

Letnik
Volume
58 (124)

Številka
Number
5

Ljubljana
december
2007

Sodobna **PEDAGOGIKA**

Contemporary
PEDAGOGY

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

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

CONTENTS

- Editorial – *Janko Muršak*..... 06
- The Value Basis of Education in the State School
(The Educational Concept Based on Human Rights is not,
and cannot be, the only Legal Form) – *Mojca Kovač Šebart, Janez Krek*..... 10
- Viewing the Quality of Pedagogical and Andragogical Studies From
the Point of View of Changing Students' Conceptions – *Barbara Šteh,*
Jana Kalin..... 30
- Action Research as Part of the Processes for Assuring Work Quality
in an Educational Institution – *Janez Vogrinc, Milena Valenčič Zuljan,*
Janez Krek..... 48
- Phase Model of Slovenian Teachers' Career Development –
Petra Javrh..... 68
- Can Generally Valid Sentences Be Formed in Qualitative Research,
or what kind of a Theory can be Formed in Qualitative Research? –
Jasna Mažgon 88
- The Gymnasium as a General-Educational Secondary School
in Slovenia, Austria and Germany – an Analysis of Selected Historical
Periods – *Tadej Vidmar* 100

VSEBINA

- Uvodnik – *Janko Muršak* 6
- Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli (Vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma) –
Mojca Kovač Šebart, Janez Krek 10
- Pogled na kakovost študija pedagogike in andragogike z vidika spreminjanja pojmovanj študentov – *Barbara Šteh, Jana Kalin*..... 30
- Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji – *Janez Vogrinc, Milena Valenčič Zuljan, Janez Krek*..... 48
- Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev – *Petra Javrh* 68
- Ali kvalitativno raziskovanje lahko omogoči tvorbo splošnoveljavnih stavkov oziroma kakšno teorijo lahko tvorimo v kvalitativnem raziskovanju? – *Jasna Mažgon* 88
- Gimnazija kot splošnoizobraževalna sekundarna šola v Sloveniji, Avstriji in Nemčiji – analiza izbranih obdobj – *Tadej Vidmar* 100

Uvodnik

Tudi letos, tako kot že dve leti doslej, izdajamo dvojezično, slovensko-angleško številko *Sodobne pedagogike*. V njej objavljamo prispevke, ki so zanimivi tako za domačo kot za tujo strokovno javnost, saj prinašajo razmisleke o raziskovalnem delu na pedagoškem področju v Sloveniji, seznanjajo pa nas tudi z izsledki teoretičnih in empiričnih raziskav, ki zaznamujejo sedanji trenutek v slovenski pedagoški misli in ki bolj ali manj neposredno zadevajo učitelja in njegovo delo.

Aktualne debate o vzgojnem konceptu v Sloveniji odsevajo v uvodnem članku o vrednotni osnovi vzgoje v javni šoli. Avtorja Mojca Kovač Šebart in Janez Krek zagovarjata tezo, da so človekove pravice in dolžnosti temelj skupne vrednotne osnove za vzgojo v javni šoli. Avtorja analizirata tezo, da se je koncept človekovih pravic v javni šoli uveljavil le kot pravna forma, ne pa kot etika človekovih pravic. Tezi deloma pritrjujeta, vendar ob tem izpostavljata, da je k temu prispevala tudi pedagoška teorija, kolikor ji ni uspelo prikazati koncepta človekovih pravic tako, da bi bil v javni šoli lahko privzet kot etika oziroma kot primerna etična osnova za vzgojo v javni šoli. Pokazeta, da je v tem kontekstu »postmoderni dvom«
glede obstoja univerzalnih vrednot neupravičen, posledica dvoma pa je med drugim tudi negotovost učiteljev glede vrednotnega okvira vzgoje. Pokazeta, kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic in kako umešča razmerje do drugih, partikularnih vrednot oziroma vrednotnih sistemov, ter utemeljujeta, zakaj je etika človekovih pravic in dolžnosti ustrezna osnova vzgoje v javni šoli. Pri tem poudarjata, da udejanjanje te etike vključuje tudi pravno dimenzijo in formalna vzgojna dejanja. Zaradi tega je treba učitelje in študente, ki se pripravljajo na pedagoško delo, ustrezno uvesti v študij in jim omogočiti poznavanje koncepta in etike človekovih pravic in dolžnosti, da bi te skupne vrednote, norme in načela znali uporabljati tudi pri vzgojnem ravnanju.

Študij in priprava strokovnjakov za delo na pedagoškem področju pa je tudi zaradi tega še posebno aktualno področje, saj je kakovost njihovega dela odvisna predvsem od tega, koliko nam v izobraževalnem procesu uspe ustrezno izgrajevati pojmovanja, ki omogočajo njihov profesionalni razvoj. To je problematika, ki jo v svojem prispevku obravnavata Barbara Šteh in Jana Kalin. Zastavljata si vprašanje, ali med študijem pedagogike in andragogike nastajajo spremembe pojmovanj študentov glede znanja, vloge učitelja in študenta in če, kateri so dejavniki, ki vplivajo nanje. Izhajata iz kognitivno-konstruktivistične paradigme učenja in v skladu s tem izpostavita predpostavko, da se konstruktivno učenje nanaša na aktivno (re)konstrukcijo znanja s poudarkom na aktivni vlogi samega študenta. Znanja tako ni mogoče razumeti kot dokončne resnice, ki jo je moč kopiciti in prenašati na druge. Na podlagi teh izhodišč sta opravili raziskavo med študenti, ki je kot metodološki instrumentarij vključevala kombinacijo anketne tehnike in intervjujev. S tem sta avtorici dobili uvid v spremembe pojmovanj znanja, vloge učitelja in študenta med študijem. Sklepna ugotovitev, ki jo lahko razberemo iz obravnavane problematike, je, da so za spremembe izjemno pomembne tiste učne izkušnje, v katerih so imeli študentje aktivnejšo in samostojnejšo

vlogo. To pa je mogoče doseči le, če vidimo študente kot partnerje v učnem procesu in pri odločanju o tem, kako izoblikovati bolj kakovosten študij.

Profesionalni razvoj učiteljev skozi njihovo akcijsko raziskovanje pa je tudi vsebina prispevka skupine avtorjev z ljubljanske pedagoške fakultete. Ti tematizirajo akcijsko raziskovanje kot tisti proces, ki lahko bistveno pripomore k zagotavljanju kakovostnega pedagoškega dela, saj ga izvajajo učitelji neposredno in jim zato mogoča boljše poznavanje svojega dela in njegovo ustreznije načrtovanje, povečuje pa se tudi zanimanje za vpliv, ki ga ima njihovo ravnanje na učence. Slovensko šolstvo ima tradicijo akcijskega raziskovanja že od osemdesetih let prejšnjega stoletja in je danes ena najbolj razširjenih oblik raziskovanja na pedagoškem področju. Avtorji ugotavljajo pozitivne učinke akcijskega raziskovanja učiteljev zlasti glede njihove pripravljenosti sodelovati v raziskovanju. Ta pripravljenost je večja pri tistih, ki so v raziskovanju že sodelovali. Zato je treba posebno pozornost nameniti pripravi učiteljev na raziskovanje že v procesu študija, ki mora študentom zagotoviti temeljito metodološko znanje in ustrezno vključenost v raziskovalno delo že med študijem. Toda tudi po študiju je treba v sistemu stalnega strokovnega izpopolnjevanja zagotavljati zadostno možnost za razvoj raziskovalnih kompetenc in ustrezno finančno in organizacijsko spodbujati raziskovalno delo.

Učitelji, njihov profesionalni razvoj in modeli kariere pa so tudi tema študije o faznih modelih razvoja kariere slovenskih učiteljic in učiteljev izpod peresa Petre Javrh. Avtorica je na podlagi obsežne raziskave švicarskega raziskovalca M. Hubermana o kariernih fazah razvoja učiteljev opravila zelo poglobljeno kvalitativno raziskavo na vzorcu slovenskih učiteljev in primerjala tako nastali model, ki ga je poimenovala S-model (slovenski model), z modelom, ki ga je razvil Huberman na vzorcu švicarskih učiteljev. V obeh modelih se pojavljata tako imenovana zaželeno in nezaželeno stran modela. Za zaželeno stran je značilna pozitivna rast in profesionalni razvoj, na nezaželeni strani pa se pojavlja stagnacija v razvoju kariere in posledično nezadovoljstvo s svojo kariero. V slovenskem modelu pa je opaziti tudi specifično fazo, ki je Hubermanov model ne pozna. Gre za fazo kritične odgovornosti, za katero je značilna velika angažiranost in pozitivna kritičnost, ki sprošča ustvarjalni potencial učitelja, in to toliko bolj, kolikor bolj se v kolektivih ustvarja ustrezna klima in kolikor bolj pritegnejo k sodelovanju tudi sodelavce.

Vsi opisani prispevki se torej tako ali drugače lotevajo učiteljevega dela, bodisi skozi prizmo oblikovanja vzgojnega koncepta in njegove vrednotne podstat bodisi z analizo izobraževanja učiteljev, njihove vključenosti v raziskovalno dejavnost in razvoj njegove profesionalne kariere. Vsem besedilom je skupno spoznanje, da je učitelj temeljni dejavnik kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Ukvarjanje z učiteljem in njegovim izobraževanjem pa navsezadnje kaže tudi, da je proces razvoja slovenskega šolstva dosegel stopnjo, ko je potrebna predvsem kvalitativna rast, in da je prav učitelj tisti, ki to rast lahko zagotavlja. Za to je treba posebno skrb nameniti tistim učiteljem, katerih kariera se razvija na nezaželeni strani modela razvoja kariere, in odpraviti razloge, ki učitelje pripeljejo v fazo nemoči, ko jo je poimenovala Petra Javrh.

Dvema od navedenih empiričnih raziskav pa je skupno tudi to, da v izhodišču uporabljata podoben metodološki pristop, saj se opirata na kvalitativno raziskovalno metodologijo. Tretji prispevek pa s kvantitativno metodologijo raziskuje vplive akcijskega raziskovanja in se tako posredno dotika tudi kvalitativnih prispevkov k raziskovalnemu delu. V tem kontekstu je zato smiselno vprašanje o teoretskih temeljih kvalitativne metodologije; to je tema prispevka Jasne Mažgon, ki se sprašuje predvsem o možnostih oblikovanja teoretskih spoznanj na podlagi in ob uporabi kvalitativne metodologije. Zavrača kritike kvalitativnih raziskovalnih pristopov zaradi njihove domnevno vprašljive veljavnosti in posledično majhne možnosti posploševanja. Da bi se izognili takim kritikam, je potrebna pri tem tipu raziskovanja izjemna previdnost pri oblikovanju teorije. V pomoč raziskovalcem avtorica predstavlja temeljne smernice za oblikovanje teorije, ki sicer ne more doseči tolikšne stopnje posplošenosti kot kvalitativno raziskovanje, a to tudi ni njen namen. Vrednost njenih ugotovitev kvalitativnega raziskovanja pa je toliko večja, kolikor bolj je tvorjenje osrednjih kategorij konsenzualno in kolikor bolj so pridobljeni empirični podatki vezani na obstoječo teorijo. V skladu s tem se navezuje na predmetno zasnovano teorijo, ki daje najboljšo podlago za povečanje veljavnosti izsledkov kvalitativnih raziskav. Navsezadnje pa njihovo vrednost dokazujejo tudi v tej številki objavljeni prispevki.

Nekoliko drugačen metodološki pristop pa je uporabil Tadej Vidmar pri zgodovinski analizi gimnazije kot splošnoizobraževalne sekundarne šole v treh sorodnih pokrajinah oziroma državah. Namesto kontinuiranega opisa razvoja gimnazije, ki je običajen metodološki pristop, je uporabil sinhroni pristop in za posamezna izbrana obdobja, s sedanjim vred, prikazal, kako se gimnazija pojavlja kot torišče idej v teh obdobjih, pri čemer pa ne gre spregledati tudi dokumentacijske vrednosti zgodovinske analize izbranih obdobj. Morda se zdi tak pristop komu nenavaden in bi se raje zadovoljil z diahrono analizo razvoja gimnazije, ki pa bi zahtevala precej obsežnejšo študijo. V sedanjem trenutku razprave o spremembah gimnazijskega programa v Sloveniji je potreben pogled z distance, ki ga pričujoča analiza izbranih obdobj omogoča in s tem prispeva k vsebinskemu razmisleku o položaju gimnazije kot splošnoizobraževalne šole danes.

S tem smo izčrpali vsebino letošnje dvojezične številke Sodobne pedagogike. Prepričani smo, da bodo bralci tako kot prejšnja leta našli v njej zanimive razprave in spodbude za svoje praktično delo in predvsem možnosti za njegovo teoretsko refleksijo, obenem pa verjamemo, da smo ustrezno predstavili razvoj slovenske teoretske misli na področju vzgoje in izobraževanja tudi tistim, ki se zaradi jezikovne bariere z njo redkeje srečujejo.

*Dr. Janko Muršak,
glavni in odgovorni urednik*

Dr. Mojca Kovač Šebart, dr. Janez Krek

Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli

Vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma

Povzetek: Kljub temu da je v javnem diskurzu koncept človekovih pravic legitimen in nesporen, kar je značilno za naš prostor vsaj od konca osemdesetih let, lahko v pedagoški stroki ves čas sledimo teorijam, ki opozarjajo na »postmoderni dvom«
glede obstoja »občečloveških, nespornih«
univerzalnih vrednot, na katerih naj bi temeljila vzgoja v javni šoli. Ta dvom pa se nanaša tudi na človekove pravice kot etični koncept. V prispevku skušamo pokazati, da človekove pravice so etični koncept, ki je upravičeno osnova vzgoje v javni šoli. Koncept človekovih pravic in dolžnosti namreč vključuje tudi »osnovno družbeno moralo«, kolikor vključuje in povezuje etična načela, ki so tudi del partikularnih vrednotno-moralnih sistemov. Tu merimo na povsem osnovne etične norme oziroma vrednote v medčloveških razmerjih, s katerimi etika človekovih pravic uvaja univerzalne moralne dolžnosti do sočloveka, ki vključujejo za človekovo eksistenco pomembne zapovedi tradicionalne morale.

Ključne besede: etika človekovih pravic in dolžnosti, vzgojna zasnova javne šole, pravna forma, vrednote v javni šoli, izobraževanje učiteljev.

UDK: 37.034

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Mojca Kovač Šebart, izredna profesorica, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si
Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si

Teoretski pomisleki o konceptu človekovih pravic kot vrednotni osnovi vzgoje v javni šoli

Čeprav je v javnem diskurzu koncept človekovih pravic legitimen in nesporen, kar je značilno za naš prostor vsaj od konca osemdesetih let, lahko v pedagoški stroki ves čas sledimo teorijam, ki opozarjajo na »postmoderni dvom«¹ glede obstoja »občečloveških, nespornih«² univerzalnih vrednot, na katerih naj bi temeljila vzgoja v javni šoli. Ta dvom pa se nanaša tudi na človekove pravice kot etični koncept.

Tovrstni dvom in razprave so kot del filozofsko-antropološkega znanja legitimni in nujni, saj so ena od poti k refleksiji vpetosti v vrednotni(e) sistem(e), k razumevanju človeka kot družbenega bitja, k refleksiji v specifičnosti kulturnih kontekstov in podobno. A glede na naše ustavne določbe in iz njih izhajajočo ureditev javnega šolstva se pedagoška stroka ne sme in ne more izogniti koncipiranju temeljnega okvira vrednot, na katerega se v pedagoškem procesu opirajo učitelji v javni šoli. Učitelj namreč v šoli vedno deluje vzgojno, zato mora reflektirati tudi to, kako naj v šoli vzgaja, da pri tem nihče zaradi svoje vrednotne, religiozne, filozofske ali verske pripadnosti, spola, etične pripadnosti, rase ipd. ne bo izključen ali privilegiran.

Čeprav bi, npr. hipotetično rečeno, socialna oziroma kulturna antropologija (prim. Vuk Godina 1990; Benedict 1934; Mead 1928, 1935) ali filozofija morale (npr. MacIntyre 1987) lahko pokazali, da ni občečloveškega, za vse veljavnega vrednotnega sistema, ta razprava za vzgojo v javni šoli ni odločujoča. Kot že rečeno, danes z vidika formalnih okvirov, na katerih je utemeljena Slovenija kot država, ni sporno, da človekove pravice predstavljajo vrednotno matrico, v kateri zaseda mesto skupnih vrednot. Pedagoška teorija, kolikor zadeva vzgojo v slovenski javni šoli, tako mora tematizirati, kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic, kaj to implicira v razmerju do drugih, partikularnih vrednotnih sistemov, in podobna vprašanja. Zato bi bilo v tem kontekstu zgrešeno sporočilo šolski praksi, da ni nespornega, obče sprejemljivega vrednotnega sistema, da v postmoderni obstaja zgolj različnost, v kateri ni skupnih vrednot, in podobno.

Ali je formalna institucionalizacija človekovih pravic ovira interpersonalni funkciji – vzgoji v duhu spoštovanja teh pravic?

V besedilu, objavljenem leta 1991, kjer je govor o vzgoji v dobi postmoderne, Medveš opozarja na ».../ iluzoričnost iskanja občečloveškega, nespornega, za vse sprejemljivega, trajno zgodovinskega vrednotnega sistema /.../« (Medveš 1991, str. 109), ki hkrati ne bi bil partikularen in s tem izključujoč. Približno desetletje in pol pozneje znova tematizira vprašanja vrednot in vzgoje, pri čemer se sklicuje na prej navedeno tezo in jo obnavlja. Sprašuje se, ».../ ali je v postmoderni sploh mogoče definirati univerzalen moralni kodeks. Vprašanje je celo, ali lahko sploh že govorimo o konsenzualno sprejetem kodeksu (denimo o človekovih pravicah) glede na diskriminacijo in izključevanje določenih (manjšinskih) kultur in vrednot skoraj v vsakem socialnem okolju« (Medveš 2007, str. 23). Zapiše, da se »postmoderna upira težnjam, ki želijo vse do konca določiti, opredeliti, uokviriti, /.../« in da je njeno sporočilo, da je prav ».../ ta težnja po veljavnosti Enega tisto, s čimer se v moderni ne le da ni uspelo preprečiti velikih človeških katastrof polpreteklega obdobja, /.../ temveč jih je s svojim netolerantnim odnosom do monolitne svetovne kulture pravzaprav šele sprožala.« (Ibid.) Po našem mnenju je tu vprašanje napačno postavljeno. Notorično znano dejstvo je, da je bil koncept človekovih pravic ravno po drugi svetovni vojni formalno obče sprejet (Združeni narodi, Svet Evrope, II. Vatikanski koncil). Sprejet je bil kot norma, in to prav kot posledica radikalnega nespoštovanja temeljnih etičnih načel, kar je vodilo v svetovno vojno. Sprejet je bil tudi zato, ker povsem jasno vzpostavlja etiko dopuščanja različnosti (ali bolj filozofsko, razveljavlja veljavo Enega, saj na mesto Ene pozitivno določene Resnice uveljavlja svobodo oziroma avtonomijo posameznika in specifičnih kultur). To, da v resnici človekove pravice kršijo povsod, da se kršijo z diskriminacijo, izključevanjem, ni argument proti temu, da so obče sprejete kot skupni vrednotni sistem. Razen če menimo, da bomo lahko kdajkoli živeli v idealnem svetu absolutne veljave koncepta in udejanjanja načel. A če bi bilo tako, tedaj človekovih pravic niti ne bi več potrebovali, ker bi se vsi vselej že ravnali po tej normi.

