki jih zagovorniki kvalitativnega pristopa zavračajo. Posledica tega pa je pogosto ta, da kvalitativno usmerjeni projekti ne sledijo urejeni in predpisani shemi poteka.

V učbenikih in priročnikih empiričnega družboslovnega raziskovanja se po pravih raziskovalni proces razgradi v idealnotipične posamezne korake, kot so oblikovanje raziskovalnih vprašanj, opis vzorca, metode, predstavitev rezultatov in interpretacija. Mayring zagovarja predpostavko, da tak idealnotipični model na nekaterih točkah lahko razširimo in s tem ponudimo prostor tudi kvalitativnim projektom. Takšna, za kvalitativni in kvantitativni pristop skupna raziskovalna logika, bi oba integrirala na neki višji ravni (Mayring 2001, 27.§):



V predstavljenem modelu so na nekaterih mestih vgrajene razširitve ali alternative. Te zadevajo v prvem koraku predvsem zahtevo po eksplicitni tvorbi hipotez. Če v tej fazi dopustimo tudi sprejemanje izdelanih vprašanj, ki pa še ne anticipirajo mogočih rezultatov, ponudimo tako tudi kvalitativnim projektom možnost vključitve. Po drugi strani pomeni takšen način po Mayringovem mnenju tudi možnost, da si kvalitativni projekti pridobijo nekaj znanstvene kredibilnosti, katere pomanjkanje jim pogosto očitajo predvsem kvantitativno usmerjeni raziskovalci. Dogaja se, da se nekateri raziskovalci polotijo zanimivega primera v kakšnem do zdaj neproučevanem polju prakse, začnejo z zbiranjem podatkov, ne da bi pred tem razvili jasna raziskovalna vprašanja. Raziskovalni rezultati pa se dajo smiselno razumeti samo glede na konkretna vprašanja – tudi

v kvalitativnih projektih. Nasprotno pa drugi korak ravno v interpretativno usmerjenih pristopih pogosto predstavlja posebno moč kvalitativne analize. Kajti interpretativni postopek (hermenevtični cikel) zahteva od interpreta oblikovanje predhodnega razumevanja.

Tretji korak zahteva razširitev razumevanja empirične baze. Kvalitativni projekti v družboslovnih znanostih se danes razumejo vseskozi kot empirični, imajo pa pogosto majhne vzorce, največkrat samo en sam primer kot izhodiščni material. Ampak tudi en primer predstavlja empirično bazo, da se ga opisati in ga v svoji izbiri utemeljiti. Opustitev reprezentativnega vzorčenja pomeni za kvalitativne projekte vsekakor potrebo po posebni argumetaciji in analizi posplošenih rezultatov.

Četrty korak, ki ga predstavlja natančna opredelitev uporabljenih metod za zbiranje, obdelavo in ovrednotenje podatkov, je za kvalitativno raziskovanje pomembna postavka. Ta korak je osrednji prvi pogoj za zagotavljanje kriterijev kvalitete. Vsekakor pa je potrebno po Mayringovem mnenju opustiti zahtevo po izključni uporabi standardiziranih instrumentov. Kvalitativni projekti po pravilu konstruirajo instrumente na novo, na konkretnem predmetu. Zato bi morali biti instrumenti v kvalitativnih študijah tam, kjer so prvič uporabljeni, prej preizkušeni vsaj na majhnem vzorcu (prav tam, 28. §).

Pri naslednjem koraku predstavitve rezultatov bi moralo biti tako za kvalitativne kot za kvantitativne projekte samoumevno, da se nanašajo na v prvi fazi formulirana vprašanja in hipoteze. To pa pri kvalitativnih projektih ne izključuje tega, da se med izvedbo raziskave ne bi odkrili novi vidiki predmeta raziskovanja, ki pri postavitvi vprašanj niso bili zaobseženi. Glede na te nove vidike raziskave bi bilo treba preoblikovati raziskovalna vprašanja, opredeliti teoretično ozadje v skladu z novo odkritimi dognanji in tako oblikovati nov projektni okvir. To bi bistveno zvišalo in izboljšalo znanstveno kredibilnost same kvalitativne raziskave.

Šesti korak predstavlja za kvalitativne projekte posebno zahtevo, ker morajo utemeljiti, pod kakšnimi pogoji in na kaj se rezultati lahko posplošujejo. Pri tem je treba pri analizah primerov navajati primerljive primere, opisovati primerljive projekte, predstaviti argumente, kjer so značilnosti proučevanega vzorca podobne značilnostim populacije, na katero posplošujemo.

### **3 Uporabnost multimetodoloških pristopov na primeru akcijskih raziskav**

Ko primerjamo obe predstavitvi kombiniranih metodoloških pristopov (Tashakkori-Teddlejevega 1998 in Mayringovega 2001), vidimo, da vidita oba najvišji dosež kombinacije kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja v hkratni aplikaciji obeh pristopov, in sicer v vseh fazah raziskovalnega procesa – od utemeljitve raziskovalnega problema in vprašanj prek zbiranja in obdelave podatkov do končne analize in interpretacije. Če pogledamo vsebino skupne raziskovalne logike, kvalitativnega in kvantitativnega pristopa v raziskovanju pravzaprav ne moremo ločiti. Kvantitativne raziskave so preciznejše, bolj

eksplicitne in predeterminirane ter predpostavljajo, da se ustrezne spremenljivke lahko identificirajo vnaprej in so veljavno izmerjene. Neposredna usmerjenost na spremenljivke zreducira možne motnje, omogoča razlikovanje in pospešuje zgoščeno analizo. Kvalitativne raziskave so oprte na bolj odprta, provizorična vprašanja, na zbiranje podatkov, ki je usmerjeno predvsem v odprte intervjuje in opazovanje. Manj je vnaprejšnjega predpostavljanja, vključno z (ne)določanjem relevantnih spremenljivk, kvalitativne raziskave so bolj odprte, osredotočene na kontekst akcije in namenov, razlag ter presojo vseh udeležencev.

Ne glede na to, da gre za različni metodologiji, se njuna spoznanja združujejo. Kot smo videli v prikazanih modelih, se na primer kvantitativni podatki izkažejo kot komponente kvalitativnih interpretacij, čeprav so večkrat skriti za obširno podatkovno obdelavo. Po drugi strani so kvalitativna spoznanja, vezana na lokalni kontekst, nujna za pridobivanje verodostojnih alternativnih razlag. Nadalje, na ravni sklepanja in sklepov, vsaka konceptualna teorija ali hipoteza predpostavlja neko »kvalitativno«<sup>1</sup> prepričanje, ki ima neizogibno vlogo pri ustvarjanju sklepov. Le-ti so odvisni od dejanskih odnosov, tako da vsi raziskovalni pristopi temeljijo na zdravem razumu, prejšnjih izkušnjah in logiki proučevane situacije.