Ob tem pa se legitimno postavlja vprašanje, ki neposredno zadeva pedagoško prakso. Zakaj človekove pravice nimajo ustreznega mesta v procesu vzgoje in izobraževanja v javni šoli?

Medveš vidi razlog v formalni institucionalizaciji človekovih pravic. Zapiše, da ».../ Splošna deklaracija o človekovih pravicah sicer poziva družbe in posameznike k spoštovanju in vzgoji v duhu spoštovanja teh pravic, toda v konkretni praksi je interpersonalna funkcija človekovih pravic v veliki meri odprta in nedorečena prav zaradi njihove formalne institucionalizacije« (Medveš 2007, str. 12). Tu se najprej postavlja vprašanje, na kaj meri izraz formalna institucionalizacija. Iz nadaljnje izpeljave je moč razbrati, da avtor formalno institucionalizacijo razume kot pravne postopke. To je razvidno v postavitvi odgovora na vprašanje ».../ kaj pomenijo človekove pravice v odnosih med učenci in učitelji /.../«; na to odgovarja, da so se človekove pravice ».../ v izpeljavi spremenile v instrumentalizirane pravne postopke.« (Ibid.) Ob tem se povsem strinjamo z njegovo tezo, da si mora

človek »/.../ za uveljavljanje pravic v medosebnih odnosih razviti nekaj bistveno bolj temeljnega, kot samo poznati pravice in obvladati postopke, ki zagotavljajo varstvo pravic v državni instituciji.« (Ibid.) Ne delimo pa mnenja, da se etična plat pravic »/.../ očitno zaradi njihove formalistične instrumentalizacije sploh ni mogla razviti, ne v vsakdanjem življenju ne v delovanju institucij« (ibid.). Ob tem namreč ni mogoče spregledati tudi tega, da je v tej formulaciji teza postavljena še bolj posplošeno: ne preprosto pravni postopki, *forma kot taka* – »formalistična instrumentalizacija« – preprečuje, da bi etika človekovih pravic zaživela v vsakdanjem življenju in delovanju institucij. Argumentacijo, da je bil koncept človekovih pravic – ne le v pedagoški praksi – tematiziran in izenačen s formalistično instrumentalizacijo, do določene točke sprejemamo, ob tem pa dodajamo sum, da je k temu, vsaj kar zadeva pedagoško prakso, veliko pripomogla prav prevladujoča teoretska interpretacija, ki je – izhajajoč zgolj iz pogojno rečeno disciplinatornega vzgojnega vidika – tak pogled (so)ustvarjala in utrjevala. Kritiko take interpretacije bomo podali v nadaljevanju besedila.

Vzgoja v duhu človekovih pravic – ali zdravega razuma?!

Najprej bomo odgovarjali na vprašanje, kaj pomeni vzgoja v duhu človekovih pravic. Medveš zapiše, da »/.../ nemalo prispevkov v tujem in našem tisku preveličuje pomen človekovih pravic za vzgojo v sodobnem času in vidi v njih novo Arhimedovo točko, na katero se lahko v celoti opre vzgojni koncept javne šole in pozabi na ideološko obremenjenost,¹ etiko oziroma moralo (ibid.). Ob tem doda, da se z njimi »/.../ tudi v šoli vzpostavljata zgolj pravni red in 'pravno okolje'« (ibid.) in da človekove pravice pridejo do izraza »/.../ redko ob izrekanju kakega opomina, ukora, ali grožnji za še kaj hujšega, to je v postopkih, ko se morajo šola in njeni organi držati predpisanih postopkov /.../« (ibid., str. 13). Odgovor, kaj pomeni vzgoja v duhu človekovih pravic, veže torej avtor na tisto, kar se po njegovem najizraziteje udejanjanja v praksi, kjer so, kot že rečeno, človekove pravice po njegovem reducirane na pravno formo. Ob tem je izpeljan implicitni² sklep, da etika (potem ko jo avtor izenači z nasprotji in nasprotnimi pozicijami tožilca in zagovornika, ki so značilne za formo pravnih postopkov) v duhu človekovih pravic ni zadostna, zato »/.../ naj daje šola v ciljni naravnosti vzgojnega ravnanja prednost etiki sploh in tudi etični dimenziji človekovih in otrokovih pravic pred pravno dimenzijo. /.../ šola naj sprejema človekove in otrokove pravice le v sklopu svoje etične opredelitve.« (Ibid., str. 14) Poudarek, da morata pedagoška teorija in praksa tematizirati etično in pravno dimenzijo

¹ Očitka, da se s konceptom človekovih pravic kot vrednotnim temeljem vzgoje v javni šoli »pozabi na ideološko obremenjenost«, tu ne moremo podrobneje obravnavati, saj ni pojasnjeno, kaj naj bi v tem kontekstu pomenila »ideološka obremenjenost«. Sam koncept človekovih pravic je – med drugim – kajpada usmerjen prav proti kakršni koli indoktrinaciji. O kriterijih Evropskega sodišča za človekove pravice, ki so v zvezi s tem uporabni tudi v šolski praksi, je bilo že precej napisanega (prim. Kodolja 1995; Kovač Šebart 2002).

² Prek serije »paradoksov« (prim. Medveš 2007, str. 13–14).

človekovih pravic, je povsem na mestu. Vendar pa ob tem ne moremo mimo tematizacije naslednjega teoretskega sklepa: »/.../ ker vemo, da ni etične teorije, ki bi dajala zanesljivo oporo, je mogoče preprosto skleniti, naj sprejme šola kot svoj etični kodeks načelo etike 'zdravega razuma'» (ibid.). V tem sklepu pa gremo težko mimo sporočila, da pravzaprav ni določenih skupnih vrednot in da naj se opremo na 'zdravi razum', čeprav le-tega avtor takoj zatem vendarle uporabi v smislu razsojanja in ravnanja, ki mora biti tako, »/.../ da se v šoli ne more dogajati nič, kar je v nasprotju s cilji, nalogami in njenim družbenim poslanstvom, vrednotami človekovih pravic in pravičnosti sploh« (ibid.).

Ta sklep (sam na sebi) ni sporen in ga sprejemamo. Je pa v povezavi s širšim kontekstom izpeljave nejasen in lahko tudi dvoumen. Zakaj? Na prvi pogled razveljavlja sporočilo prejšnjega sklepa: če je bil prej napotek »zdravi razum«, je sedaj »zdravi razum« preinterpretiran v nekaj drugega, kar navadno razumemo pod tem pojmom. Zdravi razum (*common sense*) pomeni, da človek po lastni presoji sledi prevladujočim družbenim normam³. Tu pa lahko zavede, saj ga avtor opre na »družbeno poslanstvo šole«, »človekove pravice« in »pravičnost«. Ob tem pa ne pojasni podrobneje, kaj naj bi pomenila družbeno poslanstvo šole in pravičnost. Termin človekovih pravic sedaj sicer skuša sidrati predvsem kot temelj etike v javni šoli in ne le kot normativno postavitev, ker pa je v kontekstu besedila izražen dvom o možnosti definiranja univerzalnega moralnega kodeksa, lahko bralec koncepta tudi tu ne razume oziroma ne privzame kot etike človekovih pravic, marveč le v pomenu, kot se je izrazil avtor, da je »/.../ nedvomno, da šola ne more⁴ kršiti človekovih pravic v svojem ravnanju« (ibid., str. 14). In če je v praksi in v teoriji koncept človekovih pravic razumljen le v formalni institucionalizaciji in če je izražen dvom o možnosti univerzalnega okvira vrednot ter se pri tem pozove na zdravi razum, so lahko tudi ravnanja v šoli – ki naj bi spoštovala človekove pravice oziroma ki naj bi sledila tej normi – zelo hitro razumljena le kot spoštovanje postavljenih pravil (pravic in dolžnosti učencev) in pravnih postopkov pri izrekanju ukrepov.

Tak sklep pa je kot temeljno sporočilo glede vrednot v izobraževanju učiteljev

³ Merriam-Webster's Unabridged Dictionary (2005) opredeli »common sense«, ki ima etimološke izvore že v latinščini in stari grščini (latinsko: *sensus communis*; prevod iz stare grščine: *koinē aisthēsis*), med drugim kot: 1. »good sound ordinary sense: good judgment or prudence in estimating or managing affairs especially as free from emotional bias or intellectual subtlety or as not dependent on special or technical knowledge Što absurdly metaphysical for the ears of prudent common sense P.E.MoreČ; in 2. (spuščamo specifična filozofska razumevanja): »the unreflective opinions of ordinary men: the ideas and conceptions natural to a man untrained in technical philosophy«. Slovar slovenskega knjižnega jezika (2007) »zdrav razum« povezuje z: »biti pri zdravi pameti, sposoben preišljeno, razsodno ravnati«. Pojem zdravega razuma torej meri na merila presoje in zmožnost presoje »običajnega človeka«, ob tem pa je izjava »biti pri zdravi pameti« implicitna negacija »norosti«, kar predpostavlja koncept meje med normalnostjo in norostjo, za katero so sociologija, kulturna antropologija in druge vede že nesporno pokazale, kako je družbeno določena in ključno opredeljena s prevladujočimi normami, mnenji itn. določene družbe. Kako je »common sense« dojet v običajni govorici, se nemara ustrezno izrazi tudi v »neznanstvenem« viru, kot je Wikipedija: »what people in common would agree«, »the knowledge and experience most people have, or are believed to have by the person using the term« (Wikipedia 2007).

⁴ Morda je tu mišljeno: »ne sme« kršiti, saj se *de facto* to seveda lahko zgodi.

treba jasno dopolniti, prav zato, ker ga je hkrati s tezo postmoderne – da za vzgojo v javni šoli ne kaže postavljati nekega pozitivno formuliranega okvira vrednot, marveč »zdravi razum« – mogoče brati kot sporočilo: učitelji, v vzgoji ravnajte »po svoji presoji«. To pa omogoča vpeljavo nekega »praznega mesta« polja vrednot, praznega seveda le na prvi pogled: koncept zdravega razuma in na tem načelu utemeljena vzgoja namreč nikoli ne vzpostavljata praznega mesta vrednot, saj ni konsistentnega koncepta zdravega razuma brez njegovega lastnega merila presoje, brez normativnega okvira, na katerega se opira – torej na prevladujoče ali na neke druge partikularne opredeljene družbene norme in vrednote. Ali kot opozarja Haydon, je morala, »/.../ vedno utelešena v praksi, običajih in pričakovanjih oseb, ki živijo v družbi, ne pa v izbiri in razmisleku od sveta ločenih posameznikov« (Haydon 1987, str. 3). Z vpeljavo koncepta zdravega razuma tako implicitno proizvedemo koncept vrednotnega okvira (kot rečeno, vsebine v določeni družbi prevladujočih norm in vrednot ali kak drug partikularni vrednotni okvir, ki mu sledi učitelj kot pripadnik določene skupnosti). Vendar pa v sodobnih večkulturnih družbah to po definiciji pomeni, da javna šola temelji na nekem partikularnemu vrednotnem okviru, ki je sicer lahko večinski, a hkrati nima merila, kako ravnati v točkah, kjer si različni partikularni okviri vrednot prihajajo v nasprotje (prim. Lukes 1997; Kymlicka 1995). S konceptom zdravega razuma tako ne sledimo postmoderni z geslom, da mora biti mesto vrednot ali oblasti v načelu prazno, marveč prikrto vpeljemo načelo vladavine nekega okvira partikularnih vrednot in na široko odpiramo prostor samovolji. Če so ob tem človekove pravice (če bi jih razumeli kot korekturo zdravega razuma) postavljene le kot pravna forma (ne etika, za kar naj bi tu šlo) in ker sam termin »pravičnost«, dokler ga ne opredelimo podrobneje, ne sporoča nič določnega, saj lahko pomeni vrsto nasprotujočih si teorij pravičnosti, učiteljem s tako dvoumnimi napotki ne dajemo jasnega odgovora, glede na kaj (katere norme, vrednote in pravila) naj se pri svojem vzgojnem presojanju in ravnanju odločajo, ko se bodo odločali po svoji presoji, katere kriterij je »zdrava pamet«. Brez normativnega, vrednotnega okvira človekovih pravic učitelji nimajo opore, varovala in korektiva, ki vsaj načeloma učitelju omogoča, da se izogne na eni strani kaprici lastne partikularne vrednotne presoje in na drugi strani izključevanju oz. favoriziranju prevladujočih, vendar pa še vedno partikularnih vrednotnih razsojanj v ravnanjih do posameznega učenca. Seveda je res in ni dvoma o tem, da je tudi v javnem vrtcu in javni šoli kot skupno normo treba privzgojiti vrsto civilizacijskih navad, ki so kulturno specifične in v zadnji instanci arbitrarne (denimo, da določene vrste hrane jemo z vilicami, in ne s prsti ali paličicami ipd.), torej »racionaliziramo«, ko te navade utemeljujemo (denimo s higienskimi razlogi), in v takšnih kontekstih je lahko primeren vzgojni pristop, če učitelj reče učencu, da se »pri nas« »to pač tako počne«, da se pa denimo drugje to počne drugače. Ne more pa moralna vzgoja v javni šoli ostati nerefleksirana v polju temeljnih skupnih vrednot. Te norme je treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela, in to velja za učitelja kot vzgojitelja, kot vzgojno-izobraževalni cilj pa tudi za učenca.

K tezi, ki jo v besedilu predlagamo kot nekaj, kar v praksi ne živi dovolj, namreč da človekove pravice morajo veljati kot etična norma v vsakdanjem

življenju in v življenju javne šole, pa po naši presoji vendarle napotuje tudi Medveševa analiza. »Nedorečenost« ali »neizpeljanost« etike človekovih pravic v javni šoli in institucionalizacija tega koncepta v njej terja nadaljnjo obravnavo in razlago, a to ne pomeni, da koncepta etike pravic v javni šoli ne privzamemo kot »univerzalni etični kodeks«.

Pri tem pa ni mogoče mimo izdelave koncepta etike človekovih pravic in dolžnosti, ki naj bi v šolah umanjala. Pred nadaljnjo obravnavo zato odgovarjamo na vprašanje, ali sploh lahko govorimo o etiki človekovih pravic. Ali človekove pravice vključujejo tisto, čemur bi tradicionalno rekli »moralna načela«? Zakaj moramo pri vzgoji v javni šoli izhajati prav iz etike človekovih pravic?

Ali lahko govorimo o etiki človekovih pravic, ki je upravičeno temelj vzgoje v javni šoli?

Naj začnemo z opozorilom, da so človekove pravice kot koncept lahko implicitno vpeljane tudi tako, da samega koncepta z imenom sploh ne omenimo, kot denimo v spodaj navedenem odlomku. Najprej izpostavljamo, da McLaughlin v drugem delu besedila, ki ga v nadaljevanju navajamo, zapiše, da je poleg vzpostavljanja zavez javnim vrednotam treba v javni šoli vzpostavljati tudi razumevanje, razpravo in kritično refleksijo prav v razmerju do različnosti na področju zasebnega. Ni treba dokazovati, kako to nujno izhaja iz zahteve spoštovanja in medsebojne povezanosti štirih sklopov določb Konvencije o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin: pravice do spoštovanja *zasebnega* (in družinskega) življenja, pravice do svobode *mišljenja, vesti in vere*, pravice svobode *govora in prepovedi diskriminacije* (Konvencija ... 1994, čl. 8, 9, 10 in 14). Nadalje, na prvi pogled avtor vrednotno osnovo »skupne šole« opredeli brez zveze s konceptom človekovih pravic, ko zapiše, da vrednote skupne šole vključujejo:

»... osnovno družbeno moralnost, ideale (take, kot je posameznikova avtonomija), metodološka načela (glede načinov, na katere se razrešuje javne razprave) in moralne ter politične vrednote (kot sta spoštovanje osebe in strpnost). S stališča ozke povezanosti mnogih teh vrednot s področjem političnega (te vključujejo 'državljsko vrlino') je treba to nalogo izvajati v tesni povezanosti s pomembnimi oblikami političnega izobraževanja – še posebno izobraževanja za državljanstvo. V razmerju do teh javnih vrednot si šola prizadeva za več kot preprosto razumevanje in kritično ocenjevanje s strani učencev, in tu je malo prostora za pluralizem in nevtralnost. Zato je narobe, če gledamo skupno šolo te vrste, kot da ji manjkajo moralni temelji, ne le zato, ker javne vrednote, ki jih to vključuje, niso zgolj proceduralne; ustrezno razumljene zahtevajo oblikovanje notranjih substantial zavez in vrlin. Na drugi strani si šola v razmerju do različnosti na področju zasebnega prizadeva za raziskovanje, razumevanje, razpravo in kritično reflektirane odločitve posameznikov. To ne zahteva nujno strategije 'učiteljeve nevtralnosti', ki je le ena od mnogih alternativ, ki jih je mogoče uporabiti.« (McLaughlin 1995, str. 30)

Za določene pojme in vrednote, ki jih navaja McLaughlin, je že na prvi pogled jasno, da jih na koherenten način vključuje prav koncept človekovih pravic: takšna je denimo posameznikova avtonomija kot ideal, saj so številne pravice

(prve generacije) zasnovane kot svoboščine, to je tako, da posamezniku dajejo pravico odločanja o lastni osebnosti in telesu (prim. Kovač Šebart, Krek 2007). Jasno je tudi, da te pravice določajo osnovna metodološka načela glede poteka javne razprave, namreč svobodo govora (Konvencija ..., 1994, čl. 10), svobodo mišljenja, vesti in vere (ibid., čl. 9), s tem pa je povezano tudi načelo pravne države s svojimi specifičnimi pravili (prim. ibid., čl. 6. in 7). Ob tem najbrž ni treba posebej pojasnjevati, da sta temelj koncepta človekovih pravic moralni ter politični vrednoti spoštovanja osebnosti, vključno z zasebnostjo (ibid., čl. 8), in strpnost kot zahteva dolžnosti spoštovanja pravic drugih, ki izhaja iz številnih pravic (prim. Krek 2004).

Za pojem »osnovne družbene moralnosti« je v prvem približku morda videti, da seže onstran tistega, kar vključuje koncept človekovih pravic. »Družbena moralnost« določene družbe namreč nujno vključuje tudi družbeno specifične norme, ki v določeni družbi prevladujejo in glede katerih se družbe med seboj tudi razlikujejo. Četudi bi ta pojem razumeli tako, je mogoče pokazati, da koncept človekovih pravic vključuje tudi temelje sodobne družbene moralnosti. Vključuje jih tudi s tistim, kar določajo posamezne pravice po vsebini, to je, da varujejo temeljne pogoje civiliziranega človekovega bivanja kot inherentno družbenega bitja in s tem med drugim omogočajo tudi koeksistenco specifik prevladujočih in manjšinskih družbenih norm. In navsezadnje je koncept človekovih pravic zasnovan družbenih etičnih načel, ki zavezujejo k prav določenim ravnanjem v razmerju do drugega. Ta načela ne določajo partikularnih vsebin, ne določajo pozitivno⁵ individualne morale in prepričanj – vzpostavlja mejo med družbo, državo in posameznikom – pred tem, da bi kdor koli v posameznika posegal na področjih, ki so temelj človeškosti in človekovega bivanja. Etika človekovih pravic in pripadajočih dolžnosti je elementarna etika, po kateri ima vsak človek pravico, da živi, da ni suženj, da ga ne mučijo, da ima lahko, ker je kot človek bitje mišljenja, svoja prepričanja in religiozno pripadnost ter da lahko javno izraža svoje misli; lahko se lahko giblje, ima svojo zasebnost, se poroči in ni diskriminiran zaradi kakršne koli lastnosti (jezika, barve kože, spola ...), če naj omenimo nekaj temeljnih pravic. Seveda pa je to mogoče le, če vsakdo spoštuje enake pravice drugih. Po drugi strani pa je to koncept družbene moralnosti, ker pravice veljajo le toliko, kolikor jih družba, država in tudi vsak posameznik v individualnih ravnanjih udeležujejo v obliki dolžnosti do drugih. Pravice so namreč vselej tudi dolžnosti do drugega. Zato smo v besedilih že opozarjali (prim. Kovač Šebart 2002), da je problematično zoperstavljanje »etike pravic« in »etike odgovornosti«⁶, ki ga srečamo v pedagoški teoriji, saj spregleda, da je v koncept pravic vpisana postavka in zahteva njihovega spoštovanja. Pravice ne obstojijo, če niso spoštovane, spoštovanje pravic pa tako

⁵ Prim. distinkcijo Berlina (1992) o razliki med pozitivno in negativno svobodo.

⁶ V razumevanju koncepta človekovih pravic je bilo v našem prostoru večkrat izpostavljena interpretacija, ki je v konceptu prepoznala zgolj »pravice« oziroma – kot smo že opozorili – »etiko pravic« (prim. Kovač Šebart 2002). B. Marentič Požarnik tako denimo zapiše: »Opozarjam na dano formulacijo, ki izhaja bolj iz 'etike pravic' kot iz 'etike odgovornosti', čeprav bi, tudi v skladu z Unescovim priporočilom, morali gledati na 'samostojnost, osebno odgovornost in smisel za skupnost' kot na tri komplementarne sinergične vrednote.« (Marentič Požarnik 1994, str. 69)

državi kot posameznikom nalaga dolžnost, da jo spoštujejo – torej odgovornost. Vsaka pravica ima *eo ipso* korelat različnih dolžnosti, struktura pravic pa celo predpostavlja dolžnosti, ki niso neposredno pravice. Na primer dolžnost strpnosti, ki je ena najočitnejših in najpomembnejših posledic koncepta človekovih pravic, je moralna dolžnost, ki je posredno (zaradi dolžnosti spoštovanja zelo različnih pravic) vgrajena v koncept človekovih pravic. Zoperstavljanje »etike pravic« in »etike odgovornosti« spregleda, da vsaka pravica brez spoštovanja pravic kot dolžnosti res postane nekakšna »neodvisna«, prostolebdeča »etika pravic«. Toda po drugi strani, če »etike odgovornosti« eksplicitno ne vežemo na strukturo človekovih pravic, ki ji dajejo vsebino, tudi »etika odgovornosti« ostane vsebinsko nedefinirana, (v načelu) specifična etika posameznika, ki nima jasne zaveze in etične odgovornosti prav z vidika skupnih vrednot družbe.

Povedano drugače: družbeni zastavek razmerja med pravicami in dolžnostmi je najprej v tem, da nam konkretne dolžnosti, izhajajoče iz pravic drugega, nalagajo ravnanja, glede katerih norme ne postavljamo sami (naša individualna svoboda), ker je vsebina teh dolžnosti družbeno določena. Vzgoja, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice, torej mora enako kot zavest o lastnih pravicah in ravnanjih skladno z njimi privzgojiti tudi zavest o dolžnosti do drugih in temu pripadajočih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin pravic, ki veljajo za vse. Še več, morda bi lahko zapisali, da mora vzgoja, ki zavezuje k etiki človekovih pravic, z namero, da so v družbi udejanjene, najprej zavezovati k dolžnostim do enakih pravic drugih.⁷

Koncept človekovih pravic in dolžnosti tako vključuje tudi »osnovno družbeno moralo«, kolikor vključuje in povezuje etična načela, ki so tudi del partikularnih versko-moralnih sistemov. Tu merimo na povsem osnovne etične norme oziroma vrednote v medčloveških razmerjih, s katerimi etika človekovih pravic uvaja univerzalne moralne dolžnosti do sočloveka, ki vključujejo za človekovo eksistenco pomembne zapovedi tradicionalne morale (prim. Kovač Šebart 2002, str. 72). Na primer, pravica, ki je v konceptu človekovih pravic opredeljena kot pravica do življenja,⁸ hkrati vsakomur nalaga dolžnost, ki je v judovsko-krščanski tradiciji opredeljena kot ena od desetih božjih zapovedi ne ubijaj. Pravica do lastnine⁹ nalaga dolžnost ne kradi. Zapoved ne laži (»govori resnico«) je predpostavka koncepta pravne države, to je pravic, ki zagotavljajo pravično sojenje (prim. *ibid.*). Zapoved spoštuj očeta in mater je v konceptu človekovih pravic preoblikovana v univerzalno pravico do nediskriminacije, ki na ravni osebnega vsakemu posamezniku nalaga, da spoštuje vsakogar, ne glede na njegove posebnosti, itn.

Nemara je določena razlika v strukturi dolžnosti v tem, da so te zaveze (dolžnosti), ki so (bile) človeku v verskih tradicijah naložene tudi v razmerju človeka do Boga (ne le človeka v neposrednem razmerju do drugega človeka), tu

⁷ Waldron, denimo, ki se zaveda tako logike dolžnosti kot posledice spoštovanja pravic, kot tudi pogostosti sprevida razmerja med pravicami in dolžnostmi, se zato takrat, ko govori o pravicah, ne utruji vsaj v oklepaju nenehno dodajati »in dolžnosti« oziroma »in njim soodvisne dolžnosti«: »Ljudje imajo posebne pravice (in dolžnosti), ki izhajajo iz obljub, pridobitev, vlog in razmerij, kakor tudi splošne pravice, ki jim rečemo človekove pravice (in tem soodnosne dolžnosti) /.../« (Waldron 1993, str. 170)

⁸ »Vsakdo ima pravico do življenja, do prostosti in osebne varnosti« (Deklaracija 1948, 3. čl.).

⁹ »Nikomur ne sme biti premoženje samovoljno odvzeto«, pravi deklaracija (*ibid.*, 17. čl.).

izpeljane ne glede na razmerje človeka do Boga, in same na sebi ostajajo v okvirih razmerja človeka do drugih ljudi oziroma – kar je še kako pomembno – do dignitete njihove osebnosti. Vendar pa, kot je razvidno, v temeljnih vsebinah (razen če dolžnosti do Boga ne bi interpretirali tako, da nalaga nestrpnost, diskriminacijo in nasilje do soljudi) tradicionalne moralne dolžnosti niso v nasprotju z dolžnostjo do sočloveka, ki jo nalagajo dolžnosti etike človekovih pravic, nasprotno, tudi te dolžnosti zavezujejo v razmerju do (so)človeka. Tu je treba dodati, da etika človekovih pravic tradicionalne partikularne vrednotne sisteme tudi zato dopolnjuje ali nadgrajuje, denimo prav s tem, da kot del sodobne družbene *morale* uvaja koncept pravičnega sojenja, združenega s konceptom pravnega varstva (pravno državo). In med drugim tudi tako, da ta etika samoomejitveno določa t. i. *svoboščine* v tistih točkah, kjer večina tradicionalnih vrednotnih sistemov določa partikularne zapovedi. Pravice do svobode mišljenja, vesti in vere ter svobode govora (prim. Konvencija ..., 1994, čl. 9 in 10) ter prepoved diskriminacije¹⁰ (ibid., čl. 14) uvajajo osebno svobodo in univerzalno dolžnost spoštovanja vsakega človeškega bitja tam, kjer, kot že rečeno, veljajo v različnih vrednotnih sistemih – partikularne vsebine zapovedi. Res je, da se s tem od tradicionalnih vrednotnih konceptov odmika v nekaterih točkah, ki so bistvene za človekov obstoj, res pa je tudi, da prav s tem omogočajo različnost in koeksistenco vseh teh partikularnih vrednotnih sistemov in razlik med posamezniki.

Koncept nediskriminacije očitno razkriva tudi enakost¹¹ kot skupno predpostavko vseh pravic. Kot že rečeno, ko etika človekovih pravic uvaja koncept enake človeškosti vseh ljudi, ki je podlaga vseh pravic in s tem moderne etike, uvaja tudi zapoved strpnosti (ki seveda ni vezana le na pravico do nediskriminacije, marveč na dolžnosti do drugega, ki izhajajo iz tako temeljnih pravic, kot je pravica do življenja, do dolžnosti, ki izhajajo iz pravic do svobode mišljenja in razpravljanja ter vere in prepričanja). Če pa k temu prištejemo še socialne pravice (pravice druge generacije) in pravice manjšinskih skupin (tretje in četrte generacije), postane očitno, da koncept človekovih pravic ne vključuje le etike v tradicionalnem pomenu temeljnih moralnih zapovedi, marveč tudi družbeno etiko, na kateri je mogoče graditi sodobno socialno kohezivnost, ali še več, ki je pogoj družbene kohezije v pogojih razlik sodobnega življenja. Kot v zvezi s tem sklenemo v analizi različnih avtorjev (prim. Kovač Šebart 2002), človekove pravice niso več ena od ideoloških doktrin, ampak civilizacija v tistem pomenu, »ki, če parafraziramo Halla, združuje v sebi najboljše, kar so proizvedli različni moralni in vrednotni sistemi (prim. Hall 1988, str. 4) in o čemer v danem trenutku velja soglasje kot o najboljšem in obče sprejemljivem« (Kovač Šebart 2002, str. 72). To

¹⁰ Uživanje pravic in svoboščin, določenih s to Konvencijo, je zagotovljeno vsem ljudem brez razlikovanja glede na spol, raso, barvo kože, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodnosti ali socialni izvor, pripadnost narodni manjšini, lastnino, rojstvo ali kakšne druge okoliščine (Konvencija, čl. 14).

Kodelja opozarja, sklicujoč se na Bobbia, da sta pojma svobode in enakosti tudi temeljno povezana s sodobnim pojmovanjem demokracije: »Demokracija /.../ temelji na dveh vrednotah: na *enakosti* in *svobodi*, pravi Norberto Bobbio, eden najbolj znanih italijanskih filozofov politike in prava.« (Kodelja 2002)

pa tudi tako, da ne vključuje – in s tem omogoča življenje, koeksistenco – tistega, kar je posebnost različnih moralno-religioznih sistemov in jih med seboj neizogibno, konstitutivno ločuje; te nadgrajuje tudi z normami, ki ustrezajo sodobnemu kontekstu in družbeni različnosti.

Zato menimo, da koncept človekovih pravic ni le forma prava in dokumentov, kot so Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948), Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994), Konvencija o otrokovih pravicah (1989), Resolucija o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja (The European ..., 1989, str. 3–5) in številni drugi mednarodni dokumenti, Ustava RS in zakoni, ki zavezujejo državo. Upravičenje mesta, ki ga ima ta forma v sodobni družbi, je utemeljeno predvsem v njeni vsebini, v etiki človekovih pravic. In tu je, kot zapiše McLaughlin, »/.../ malo prostora za pluralizem in nevtralnost« (McLaughlin 1995, str. 30). To ne pomeni nepoučenega ali nereflektiranega udejanjanja človekovih pravic kot temeljne vrednotne matrice sodobnosti, pomeni pa, da morajo biti vzpostavljene kot trdna točka, kot nedvoumna točka gotovosti, iz katere izhaja in na katero se opira vzgojna zasnova javne šole. In to tudi v času, ki ga v pomanjkanju boljšega izraza lahko označimo kot postmoderna, in (med drugim) prav zato, da je mogoče vztrajati pri vrednotnem pluralizmu. Prav načela človekovih pravic in dolžnosti so namreč tista, ki v resnici omogočajo soobstoj različnosti. Tudi zato so v šoli ta načela nujna in zato od teh načel v šoli ne bi smeli odstopati. Vzgoja v javni šoli mora učenca vrednotno usmerjati, in to ne kakor koli, marveč tako, da vrednotna vodila nalagajo dolžnosti, izpeljane iz pravic, ki vztrajajo pri spoštovanju vsakega človeka, ne glede na razlike, ki so del človeške različnosti.

Forma proti vsebini? Ali forma kot nujni del vsebine?

Naj se ustavimo še pri kritiki koncepta človekovih pravic, ki je utemeljena na konceptualnem ozadju razcepa na formo in vsebino. V tako prikazanem razcepu forma v zadnji instanci vedno vnaprej zastopa mesto negativno vrednotno označenega protipola »vsebini«, ta pa v besedilih pogosto ostane neopredeljena! V tem dojetju pa je formalizacija (vzgojnih dejanj in ravnanj) videti kot prepreka vzgojnemu delovanju v šoli.

Če pristanemo na tezo, da forma (= formalna institucionalizacija, instrumentalizirani pravni postopki, formalistična instrumentalizacija ...) človekovih pravic preprečuje udejanjanje etike, potem je naslednji logični korak videti v tem, da se, paradokсно, ni več treba ukvarjati z vsebino človekovih pravic (kako udejanjati posamezne pravice in dolžnosti, kaj praktično pomenijo, kaj zahtevajo ...), marveč sledi preokupacija, kako bi odpravili formo, ki nas ovira, da bi človekove pravice zaživele v praksi. A človekove pravice ne morejo zaživeti, če se vsebinsko z njimi ne ukvarjamo, jih ne reflektiramo in konkretno udejanjamo, še zlasti pa to ni mogoče, če jih enačimo s »formalnimi pravnimi postopki«. Hkrati pa ne smemo zanemariti, da je formalna institucionalizacija inherentni del koncepta, saj je del

tega koncepta tudi koncept pravne države.¹²

Logika razcepa, v katerem je forma (pravo, institucionalizacija) razglašena za krivca za to, da ni vsebine (etike), in na tej podlagi razumevanje koncepta človekovih pravic v praksi, lahko kaj hitro pripeljeta do rezultata, ko človekove pravice ob tem, da, kot utemeljujejo kritike, ne veljajo niti kot etika niti kot pravno varstvo. Celotna interpretacija je sedaj namreč namenjena prikazovanju »paradoksov«, ki so rezultat redukcije človekovih pravic na pravno formo. To lahko privede do absurda, skozi ilustracijo, ki temelji na retoričnem vprašanju, ali naj vzgojitelj, ko učenca zaloti pri »'nečednem poslu', podobno kot policist poduči učenca: 'Imaš pravico molčati, kajti vse, kar boš rekel, lahko uporabimo proti tebi'» (Medveš 2007, str. 13). Sami verjamemo, da je tovrstna redukcija mogoča samo ob odsotnosti razumevanja koncepta človekovih pravic kot etičnega koncepta. Namesto da bi bil učiteljem dan napotek, kdaj in v kakšnem kontekstu pojasniti učencem smisel tovrstnih pravnih form, je temeljno sporočilo, da tako ni mogoče vzgajati. Poanta izpeljave je po našem mnenju dvakrat napačna: prvič zato, ker ne pokaže, kaj je vsebina etike človekovih pravic, čeprav zatrjuje, da bi bilo prav to potrebno. Drugič pa zato, ker je osmešen tudi koncept pravne države, kar sporoča, da je šolski kontekst tako specifičen, da logika pravnega varstva zanj sploh ni primerna.

Če bi v izobraževanju učiteljev ostali pri tem, bi implicitno dopuščali sporočilo, da je samovolja – kolikor se »odpravlja« pravila pravne države in etične kriterije vsem skupnih etičnih načel – bistvo, ali pa vsaj pogoj pedagoških ravnanj. Gre z drugimi besedami za sporočilo, da formalni okvir delovanja ni potreben, da kot samoomejitveni mehanizem zadostuje strokovno ravnanje oz. strokovna avtonomija učitelja. Če je ob tem tudi etika človekovih pravic implicitno reducirana na pravno formo, je seveda naslednje logično vprašanje, ali je etika človekovih pravic lahko temeljna vrednotna norma. Menimo, da je tako vprašanje le retorično, saj če ni ideje o tem, kaj je etika človekovih pravic oziroma če je ta reducirana na »pravno formo«, se ne kaže čuditi temu, da tisto, česar »ni« oziroma je prikazano kot absurd, v izhodišču ne more »prijeti« in tako odigrati temeljne vrednotne matrice vzgoje v javni šoli.

V celoti vzeto konceptualizacija etike in vrednot v javni šoli v Sloveniji vse preveč pogosto ostaja v okviru, ki smo ga že leta 1990 opredelili z besedami, da »bodisi vemo, da takšno teoretsko izhodišče ni enoznačno opredeljeno, da pomeni niso jasni, bodisi stavimo na koncept, za katerega dvomimo, da bo v praksi 'zaživel' (Šebart 1990, str. 494).

¹² S tem mislimo predvsem na 6. in 7. člen Konvencije (1994), na »pravico do poštenega sojenja« in da »ni kazni brez zakona«, vendar kažeta na splošno logiko, kako koncept človekovih pravic vzpostavlja razmerje med formo in vsebino. (V Splošni deklaraciji človekovih pravic iz leta 1948 prim. čl. od 6 do 11)

Forma in etika

V ideji človekovih pravic je sprejeto kot dejstvo, da *homo sapiens* ustvarja svet konflikta, da sta človek in njegov svet nepopolna in med drugim prav zato določa osnovne norme, ki predpisujejo, kako naj se ti konflikti (vključujoč kršitve zakonov in možnost samovolje) urejajo (tudi) v svetu prava. Če analiziramo koncept pravic kot koherentno strukturo, katere relevantnost se je zgodovinsko potrdila in izbrusila, ni težko videti, da je razmerje med etiko in pravom v konceptu postavljeno kot razmerje dopolnjevanja, v katerem niti etika niti pravo nista ločena, pri čemer pa je jasno, da je pravno uveljavljanje varstva pravic le del uveljavljanja etike človekovih pravic. Enako pomembno je, da se ta etika uveljavlja v javnem diskurzu, da se uveljavlja norma svobode govora, mišljenja, veroizpovedi, da se v javnem diskurzu uveljavlja načelo nediskriminacije itn. in da se, kar je za javno šolo še zlasti pomembno, ta načela uveljavlja tudi v medosebnih razmerjih, torej tudi v vzgoji.¹³

Ena od določb koncepta človekovih pravic vključuje tudi to, da je za kazni najprej treba imeti formo kazni (»ni kazni brez zakona«).¹⁴ Splošna ideja koncepta človekovih pravic, ki zadeva pravice nasploh in koncept pravne države, je prav gotovo tudi ideja, da forma v različnih pomenih implicira varstvo posameznika ali določene kulture. Po tej logiki človekovih pravic je odprava forme prvi korak k samovolji, in obrnjeno, eno od zagotovil pravičnosti po tem konceptu je prav forma (vzpostavljanje forme same na sebi). To bolj konkretno pomeni:

1. da morajo biti pravice eksplicitno formulirane, določene z zakonom, v pravilniku¹⁵ itn., to pa *eo ipso* nalaga tudi ustrezne dolžnosti;
2. da ta etika nalaga postavljanje pravil, ki vzpostavljajo različne meje, do koder na eni strani sežejo pristojnosti državnih uradnikov in na drugi svoboda posameznika, ter s tem omejujejo vsakršno samovoljo.¹⁶

¹³ Tu lahko napolitimo na argumentacijo J. S. Milla v delu *O svobodi* (1994), ki pokaže, da svobodo posameznika v družbi omogoča prav spoštovanje mej, ki jih postavljajo pravice drugih, spoštovanje teh mej pa se v zadnji instanci vzpostavlja na temelju moralnih prepričanj – ki se kajpada v temeljnih potezah formirajo v procesu vzgoje in socializacije, v širšem družbenem kontekstu pa ob pogoju svobode govora (in s tem mišljenja).