Lahko se zgodi, da v raziskavi uporabimo oba pristopa, tako kvantitativnega kot kvalitativnega, vendar se v končni analizi rezultati bistveno razlikujejo. Uporabimo na primer dva različna instrumenta za zbiranje podatkov in ugotovimo, da so rezultati ankete drugačni (ali celo nasprotni) kot rezultati odprtega intervjuja. Naloga raziskovalca je, da prouči, zakaj je nastala diskrepanca, kje so vzroki zanjo. Ali prvi instrument ni dovolj natančno meril tega, kar smo hoteli izvedeti? Je bil intervju pristranski zaradi načina, kako smo predstavljali, analizirali ali interpretirali odgovore? Kombinacija obeh raziskovalnih modelov nam pogosto pokaže večplastnost in raznolikost proučevanega področja in prav mogoča konfliktnost delnih rezultatov ter iskanje vzrokov zanjo dajeta podlago za bolj integrirane in poglobljene končne analize.

Metodologija akcijskega raziskovanja ne vsebuje togo predpisanih metodoloških pravil in je pravzaprav v svojem bistvu dokaj ohlapna. Poteka v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo, na vseh ravneh pa ponuja dovolj prostora za aplikacijo kvantitativnih postopkov. Akcijski raziskovalni projekti pridobijo s takšnim povezovanjem transparentnost in metodološko ostrino. Instrumentalno tehnična narava raziskovalnih strategij je močnejše podčrtana, vendar lahko vodi v nove nevarnosti, če pretirano težimo k upoštevanju strogih kvantitativnih metodoloških načel (predvsem kadar gre za interakcije med raziskovalci in raziskovanci). Akcijsko raziskovanje pridobi z vključevanjem kvantitativnih korakov več intersubjektivnosti in preverljivosti, predvsem pa večjo posplošljivost rezultatov. Vse to daje argumente proti ugovorom pomanjkljive znanstvenosti, ki so še vedno prisotni med zagovorniki kvantitativne paradigme.



## Sklep

Pri kombiniranju kvantitativnega in kvalitativnega raziskovalnega pristopa bi v sodobni strokovni in znanstveni literaturi težko našli predpisane modele in natančno navedene postopke izvajanja faz takšnih raziskav. Predstavljeni in opisani modeli kažejo na možnosti, ki jih tak tip raziskovalnja ponuja, vendar je izbira, koliko in kako bo potekalo raziskovanje s kombiniranimi pristopi, prepuščeno odločitvi posameznega raziskovalca oziroma raziskovalnega tima. Pri kombiniranju raziskovalnih modelov je predvsem v samem načrtu raziskave potrebna jasna predstavitev, v katerih fazah in kako bodo uporabljeni različni postopki in katero spoznavno raven dosežemo z njimi. Brez takšne natančne navedbe raziskovalni rezultati lahko razvedeni, izgubijo transparentnost in metodološko ostrino.

Empirične raziskave, ki se ukvarjajo s problemi vzgoje in izobraževanja pri nas, so povečini kvantitativne, sledijo strogim raziskovalnim fazam od postavitve raziskovalnih vprašanj in hipotez do uporabe standardiziranih instrumentov oziroma instrumentov, ki zajemajo v hipotezah in raziskovalnih vprašanjih navedene spremenljivke, podatki so statistično obdelani z zahtevnimi postopki, ki omogočajo generalizacijo, izbrani vzorci imajo visok nivo reprezentativnosti. Redkeje pa zasledimo uporabo kvantitativnega in kvalitativnega raziskovalnega pristopa, ki bi bila enakovredno zastopana v vseh fazah raziskovalnega procesa. Večina kombiniranih raziskav se omejuje predvsem na uporabo kvalitativnih tehnik in metod za zbiranje podatkov, ki so dodatni vir v podatkovni bazi. Hiter razvoj kvalitativne metodologije je sicer tudi pri nas vplival na to, da najdemo raziskave, ki so opredeljene kot kvalitativne študije primera, akcijske raziskave ipd., vendar so redko izpeljane v obliki kombiniranih študij, torej dopolnjene s kvantitativnim pristopom.

## Literatura

- Bortz, J., Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Brewer, J., Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research: Synthesizing Styles*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Fielding, N., Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods [54 odstavkov]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> [februar 2001].
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Friberthäuser, B., Prengel, A. (1997). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. V: *Handbook of Qualitative Research 2000*, str. 163–188.

- House, E. R. (1994). Integrating the Quantitative and Qualitative. V: Reichardt in Rallis.
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 2(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kelle-e.htm> [februar 2001].
- Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika* 2001, št. 2, str. 64–80.
- Mayring, F. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research (Online-Journal), 1(3). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [februar 2001].
- Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Reichardt, C. S., Rallis, S. F. (ur.) (1994). The Qualitative – Quantitative Debate: New Perspectives. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). Mixed Methodology. London: Sage Publications.



Kristín Dýrfjörð

## Primerjava praks v zvezi z demokracijo v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu

**Povzetek:** V prispevku primerjam dva danes vodilna okvira ali pristopa v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu z demokratičnih vidikov Johna Deweyja in Davida Helda. Ta dva pristopa sta reggio emilia iz Italije in razvojno primerna praksa (RPP) iz ZDA. Oba, RPP in Reggio-emilia (regio), sta pomembno vplivala na pedagogiko v zgodnjem otroštvu po celem svetu. Oba imata podpornike po vsem svetu, ki se posvečajo širjenju besede o »novi utopiji«, ki se uresničuje, ali o »pravem« načinu ravnanja. A hkrati si težko predstavljamo večjo vrzel v končnem »izdelku« v obliki vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu. Menim, da prvi (reggio) vodi k negotovosti, v prostor, kjer je vse spremenljivo, vendar je istočasno zakoreninjen v politične vrednote in razvojne teorije. Drugi (RPP) je zakoreninjen v vrednote in vero v znanost, vendar ima hkrati točno določen pogled na otroka in njegove sposobnosti, pogled, izražen z besedo ustrezno.

**Ključne besede:** vzgoja in izobraževanje v zgodnjem otroštvu, demokracija, pristop reggio emilia, razvojno primerna praksa.

UDK: 37.01

Pregledni znanstveni prispevek

*Kristín Dýrfjörð, Assistant professor, Early childhood studies, University of Akureyri, Þingvallastræti, 620 Akureyri, Iceland; e-pošta: dyr@unak.si*

»Demokracija je več kot oblika vladanja; je predvsem način življenja v družbi, oblika povezanih sporočenih izkušenj.«

(John Dewey 1916, str. 87)

To je na začetku prejšnjega stoletja zapisal John Dewey v skrbi za demokracijo v nenehno spreminjajočem se svetu. Namen tega članka je pogledati na dva mednarodno zelo znana trenda ali okvira v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu z vidika demokracije. Ta vidika sta *razvojno primerna praksa* (RPP) in filozofija *Reggio Emilia* (Reggio), ki obe priznavata, da je Dewey vir njunih demokratičnih pogledov. Za slovenske bralce bi lahko bilo zanimivo, če bi imeli ob branju mojega članka v mislih na primer filozofijo *Mednarodnega združenja Korak za korakom* (International Step by Step Association, ISSA) in bi sami naredili nekatere primerjave. ISSA je vplivna filozofija v zvezi z zgodnjim otroštvom. Razvili so jo, da bi zadostili potrebam držav, ki so si prizadevale uresničiti nove zamisli o vzgoji in izobraževanju, zamisli, zasnovane na demokraciji, in ne na kolektivizmu, uniformizmu in vdanosti danim normam (Olmore, Franova, Sneberger in Vonta 2004). Korak za korakom (KzK) se je razvil v novih neodvisnih državah, zlasti v Srednji in Vzhodni Evropi in v nekdanji Sovjetski zvezi. Usposabljanje učiteljev za KzK so večinoma razvili strokovnjaki za zgodnje otroštvo iz Združenih držav Amerike (Surbeck, Klein in Moyer 2003). Zato ni presenetljivo, da je filozofija KzK očitno pod vplivom razvojno primerne prakse in da ji je v nekaterih pogledih podobna. Na spletni strani ISSA je najti izjavo o poslanstvu, ki med drugim govori o demokraciji in razvojni ustreznosti. Iz te izjave se zdi, da je združenje ISSA mogoče filozofsko umestiti nekje med Reggio in razvojno primerno prakso, vendar je po mojem mnenju bliže drugi. To ni presenetljivo, če upoštevamo izvor KzK. Pri branju spletne strani ISSA je jasno, da ta organizacija promovira neki recept za vzgojo in izobraževanje v obliki standardov in način oblikovanja knjig. ISSA je celo razvila svoje standarde in po njih ocenjuje delo v vrtcih in šolah. Menim, da je zamisel o standardih daleč od koncepta Reggio, a zelo blizu konceptu razvojno primerne

prakse. Navadno je namen standarda poenotenje in promocija določenih norm. Na neki način lahko pridemo do ugotovitve, da ISSA s postavljanjem standardov nekako deluje proti svojim zamislim o demokraciji ter o kritičnem in ustvarjalnem mišljenju. Sama ne morem presojati o tem, ali je to popolnoma ali praktično res, vendar bo morda pri nadaljnjih študijah za primerjavo zanimivo uporabiti Heldove in moje izide analize.

Da bi bralci dobili nekaj informacij o ozadju demokratične vzgoje in izobraževanja, je del te razprave namenjen Deweyjevim pogledom na demokracijo in izobraževanje. Negri in Hardt (2004) pravita, da v našem sodobnem svetu, kot kaže, obstajata dve vrsti globalizacije, ena v obliki globalnih mrež s hierarhijami in delitvami, in druga v obliki ustvarjanja novih mrež sodelovanja, ki se raztezajo čez države in celine ter omogočajo neomejeno število srečanj. Za zamisli in večino organizacij v zvezi z vzgojo in izobraževanjem v zgodnjem otroštvu se lahko šteje, da pripadajo drugi vrsti globalizacije, in ni prvič tako. Na Deweyja so, na primer, vplivali evropski misleci in učitelji. Neštetokrat se je srečal z zamislimi in ljudmi z vsega sveta, in ta srečanja so po vsej verjetnosti izoblikovala in spremenila njega in njegova dela. Obravnavali bomo Reggio in razvojno primerno prakso v luči Heldovih (2004) svetovljanskih načel o tem, kaj je pravična demokratična družba. Held pravi, da obstajajo globalne temeljne vrednote, na podlagi katerih so postavljeni standardi ali meje, ki jih nihče ne bi smel kršiti. Held poudarja naslednja načela: enakovrednost in dostojanstvo, aktivno delovanje, osebno odgovornost, soglasje, kolektivno odločanje o javnih zadevah z glasovanjem, vključenost in subsidiarnost ter preprečevanje hude škode in trajnostni razvoj (2004, str. 171). Held trdi, da je treba za ustvarjanje globalne zavezanosti družbe demokraciji upoštevati tri najpomembnejše dejavnike, in sicer pravo, demokratično politiko in učinkovito ekonomijo. Poleg tega posebej poudarja pomen družbene solidarnosti in integracije.

## Demokratične šole; zapuščina Johna Deweyja

Dewey (1916; 1902/1973) je s svojimi razmišljanji vplival na zahodno vzgojo in izobraževanje. Veliko je pisal o izobraževanju in demokraciji s širšega vidika. Eden njegovih ključnih konceptov je vzgoja in izobraževanje *prek delovanja*. V vrtcih to lahko opišemo z otroki, ki sodelujejo pri oblikovanju svojega sveta, ki imajo glas in na katere *ne* gledamo kot na otroke ali državljane »na čakanju« ali državljane v nedoločeni prihodnosti, temveč kot na nastajajoče državljane. Ta pogled temelji na stališču, da je otroštvo predstava, ki jo je oblikovala družba, pri čemer otroci »prispevajo k oblikovanju in preoblikovanju družbenega reda« (Mayall 2003, str. 14).

Dewey (1916) je verjel v pomen povezanosti in konteksta pri vzgoji in izobraževanju, in je menil, da sta za otroke pomembnejša od učenja posameznega predmeta. Učenje prek delovanja je način povezovanja otrok s svetom na splošno in način učenja v kontekstu. Dewey (1902/1973, 469) svari pred razdrobljenim pogledom na otroka. Pravi, da je nekatere okoliščine lažje pogledati ločeno. Na primer, videti nekaj v otrokovi naravi kot problem in nato trditi, da je ta ugotovitev ključ do celotnega problema. Meni, da to vodi do konfliktov: otrok

proti učnemu načrtu, posameznik proti družbi. Dewey (1916) poudarja pomen skupnih vrednot, ki jih oblikuje družba, in vrednot svobodnega združevanja skupin, idej in posameznikov. Trdi tudi, da »pojmovanje vzgoje in izobraževanja kot družbenega procesa v določeni funkciji nima pomena, dokler ne opredelimo vrste družbe, ki jo imamo v mislih« (1916, str. 97). Po njegovih besedah se pojem demokratične družbe kaže v naslednjem:

»Družba, ki skrbi, da so v njenih dobrinah enakopravno udeleženi vsi njeni člani, in ki zagotavlja prilagajanje svojih institucij prek medsebojnega delovanja različnih oblik družbenega življenja, je v tem demokratična. Taka družba mora imeti vrsto vzgoje in izobraževanja, ki posameznikom omogoča uveljavljanje osebnega interesa pri družbenih odnosih in nadzoru.« (Dewey 1916, str. 99)

V današnji literaturi se prikazovanje demokracije v vzgoji in izobraževanju pojavlja v pisanju o državljanstvu in državljanski vzgoji. Osler in Starkey (2005) pravita, da demokratična šola zagotavlja priložnosti za široko paleto komuniciranja in sodelovanja. To je šola, v kateri so človekove pravice vpletene v strukturo vsakdanjega življenja, kjer so ljudje odgovorni drugim in za druge tako kot zase.