¹⁴ Konvencija (1994) določilo, da *ni kazni brez zakona*, opredeljuje z besedami: »Nihče ne sme biti obsojen za katero koli dejanje, izvršeno s storitvijo ali opustitvijo, ki ni bilo določeno kot kaznivo dejanje po domačem ali po mednarodnem pravu v času, ko je bilo storjeno. Prav tako se ne sme izreči strožja kazni od tiste, ki jo je bilo mogoče izreči v času, ko je bilo kaznivo dejanje storjeno. /.../« (Konvencija ... 1994, čl. 7)

¹⁵ Pri tem se je prav tako treba znati omejevati in postavljati okvire ravnanj, tako zato, ker vseh konkretnih okoliščin nikoli ni mogoče ustrezno zajeti v tisto, kar je lahko zapisano, kot zato, ker veliko število podrobno določenih pravil vodi v to, da jih ni mogoče udejanjati.

¹⁶ Ko govorimo o »etiki človekovih pravic in dolžnosti«, predpostavljamo, da koncept vsebuje določena načela, ki jim je mogoče slediti s svojimi ravnanji in jih seveda tudi uporabljati kot kriterij refleksije realnosti. Koncept etičnega (etika človekovih pravic in dolžnosti) pa s tem ni povezan s kako posebno etično teorijo, denimo s kantovsko deontološko etiko, z utilitarističnimi etičnimi teorijami, s komunitarnimi teorijami, z etiko skrbi in podobno. Vendar iz dejstva, da se v tem kontekstu ne ukvarjamo s katero od omenjenih etičnih teorij, ali z vsemi omenjenimi, ne sledi, da bi bil tu govor le o »pravu«, ne pa o »etiki«. Področja etike in etičnega ni mogoče vezati na kako od teh teorij, na njene konceptualne predpostavke in na njen diskurz ali na sploh na te znane teorije ter predpostavljati, da

Če to logiko prenesemo v javno šolo (seveda tako, da ustreza šolski instituciji), koncept pravnega varstva prek pravic in dolžnosti ter prek pravil, kolikor vzpostavljajo meje samovolji, v ničemer ne omejuje njenega pedagoškega delovanja, razen če ne predpostavljamo, da je samovolja bistvo eksistence pedagoškega delovanja. Problem pa bi nastal tudi takrat, ko bi predpostavili, da smo s tem, ko smo sprejeli zakon, napisali pravilnik, postavili pravila itn., že vse naredili in da je forma kot taka že zagotovilo njenega udejanjenja. To je sicer obrnjena iluzija od tiste, ki razlog neuspeha etike zvede na sam obstoj forme, vendar zato ni nič manj iluzija. Tudi v primeru, ko imamo postavljeno formo, je, kantovsko rečeno, treba uporabiti razsodno moč ter pravice in dolžnosti, norme, pravila udejanjiti. Formo je treba udejanjiti, pri tem pa se v zadnji instanci ni mogoče otresti osebne odgovornosti pri uporabi lastne presoje. In ni treba dokazovati, da ni mogoče napisati posebnega pravila za vsako situacijo posebej. To dejstvo samo po sebi generira logiko vzpostavljanja nenapisanih vrednot, norm in pravil. Kar je do določene mere nujno in ni problem, dokler se ravnatelj, učitelji, pa tudi učenci in vsi drugi udeleženci, ki sodelujejo v udejanjanja vzgojne zasnove v javni šoli, zavedajo, da je naloga njihove razsodne moči tudi v tem, da presojujejo, kdaj nenapisane vrednote, norme in pravila, ki jih je določena skupnost vzpostavila (prikriti kurikulum), kršijo vrednote oziroma človekove pravice in dolžnosti (eksplicitni kurikulum), in kako bodo to odpravili.

Nekaj tez za izobraževanje učiteljev ali: o čem bi bilo treba doseči strinjanje

Kolikor je dejstvo, da so človekove pravice etični koncept, ki je tudi formalna zapoved, bi bilo na stereotip, da so to zgolj formalne vrednote, ki jih v dejanskosti kršijo in zato ne veljajo, treba odgovoriti, da so človekove pravice res formalno postavljene vrednote, vendar prav zato vse zavezujejo. Vse zavezujejo, vendar bi učitelji morali prejeti jasno sporočilo, da je od njih kot učiteljev odvisno, ali jih bodo udejanjili ali ne (naloga udejanjanja teh temeljnih vrednot predpostavlja, da vedo, kako jih udejanjati, da to hočejo – vsaj na ravni zaveze dolžnostim, ki jih imajo kot učitelji v javni šoli – in da, v težavnih okoliščinah, to tudi zmorejo).

Če jim pedagoška stroka sedaj sporoča, da je formalna institucionalizacija ovira etiki, kar, mimogrede, empirični podatki ne potrjujejo,¹⁷ lahko postane

ne-uporaba diskurzivnega aparata teh teorij že pomeni, da se besedilo ne ukvarja z etiko in etičnim. Področje etike je v filozofiji tradicionalno (to je od starogrške filozofije naprej) temeljno opredeljeno z vprašanjem dobrega (»Kaj je dobro?«, »Kaj je dobro življenje?«, pri čemer novoveške etične teorije vpeljejo in na to navežejo še vprašanja moralne dolžnosti, veljave – relativnosti – moralnih argumentov itn.). Ni treba utemeljevati, da človekove pravice in dolžnosti v tem smislu govorijo »o dobrem«, še več, da predstavljajo precej jasno formulirane odgovore prav na ta vprašanja – vprašanja etičnega.

¹⁷ Vrsta podatkov iz empirične raziskave o avtoriteti učitelja, o vrednotah, spoštovanju pravil in socialni klimi v šoli, nikakor ne govori o tem, da javna šola deluje v nasprotju z etiko človekovih pravic zaskrbljivoče (prim. Krek, Kovač Šebart, Hočevar, Vogrinc, Podgornik 2007). Spoštljiv odnos do drugega, upoštevanje osebe in spoštovanje njegovih pravic (ki jih je raziskava merila kot spoštovanje drugih, odnos do različnih oseb, medsebojno razumevanje, medsebojna pomoč, ravnanje v skladu s

samoizpolnjujoča se prerokba. Če namreč sporočamo (četudi le implicitno), da je forma ovira vsebini, nismo več daleč od posplošenega sporočila, da je vse, kar je formalno (= institucionalno) vzpostavljeno, pravzaprav odveč, še več, da je ovira pedagoški praksi, pravi, neformalni vzgoji ipd. Po tej logiki bi bilo v skrajnem primeru zato, da bi vzgojna praksa lahko »dejansko« zaživela, treba najprej odpraviti vsakršno formo (institucionalizacijo). Ker pa to seveda ni mogoče, tovrstno predstavljanje »forme« kot ovire »vsebini« ponuja permanentni alibi za to, da človekovih pravic kot temeljnih vrednot družbe v vzgoji in izobraževanju javne šole ni treba vzeti zares.

Dejstvo, da so človekove pravice formalizirane v različnih dokumentih, verjetno ni razlog, da jih ne bi učitelji hoteli privzeti v svojo vzgojno prakso. Toda če jim koncept človekovih pravic ni vsebinsko predstavljen tako, da bi videli, iz kakšnih realnih zgodovinskih spopadov in tragedij se je razvil ter s kakšnimi življenjskimi situacijami v sodobnosti je povezan, je manj verjetno, da bodo v teh vrednotah videli smisel. Če ob tem ostajajo še na ravni dojetja človekovih pravic prek katerega od stereotipov (da so le »papir«, od prakse ločena »teorija«,¹⁸ da so »odprte in nedorečene« v interpersonalni funkciji, da zanemarjajo dolžnosti), potem je bržčas res manj verjetno, da ga bodo privzeli kot osnovo svojih vzgojnih ravnanj. Kar bi bilo treba na ravni izobraževanja narediti, da človekove pravice kot vrednotni okvir ne bi bile »odprte in nedorečene v interpersonalni funkciji«, da bi učitelji torej začeli vzgajati v duhu človekovih pravic in dolžnosti, je najprej odločen odmik od implicitnega negativnega predstavljanja institucionalizacije (ali nasploh: forme kot take).

pravili ...), kažejo, da v javnih osnovnih šolah in gimnazijah delujejo v skladu s to etično normo, čeprav denimo na polovici osnovnih šol to ni del eksplicitne vzgojne zasnove. Po eni strani empirični podatki pokažejo, da so temelji etike človekovih pravic že del vzgojne etike v javnih šolah, čeprav bi bilo to mogoče nadgraditi, po drugi strani pa podatki o vključevanju Pravidnika o pravicah in dolžnostih učencev v vzgojne zasnove šol pokažejo, da dejstvo, da je to institucionalizirano, ne deluje zaviralno, prej nasprotno.

¹⁸ Imeti moramo ustrezno teorijo, z referenco na izkustvo, kako koncept praktično udejanjati. če je nimamo, in če vidimo prakso kot »nekaj povsem drugega«, kot polje, ki je povsem ločeno od teorije, težava ni nujno v »slabem« konceptu (v vsebini človekovih pravic), ampak v tem, da je teorije, kako koncept udejanjati, še premalo, in zato vzgojna praksa ne ustreza teoriji. Proti nelegitimnemu preskoku iz teorije v prakso – »sesuvanju« teorije z argumentom, da ne velja v praksi – je sicer že Kant v besedilu *O rekle, v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso* (1990 [1793]) podal pojasnilo, ki danes ni nič manj veljavno, kot takrat, ko je bila napisano. Tako denimo opozarja, da ko se zdi, da teorija ne ustreza praksi, je to lahko zato, ker nam manjka razsodne moči – pravi: ».../ ker pa razsodni moči ni mogoče vselej znova dati pravil, po katerih se mora ravnati pri subsumpciji (ker bi se to nadaljevalo v neskončnost), si lahko predstavljamo teoretike, ki nikoli v svojem življenju ne morejo postati praktični, ker jim manjka razsodne moči« (Kant 1990 [1793], str. 197). V tem primeru torej pravila *ne znamo* ustrezno praktično uporabiti, saj aplikacija pravila nikdar ni »mehaničen« proces, ni avtomatizem, marveč se je v konkretnih situacijah treba odločati, katero pravilo ustreza in kako ga uporabiti. V primeru pa, ko je naravni dar razsodne moči, teorija pa je (hipotetično) še nepopolna (= »ne ustreza praksi«), »pa ni teorija kriva, če še ni kaj prida uporabna za prakso, pač pa je krivo to, da ni bilo dovolj teorije, ki bi se je človek moral naučiti od izkustva in je resnična teorija, četudi je ni zmožen predstaviti in jo kot učitelj sistematično podati v splošnih stavkih /.../« (ibid.). Drugače rečeno, treba je imeti tudi *ustrezno* teorijo (in znanje, kako jo praktično uporabljati), zato takrat, ko se zdi, da »koncept« ne prime, da »ni ustrezen« ipd., težava ni *v teoriji kot taki* (= nasploh »v teoriji«), marveč v tem, da (še) nimamo ustrezne teorije (in znanja o tem, kako jo uporabiti).

Človekove pravice in dolžnosti bi bilo treba vzeti resno, to pomeni, da bi bilo treba študente ter učitelje poglobljeno izobraziti o konceptu in njegovi etiki ter kako ta načela umeščati v vzgojna ravnanja v javni šoli. Moralna vzgoja v javni šoli namreč ne more ostati nereflaktirana v polju temeljnih skupnih vrednot in norm. Te vrednote in norme je treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela, in to velja za učitelja kot vzgojitelja, kot vzgojno-izobraževalni cilj pa tudi za učenca.¹⁹

Vzgoja v duhu etike človekovih pravic vpeljuje v moralno vzgojo javne šole zahteve, ki učiteljem oziroma pedagoškim delavcem nalagajo takšna vzgojna ravnanja, ki so pričakovana ali prevladujoča kulturna norma v moralni vzgoji posameznika (denimo, da učencem kot vrednotno vodilo posredujejo norme: govori resnico, ne kradi tuje lastnine ...), poleg tega pa zahtevajo tudi reflektiranost in ustrezna ravnanja na področjih, kjer v družbi, med posamezniki, v kulturnih in drugih normah ter prepričanjih (torej tudi med učenci in starši) nastajajo razlike, ki navsezadnje vključujejo same pedagoške delavce. Norme koncepta človekovih pravic dajejo temeljna vodila, po katerih je treba te situacije presojsati in na podlagi teh vodil zasnovati vzgojna ravnanja v javni šoli. Denimo: načelo nediskriminacije pedagoškim delavcem nalaga, da dečkov in deklcic ne obravnavajo različno zgolj zato, ker so različnega spola. Učitelj si mora zastaviti in znati zastaviti vprašanje, ali prav v tej točki ni pristranski, in če ugotovi, da

¹⁹ Drugače rečeno: razlikovanje med vrednoto in normo v tem kontekstu vključuje poudarek, da koncept človekovih pravic po eni strani vsebuje vrednote v pomenu tistega, kar cenimo (ki imajo vselej tudi svojo vrednostno negativno, hrbtno stran). Kot smo že opomnili, so v Resoluciji o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja kot ».../ skupna evropska dediščina političnih, kulturnih in moralnih vrednot, v katerih je utemeljena civilizirana družba, navedene naslednje: človekove pravice, pluralna demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država.« (Resolucija ..., str. 3–5) Tako denimo koncepte svobode, enakosti, strpnosti itn., ki so vgrajeni v koncept človekovih pravic, v tej perspektivi lahko razumemo kot vrednote te družbe. Tudi skupne (družbene) tradicionalne moralne norme, kot so »ne laži«, »ne kradi« itn., je mogoče tako razumeti – torej kot vrednote te družbe. Po drugi strani pa je te in druge vrednote, ki jih vsebuje koncept človekovih pravic in dolžnosti, treba postaviti in razumeti tudi v pojmovnem okviru norme, namreč norme v pomenu družbeno vzpostavljenega pravila. Termin norma že Slovar slovenskega knjižnega jezika (2007) opredeli kot: »kar določa, kakšno sme, mora biti kako ravnanje, vedenje, mišljenje; pravilo, predpis«, se pravi, da je sopomenka normi »pravilo« oziroma »predpis«. Ta okvir skupnih družbenih norm, kot smo že pokazali, pa ne obsega le tistih norm, ki jih je mogoče izpeljati iz koncepta človekovih pravic in dolžnosti, ki jih je mogoče – ter tudi treba – znati racionalno upravičiti. V poanti, da je »te vrednote in norme treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela«, pa izpostavljamo, da določb koncepta človekovih pravic ne smemo razumeti le kot vrednot družbe ali le kot družbenih norm, ki bi jim lahko preprosto sledili, jih udejanjali, kot udejanjamo pravilo oziroma predpis, marveč jih razumemo tudi v pomenu načel, ki so kriteriji za etično razsojanje in ravnanje. Premik k načelu, denimo enakosti, v kontekstu koncepta človekovih pravic in dolžnosti, pa implicira tako vsebinske vidike, denimo, da je enakost v tem kontekstu opredeljena kot »enakost pravic vseh ljudi, ne glede na razlike«, da poznamo več generacij človekovih pravic, ki se ukvarjajo prav s tem vprašanjem, in podobno, kot tudi »formalne«, to je, da je enakost (kot načelo) treba konkretizirati, pri čemer »enakost« postane kriterij razumevanja, presojanja, refleksije različnih konkretnih situacij, in ne le udejanjanja. Povedano še drugače, pojem načela, denimo načela enakosti v kontekstu človekovih pravic in dolžnosti kot kriterija za moralno reflektiranje, razsojanje, odločanje, ne moremo razumeti in uporabljati brez vsebinskega konteksta, katerega del je to načelo – podobno kot denimo v filozofiji Descartesovega načela »clare et distincte«, Leibnizovega načela »istosti nerazločljivega« ali v fiziki Einsteinovega načela »ekvivalence« ipd. ne moremo niti razumeti niti uporabljati brez poznavanja vsebinskega konteksta in teoretskih izpeljav, ki so povezane s temi načeli.

je, mora ustrezno korigirati svoja ravnanja. Podobno velja za vse razlike, ki jih zajema načelo nediskriminacije (Konvencija ..., čl. 14), in za vsa druga načela, ki so del koncepta človekovih pravic in dolžnosti. Denimo, kljub temu da bi bila v določenem okolju sovražnost do Romov kulturna norma, ki jo starši – pogosto nezavedno – prenašajo na svoje otroke, učitelj ne sme preprosto nekritično privzemati te norme kot vrednote, ki jo bo nerefektirano prenašal naprej, marveč jo mora postaviti v vrednotni kontekst načel, ki jih vključuje koncept človekovih pravic, torej enakosti, nediskriminacije, strpnosti ..., ter iz tega izpeljati svoje vzgojno delovanje in poučevanje. Učitelj mora znati reflektirati položaje, ko gre za spoštovanje religioznih in drugih prepričanj (Konvencija ..., čl. 9), in tako naprej. Te zahteve, ki jih zastavlja vzgoja v javni šoli, pomenijo, da pri pedagoških delavcih poznavanje koncepta človekovih pravic in dolžnosti ne more in ne sme biti površno ali nekaj obrobnege. Reflektiranost (ki vključuje vednost, odkrito razpravljanje o teh normah in ravnanja) je pot in pogoj, da učenci v vzgoji lahko ponotranjijo vrednote koncepta človekovih pravic *v obliki načel* (denimo načela, da govori resnico, itn., pa tudi načel enakosti, enake pravice drugega, solidarnosti do drugih, odsotnosti nasilja ...), po katerih bodo kot odgovorna, odrasla bitja lahko avtonomno presojali konkretne situacije, lastna ravnanja in ravnanja drugih.

V vzgojno-izobraževalnih institucijah ima vse to vsaj dva vidika, vidik institucije kot celote, ki bi morala evalvirati in oblikovati v tej perspektivi svoje vzgojno delovanje, in vidik posameznika, ki v njej deluje. Ampak to so že vprašanja, ki jih bomo obravnavali v kateri od naslednjih razprav.

Sklep

V besedilu smo izhajali iz dejstva, da je vsaj od konca osemdesetih let v javnem diskurzu koncept človekovih pravic legitimen in nesporen, vendar lahko v pedagoški stroki ves ta čas sledimo teorijam, ki opozarjajo na »postmoderni dvom« glede obstoja »občečloveških, nespornih« univerzalnih vrednot, na katerih naj bi temeljila vzgoja v javni šoli. Kolikor se ta dvom nanaša tudi na človekove pravice, postane dvom – s posledico: negotovostjo učiteljev glede vrednotnega okvira vzgoje – sporen tako z vidika dejstva, da so človekove pravice etični koncept, ki je tudi formalna zapoved, in prav zato vse zavezuje, kot tudi z vidika dejstva, da učitelj v šoli vedno deluje vzgojno. V tem kontekstu bi bilo zgrešeno sporočilo šolski praksi, da ni nespornega, obče sprejemljivega vrednotnega sistema, da v postmoderni obstaja zgolj različnost, v kateri ni skupnih vrednot. Pedagoška teorija, kolikor zadeva vzgojo v slovenski javni šoli, tako mora tematizirati, kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic, kaj to implicira v razmerju do drugih, partikularnih vrednotnih sistemov, in podobna vprašanja. Drugače rečeno, mora reflektirati tudi to, kako naj v (javni) šoli vzgaja, in pri tem izhajati iz vrednotnega in normativnega okvira človekovih pravic in dolžnosti. Pokazali smo, zakaj formalna institucionalizacija človekovih pravic ni (in ne bi smela biti) ovira vzgoji v duhu človekovih pravic in zakaj ne bi bilo ustrezno, če bi vzgojo v javni šoli zasnovali na konceptu zdravega razuma, ter

odgovarjali na vprašanje, kaj pomeni vzgoja v duhu človekovih pravic. Pri tem smo pokazali, v kakšnem pomenu je koncept človekovih pravic primarno etični koncept, ki vključuje med drugim tudi skupna tradicionalna moralna načela te družbe, zakaj je etika človekovih pravic in dolžnosti upravičeno osnova vzgoje v javni šoli in kako (oziroma zakaj) udejanjanje te etike nujno vključuje tudi pravno dimenzijo oziroma formo in formalna vzgojna dejanja. Človekove pravice in dolžnosti bi bilo treba vzeti resno, to pomeni, da bi bilo treba študente in učitelje poglobljeno izobraziti o konceptu in njegovi etiki ter kako ta načela umeščati v vzgojna ravnanja v javni šoli. Te norme je treba ponotranjiti in znati uporabiti tudi kot načela, in to velja za učitelja kot vzgojitelja, kot vzgojno-izobraževalni cilj pa tudi za učenca.