Demokratično šolo lahko opišemo kot šolo v nastajanju, šolo, ki se je pripravljena znova in znova opredeljevati. Pripravljena se je znova izumljati v skladu z novimi idejami, kulturo in družbo, v kateri je, ter na podlagi človekovih pravic in enakopravnosti ljudi. To je šola, ki je pripravljena videti otroke, starše, učitelje in družbo kot celoto, ne kot posamezne dele. Šola, ki v duhu Konvencije Združenih narodov o otrokovih pravicah želi, da otroci sodelujejo pri oblikovanju svojega življenja, ki priznava udeležbo otrok pri oblikovanju učnega načrta in je dojemljiva za otrokovo lastno kulturo in pričakovanja.<sup>1</sup> To je v skladu s Heldovimi pogledi na potrebo po globalni družbeni demokraciji, namesto nacionalne družbene demokracije. Med drugim poudarja načela v zvezi z zavezanostjo socialni pravičnosti ter varstvu in ponovnem odkritju pomena skupnosti (2004, str. 163).

## Reggio Emilia

Pedagogika Reggio se razvija že štiri desetletja v rdečem trikotniku v Italiji, v mestu Reggio Emilia. Temelji na podobi otroka kot celega bitja, kot dela družbe, v medsebojni odvisnosti. OECD se je odločil, da bo Reggio predstavljen kot eden petih izjemnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu na mednarodni konferenci v Stockholmu 2003 (OECD, 2004).

Koncept Reggio deloma izvira iz želje prebivalcev mesta Reggio Emilia, da se ne bi nikoli več morali soočiti s fašizmom, in deloma iz stare socialistične tradicije v severni Italiji (Rinaldi 2006). Po drugi svetovni vojni je bil odprt prvi center za zgodnje otroštvo<sup>2</sup> s ciljem vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije (Malaguzzi 1998). Metoda je doživela preporod leta 1963, ko je občina Reggio prosila Loris Malaguzzi<sup>3</sup>, naj vodi vzgojno-izobraževalno

<sup>1</sup> Glej na primer OECD 2001, Starting strong in early childhood.

<sup>2</sup> V Italiji so taki centri ali šole namenjeni otrokom v starosti od 1 do 6 let.

<sup>3</sup> Učitelj in psiholog, ki je kasneje obveljal za enega največjih mislecev na področju vzgoje in izobraževanja v prejšnjem stoletju.

delo in naj bo protagonist njihovih sanj. Na Malaguzzija so vplivali številni misleci, med drugim Dewey, Piaget<sup>4</sup>, Makarenko, in Vygotsky (Malaguzzi 1998; Soler in Miller 2003). Bistvo pedagogike Reggio je mogoče opisati z besedami Rinaldijeve<sup>5</sup> (2006) »zavezali smo se oblikovanju sedanjosti, ki se zaveda preteklosti in je odgovorna za prihodnost,« (str. 170) na podlagi podobe otroka kot državljana življenja in »nosilca – tukaj in sedaj – pravic, vrednot in kulture – kulture otroštva« (str. 171). Odlika filozofije Reggio je v tem, da na otroštvo gleda kot na družbeno oblikovan koncept; in v skladu s tem so otroci in učitelji sooblikovalci znanja in družbe. Rinaldijeva (2006) meni, da bi morali biti vrtci javne institucije in za vsakogar. Skrbijo jo vrtci in šole na temelju segregacije, kot je ločevanje glede na veroizpoved in spol. Pravi, da »je zelo tvegano, če otroci pri odraščanju razmišljajo samo o sebi, samo v neki skupini. Moja predstava o vrtcu in šoli je zasnovana na pluralističnem konceptu« (str. 208).

Pri Reggio se je koncept *pedagogike poslušanja* razvil prek *pedagoškega dokumentiranja* (PD). To je orodje, razvito za proučevanje otrokovega učenja in razmišljanja. Temelji na dokumentiranju in razlagi otrokovega ravnanja. Pedagogom omogoča, da razmišljajo o izkušnjah z otroki, starši in drugimi iz širše družbe ter jih umestijo v celotno sliko. Reggio tako uporablja za vzdrževanje demokracije. Dahlberg in Moss (2005) poudarjata demokratični vidik, ko pravita:

»Pedagoško dokumentiranje je bistveno orodje za oblikovanje razmišljajoče in demokratične prakse. Prispeva tudi k demokratičnim projektom ustanov za predšolske otroke s tem, ko zagotavlja sredstva za pedagoge in druge, da se lahko vključijo v dialog in pogajanja v zvezi s pedagoškim delom«

(Str. 155-6)

Reggio je pripravljen prečkati meje, odprt je za dialog med vsemi ljudmi, z vsem svetom. Ni gotovosti glede tega, kam lahko vodi prečkanje meja, in to je del njegove privlačnosti. Zamisel o prečkanju meja primerjam z Deweyjevimi predstavami o svobodnem povezovanju, a stvar gre še dlje. Današnje družbe so namreč prožnejše in meje bolj zabrisane. Prečkanje meja pri Reggio je Malaguzzijeva zapuščina. Zapisal je:

»Razpravljanje o vzgoji in izobraževanju /.../ ne more biti omejeno na literaturo. Tako razpravljanje, ki je tudi politično, se mora nenehno ukvarjati s pomembnimi družbenimi spremembami in transformacijami v ekonomiji, znanosti, umetnosti ter v medčloveških odnosih in običajih.«

(Malaguzzi 1998, str. 60)

Jasno je, da je Malaguzzi hotel, da bi Reggio dosegel različne svetove, da bi bil v živem dialogu z mikro- in makrosvetovi, z znanstveniki, ki hodijo po različnih poteh.

<sup>4</sup> Malaguzzi je obiskal Piagetovo ustanovo v Genovi. V intervjujih je pogosto navajal Deweyja in Piageta.

<sup>5</sup> Carlina Rinaldi je prevzela Malaguzzijev položaj pedagoškega voditelja za Reggio po njegovi smrti leta 1994.