Literatura

- Benedict, R. (1989 [1934]). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Berlin, I. (1992). Dva koncepta svobode. V: *Sodobni liberalizem* (zbornik). Rizman, R. (ur.) Knjižna zbirka Krt. Ljubljana: Krt, str. 69–90.
- Godina Vuk, V. 'Nature' vs. 'nurture'. *Antropološki zvezki*, 1 (1990), str. 77–114.
- Hall, A. J. (1988). *Liberalism*. London: Paladin Grafton Books.
- Kant, I. (1990 [1793]). O reklu, v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso. *Filozofski vestnik*, letn. 11, št. 2/1990, str. 196–229.
- Kodelja, Z. (1995). *Laična šola: pro et contra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z. (2002). Enakost in svoboda: temeljni vrednoti demokracije in šole. V: *Sodobna pedagogika*, letn. 53, št. 5, str. 10–23.
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Internetni vir, dne 9. 7. 2007: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105>.
- Konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin (1994). Uradni list RS (13. 6. 1994) MP, št. 7-41/1994 (RS 33/1994).
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Zbirka *Obrazi edukacije*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Kovač Šebart, M., Krek, J., Vogrinc, J. (2006). O vzgojni zasnovi v javnih osnovnih šolah – kaj pokažejo empirični podatki = About the educational plan in state primary schools – what the empirical data show. *Sodob. pedagog.*, 2006, letn. 57, št. 5, str. 22–42, 22–44.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2005). Vzgoja in državljanska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo? *Sodobna pedagogika* (dvojezična slov. in angl. izdaja), letn. 56, št. 5, str. 26–47.
- Krek, J. (2004). Education and toleration: before virtue, toleration requires respect for the form. V: *Kožuh, B. (ur.), Kozłowska, A. (ur.), Kahn, R. (ur.), Theory, facts and interpretation in educational and social research*. Los Angeles: Universty of California; Czestochowa: Pedagogical University, str. 139–146.
- Krek, J., Kovač Šebart, M., Vogrinc, J., Podgornik, V. (2007). Sintetizirana interpretacija rezultatov raziskave: vprašanja vzgojne zasnove, socialne klime, nasilja in

- drog, zaključno poročilo (Ciljno raziskovalni projekt, V5-0938) (2007). Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Filozofska fakulteta, 133 f.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lukes, S. (1997). Pet prilik o človekovih pravicah. *Problemi št. 3–4/1997*, str. 91–107.
- MacIntyre, A. (1987). *The Idea of an Educated Public*. V: Haydon, G. (ur.), *Education and Values*. London: Institute of Education. University of London, str. 15–36.
- Marentič Požarnik, B. (18. 10. 1994). V: *Stališča in pripombe članov Strokovnega sveta do osnutka nove šolske zakonodaje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- McLaughlin, T. H. (1995). Public values, private values and educational responsibility. V: Pybus, E. in McLaughlin, T. H., *Values, Education and Responsibility*. St. Andrews: Centre for Philosophy and Public Affairs. University of St. Andrews, str. 19–32.
- Mead, M. (2001 [1935]). *Sex and Temperament: In Three Primitive Societies*. New York: HarperCollins Publishers.
- Mead, M. (2001 a [1928]). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: HarperCollins Publishers.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. 1. del. *Sodobna pedagogika*, letn. 42, št. 3–4, str. 101–117.
- Medveš, Z. (1991 a). Pedagoška etika in koncept vzgoje. 2. del. *Sodobna pedagogika*, letn. 42, št. 5–6, str. 214–226.
- Medveš, Z. (2007). *Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo (2007)*. V: *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*.
- Merriam-Webster's Unabridged Dictionary (2005). *Elektronska verzija*. Springfield (Mass.): Merriam-Webster, Inc.
- Mill, J. S. (1994 [1859]). *O svobodi*. Knjižna zbirka Krt. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (2007)*. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Pridobljeno prek internetne strani: Iskanje po Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Internetni vir, dne 15. 11. 2007: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Splošna deklaracija človekovih pravic (1948)*. Generalna skupščina Združenih narodov 10. decembra 1948, resolucija št. 217 A (III). Internetni vir, dne 1. 8. 2007: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102>.
- Stališča in pripombe članov Strokovnega sveta do osnutka nove šolske zakonodaje*. (20. 10. 1994). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Šebart, M. (1990). Vzgoja – družba – posameznik. *Ljubljana: Sodobna pedagogika*, letn. 43, št. 9–10, str. 487–498.
- The European dimension of education: teaching and curriculum content (1989)*. Newsletter/Faits nouveaux. Strasbourg: Council of Europe, str. 3–5.
- Waldron, J. (1993). *Liberal Rights: Collected Papers 1981–1991*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikipedia (2007). *Wikipedia, the free encyclopedia*. Internetni vir, dne 1. 8. 2007: http://en.wikipedia.org/wiki/Common_sense.

Dr. Barbara Šteh, dr. Jana Kalin

Pogled na kakovost študija pedagogike in andragogike z vidika spreminjanja pojmovanj študentov

Povzetek: Študentje vstopajo na univerzo s številnimi izkušnjami z učenjem in imajo izoblikovane bolj ali manj koherentne subjektivne, implicitne teorije o učenju, znanju in poučevanju. Ključno vprašanje je, ali med študijem nam, učiteljem, s svojim vplivom in izzivi uspe doseči, da jih študentje ozavestijo in začno izgrajevati pojmovanja, ki temeljijo na konceptu aktivnega in konstruktivnega učenja, ter tudi rastejo v samostojne učence, ki znajo uravnati svoje učenje. To je podlaga njihovem nadaljnjemu profesionalnemu razvoju in eden od kriterijev za presojanje kakovosti študija. S proučevanjem te problematike pa učitelji sami sebi postavljamo zrcalo, saj smo eden od akterjev dogajanja in eden od dejavnikov spreminjanja študentov in njihovih pojmovanj. V raziskavi smo skušali ugotoviti, ali sploh nastajajo spremembe v pojmovanjih študentov glede znanja, učiteljeve in študentove vloge. Zanimalo nas je, kateri so ključni dejavniki teh sprememb s perspektive študentov in kakšno vlogo imamo pri tem njihovi učitelji in študij nasploh.

Ključne besede: visokošolsko izobraževanje, kakovost študija, pojmovanja znanja, učiteljeva in študentova vloga, spreminjanje pojmovanj.

UDK: 378.01

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Barbara Šteh, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: barbara.steh@guest.arnes.si

Dr. Jana Kalin, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: jana.kalin@guest.arnes.si

1 Uvod

Prvo vprašanje, na katero si moramo odgovoriti, je, kaj pomeni kakovostno izobraževanje. O kakovosti lahko govorimo v absolutnem smislu kot o doseganju nekega ideala, vendar če pomislimo na različnost in spremenljivost potreb vseh, ki so vpleteni v vzgojno-izobraževalni proces, če želimo doseči, da izobraževalne ustanove postanejo prilagodljivi kompleksni sistemi, ki stalno skrbijo za svoj razvoj in izboljšanje (po Sahlbergu 1998), ta koncept ne vzdrži. Torej bomo o kakovosti govorili kot o nečem relativnem, o nečem, kar je stvar dogovora. Nightingale in O'Neil (1994) predstavljata pet običajnih perspektiv, iz katerih je moč gledati na kakovost, a vsaka od njih skriva v ozadju določene domneve, pričakovanja in sodbe, torej tudi odprta vprašanja in dileme.

1. *Enačenje kakovosti z visokimi standardi*

Najprej se seveda postavi vprašanje, po čigavih standardih, saj se pojavljajo pomembne razlike v pričakovanjih med študenti, učitelji, vodstvom izobraževalnih institucij, različnimi komisijami ... Čedalje pogosteje se izpostavlja standard mednarodne primerljivosti. Vendar, ali je pri tem zaželeno različnost in naj vsaka institucija postavi standarde glede na lastno poslanstvo in cilje, ali lahko na primer v okviru visokošolskega izobraževanja sledimo kakšnemu nadrejenemu, splošnemu cilju, kot je razvijanje intelektualnih zmožnosti na višji ravni? Nadaljnji problem je ravnanje tedaj, ko so začetni pogoji zelo neizenačeni. Največji problem pa je v tem, da sama postavitve standardov ne vodi do izboljšanja.

2. *Kakovost kot konsistentnost*

Če si zamislimo, da je kakovost izobraževanja v spodbujanju in oblikovanju intelektualnih zmožnosti na višji ravni, lahko to kakovost presojamo po rezultatih ali po samem procesu izobraževanja. Če se osredotočimo na rezultate, se lahko vprašamo, kako študentje kažejo, da znajo neodvisno in kritično razmišljati, da se znajo jasno izražati in so pri tem samostojni. Študentje so pri tem lahko neuspešni

zaradi najrazličnejših razlogov, in ne zaradi samega programa in njegovega izvajanja; torej ne moremo o kakovosti razsojati le na podlagi rezultatov. Presojati moramo sam proces: ali študentom ponujamo dovolj intelektualnih izzivov, ki jim bodo pomagali, da se razvijejo v avtonomne, kritične in reflektivne učence. Ta koncept kakovosti nam je torej v večjo pomoč kot prvi, a doseči moramo strinjanje glede značilnosti, ki odlikujejo kakovostno visokošolsko izobraževanje.

3. *Kakovost kot ustreznost glede na namen*

Avtorji opozarjajo, da se za namenom lahko skriva ideologija. Izobraževalne institucije so lahko pozvane, da same opredelijo svoje poslanstvo in poglobiten namen, a nekatere namene cenimo bolj kot druge. Pri razreševanju tega problema lahko zaidemo v drugo skrajnost in rečemo, da so vse izobraževalne institucije enakovredne, a drugačne in zato ne moremo delati nobenih primerjav po kakovosti. Ali lahko poiščemo za določeno vrsto in raven izobraževalnih institucij skupen, poglobiten namen, ki si ga delijo prav vse? Nightingale in O'Neil (1994) povzemata, da si lahko ne glede na vso raznolikost visokošolskega izobraževanja prav vsi delijo poglobiten, naddoločujoč namen, ki naj bi bil v razvijanju intelektualnih zmožnosti na višji ravni. To pomeni, da študentom te zmožnosti omogočajo neodvisno in kritično mišljenje, hkrati pa gre ob tem za njihov razvoj osebnih in socialnih odlik.

4. *Kakovost, zasnovana kot denarna vrednost*

V skladu s tem konceptom se pojavljajo zahteve po zbiranju novih in novih podatkov: o razmerju med učitelji in številom študentov, osipu, opremljenosti ... Pri tem se pozablja, da samo vedenje o odmikih ne bo povzročilo sprememb. Nevarnost je tudi v tem, da smo preveč zaposleni z zbiranjem teh podatkov, namesto da bi se ukvarjali s tem, kako doseči pogoje za kakovostno učenje.

5. *Kakovost kot transformacija*

V procesu izobraževanja naj bi se učenci deloma preoblikovali. Pri tem gre tudi za paradigmatski premik od učenca brez odgovornosti k učencu z odgovornostjo, ki zahteva novo vizijo učitelja kot spodbujevalca učencev in učenca kot aktivnega in zavzetega udeleženca v učnem procesu.

V študiji, ki jo predstavljamo, se največ opiramo na zadnje izhodišče pri presojanju kakovosti, čeprav se seveda lahko poistimo z naddoločujočim namenom, kot ga izpostavljata Nightingale in O'Neil (1994). Avtorja ob tem poudarjata, da moramo ohranjati osredotočenost na ustvarjanje pogojev, ki vodijo v kakovostno učenje, saj ravno to najbolj zagotavlja kakovost izobraževanja. Razmišljanje o študentih kot partnerjih v učnem procesu najbolj pomaga ohranjati ta fokus.

1.1 *Študentje kot partnerji v učnem procesu*

Vključenost študentov v procesu zagotavljanja kakovosti na področju visokošolskega izobraževanja v Evropi postaja vse pomembnejša in visoko cenjena. Na ministrski konferenci v Pragi leta 2001 so navzoči poudarili, da so študenti pomemben dejavnik na vseh ravneh, in znova izpostavili pomembnost sodelo-

vanja študentov v dokumentu Evropski standardi in izhodišča za zagotavljanje kakovosti. Kljub temu pa vsi subjekti in države še ne razumejo povsem razlogov za sodelovanje študentov v procesu zagotavljanja kakovosti (Brus idr. 2007, str. 53). Pogosto se namreč pozablja in spregleda, da študentje lahko prispevajo h kakovosti.

Poudariti želimo pomembnost vloge študentov v razvijanju akademske skupnosti, kulture učenja v sodelovanju z drugimi zaposlenimi na univerzi. Če želimo oblikovati in podpirati kulturo participacije (sodelovanja) v vseh vidikih univerzitetnega življenja, je potreben nenehen trud pri vključevanju različnih subjektov, še posebno študentov. Eden najpomembnejših ciljev univerze je omogočanje študentovega učenja. Da bi dosegli ta cilj, je ključnega pomena, da lahko študentje aktivno sodelujejo na vsakem koraku razvojnega procesa (Alaniska in Eriksson 2006, str. 12). Vključevanje študentov moramo razumeti kot popolno participacijo. Tesno sodelovanje omogoča resnično partnerstvo in zato bolj odprt dialog. Poudarjanje položaja študentove vloge v zagotavljanju kakovosti temelji na spoštovanju študentovega položaja v celotni akademski skupnosti. Na Finskem na primer posebej poudarjajo, da je univerza znanstvena skupnost, ne šola. Študente vidijo bolj kot začetnike v akademski sferi kot pa učence, ki obiskujejo predavanja, bolj so v vlogi partnerjev kot pa uporabnikov storitev. Tako zaposleni kot študentje so iskalci znanja; edina razlika med njimi je različna stopnja izkušnosti (prav tam).

Alaniska in Eriksson (2006, str. 14–15) predstavljata študentovo vlogo s štirimi kategorijami:

1. *študent kot vir informacij*

Posredovanje povratne informacije je najobičajnejša pot študentove participacije v zagotavljanju kakovosti. Velika raznolikost je v tem, kako, kdaj in kakšne vrste povratnih informacij nam posredujejo študentje. Navadno dajo povratno informacijo po dokončanem programu ali vsaj enkrat na leto. Dobro je uporabljati tako kvantitativne kot kvalitativne postopke zbiranja tovrstnih podatkov.

2. *študent kot aktivni udeleženec*

Študentje lahko oblikujejo povsem svoje vprašalnike za posredovanje povratne informacij ali pa to naredijo v tesnem sodelovanju s profesorji. Študentje pogosto zbirajo in analizirajo povratne informacije. Organizirajo lahko delavnice za profesorje in študente, kjer spodbujajo inovativne in problemsko zasnovane diskusije z namenom izboljšanja kakovosti študija.

3. *študent kot strokovnjak*

Študente moramo na splošno videti kot strokovnjake za učenje. Natančno vedo, kako so dosegli svoje učne rezultate ter kako in koliko jim je pri tem pomagalo poučevanje. Poučevanje bi morali evalvirati skozi učne izkušnje študentov in se vprašati, koliko poučevanje v resnici podpira proces učenja. Obravnavanje študentov kot strokovnjakov je v današnji kulturi pričakovano – le-to pa zahteva pozitivno stališče tako zaposlenih kot študentov.

4. *študent kot partner*

Učenje poteka v tesnem sodelovanju med učitelji in študenti. Razvoj koncepta partnerstva – v odnosu do vključevanja študentov in zagotavljanja kakovosti – lahko torej vidimo kot naravno posledico tega sodelovanja.

Koncept partnerstva med študenti in zaposlenimi predstavlja možnost avtentičnega in konstruktivnega dialoga, ki omogoča priložnost za bolj reflektivno povratno informacijo. Odgovornost zaposlenih je, da pojmujejo študente kot partnerje ter da oblikujejo sproščeno in pozitivno institucionalno klimo, ki bo partnerstvo omogočala in spodbujala.

Razvijanje kulture kakovosti namreč pomeni, da postaja samokritični reflektivni pristop značilnost organizacije kot skupnosti zaposlenih in študentov (Harvey 2007).

Namen te študije je vsekakor prisluhniti glasu študentov in ugotoviti, ali začno med študijem prevzemati dejavnejšo vlogo ter postajajo samostojnejši učenci, ki prevzemajo vlogo strokovnjaka in partnerja v skladu s konceptom Alaniske in Erikssonove (2006). Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, ali smo učitelji pripravljene sprejeti študente kot strokovnjake in partnerje.

1.2 *Pojmovanja znanja, poučevanja ter učiteljeve in študentove vloge*

Študentje, ki vstopijo na univerzo, imajo za seboj že leta izkušenj v izobraževanju in izoblikovane določene mentalne modele učenja oz. koherentne sisteme pojmovanj o učenju in znanju, sebi kot učencu, učnih ciljih in nalogah, učenju in izobraževanju na splošno, delitvi nalog in odgovornosti na sebe in druge udeležence v učnem procesu (Vermunt 1993). S temi mentalnimi modeli in svojimi usmerjenostmi v učenju – osebni cilji, motivi, pričakovanji, dvomi ... – vstopajo v različne učne situacije in si jih v skladu z njimi tudi razlagajo. Od teh razlag in obvladovanja raznovrstnih učnih strategij je odvisno njihovo ravnanje oziroma kakovost njihovega učenja in znanja. Učiteljeve izpitne zahteve in vrednotenje znanja ter študentova ocena lastne učne uspešnosti pa povratno vplivajo na študentove mentalne modele in usmerjenosti v učenju. Zato nas zanima, kakšna sporočila učitelji pošiljamo svojim študentov in ali imajo kakšen vpliv na njihova že utrjena pojmovanja o znanju, učiteljevi in študentovi vlogi ter posredno seveda na kakovost učnega procesa in doseženega znanja (Biggs 1999).

Ta študija je zasnovana na kognitivno-konstruktivistični paradigmi učenja in poučevanja, v okviru katere se poudarjajo dinamična narava znanja, njegovo neprenehno izgrajevanje in rekonstruiranje. Konstruktivno učenje se torej nanaša na aktivno (re)konstrukcijo znanja; gre za poskus izgrajevanja bogatejših in kompleksnejših spominskih reprezentacij. Vermunt (1993) pri tem izpostavlja pomen aktivne vloge samega študenta in pravi, da pri konstruktivnem učenju učenci aktivno izgrajujejo svoje znanje z globinskim pristopom k učenju in samouravnavanjem učnih dejavnosti. V skladu s tem je treba preseči tradicionalno pojmovanje znanja v smislu dokončnih resnic, ki jih je moč kopiciti in prenašati na druge. Simons (1997) v svojem poskusu integracije konstruktivističnih prispevkov navaja šest jedrnih značilnosti konstruktivnega učenja, glede katerih lahko zasledimo veliko skladnost med različnimi avtorji.