Rinaldijeva (2006) pravi, da so vrednote, ki jih cenijo ljudje pri Reggio, odmaknjene od vrednot, ki danes krožijo po svetu – vrednot, ki temeljijo na individualizmu, egoizmu, denarju in tako naprej. Toda ker so te vrednote tako cenjene, je še bolj pomembno, da predšolske ustanove otroke učijo človekovih vrednot. Rinaldijeva pravi: »Če je vrtec kraj vzgoje, potem *usi* prostori v vrtcu, *usi* ljudje v njem vzgajajo.« (Str. 150). Če prenesemo ta pogled na demokracijo, potem bi morali v demokratičnem vrtcu *usi* prostori in *use* izkušnje podpirati in spodbujati demokracijo. Ta pogled v resnici temelji na globokem demokratičnem prepričanju, da so v demokratični družbi vsi zavezani vzajemni blaginji vseh ljudi. Heldova načela o pravični družbi so skladna z osrednjimi koncepti Reggio. Oba opredeljujeta dostojanstvo, enakovrednost in dejavnosti kot temelj njihovih pogledov na demokracijo.

V literaturi ne najdemo veliko kritike koncepta Reggio. Vseeno Brown kritizira Reggio, ker teoretično ne priznava »vprašanj glede spola in koncepta pravične obravnave spolov« (2004, str. 50). Z drugimi besedami, da je slep za razlike med spoloma. Druge, kot na primer Johnsona (1999), skrbi, da bo Reggio postal *režim resnice*<sup>6</sup> za vzgojo in izobraževanje v zgodnjem otroštvu.

## Razvojno primerna praksa

»Kar je popolnoma sprejemljivo za neko starostno skupino, je za drugo neprimerno, ker ne ustreza razvojni ravni otroka.«

(Bredenkamp 1987)

Koncept razvojno primerne prakse se je kot okvir razvil iz strahu, da ameriški otroci akademsko zaostajajo (za drugimi zahodnimi družbami). To je bilo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Zaradi tega so mnogi želeli potisniti učni načrt, ki je poudarjal formalno izobrazbo in akademske spretnosti, navzdol v programe za majhne otroke. Razvojno primerna praksa se je pojavila kot obramba pred tem trendom s strani NAEYC, zelo močne organizacije v Združenih državah Amerike in največjega združenja za vzgojo in izobraževanje v zgodnjem otroštvu na svetu (Bredenkamp 1987; Edwards 2005). Šele ko zgornji citat iz prvotnega koncepta razvojno primerne prakse preberemo v tej luči, bralec razume vsebino v pravem kontekstu. Razvojno primerna praksa temelji na konceptu, da je treba učni načrt razviti glede na otroka, da mora biti celosten in na otroka gledati v celoti, hkrati pa mora poudarjati neodvisnost (Bredenkamp 1987). Na začetku sta prevladovala dva ključna koncepta, eden v zvezi s *starostjo* in drugi v zvezi z *individualno ustreznostjo*. Pozneje, po številnih kritikah, je bila dodana še tretja dimenzija, in sicer *kulturna ustreznost*. Razvojno primerna praksa je napisana v obliki skic o tem, *kakšna* je določena starost in kaj je za to starost *ustrezno oz. neustrezno* (Bredenkamp in Copple 1997). Predstavlja razdrobljen pogled na otroka.

<sup>6</sup> Kakor ga je opisal Foucault; glej na primer Mac Naughton (2005) za razpravo v zvezi z zgodnjim otroštvom.

Razvojno primerna praksa se ukvarja z otrokovo individualnostjo, samouveljavljanjem in izbirami, ki so v anglo-ameriški družbi visoko cenjene vrednote (Penn 2005). Poudarjen je pomen ustreznega učnega okolja in vloge učitelja pri zagotavljanju, da ima otrok na voljo ustrezne izbire (Bredenkamp 1987). Razvojno primerna praksa je na začetku naletela na mnoge kritike in v odgovor je bila leta 1997 objavljena nova različica. Ta zagovarja kulturno ozaveščenost in, kot pravi Rebecca New (2000), upošteva Reggio ter je polna primerov iz tega koncepta.

Spodnja izjava NAEYC o razvojno primerni praksi je zgovorna. Osvetljuje močno vero v psihološke vede in univerzalistični pogled na ljudi. Ponuja gotovost glede tega, kako naprej, in bralca ne pušča v velikih dvomih:

»Razvojno ustreznna praksa temelji na znanju o tem, kako se otroci razvijajo in učijo. Da bi pravilno usmerjali svoje odločitve o praksi, morajo vsi učitelji majhnih otrok razumeti razvojne spremembe, ki so značilne za leta od rojstva do osmega leta in naprej, in možne variacije v razvoju ter poznati način, kako najbolje pomagati otrokom pri učenju in razvoju v teh letih.«

(NAEYC 1996, str. 5)

Dunn in Kontos (1997) močno zagovarjata razvojno primerno prakso in poudarjata, da otroci pri pouku na podlagi le-te najverjetneje aktivirajo višjo raven kognitivne funkcije kot otroci, ki obiskujejo akademski pouk. Pravita, da ustvarja pozitivno vzdušje v razredu, ki vodi k zdravemu čustvenemu razvoju otrok. Henniger (kakor ga navaja Mac Naughton, 2003) razlaga vlogo učitelja pri razvojno primerni praksi, saj je, namesto da bi najprej določil, česa se morajo otroci naučiti, prva naloga učitelja, da razume razvojne sposobnosti razreda in da na tej podlagi oblikuje učni načrt. Mac Naughton (2003) po drugi strani trdi, da razvojno primerna praksa usmerja poglede staršev in učiteljev na zgodnje otroštvo. Razumejo, da ta praksa temelji na nizu dejstev o otroku. Ujema se s prejšnjo vero ljudi v znanost. Mac Naughton trdi tudi, da lahko razvojno primerna praksa »okrepi konservativne družbene predstave in znanje, saj učitelji pogosto delujejo kot kulturni vratarji za tisto, kar naj bi otroci vedeli in znali« (str. 177). Drugače povedano, učitelji se ne dotikajo zadev, ki so zanje neprijetne, vprašanj, ki so morda del izkušenj otrok iz manjšine, ampak raje dajejo prednost svojim predstavam o tem, kaj je »pravo otroštvo«. Drugi nakazujejo, da razvojno primerna praksa krepi stereotipe, ne priznava edinstvenih sposobnosti posameznih otrok in učitelju dopušča, da si lasti ali opredeljuje otrokov kulturni svet (glej na primer Jipson 1998; Canella 1997; Dahlberg in drugi 1999).