Konstruktivno učenje je:

1. *aktiven proces*: potrebna je mentalna aktivnost učenca, da se lahko dokoplje do določenih pomenov;
2. *konstruktiven proces*: v ožjem pomenu to pomeni, da neko novo informacijo povezujemo z drugimi, da bi jo lahko lažje razumeli in tudi vso kompleksnost učne snovi;
3. *kumulativen proces*: pri vsakem novem učenju izhajamo iz prejšnjega znanja oziroma gradimo na njem;
4. *k cilju usmerjen proces*: učenje bo uspešno, če se učenec zaveda vsaj nekaterih splošnih ciljev, ki jih želi doseči, in ima ustrezna pričakovanja za doseganje želenih učnih rezultatov;
5. *diagnostično*: diagnosticiranje lastnega učenja in učnih rezultatov – ali še zasledujemo učni cilj, ki smo si ga zadali;
6. *reflektivno*: ponoven razmislek o celotnem procesu učenja.

Seveda od študentov ne moremo vsak trenutek pričakovati enake mere in kakovosti mentalne aktivnosti, včasih imajo le malo prejšnjega znanja in včasih se morajo osredotočiti na podrobnosti in določene procese; nič tudi ni narobe, če se včasih prepustijo učnemu procesu brez konkretnega učnega cilja pred očmi, pa tudi nemogoče je stalno diagnosticirati in reflektirati lastni učni proces. Pomembno pa je, da se ti ključni procesi pojavljajo v učnem procesu študentov in da se učitelji zavedo, da imajo pomembno vlogo pri uspešnem vpeljevanju konstruktivnega učenja in pri učenju učenja svojih študentov.

1.3 Kakovost učenja in poučevanja

Vse te značilnosti konstruktivnega učenja so nam lahko neke vrste smerni kazalci, ko presojamo kakovost lastnega učenja oziroma poučevanja (odvisno od vloge, v kateri smo) in načrtujemo naslednje korake, ki bi nas vodili do kakovostnih rezultatov – globljih vpogledov v določene pojave, dojemanje njihove prepletenosti, zmožnosti kritične presoje ... in navsezadnje do študenta, ki je osvojil določeno znanje in kompetence (lik diplomanta). Vedno znova se moramo torej spraševati, kakšno znanje in kompetence so dosegli naši študentje. Proučevanja so namreč pokazala, da tudi na ravni visokošolskega izobraževanja študentje pogosto ne dosežejo kakovostnega napredka v pojmovanjih bistvenih pojavov strokovnega področja svojega študija (Dahlgren 1978, Brumby 1979, Johansson idr. 1983, cit. po Dahlgren 1984; Gardner 1991, Gibbs 1992, cit. po Nightingale in O'Neil 1994). Vprašanja, ki jih zastavljamo študentom, so večinoma kvantitativne narave in le redko sežejo onkraj tega, kar je moč nereflektirano shraniti v spominu. Študentje osvojijo površinske značilnosti osrednjih pojavov in ustrezno strokovno terminologijo, ki pogosto zakrije njihovo napačno razumevanje pojavov, ne dokopljejo pa se do globljega razumevanja pojavov (dojemanja odnosov med pojavom in njegovim kontekstom). V tej raziskavi se med drugim sprašujemo, kakšna so pojmovanja študentov o znanju, vlogi učitelja in študenta – bistvenih konceptih strokovnega področja njihovega študija. Na drugi strani pa se sprašujemo tudi o tem, ali ustvarjamo pogoje, ki bi vodili učence v bolj kakovostno učenje in osvajanje kakovostnega znanja.

Nightingale in O'Neil (1994) poudarjata, da bo do kakovostnega učenja prišlo v naslednjih primerih:

1. Ko se bo učenec *pripravljen (kognitivno in emocionalno) soočiti z učnimi nalogami*: doseči je treba pravo mero neravnotežja med zahtevami in zmožnostmi, med težavnostjo učnih vsebin in prejšnjim znanjem, da bodo učenci pripravljene sprejeti neko učno nalogo kot izziv.
2. Ko bo učenec *imel razloge za učenje*: razloge za učenje učenci seveda vidijo v doseganju dobrih ocen in opravljenih izpitih, zato je zelo pomembno, da načrtujemo tako ocenjevanje, ki jih bo spodbudilo h kakovostnemu učenju (da od njih ne zahtevamo predvsem memoriranja, ampak zlasti višje ravni znanja). Vendar naj motivacija ne bi bila zgolj zunanja, temveč tudi notranja – potreba, da si bolje razložimo in osmislimo določene pojave, da razvijemo določene spretnosti, ker nam to omogoča boljše delovanje in sodelovanje. Da bi to dosegli, moramo izhajati iz preteklih izkušenj učencev in od njih zahtevati, naj jih prenesejo v nove učne naloge, naj sami poiščejo osrednji problem in uporabno vrednost, naj novo znanje postane relevantno zanje osebno.
3. Ko bo učenec jasno *povezoval prejšnje znanje z novim*: avtorja posebej poudarita, da ne zagovarjata teze, da »morajo učenci najprej dobiti neko osnovo, potem pa /.../«. Opreta se na Gibbsa (1992), ki pravi, da brez obstoječih konceptov ni mogoče osmisлити novih; torej je bistveno, da v proces učenja vključimo obstoječe znanje in izkušnje. Poudarja tudi pomen dobro strukturiranega in organiziranega znanja, pri čemer je pomembno aktivno povezovanje samih učencev.
4. Ko bo učenec med učenjem *aktiven*: logično je, da nihče ne more biti popolnoma pasiven, ko se uči, vendar so precejšnje razlike v aktivnosti učencev. Na eni strani so aktivnosti, kot so zapisovanje po nareku, čim natančnejše učenje razlag iz zapiskov, opredelitev, formul ter njihova reprodukcija; na drugi strani pa so aktivnosti, ki kažejo na učenčevo vpletenost v učni proces: reševanje problemov, iskanje pomembnih podatkov z namenom, da bi se dokopali do določenih odgovorov, delo v skupini ...
5. Ko bo *okolje ponudilo učencu ustrezno podporo*: avtorja pravita, da ob tem najprej pomislimo na podporne programe za razvijanje posameznih učnih spretnosti in strategij ter razne oblike svetovanja. Pomisliti pa bi morali tudi na to, kako doseči večjo prožnost s čim bolj odprtim učenjem in načrtovanjem možnosti za sodelovalno učenje. Pomembna je tudi klima v celotni družbi, saj za učence ni prav nič spodbudno, če jih kar naprej označujemo kot nepismene in nesposobne ter jim govorimo, da je to, kar se učijo v šoli, le teorija.

2 Namen raziskave

Poglavitni namen raziskave je bil ugotoviti, kako si študentje pedagogike in andragogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani razlagajo različna sporočila in zahteve njihovih učiteljev in ali se v štirih letih univerzitetnega

študija zgodijo kakšne spremembe v pojmovanjih znanja in učiteljeve/študentove vloge. Posebno so nas zanimali dejavniki, ki so po mnenju študentov vplivali na spreminjanje njihovih pojmovanj. V pričujočem prispevku predstavljamo ugotovitve v zvezi z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

1. Kakšna pojmovanja znanja, učiteljeve in študentove vloge imajo študentje pedagogike in andragogike? Ali so kakšne razlike med študenti prvega in četrtega letnika v teh pojmovanjih?
2. Ali so se po mnenju študentov drugega letnika in absolventov ta njihova pojmovanja med izobraževanjem spremenila? Če se niso spremenila, zakaj menijo, da ne? Če so se spremenila, katere so bile te spremembe? Ali znajo te spremembe jasno artikulirati in pojasniti?
3. Kako kompleksne so razlage sprememb v pojmovanjih, ki jih navajajo študentje?
4. Kateri so po mnenju študentov ključni dejavniki, ki so vodili k spremenjenim pogledom na bistvo znanja in vloge učitelja/študenta?
5. Kakšen je pogled študentov drugega letnika in absolventov na študij pedagogike in andragogike?

3 Metoda

Raziskavo smo izvedli v dveh delih: maja 2006 smo izpeljali anketiranje, marca 2007 pa intervjuje. V anketiranje smo vključili 74 študentov pedagogike in andragogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani; polovica jih je iz prvega letnika in polovica iz četrtega. Zajeti študentje v veliki večini pogosto oz. zelo pogosto obiskujejo predavanja, seminarje in vaje; polovica jih je dokaj zadovoljna s študijem, 34 % pa jih ni niti zadovoljna niti nezadovoljna; njihova povprečna izpitna ocena je 7,7.

Anketni vprašalnik je vseboval vprašanja izbirnega tipa, lestvice, odprta vprašanja in nedokončane stavke. Pri oblikovanju kategorij smo izhajali iz odgovorov študentov, ki smo jih najprej pregledali in poskusno razvrščali. Te razvrstitve smo primerjali s teoretičnimi koncepti, pri nekaterih vprašanjih pa tudi s klasifikacijami, ki so se potrdile v prejšnjih raziskavah, in na tej podlagi postavili kategorije. Podatki so bili statistično obdelani s pomočjo programskega paketa SPSS za Windows. Uporabili smo naslednje statistične postopke: deskriptivno analizo spremenljivk, χ – test oz. Kullbackov $2\hat{I}^2$ preizkus, če so bile teoretične frekvence v posameznih okencih kontingenčne tabele manjše od 5.

Z intervjuji smo želeli dobiti poglobljen pogled v to, ali so se pojmovanja študentov o znanju in učiteljevi ter študentovi vlogi spremenila ter ali znajo študentje te spremembe jasno artikulirati in pojasniti. V ta namen smo naključno izbrali šest študentov drugega letnika in šest študentov absolventskega staža.

4 Rezultati in interpretacija

4.1 Pojmovanja znanja, učiteljeve in študentove vloge, kot jih razkrivajo rezultati, pridobljeni z vprašalniki¹

Predvsem nas je zanimalo, kakšna so pri študentih pojmovanja znanja, na kar smo sklepali iz njihovih odgovorov na vprašanje »Kaj je za vas bistvo znanja?«. Pojmovanja študentov smo razvrstili v naslednje štiri kategorije, ki so razvrščene od nižjih k višjim pojmovanjem znanja, s tem da pri višjih pojmovanjih znanja še vedno lahko najdemo prvine nižjih pojmovanj:

1. *količina in trajnost znanja* (17,6 % odgovorov)
V to kategorijo smo uvrščali zelo splošne in nediferencirane odgovore ter tiste, v katerih študentje poudarjajo, da se nekaj naučiš za dalj časa in ne pozabiš takoj po izpitu.
2. *uporaba* (27 %)
V sklopu te kategorije so študentje poudarjali predvsem pomen uporabnosti znanja.
3. *razumevanje* (39,2 %)
Sem smo uvrstili tiste odgovore študentov, ki eksplicitno poudarjajo pomen razumevanja.
4. *videnje na drugačen način* (16,2 %)
Za to pojmovanje je bistveno poudarjanje spremenjenega pogleda na stvari oz. da lahko na neki pojav gledamo iz različnih perspektiv, da lahko znanje kritično ovrednotimo. Ti spremenjeni pogledi seveda lahko vodijo tudi v spreminjanje osebnosti – k večji samostojnosti in osvajanju določenih sposobnosti, a to sta izpostavila le dva študenta.

Iz rezultatov je razvidno, da le dobra polovica študentov (55,4 %) podaja pojmovanje znanja na višji ravni – kot razumevanje in videnje na drugačen način, s tem da je pri tem spreminjanje perspektive, izgradnja znanja in s tem spreminjanje osebnosti le skromno zastopano.

Poleg tega kar 35 % študentov *nima pravega nadzora* nad svojim učenjem, 28,4 % se zanaša na količino učenja in le 36,5 % na razumevanje. Sklepamo lahko, da večina študentov ne zna uravnnavati svojega učenja oz. se opira na površinske strategije, kot je količina učenja (Vermunt 1993). Simons (1997) pa bi rekel, da pri večini študentov ne gre za aktivno in konstruktivno učenje, saj sta dve jedrni značilnosti konstruktivnega učenja diagnosticiranje in refleksija lastnega učenja in učnih rezultatov.

Nadalje nas je zanimalo, ali se zastopanost odgovorov na ti dve vprašanji razlikuje glede na letnik študija oz. ali med študijem nastajajo določene razlike v

¹ Podrobnejši prikaz v:

– Šteh, B., Kalin, J. (2006). The messages university teacher send to students about knowledge and teacher/student roles. Paper presented at the European Conference on Education Research in Geneva, Switzerland, September 2006;

– Kalin, J., Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 10–28.

konceptih v zvezi z znanjem, vendar med odgovori na vprašanje o bistvu znanja med študenti prvega in četrtega letnika ni statistično pomembnih razlik. Res pa je, da se pokaže statistično pomembna povezava med letnikom in presojanjem svoje pripravljenosti na izpit ($2\hat{I}^2 = 7,94$, $N = 74$, $df = 3$, $p = 0,047$): v četrtem letniku je manj študentov (2,7 %), ki ne bi vedeli, ali so pripravljeni na izpit, v primerjavi s študenti prvega letnika (13,5 %). V četrtem letniku je nekaj več študentov, ki se zanašajo na svoj občutek in količino učenja v primerjavi s prvim letnikom (20,3 % : 17,6 %), in več študentov, ki svojo pripravljenost presojujejo po razumevanju (23% : 13,5 %). Vendar te razlike niso velike in sprašujemo se, ali to pomeni, da študentom sploh ne pošljemo dovolj sporočil o tem, kako pomembno je razumevanje znanja, ali pa se ta sporočila ne dotaknejo njihovih utrjenih konceptov o znanju in učenju in tako tudi nimajo nobenega vpliva na samo učenje. Verjetno veliko premalo naredimo za to, da bi razvili raznolike strategije učenja in da bi postali samostojni učenci. V zvezi s tem pa bi bilo treba proučiti, kako pojmujejo svojo vlogo učitelja profesorji – ali je razvijanje študentov, da bodo znali samostojno uravnati svoje učenja, sploh ena od naših nalog?

Pri razvrščanju odgovorov o učiteljevi vlogi smo se oprli na klasifikacijo pojmovanj poučevanja, ki jih je identificiral Fox (1983) pri visokošolskih učiteljih. Ta klasifikacija je bolj izdelana v primerjavi z ločevanjem dveh vrst pojmovanj ali usmerjenosti v poučevanju, ki jih ločujeta Kember in Gow (1994): transmisija znanja in spodbujanje učenja. Zaradi neizdelanosti konceptov študentov pa ni bilo moč razlikovati med pojmovanji na višji ravni – poučevanje kot odkrivanje in kot spodbujanje osebnostne rasti, saj le peščica študentov izpostavlja pomen učiteljeve vloge pri spodbujanju osebnostne rasti. Odgovore študentov v zvezi z učiteljevo vlogo smo tako razvrstili v naslednje tri kategorije, ki so hierarhično razvrščene:

1. *prenašanje znanja in obvladovanje stroke (39,2 %)*

V sklopu tega pojmovanja študentje poudarjajo, da mora profesor znati predavati, da mora biti njegova razlaga jasna in zanimiva, da mora biti sistematičen in obvladati svojo stroko.

2. *oblikovanje študentov (37,8 %)*

Pri tem pojmovanju gre za to, da študentje bolj poudarjajo učiteljevo osredotočenost na študente, učitelj jih mora naučiti, motivirati, pri tem pa ohranja dominantno vlogo.

3. *aktiviranje študentov (23 %)*

Gre za to, da študentje poudarjajo, da je učiteljeva vloga, da jih čim dejavneje vključi v učni proces, da jih spodbuja pri izražanju njihovih idej in mnenj ter jih tudi upošteva.

Sedaj pa si oglejmo še, kako so študentje opredelili svojo vlogo:

1. *sprejemanje znanja in učenje (41,9 %)*

V sklopu tega pojmovanja študentje izpostavljajo predvsem, da je študentova dolžnost, da pridno izpolnjuje svoje dolžnosti, da obiskuje predavanja in da čim več odnese od predavanj ter da se pridno nauči, kar zahteva profesor.

² Kullbackov $2\hat{I}$ preizkus

2. *sodelovanje (29,7 %)*

Študentje že izpostavljajo pomen svojega sodelovanja ali kakšno učno aktivnost, ki kaže na aktivnejše miselno sodelovanje, kot je le pridno poslušanje, delanje zapiskov in memoriranje.

3. *prevzemanje iniciative in odgovornosti (28,4 %)*

Gre za to, da študentje svojo vlogo vidijo tudi v prevzemanju svoje iniciative in odgovornosti ali da poudarjajo svoj osebni razvoj.

Ti odgovori študentov kažejo, da le manjši del študentov prevzema odgovornost za svoj študij. *Le 8,1 % vseh študentov je izrazilo najvišji pojmovanji vloge učitelja in študenta.* Zamisliti se moramo predvsem nad tem, da se pri tem odgovori študentov prvega in četrtega letnika statistično pomembno ne razlikujejo. Pošiljamo jim sporočila, ki so v skladu s tradicionalno vlogo učitelja, ki mora predvsem vse zelo jasno razložiti in obvladati svojo stroko, in študenta, ki se mora vse to čim natančneje naučiti in pokazati na izpitu.

Pokazala se je statistično pomembna povezava med pojmovanjem znanja in razumevanjem lastne vloge ($2\hat{I} = 14,33$, $N = 74$, $df = 6$, $p = 0,026$); predvsem se pokaže tendenca, da večina študentov, ki izražajo pojmovanje znanja na nižji ravni, tudi sebe vidijo predvsem v vlogi »pridnega študenta«; tisti študentje, ki pojmujejo znanje v smislu razumevanja, pa vidijo svojo vlogo v sodelovanju ali prevzemanju iniciative in odgovornosti. Zanimivo pa je, da so odgovori študentov, ki pojmujejo znanje kot spreminjanje pogledov, razpršeni.

Želeli smo dobiti globlji vpogled v to, ali so se pojmovanja študentov o znanju in študentovi ter učiteljevi vlogi spremenila ter ali znajo študentje te spremembe jasno artikulirati in pojasniti. V nadaljevanju predstavljamo razmišljanja iz intervjujev z dvanajstimi slučajnostno izbranimi študenti iz skupine anketiranih, ki so v letošnjem študijskem letu v drugem letniku ali absolventi študija.

4.2 *Globlji uvidi v pojmovanja študentov drugega letnika in njihovo spreminjanje*

Pokazalo se je, da trije študentje drugega letnika jasno izrazijo pojmovanje znanja kot kritičnega razmišljanja in spreminjanja pogledov, razumejo vlogo učitelja kot spodbujanje samostojnega učenja pri učencih in svojo vlogo v prevzemanju iniciative in odgovornosti. Vsi ti trije študentje jasno opišejo spremembe v pojmovanjih:

Oseba A: *»Ja, se mi zdi, da sem včasih bil bolj usmerjen v izključno poznavanje podatkov in dejstev, da sem postopoma potem začutil neko potrebo v bistvu po tem, da pa že končno to mejo prestopim. Počasi se mi je začelo dozdevati, da pa pravzaprav eno tako učenje izključno dejstev, brez nekega okvirja, razmišljanja ne pripelje nikamor, nima sploh nobenih efektov. In sem postopoma potem uvidel, da če začneš ti o nečem razmišljati, potem v bistvu lahko to znanje dejansko narediš sebi zanimivo in uporabno.«*

Oseba C: *»Posebno med študijem, ko gre za čisto drugačno vlogo učitelja in učenca. /.../ da učitelj ni samo tisti, ki nekaj odpredava in učenec se to nauči.«*

Študent posebej poudari, da vloga učenca ni v tem, da fotokopira neko znanje, da mora smiselno povezovati, kritično ovrednotiti, ne verjeti vsega, kar učitelj reče.

Oseba D: »Vedno bolj drugače gledam znanje. /.../ da ga bom v bistvu res lahko uporabila. /.../ To se je kar spremenilo, ker prej sem se samo zato učila, da sem naredila izpit.«

Poudari, da se pogled na učenje ni spremenil, a že v osnovni šoli se je sama učila matematičnih principov. Poudari tudi, da so inštrukcije potuha, da mora učenec sam priti do odgovorov.

Osebi A in C pri tem izpostavita pomen drugačnih – dobrih modelov učiteljev že v prejšnjem izobraževanju; oseba D pa lastno izkušnjo z učenjem – sama sem predelala stvari in sem res razumela. Osebi A in D izpostavita tudi pomen dobrih izkušenj na fakulteti, ko učitelji od njih zahtevajo aktivnejšo in samostojnejšo vlogo. Oseba C pa izpostavi tudi pomen predavanj in argumentov, saj jih neprenehoma usmerjamo, da razmišljajo o tem.

Eden od študentov (oseba B) izrazi pojmovanje znanja kot razumevanje, učitelj je še vedno tisti, ki mora zmotivirati, prisiliti učence, da nekaj naredijo in jih spodbuditi malo čez rob njihovih možnosti. Kot svojo vlogo študenta vse bolj vidi, da je pomembno, da nekaj tudi sam narediš, si zastaviš problem in podobno. Jasno je razviden vpogled, da prideš do trajnejšega znanja, če nekaj sam narediš, do česar jo je pripeljalo tudi samostojno delo seminarskih nalog v okviru študija. Pomembna izkušnja je bil še samostojen nastop – vodenje učne ure v srednji šoli.

Dva od študentov (osebi E in F) izrazita pojmovanje znanja kot razumevanje; od učitelja že pričakujeta, da jih spodbuja, aktivira, še vedno pa je zelo pomembno, da gre sistematično skozi snov, da pokaže, kaj je pomembno, »da jim vbije določene stvari v glavo« ... Svojo vlogo vidita v sodelovanju, včasih pa je težko prevzeti pobudo. Zanimivo je, da nobena od oseb ne opiše jasne spremembe v pojmovanjih, obe pa izpostavita, da se sedaj laže vživita v vlogo učitelja in se zavedata, kako težko in odgovorno delo ima. To poudarja tudi oseba B. Oseba E kot pomembno izkušnjo, ki je vplivala nanjo, navede pripravljanje na maturo – pomembna je samodisciplina, zadnji trenutek se ne moreš ničesar naučiti. Poudari, da je sedaj bolj odrasla in da študij nanjo ni pomembno vplival, da bi potrebovali več vaj in komunikacije. Oseba F poudari pomen študijskih vsebin in izpostavi pomembne izkušnje med študijem, ko se je od njih zahtevala večja aktivnost: ugotavljali so, kaj že vedo, aktivno sodelovanje pri vajah in načrtovanje izobraževalnih programov.

Vseh šest študentov je *kritičnih do poučevanja v okviru študija* – da je še vedno preveč predavanj, na katerih učitelji le predavajo brez aktivnega sodelovanja učencev. Študentje pogrešajo to, da bi jih učitelji spodbujali k izražanju lastnega mišljenja, k postavljanju vprašanj. Želijo si več vaj, v katerih bi aktivno sodelovali, in več praktičnih izkušenj. Posebno kritični so tudi do ocenjevanja, saj pravijo, da pogosto zahtevamo zgolj reprodukcijo.

Oseba A: »Zdi se mi, da se še kar nekako držimo učbeniškega gradiva, ki se ga je v končni fazi enostavno treba naučiti, pa konec. In to mene malo moti, ker se mi zdi to tak malo zaničevalen odnos do študentov, kot da nismo zmožni narediti kaj več. Zato ker po liniji najmanjšega napora se naučiš eno definicijo in to potem napišeš v izpitu. To potem pokažeš profesorju in bo on zadovoljen. V bistvu pa jaz

mislim, da bi moral biti sam študij zastavljen drugače, predvsem več branja in predvsem veliko razumevanja in ne na pamet učenja, kar pa, usaj kolikor imam jaz zdaj izkušenj, prevladuje.«

Oseba C: *»Mogoče bi bili tudi testi lahko bolj narejeni v tem smislu, kaj ti meniš o tem na podlagi nekih določenih teorij. V bistvu se navezati na neko znanje, ampak moraš vključiti tudi lastno razmišljanje.«*

Vsekakor je pomembno sporočilo za nas učitelje, ki ga lahko izluščimo iz teh intervjujev, da si študentje želijo biti aktivno vključeni v sam proces poučevanja in učenja in da jih pogosto podcenjujemo; kot je dejal eden od študentov:

»Predvsem to, da ne spodbuja, to je slab učitelj. V bistvu lahko študentje veliko naredimo, včasih se mi zdi, da se tega ne zavedajo, da pa študenti vseeno lahko veliko veliko prispevamo in marsikaj novega povemo. Mogoče že samo zaradi tega, ker še mogoče vseeno nismo toliko obremenjeni – pod narekovaji – z vsemi možnimi podatki in lahko svoj miselni tok razpršimo v različne smeri /... /«.

4.3 Globlji uvidi v pojmovanja študentov absolventov in njihovo spreminjanje

Absolventi so precej razpršeno odgovarjali na vprašanje o pojmovanjih učiteljeve vloge: dva jo vidita predvsem v prenašanju temeljnega znanja in usposabljanju za prihodnji poklic (osebi J, K), trije absolventi (osebe I, L, G) poudarjajo pomembnost oblikovanja študentov, pri čemer je pomembno, da učitelj študente aktivira, da je dinamičen, razvija s študenti dialog med predavanji in da svoje delo s študenti načrtuje tudi zunaj predavalnice (obiski institucij, učenje iz konkretnih primerov, stalno povezovanje teorije in prakse ipd.). Samo ena absolventka je izpostavila pomembnost aktiviranja študentov (oseba H):

Oseba H: *»Vloga dobrega profesorja med študijem je predvsem v tem, da te izzove. Da ti zbudi vedoželjnost in da te toliko provocira, da se oglasiš. Da pride do nadgradnje prejšnjega znanja in si odprt za novo.«*

Morda je dobro premisliti o sporočilu ene od absolventk, ki je poudarila:

Oseba J: *»V prvem in drugem letniku so večinoma bila predavanja, tako da nam ni bilo treba veliko misliti, v tretjem in četrtem je bilo že več samostojnega razmišljanja in postavljanja vprašanj. Mislim, da smo bili tako navajeni od začetka, da pridemo na predavanja in pač poslušamo. Zdi se mi, da smo se sami malo polenili.«*

Izkušnja prvih let študija je torej zelo pomembna v tem, kakšno vlogo bo zavzel učitelj, ker bo s tem določil in morda marsikdaj usodno zaznamoval vlogo študenta za vsa leta študija.

Trije so pri vlogi študenta poudarili pomembnost študentovega sodelovanja (osebe I, K, G).

Oseba I: *»Naša vloga je predvsem v tem, da sodelujem na predavanjih, da se tudi angažiraš, pa tudi sam kaj poveš o tem, se pozanimáš pri kolegih o določenih temah, poskušaš zvedeti čim več. Pri predstavitvah seminarjev pa iz odgovornosti do kolegov predstaviš snov na čim bolj zanimiv način. Pomembno je, da svoje ideje skušaš predstaviti.«*

Trije (osebe H, L, J) pa so izpostavili pomembnost prevzemanja študentove iniciativnosti in odgovornosti. Ob tem predvsem dva (osebi H in L) poudarjata,

da za dobrega študenta ni dovolj, da izpolni zgolj minimalne zahteve študijskega programa, ampak da je pomembna samoiniciativnost študenta, lastna aktivnost ko nadgradnja tistega, kar je bilo povedano na predavanjih. Ena od študentk je posebej izpostavila, da je bila na začetku študija študentka, ki je vestno hodila na predavanja in izpolnjevala svoje obveznosti, v višjih letnikih študija pa je sebe poimenovala učenka, ker so jo začele stvari globlje zanimati, ker je čutila, da sama postaja del znanosti, ki jo študira, da so jo začele zanimati stvari, povezane s stroko nasploh, čeprav to ne bi bilo »nujno« (oseba J).

Oseba H: *»Da vzameš svoje obveznosti kot priložnost, da odkriješ nekaj novega, da resnično spoznaš stroko, za katero si se odločil. |...| da med procesom spoznaš, da v bistvu na neki način profesorji in študentje skupaj delajo za eno stvar, in da počasi spoznaš, da se da sodelovati na profesionalni ravni.«*

Oseba L: *»Vloga študenta je najprej, da kar najbolj izkoristi možnosti, ki mu jih daje to izobraževanje. Da konča študij. Da potegne čim več znanja. Jaz pravim, da profesorja izkoristi do maksimuma, če to hoče. Če je v njegovem interesu, mora vsrkati čim več tistega znanja, ki ga ima profesor. Predvsem pa se usposobiti, da bo lahko v praksi konkretno delal. Pa v osebni smeri – napredek, razvoj same osebe, da se naučiš neke discipline.«*

Kar zadeva njihova pojmovanja znanja, iz odgovorov sklepamo, da dve študentki (osebi J in K) poudarjata pomen razumevanja in delovanja v konkretni uporabi tega znanja v praktičnih problemskih situacijah. Štirje študentje (osebe G, H, I, L) pa navajajo odgovore, ki kažejo na poudarjanje spremenjenega načina pogleda na stvari in večjo lastno samostojnost, celostnost znanja in sposobnost posredovanja tega znanja drugim.

Oseba G: *»Kadar povežem snov med sabo, takrat vem, da nekaj znam |...|. Ko se vse tako povezuje, da mi je bistveno, da ne vidim več sklopov, ampak vse je samo še ena stvar, in vse je, kako bi rekla, eno deblo, samo različne veje. Potem vse postane eno.«*

Zanimivo je, da postane ocena v tem primeru povsem drugotnega pomena – študentka pravi, da ji je vseeno, če bo za to svoje znanje dobila prav dobro oceno, poglavitno je, da bo sposobna to znanje povezovati med seboj in uporabljati tudi v prihodnje.

Oseba I: *»Bistvo znanja je v tem, da ti s tem svojim znanjem nekaj daš družbi |...|. Bistvo je, da ti v svojem življenju nekaj narediš. Ker če vstopiš v poklicno življenje brez znanja, ni nič, moraš nekaj ponuditi družbi, delodajalcu, tudi sam sebi. Tudi če si že na nekem delovnem mestu, mislim, da se moraš čisto vsak dan izpopolnjevati, nadgrajevati, udeleževati seminarjev.«*

Oseba L: *»Bistvo znanja je, da ga znaš uporabiti in ga uporabiš v korist sebi in drugim. Ta uporaba se kaže v reševanju problemov, izboljšanju lastne kvalitete življenja na zemlji, finančnega stanja, pomoči drugim, posredovanja znanja, razvijanje novih stvari, razvijanje znanosti, stroke na splošno.«*

O spremenjenih pojmovanjih znanja, vloge učitelja in študenta med študijem govorijo vsi intervjuvanci razen ene študentke (oseba I). Ena absolventka izpostavlja, da je odnos s profesorji postajal vedno bolj oseben (posebno če ga primerja s študijskimi smermi, kjer je po 400 študentov v letniku). Ostali štirje pa poročajo

o številnih vidikih sprememb, ki se zelo kompleksno prepletejo – od večjega razumevanja učiteljev do drugačnega pojmovanja znanja in razumevanja celotnega sistema šolstva in možnosti, ki jih imajo kot svetovalni delavci oz. učitelji.

Ena od študentk posebno poudari pomembnost skupnega izgrajevanja znanja, vednosti o nečem. V letih študija je odkrila svojo sposobnost ustvarjanja znanja v dialogu, komunikaciji s profesorji:

Oseba H: *»Profesor ni nekdo, nekje nedostopen, ampak nekdo, ki mi lahko pomaga in s katerim lahko skupaj odkrivam, mogoče tudi za njega, kakšne neznanne stvari. To, da znam nekaj odkrivati, da se znanje gradi.«*

Dvakrat je bilo poudarjeno drugačno pojmovanje odnosa do govornih ur – da z leti postajajo prostor dialoga, kamor kot študent lahko prideš in si dobrodošel; lahko vprašaš in boš dobil odgovor, lahko sooblikuješ znanje v dialogu s profesorjem. V prvem letniku pa so na govornilne ure hodili samo vpisovat ocene. Na to je po njihovem mnenju vplivalo drugačno razumevanje njihove lastne vloge, pa tudi proces nekega zblíževanja s profesorji v letih študija in pripravljenost, odprtost profesorjev za dialog ter da si kot študent *»iskren v iskanju znanja«* (oseba H). Z leti profesorji postajajo ne le predavatelji predmeta, ampak tudi mentorji, sogovorniki, na primer:

Oseba L: *»Profesorja ne vidiš samo kot neko avtoriteto, ampak tudi kot osebo. Tudi oseba ni z idealnimi lastnostmi. Pa bolj ga razumeš v določenih reakcijah. In sebe tudi /.../, saj ko pridemo sem, smo stari dvajset let, še nismo tako razviti. Mentalno. Normalno, da se spremeniš. Tudi odnos do sebe, tudi odnos do študija se spremeni z leti. Vsaj pri meni se je. Nisi več tako površen, več hočeš znati, več pridobiti. V prvem letniku si pa želiš samo, da bi naredil letnik.«*

Absolvent je posebej izpostavil, da je večja prelomnica v tretjem letniku. V prvih dveh letih je v študiju več teoretičnih predmetov in tistih, ki pedagogiki kot znanosti pomagajo k interdisciplinarnemu pristopu k pojavom. Z leti je študij vedno bolj specifičen, bolj poglobljen, *»počasi se začneš zavedati bistva študija in tega se seveda ne bi mogel, če ne bi imel širše teorije iz prvih dveh letnikov študija«* (oseba L).

Med ključnimi dejavniki v okviru študijskega programa, ki so prispevali k spremembam pojmovanj, so po trikrat omenjali študijsko prakso in diskusije na seminarjih (še posebno vikend seminarju) s kolegi, kjer gre za obravnavo konkretnih primerov iz prakse in njihovo razlaganje, utemeljevanje na podlagi teoretičnih konceptov in znanja. Po dvakrat so omenjali praktične vaje ter obiske na šolah oz. v različnih institucijah, kjer so konkretno spoznali vzgojno-izobraževalno prakso, videli, kako delujejo nekatere novosti. Dve absolventki sta izpostavili izkušnjo priprave seminarskih nalog in njihove predstavitve – od vsebinske priprave do aktiviranja kolegov in priprave predstavitve – ob tem so pridobili spretnosti globljega razumevanja snovi, pisanja strokovnih besedil, kritičnost (primerjava med različnimi stališči in mnenji različnih profesorjev), nastopanje, večjo samozavest pri predstavljanju tega, kar znajo. Na eno od študentk je posebno močno vplival profesor, ki ni dovolil zapisovanja predavanj, preden niso razumeli predavane vsebine, in to jo bo kot učiteljico ves čas spremljalo kot pomembna popotnica.

Zunaj fakultete pa je ena od absolventk izpostavila pomen izkušenj, ki jih ima pri vodenju različnih delavnic za otroke, kjer nenehno preverja svoje rav-

nanje s teoretičnimi izhodišči (ko se npr. sprašuje: »Ali je bilo prav, da sem tako reagirala?«) (oseba K); druga pa intenzivno delo s sabo, razumevanje sebe in svojega reagiranja v procesu priprave na zakon ter delo pri skavtih, kjer lahko svoje znanje konkretizira v pripravi gradiva za skavtske voditelje (oseba H).

Zanimiv odgovor je bil tudi, da pedagogika kot humanistična znanost (po mnenju tega študenta) vpliva s svojo vsebino na oblikovanje nekaterih posameznikovih osebnostih lastnosti:

Oseba L: *»Same vsebine študija vplivajo nate. Če ti nekaj bereš, potem točno vidiš, kaj je prav in kaj ni prav. Pa neko empatijo razviješ do soljudi med študijem. Ta socialni čut se razvije. Zelo. To se v naravoslovnem študiju ne more razviti toliko kot v takih družboslovnih študijskih programih. Ker tu je zelo pomemben ta odnos. Koliko smo mi delali na komunikaciji, interakciji med ljudmi. Tu se človek zelo, tudi osebno, spremeni. Po mojem na boljše. Da vidi, kako mora delati s človekom, da bo dobro za oba.«*

5 Sklepi

Študentje nam imajo veliko povedati o kakovosti študija, če jih o tem sploh povprašamo. Vprašanje je, ali smo jim pripravljene prisluhniti oz. ali so lahko njihovi odzivi vzvod za temeljitejše spreminjanje lastnega poučevanja ob prepričanju, da smo tako ali tako najboljši. Mislimo, da bi morali zelo resno vzeti izjave študentov, da jih podcenjujemo, da si sami želijo aktivnejše vloge in da je naša naloga, da jim to omogočimo – ustvarimo pogoje, da bodo lahko aktivno sooblikovali študijski proces kot naši partnerji. Iz analize intervjujev namreč lahko povzamemo, da so na študente pomembno vplivale zlasti tiste učne izkušnje, v katerih so imeli aktivnejšo in samostojnejšo vlogo.

Kako močno lahko zatrese obstoječe tabuje spodnji razmislek ene od študentk drugega letnika ob nalogi kritične analize članka o aktivnem učenju in poučevanju:

»Ob skoraj ničelni praksi in večinoma monotonih predavanjih doživljam veliko nasprotje med tem, kar profesorji govorijo, kar moramo brati, kar moramo vedno znova povedati (kaj je za nas aktivno učenje, kaj je sodoben – učinkovit pouk ...), in tem, kar večina profesorjev dela. To, kar beremo v vseh teh člankih, in to, kar se učimo, kako naj bi pouk / učenje potekalo, je po mojem mnenju na našem oddelku in fakulteti še velik tabu. Kako naj potem mi postanemo spodbujevalci in izvajalci aktivnega učenja? Bomo to znali? Bomo tudi mi le govorili, da bi bilo te načine dobro vpeljati v prakso?«

Odgovor je kompleksen in večplasten – z vidika učiteljevega neposrednega dela s študenti, organizacije študija, kriterijev napredovanja univerzitetnih učiteljev ipd. Za doseganje cilja »odličnosti v poučevanju« bo potrebno še veliko sprememb in prizadevanja. Prvi korak na osebni ravni je vsekakor, da vidimo študente kot partnerje v učnem procesu – tudi v iskanju bolj kakovostnega študija. Kot pravita Nightingale and O'Neil (1994), ko bomo začeli razmišljati o študentih kot aktivnih udeležencih v učnem procesu, ki si delijo učne izkušnje z učiteljem,

ali kot o partnerjih v učnem procesu, bomo lažje ohranjali osredotočenost na ustvarjanje pogojev, ki vodijo v kakovostno učenje.