Penn (2005) trdi, da razvojno primerno prakso veliko navajajo velike mednarodne organizacije, kot je Svetovna banka<sup>7</sup>. Problem, ki ga Penn opaža pri tej praksi, pa je, da jo zanima samo poseganje na mikroravni. Razglašča se za neodvisno od konteksta in univerzalno, vendar temelji na znanosti in raziskavah, ki so bile skoraj vse izvedene v Združenih državah Amerike. Sprašuje se, zakaj

<sup>7</sup> Obiskala sem spletno stran Svetovne banke in res našla na stotine navedb v zvezi z ustrezno vzgojo in izobraževanjem.

bi spodbujali program, kot je razvojno primerna praksa, ki se ne ustavlja pri otrokovem socialnem in ekonomskem okolju in ki se ne ustavlja pri dostopu otrok do vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu. Drugi svetovno razširjeni programi vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu, kot je na primer Korak za korakom, priznavajo razvojno primerno prakso kot podlago za svoje zamisli o vzgoji in izobraževanju.

## Primerjava med pedagoškima okviroma

Podala sem kratek pregled dveh različnih poti do vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu. Morda imata nekaj skupnih izhodišč (Dewey, Piaget), vendar, kot je znano iz teorije o kaosu, lahko v določenem trenutku spremeniš samo malenkosti in s tem preoblikuješ cel sistem. Izbire, o katerih se ljudje odločajo, so na neki način take alternative. Pri Reggio se ljudje odločijo, da preidejo meje med poklici, med sistemi. S to izbiro spremenijo enačbo. Ljudje, ki so oblikovali razvojno primerno prakso, so izbrali nekaj drugega in dobili drugačno enačbo. Glavna razlika med enačbami je v podobah otrok, ki jih teoriji predstavljata: ena zagovarja medsebojno odvisnost, druga samostojnost; ena zagovarja možnosti, druga je močno strukturirana.

Oba, razvojno primerna praksa in Reggio sta oba močno vplivala na pedagogiko zgodnjega otroštva po vsem svetu, oba imata zagovornike, ki se posvečajo širjenju besede o »novi utopiji«, ki se uresničuje, ali o »pravem« načinu ravnanja (Dahlberg in drugi, 1999; McMullen in drugi 2005; Walsh 2005). A hkrati si težko predstavljamo večjo vrzel v končnem »izdelku« v obliki vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu. Menim, da prvi (Reggio) vodi k negotovosti, v prostor, kjer je vse spremenljivo, vendar je sočasno zakoreninjen v političnih vrednotah in razvojnih teorijah. Drugi (razvojno primerna praksa) je zakoreninjen v vrednotah in veri v znanost, vendar ima hkrati točno določen pogled na otroka in njegove sposobnosti, pogled, izražen z besedo *primerno*. Dewey pravi, da izobraževanje ne more potekati zunaj konteksta in da mora videti družbo. Iz tega, kako je predstavljena razvojno primerna praksa, se zdi, da je v prvem krogu zamudila to lekcijo; v drugem krogu je bila kulturna ozaveščenost sicer sprejeta, vendar bomo šele videli, ali bo uresničena s pogledom na različne družbe. V nekaterih delih sveta velja razvojno primerna praksa za *režim resnice*. Zato tako prakso ščitijo organizacije, kot je NAEYC, zagovarjajo pa jo tudi vlade zaradi potrebe po nadzoru vzgoje in izobraževanja (s pomočjo predpisanih standardov, op. prev.). Zdi se, da enaka usoda čaka Reggio, ki je tudi v nevarnosti, da postane *režim resnice*. To se zdi nenavadna usoda filozofije, ki zavrača obstoj samo ene in edine resnice.

V preglednici 1 primerjam Reggio, Razvojno primerna praksa in Deweyjeve poglede s ključnimi demokratičnimi koncepti, ki se mi zdijo pomembni, da bi lahko razumeli podobnosti in razlike med tema dvema pristopoma ter videli, kako daleč ali blizu sta Deweyju. Tabela je večinoma razumljiva sama po sebi.

<i>Koncepti</i>	<i>Dewey</i>	<i>Reggio Emilia</i>	<i>RPP</i>
Podoba otroka	Otrok je oblikovalec lastnih pomenov – posameznik.  Kot celostno bitje	Otrok je sposoben in napoveduje svoje lastno življenje – je del družbe.  Kot celostno bitje	Otrok je ranljiv – je individualno bitje.  Kot posamezni deli, ki sestavljajo celoto.
Spol		Slepota za spol	Slepota za spol
Izvor	Socialna demokracija	Izvira iz socializma	Izvira iz psihologije.
Vloga učitelja	Opredelevitev okolja in organiziranje priložnosti za učenje	Sooblikovalec znanja in učnega načrta. Okolje se šteje za tretjega učitelja.	Spoznati otroka in organizirati okolje glede na njegove razvojno ustrezne potrebe.
Učni načrt	Je odprt in oblikovan v skladu z izkušnjami in dejavnostmi.	Kaotičen, nastajajoč in odprt – ni načrtovan.  Nastaja na podlagi vprašanj in izkušenj otrok. (Pedagoška dokumentacija).	Organiziran, načrtovan v skladu s ključnimi izkušnjami in razvojnimi potrebami posameznega otroka.
Družbeno-kulturni koncept	Pomemben	Pomemben	Pomemben
Družbena vloga:	Pomembna	Otroci so del skupnosti.  Cenjena je medsebojna odvisnost.	Otroci so del svojega kulturnega okolja.  Cenjena je neodvisnost.
Lastna kultura otrok		Pomembna	Nepomembna
Sporna vprašanja	Verjetna	Deloma verjetna – v določenem okviru (slepota za spol)	Niso verjetna.
Državljanstvo	Otrok je nastajajoči državljan.	Otrok je nastajajoči državljan.	Otrok je državljan prihodnosti.
Odgovornost		Vrednotenje v obliki dokumentiranja; ne uraden sistem vrednotenja.	Nacionalni sistem vrednotenja v obliki akreditacije.
Dostop		Vloga družbe je, da omogoči dostop vsem, kar se deloma plača z davki.	Vloga nepridobitne in pridobitne organizacije.  Za družine z nizkimi dohodki se deloma (ali celo v celoti) plača iz davkoplavevskega denarja.

*Preglednica 1: Primerjava Deweyjevih pogledov, Reggio in Razvojno primerna praksa*

Še en način za primerjavo teh dveh trendov je, da vzamemo Heldov (2004) okvir pravične družbe za vse in proučimo, kako ta dva trenda v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu ustrezata njegovim načelom.

- *Enakovrednost in dostojanstvo.* Ugotovimo lahko, da tako razvojno primerna praksa kot Reggio poudarjata enakovrednost in dostojanstvo. Oba priznavata individualne potrebe; Reggio uporablja pedagoško dokumentacijo kot orodje za ugotavljanje teh potreb in na tej podlagi oblikuje učni načrt. Obenem so potrebe vsakega posameznika zelo povezane z njegovo skupnostjo. Po drugi strani slepota za spol nakazuje, da prihaja do določene brezbriznosti v odnosu do posameznika. Zdi se, da Reggio otroka vidi predvsem kot člana skupnosti. Razvojno primerna praksa namenja več pozornosti pravicam posameznika in se zdi odmaknjen od pravic skupnosti. Otrok ima pravico do ustreznega okolja ter vzgoje in izobraževanja; za to mora poskrbeti družba. Vseeno se je treba hkrati zavedati, da se je razvojno primerna praksa razvila v državi, ki ne priznava, da je vzgoja in izobraževanje v zgodnjem otroštvu del uradnega šolskega sistema. Da bi otrok lahko uveljavljal svoje pravice, mora biti del sistema. (Glej preglednico 1 v zvezi z dostopom.)
- *Aktivno delovanje.* Je sposobnost neke osebe, da človeško skupnost ne samo sprejme, temveč da jo tudi oblikuje. Da vpliva na družbeno, čustveno in fizično okolje ter ga spreminja. Za razvojno primerno prakso ni verjetno, da bi izpolnjevala to merilo. Poudarek je skoraj samo na posamezniku in ustreznosti delovanja. Zato obravnavanje spornih tem, kot so revščina, vojna, brezdomstvo, nasilje, spol, alternativne družine in tako naprej, ni verjetno. Da bi družbo lahko spreminjali, je treba sporne teme obravnavati in jih analizirati. Pri Reggio je to verjetneje; k temu nas napeljuje dejstvo, da je otroštvo razumljeno kot družbeno oblikovan koncept, ki se nenehno spreminja. Še en znak za to je pomen prečkanja meja. Vseeno je zaskrbljujoča in sporna slepota za spol, ki jo lahko zasledimo v literaturi in praksi.
- *Osebna odgovornost.* To pomeni, da je posameznik odgovoren za svoja dejanja. Oba trenda to priznavata in poskušata okrepiti s svojimi delovnimi metodami. Oba zagovarjata trdno pravico vsakega posameznika, da je in da izbira lastne poti. Pri razvojno primerni praksi je zelo pomemben razvoj posameznika in njegovih sposobnosti. Del identitete Reggio v svetu zgodnjega otroštva je slogan: »Otroci se rodijo s stotimi jeziki, a devetindevetdeset jim jih vzamemo«. Namen Reggio je razviti vseh sto jezikov in jim dati glas. Oba zagovarjata pomembnost osebne odgovornosti, kar lahko povežemo s poudarjanjem moralne in čustvene rasti.
- *Soglasje – kolektivno odločanje – vključenost in subsidiarnost.* Zavezanost enakopravnosti, medsebojni odvisnosti in neprisiljenemu odločanju je del blagovne znamke Reggio. Pri Reggio beseda pogovor pomeni pogovor med različnimi akterji na javnem polju. Vsakdo ima pravico, da pove svoje mnenje. To je drugače od zahteve, da se morajo vsi strinjati. Pomembne odločitve torej zadevajo vsakogar in morajo biti sprejete kolektivno, vendar ne nujno enoglasno. To načelo je morda najšibkejša točka razvojno primerne prakse. Zdi se, da je malo pozornosti posvečene tej strani pedagogike, zlasti

kot dela sistema. Lahko jo najdemo v pedagoškem delu v okviru programa, vendar, kot pravi Held, moramo pogledati tudi zunaj programa in stvar postaviti v širše okvire. Po drugi strani pa se vprašamo, kaj je lahko večja subsidiarnost politike kot to, da programi postanejo prostor za »mikro politike«?

- *Preprečevanje hude škode* – se nanaša na moralno obvezo vseh, da zagotovijo zadovoljitev nujnih potreb tistim, ki to potrebujejo. Potreb po hrani, stanovanju ter čustveni in fizični varnosti. V zgodnjem otroštvu to pomeni osredotočanje na preventivne metode dela z otrokom.

Jasno je, da imajo Heldova načela nekatere odlike, ko pogledamo vzgojo in izobraževanje v zgodnjem otroštvu s širše perspektive. Njegove točke so uporabne za ovrednotenje demokratičnih vidikov filozofije v zvezi z zgodnjim otroštvom. Pomagajo lahko pri usmeritvi v prihodnje. Held poudarja, da morajo imeti pri oblikovanju pravične družbe svojo vlogo ekonomija, politika in pravo. Demokratična vzgoja in izobraževanje v zgodnjem otroštvu ima podobne cilje. Da bi lahko oblikovali demokratično vzgojo in izobraževanje za vse otroke, je treba vključiti celotno družbo. Naloga zakonodajalcev je spremeniti zakonodajo tako, da imajo vsi otroci pravičen dostop do vzgoje in izobraževanja na podlagi človekovih vrednot in pravic. Gospodarstvo mora zagotoviti sredstva za oblikovanje in izvajanje programov vzgoje in izobraževanja. Ko bodo koristi takih sistemov gospodarstvu postale jasne, bo to zagotovilo sredstva. Toda da bi se gospodarstvu posvetilo, morajo politiki stvar utemeljiti. Tu ne mislim na politike v ožjem strankarskopoličnem smislu. Govorim o politiki strokovnjakov, nevladnih organizacij in globalnih organizacij. Na začetku sem omenila koncept na področju zgodnjega otroštva, ki se imenuje Korak za korakom; na nek način so ga razvili številni različni ljudje in organizacije. Ljudje, ki so imeli jasno vizijo o demokratični prihodnosti za vse otroke in so poskušali najti način, da bi to dosegli, način, ki vključuje vlade, pedagoge, starše in skupnost v celoti. V nekaterih pogledih sledi Heldovim merilom, v drugih ne. Zdi se, da se Korak za korakom razvija v smeri oblikovanja obsežnih sistemov standardov in s tem k poenotenju. Jaz pa po drugi strani verjamem v filozofijo raznolikosti v vzgoji in izobraževanju.

Kateri program bi morali spodbujati, če gledamo z vidika demokratičnosti glede na opis demokratičnih vrtcev in Heldove teorije? Mislim, da je koncept razvojno primerne prakse močno vplival na področje zgodnjega otroštva. Pomembno je vplival v času, ko je bil razvit kot obramba proti zamislim, ki bi jih lahko štel za otrokom sovražne. Hkrati pa mislim, da razvojno primerna praksa ne zadošča več. Oddaljiti ga je treba *od* izraza ustrezno. Ta koncept zaustavlja pedagoške možnosti. Menim, da standardizacija vzgoje in izobraževanja v zgodnjem otroštvu ni pot k demokraciji, temveč k njenemu nasprotju. Mislim, da gre odgovor na to, kakšno vrsto vzgoje in izobraževanja naj spodbujamo, deloma iskati v okviru filozofij, kot je Reggio, ki dobro vidi *njihovo* družbo, za katero je »prava« podoba otroka sporna in ki poudarja medsebojno delovanje različnih vidikov izkušenj ter etike in družbeno-kulturnega okolja. Menim, da

potrebujemo šole, v katerih je filozofija skupna last otrok, učiteljev, staršev, politikov in družbe kot celote. V katerih pri identiteti ne gre za *ali/ali* (Rom ali Slovenec, Evropejec ali Islandec, manjšina ali večina), temveč za hibrid, pri katerem sta ključna *oba* koncepta. Menim, da demokracijo ščitijo pluralistični vrtci in šole, v katerih se dobro počuti filozofija v Deweyjevem duhu.

## Literatura

- Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. Maidenhead: Open University press.
- Bredekamp, S. (ur.) (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. (Exp. Ed). Washington: NAEYC.
- Bredekamp, S. and Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: NAEYC.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer press.
- Dewey, J. (1902/1973). *The child and the curriculum*. V: John McDermott (ur.). *The philosophy of John Dewey*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dunn, L., Kontos, S. (1997). *What have we learned about developmentally appropriate practice?*, *Young Children*, 52(5): str. 4–13.
- Edwards, S. (2005). *Children's learning and developmental potential: examining the theoretical informants of early childhood curricula from the educator's perspective*. *Early Years*, 25(1): str. 67–80.
- Hardt, A., Negri, A. (2004). *Mutitude: War and democracy in the age of empire*. New York: The Penguin Press
- Held, D. (2004). *Global covenant: the social democratic alternative to the Washington consensus*. Cambridge: Polity press.
- Jipson, J. (1998). *Developmentally appropriate practice: culture, curriculum, connections*. In Janice Jipsons and Mary Hauser (ur.). *Intersections, feminisms/early childhoods*. New York: Peter Lang.
- Johnson, R. (1999). *Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist?* *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1) str. 61-78
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood education: applying poststructural studies*. London: Routledge.
- Mac Naughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and context*. Maidenhead: Open University press.

- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. V: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (ur.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach: advanced reflections*. London: Ablex Publishing.
- Mayall, B. (2003). *Sociologies of childhood and educational thinking*. Professional lecture. London: Institute of Education, University of London.
- McMullen, M., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S., Lin, C., Sun, P. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey, *Early Childhood Research Quarterly*, (v tisku).
- National Association for the Education of Young Children, (NAECY). (1996). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. A position statement*. Washington: NAECY.
- New, R. S. (2000). *Reggio Emilia: Catalyst for Change and Conversation*. ERIC Digest. Retrieved from: <http://ericece.org/pubs/digests/2000/new00.html>.
- OECD (2001). *Starting strong, in early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Starting strong, curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*. Paris: OECD.
- Olmore, S., Franova, L., Sneberger, V., Vonta, T. (2004). *Building a System of Professional Development Through the Use of Teacher Standards as a Means to Supporting Quality Teaching Practices*. Paper presented at the conference Questions of Quality CECDE International Conference in Dublin. Ireland 2004.
- Osler, A., Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University press.
- Penn, H. (2005). *Understanding early childhood: issues and controversies*. Maidenhead: Open University press.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening researching and learning*. London: Routledge.
- Soler, J., Miller, L. (2003). The struggle for early childhood curricula: a comparison of the english foundation stage curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia, *International Journal of Early Years education*, 11(1).
- Surbeck, E., Klein, A., Moyer, J. (2003). Introduction to teaching for democracy throughout the world. *Childhood Education*. 2003. Vol. 79, Iss. 6; str. 338
- Walsh, D. (2005). *Developmental theory and early childhood education: necessary but not sufficient*. V: N. Yelland (ur.). *Critical issues in early childhood*. London: Open university press.

*Prevedla: Mojca Demšar*





## INFORMACIJE AVTORJEM PRISPEVKOV

Sodobna pedagogika objavlja znanstvene in strokovne članke, izjave, diskusije, odmeve, prikaze, ocene, novice s pedagoških knjižnih polic, informacije o magistrskih in doktorskih delih ter druge prispevke. Prispevek s povzetkom je treba poslati v elektronski obliki na CD in v dveh odtisnjenih primerkih. Na CD-ju naj bosta zapisana avtorjev priimek in ime datoteke, ki je hkrati začetek naslova dela. Ker so recenzije anonimne, naj bodo temeljni podatki o avtorju zapisani na posebnem listu, in sicer:

- a) naslov prispevka;
- b) podatki, ki bodo avtorja predstavili bralcem in omogočili stik bralcev z njim ter bodo objavljeni kot opomba na prvi strani njegovega prispevka v reviji: ime in priimek, akademski ali strokovni naziv, naslov ustanove, elektronska pošta;
- c) na tem listu naj bo prav tako zapisana izjava, da predloženo besedilo še ni bilo objavljeno v drugih publikacijah;
- č) zaradi morebitnih stikov uredništva z avtorjem naj bosta zapisani domača in službena telefonska številka.

### Oblika prispevka

Naslovi, podnaslovi. Članki morajo biti pregledni, zato naj bodo naslovi jasni in povedni. Prispevki, daljši od 10 000 znakov, naj bodo s podnaslovi razdeljeni na krajše odseke. Povzetek in ključne besede. Povzetek (do 15 vrstic), ki so mu dodane ključne besede, je napisan takoj za naslovom prispevka.

Dolžina razprave, poročila, aktualnosti. Prispevki ne smejo biti daljši kot 1,5 avtorske pole (45 000 znakov).

Grafikoni, preglednice, slike. Grafikoni, preglednice, slike in drugi grafični prikazi naj bodo uvrščeni v prispevek v črno-beli tehniki.

Pisava. Velikost pisave naj bo 12, le opombe in literatura so lahko v velikosti 10.

### Navajanje literature

1. Za reference v besedilu uporabite sprotno navajanje v oklepaju. Če gre za citat ali točno navedbo, damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran. Primer: (Sagadin 1991, str. 24). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran. Primer: (Sagadin 1991).
2. Opombe označite še z zaporednimi številkami sproti pod besedilom (na dnu strani).
3. Seznam literature napišite ob koncu prispevka in ga uredite po abecednem redu avtorjev.

Predlagamo naslednjo ureditev:

- a) knjiga: priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov dela, kraj, založba. Primer: Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.;
- b) članki v revijah: priimek in začetnica imena avtorja, leto izdaje, naslov članka, ime revije, letnik, številka strani. Primer: Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 5, str. 465–472.;
- c) prispevki v zborniku ali zbirki besedil: priimek in začetnica imena avtorja, letnica, naslov prispevka in nato podatki o zborniku ali zbirki besedil. Primer: Melik, V. (1970). Slovenci in »nova šola«. V: Schmidt, V. (ur.), *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, str. 31–63.

Poslanega gradiva ne vračamo.