Literatura

- Alaniska, H., Eriksson, S. (2006). Student participation in quality assurance in Finland. V: Dearlove, R. in Helle, E. (ur.), Student involvement in the processes of quality assurance agencies. European Association for Quality Assurance in Higher Education 2006, Helsinki, str. 12–15. <http://www.enqa.eu/files/Student%20involvement.pdf>; 25. 11. 2007.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University, What Student Does*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Brus, S., Komljenovič, J., Mac Síthigh, D., Noope, G. in Tüek, C. (2007). Student participation in QA: strengths and challenges. In: Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance, EUA case studies 2007, European University Association, Brussels, str. 53–58. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf; 25. 11. 2007.
- Dahlgren, L. O. (1984). *Outcomes of Learning*. Chapter two. V: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle N. (ur.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Fox, D. (1983). *Personal Theories of Teaching*. *Studies in Higher Education*, 8, št. 2, str. 151–163.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Harvey, L. (2007). Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions. V: Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance, EUA case studies 2007, European University Association, Brussels, str. 81–85. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf; 25. 11. 2007.
- Kalin, J., Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, str. 10–28.
- Kember, D., Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65, št. 1, str. 58–74.
- Nightingale, P., O'Neil, M. (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing schools. *The School Field*, 9, št. ½, str. 33–51.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. V: Stern, D., Huber, G. L. (ur.), *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 19–39.
- Šteh, B., Kalin, J. (2006). The messages university teachers send to students about knowledge and teacher/students roles: paper presented at the European conference on educational research, University of Geneva, 13–15 September 2006. In Educa-

tion-line. Leeds: University, 1997, 13 str. (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158113.htm>.)

Vermunt, J. D. H. M. (1993). Constructive learning in higher education. V: Koppen, J. K. & Webler, W. D., *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers.

**Dr. Janez Vogrinc, dr. Milena Valenčič
Zuljan, dr. Janez Krek**

Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji

Povzetek: V prispevku opredeljujemo akcijsko raziskovanje kot dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja in kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Za akcijsko raziskovanje je značilno, da ga izvajajo praktiki, torej učitelji, pogosto s pomočjo šolske svetovalne službe in mentorja, in da je usmerjeno v neposredno izboljšavo prakse. V pričujočem prispevku so analizirane poglobitve značilnosti akcijskega raziskovanja, opisan je model učiteljevega profesionalnega razvoja in predstavljeni so rezultati empirične raziskave, s katero smo ugotavljali, ali se med učitelji, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj nimajo, pojavljajo razlike v njihovi pripravljenosti za sodelovanje v raziskovalnem procesu, in v katerih fazah profesionalnega razvoja so se učitelji najbolj pripravljani ukvarjati z raziskovanjem.

Ključne besede: akcijsko raziskovanje, učitelj raziskovalec, profesionalni razvoj učiteljev, kakovost v vzgoji in izobraževanju.

UDK: 37.012

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Janez Vogrinc, asistent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani;
e-naslov: janez.vogrinc@guest.arnes.si*

Dr. Milena Valenčič Zuljan, docentka, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Dr. Janez Krek, docent, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: janez.krek@guest.arnes.si

1 Uvod

V Evropi in v drugih razvitih državah v zadnjih dveh desetletjih potekajo procesi, ki v šolskih sistemih držav, ki se sicer precej razlikujejo (Združene države Amerike, Nova Zelandija, Švedska, Avstrija, Nizozemska, Škotska itn.)¹, izpostavljajo pojem kakovosti v izobraževanju, pri čemer vidijo posamezno šolo oziroma vzgojno-izobraževalno institucijo kot ključno točko zagotavljanja kakovosti. Ob izhodišču, da se je pri zagotavljanju kakovosti nekega šolskega sistema treba osredotočiti na kakovost dela vsake konkretne edukacijske institucije (vrtca, šole, dijaškega doma ...), pa mora biti zagotavljanje kakovosti tudi sistemsko vzpostavljeno na ravni države z usklajenim delovanjem različnih institucij, kot so ministrstvo za šolstvo, javni zavodi, ki dajejo strokovno pomoč vzgojno-izobraževalnim institucijam, državni izpitni center, šolska inšpekcija, sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev itn. V to sliko lahko v zadnjih letih vključimo tudi nekatere projekte, ki se v državi financirajo s sredstvi, ki jih zagotavlja Evropska unija.

Kolikor je zagotavljanje kakovosti delovanja šolskega sistema odvisno od dela v posamezni vzgojno-izobraževalni instituciji, je logično, da so države vsepovsod pričele intenzivno spodbujati tudi samoevalvacijo dela v šoli in ukrepe ter procese, ki jih za zagotavljanje kakovosti izvaja avtonomno in na lastno pobudo vsaka posamezna šolska institucija (prim. Bírzea idr. 2005). Zunanje institucije ob tem ohranjajo vlogo zunanje pomoči oziroma svetovanja šolam. Kot je zapisal Medveš, se je filozofija zagotavljanja kakovosti v šoli vzpostavljala, razvijala in utrjevala »/.../ premo sorazmerno s pojmovanjem avtonomije šole. V začetku nastajanja javnega šolstva je skrb za kakovost šole tako rekoč v celoti temeljila na zunanji, državni šolski inšpekciji. V procesih demokratizacije in krepitve avtonomije šole pa se je skrb za kakovost vedno bolj prenašala na šolo.« (Medveš

¹ MacBeath (1999). School must speak for themselves: The case for school self-evaluation; *Qualität in Schulen* (Q. I. S.) (2007); *How good is our school?* (2007); Bírzea, Cecchini, Harrison, Krek, Spajić-Vrkaš (2005). Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools.

2000, str. 10) Pri tem opozarja, da nobena od sodobnih iniciativ za kakovostno šolo ni ukinila zunanjih mehanizmov kontrole (prihaja pa do povezovanja koncepta zunanjih pregledov, ki jih opravi šolska inšpekcija, in koncepta samoevalvacije, ki jo opravi šola). V tem smislu postaja ravnatelj za delo in pedagoško vodenje šole odgovornejši kot »zunanji«, državni šolski inšpektor (prim. *ibid.*, str. 11).

Mesto ravnatelja je pomembno, ker usmerja delo šole in njene avtonomne načine zagotavljanja kakovosti. Znano je, da ima Slovenija že vrsto let vzpostavljen sistem izobraževanja ravnateljev, ki (aktualne in prihodnje) ravnatelje usposablja za opravljanje specifičnih ravnateljskih nalog v Šoli za ravnatelje², kjer pridobijo kakovostno znanje predvsem (ali še zlasti) s področja vodenja. V sodobnosti si je težko predstavljati kakovostno vodenje šole, če ravnatelj ni (ali ne bi bil) usposobljen za to, da spodbuja razvijanje kulture samoevalvacije dela v šoli oziroma vrtcu. Tako zasnovana samoevalvacija je le sredstvo, ki naj bi – kot eden od načinov spodbujanja zagotavljanja kakovosti – zagotovilo na ustrezen način pridobljene ter interpretirane informacije, ki jih učitelji oziroma šola potrebujejo za izboljševanje kakovosti svojega dela.

Kljub odgovornosti ravnatelja oziroma ravnateljice in pomembnosti sistemskega vidika zagotavljanja kakovosti dela vrtcev in šol, za katerega je odgovorna država, pa ni treba dokazovati, da je v zadnji instanci kakovost izobraževanja odvisna predvsem od kakovosti dela posamezne/ga vzgojiteljice/ja oziroma učitelja/ice in tudi od usklajenosti v delovanju ter povezovanju dela strokovnih delavcev na šoli. Za učiteljski poklic velja, da v okviru formalnega izobraževanja pridobimo predvsem osnove, ki jih je treba v okviru permanentnega izobraževanja oz. stalnega strokovnega spopolnjevanja nadgrajevati in dopolnjevati. Učitelji morajo spoznavati, spremljati in evalvirati pedagoško prakso. Eden izmed pomembnih dejavnikov spodbujanja učiteljevega profesionalnega razvoja je tudi povezovanje fakultet in šol. V besedilu predstavljamo projekt Partnerstvo fakultet in šol, raziskave pedagoške prakse in neposredna uporaba rezultatov v vzgojno-izobraževalnem delu, prek katerega smo usposabljali učitelje za akcijsko raziskovanje konkretne pedagoške prakse z namenom, da bi izboljšali kakovost pouka.

² Šola za ravnatelje je že konec preteklega desetletja začela izvajati t. i. projekt »mreža učečih se šol«. V šoli, ki je v ta projekt vstopila, so ustanovili tim strokovnih delavcev, katerega naloga je bila spodbujanje k uvajanju sprememb. Namen projekta je bil šolo usposobiti za pripravljenost na spremembe in na reševanje problemov. Tako šola v približno pol leta pride do točke, da si določi prioritete in odloči, katerega področja se bo lotila najprej (to je lahko na primer vprašanje dela s starši, urnika in predmetnika, vprašanje domačih nalog itn.). Ne glede na to, kateri problem šola izbere, se v tem procesu dejansko v šoli vzpostavi kultura sodelovanja, drug način komunikacije in obravnavanja problemov, kar šolo usposobi, da naprej podobno deluje sama, brez zunanje pomoči. Zavod za šolstvo Republike Slovenije je izdelal samoevalvacijski instrument šole, popularno imenovan Ogledalo (Milekšič 1999). To je instrument, ki analizira delo šole kot celote z vidika različnih subjektov: učiteljev in vodstva šole, učencev ter staršev, ki jih pridobijo na podlagi vnaprej pripravljenih vprašalnikov. S tem šola pridobi možnost, da primerja poglede z vseh treh vidikov, šole se lahko primerjajo tudi med seboj in na tej podlagi se zviša nivo vzgojno-izobraževalnega dela. Konec preteklega desetletja je tudi Ministrstvo za šolstvo in šport sprožilo iniciativo, ki je povezovala vse pomembne institucije, ki imajo kadrovske potencialne za pripravo modela in instrumentov za samoevalvacijo dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. Tudi tu je bil cilj, da sodelujoči v vrtcu ali šoli od ugotovitev dobrih ali šibkih točk preidejo v dejanja, ki zagotavljajo kakovost (Pluško idr. 2001).

Idejo, da bi učitelji raziskovali pedagoško prakso, utemeljuje že Schön, zlasti v delih Razmišljajoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v praksi (*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, 1983) in Izobraževanje razmišljajočih praktikov (*Educating the Reflective Practitioner*, 1991). Po njegovem mnenju morajo praktiki: (1) sodelovati v proučevanju njihove lastne prakse in (2) razvijati izobraževalne teorije, ki bi reflektirale neposredno pedagoško prakso. Akcijsko raziskovanje, ki ga predstavljamo v nadaljevanju prispevka, je primerno sredstvo za doseg omenjenih ciljev.

1.1 *Opredelitev akcijskega raziskovanja*

Zamisel o akcijskem raziskovanju izvira iz dela socialnega psihologa Lewina, ki opisuje raziskavo kot niz korakov v spirali, vsak od njih pa zajema načrtovanje, akcijo in oceno doseženega rezultata. Lewin je akcijsko raziskovanje pojmoval kot aplikativno usmerjeno raziskovanje ravnanja z uporabo klasičnih raziskovalnih načrtov, npr. eksperimenta s primerljivimi skupinami (Kemmis 1988). Čeprav danes njegove raziskave uvrščamo med klasične eksperimente in med akcijske raziskave, jih je Lewin opredelil kot akcijske raziskave, ker se v njih primerjalno proučujejo oblike socialnega delovanja ali ravnanja. Eden od začetnikov akcijskega raziskovanja na področju izobraževanja je Corey (1953), ki je bil prepričan, da k spremembam oziroma izboljšavam v pedagoški praksi posameznega učitelja bolj kot poročilo o tem, kaj je o svojem poučevanju ugotovil drug učitelj in kakšne spremembe je uvedel v svoje delo, prispeva osebna vključenost v raziskovanje lastne prakse. Različni avtorji so akcijsko raziskovanje različno definirali. Carr in Kemmis (1986, str. 118) opredeljujeta akcijsko raziskovanje kot »obliko razmišljajočega proučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih poteka«. Frost (2002, str. 25) definira akcijsko raziskovanje kot sistematični proces refleksije, proučevanja in akcije; vse naštetje dejavnike izvajajo posamezniki in jih izpeljejo v njihovi vsakodnevni profesionalni dejavnosti. Po Adamu (1989, str. 33) pa je akcijsko raziskovanje »raziskovalnometodološka strategija, s katero se raziskovalec v sodelovanju s posamezniki ali skupinami, na raziskovalni podlagi, loteva socialnih sprememb in inovacij«. Bassey (1998, str. 93) opredeli akcijsko raziskovanje na področju izobraževanja kot obliko raziskovanja, »ki jo izvajajo učitelji z namenom, da spoznajo, proučijo, evalvirajo svoje delo in vanj vnesejo spremembe, ki naj bi izboljšale vzgojno-izobraževalno prakso.« Akcijsko raziskovanje predpostavlja vključenost učitelja v proučevanje pouka oz. lastne pedagoške prakse; temeljni cilj akcijskega raziskovanja pa ni toliko v pridobivanju splošnega znanja s področja vzgoje in izobraževanja, kot je v spodbujanju profesionalnega razvoja učiteljev.« (Borg 1965, str. 313) Po Wattsu (1985, str. 118) je akcijsko raziskovanje proces, »v katerem udeleženci sistematično in natančno proučujejo lastno pedagoško prakso z uporabo različnih metod, tehnik in instrumentov raziskovanja«. V skladu s tem J. Mažgon pravi, da »metodologija akcijskega raziskovanja ne vsebuje togo predpisanih metodoloških meril 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 kvalitativnih

in kvantitativnih postopkov.« (Mažgon 2006, str. 112) Akcijsko raziskovanje temelji na naslednjih predpostavkah: učitelji bodo najboljše proučevali probleme, ki si jih bodo postavili sami in za rešitev katerih bodo še posebno angažirani; učitelji bodo učinkovitejši, saj bodo permanentno proučevali in ocenjevali svoje pedagoško delo in preizkušali učinkovitost pristopov k poučevanju; akcijsko raziskovanje spodbuja učiteljev profesionalni razvoj, spodbuja tudi timsko delo, kar vpliva tudi na povezanost učiteljev in izboljšuje šolsko klimo (Watts 1985, str. 118). Iz vseh predstavljenih definicij privzemamo, da akcijsko raziskovanje izvajajo praktiki, ki poskušajo poiskati rešitve za vsakodnevne probleme, s katerimi se srečujejo v pedagoški praksi, in ki poskušajo poiskati načine in poti za doseganje ciljev pouka in standardov znanja učencev oz. posameznega učenca. V procesu akcijskega raziskovanja učitelji – raziskovalci pridobivajo novo znanje in profesionalno napredujejo.

1.2 Značilnosti akcijskega raziskovanja

V nadaljevanju bomo analizirali temeljne značilnosti akcijskega raziskovanja (prim. Carr in Kemmis 1986; Kemmis in McTaggart 1990; Fraenkel in Wallen 2006).

Na šolskem področju akcijsko raziskovanje navadno izvajajo učitelji (pogosto ob pomoči šolske svetovalne službe in mentorja, ki je običajno zaposlen na fakulteti), ki jih problemi njihove vsakdanje pedagoške prakse neposredno zadevajo, in so zato osebno zainteresirani, da bi določeno problematiko oz. situacijo, v kateri so se znašli, proučili, natančneje reflektirali in s tem prišli do rešitve problema ali izboljšanja svojega pedagoškega delovanja. Akcijska raziskava tako vedno izhaja iz konkretnih, vsakdanjih problemov, pri katerih obstajajo realne možnosti za izboljšave, in se izogiba problemom, na katere ni mogoče vplivati. Za učitelje, ki želijo izvajati akcijske raziskave, se poleg njihove pripravljenosti in motiviranosti za raziskovalno delo predpostavlja, da imajo možnost oziroma strokovno avtonomijo za sprejemanje odločitev, ki so potrebne za izpeljavo raziskave (npr. vnašanje sprememb v vzgojno-izobraževalni proces) (prim. Fraenkel in Wallen 2006, str. 568). Ker je cilj akcijske raziskave proučiti konkretno situacijo oziroma izboljšati konkretne razmere v tej situaciji, akcijska raziskava navadno poteka na eni šoli oziroma v enem oddelku. Podatke, ki jih zberemo na eni šoli, ne moremo posploševati po istem postopku, kot poteka statistično posploševanje iz reprezentativnega vzorca na osnovno množico. Pri akcijskem raziskovanju gre za prenosljivost ugotovitev po analogiji. Z dobrim opisom izvedbe akcijske raziskave dobijo bralci model, kako so udeleženci proučevali neko konkretno situacijo, reševali dileme in izboljšali ravnanje ter tudi okoliščine. Bralec pa lahko ob upoštevanju značilnosti svoje situacije rezultate akcijske raziskave prenese v pedagoško prakso tako, da to, kar je mogoče, privzame in skladno ravna, ali pa prilagodi značilnostim konkretne situacije. Zato je pomembno, da je potek akcijske raziskave z doseženimi rezultati javno objavljen oz. dostopen javnosti.

Za uspešno izvedbo akcijske raziskave je zelo pomembna šolska klima. Vodstvo šole in učitelji, ki raziskovanje učiteljev vrednotijo kot enega od pogojev za izboljševanje pedagoškega dela, ki učitelje raziskovalce spodbujajo in tako ali

drugače sodelujejo pri njihovem raziskovalnem delu, so bistveni steber kakovostnega akcijskega raziskovanja. Poleg mentorja so učiteljem pri raziskovalnem delu lahko v veliko pomoč tudi učitelji, ki sicer sami aktivno ne sodelujejo v raziskavi, so pa pripravljene prisluhniti in sodelovati z nasveti, pogovorom, pripombami ipd. Pogosto je namreč lahko učitelj raziskovalec ujet v željo po spremembah tako zelo, da ni objektivna, zato lahko oblikuje preveč ambiciozen načrt, ki ga npr. ob preostalih učiteljevih obveznostih ni mogoče realizirati. V takšnih primerih je zaželeno, da se učitelj raziskovalec o svojih idejah pogovori s kolegom, ki mu zaupa, da je sposoben objektivne in kritične presoje.

V akcijskem raziskovanju raziskovalec pripravi prožen raziskovalni načrt. Okvirni načrt akcijske raziskave, ki ga učitelj raziskovalec oblikuje na začetku raziskovalnega procesa, mora izpopolnjevati skozi celotno raziskavo. V načrtu celotno akcijsko raziskavo razgradi na posamezne uresničljive akcijske korake, pri čemer je vsak korak usmerjen v dejavnost s konkretnimi cilji. Število akcijskih korakov in njihovo trajanje sta vedno odvisna od konkretnega raziskovalnega problema, ki si ga raziskovalec zastavi. Pri vsakem koraku mora vnaprej predvideti način, kako bo spremljal in zapisoval učinke, ki bodo nastali v posamezni fazi raziskave. Evalvacija je tako formativna oziroma sprotna kot sumativna oziroma končna. Formativna evalvacija omogoča s svojimi ugotovitvami sprotno presojo dejavnosti in pravočasne posege za njeno izboljševanje kakovosti. Sumativna evalvacija pa pomaga pri končni presoji izvedenega koraka ter pri odločitvah, kako raziskovalni proces nadaljevati. Čeprav pri akcijskem raziskovanju navadno prevladujejo tehnike zbiranja podatkov, ki so se razvile pretežno v okviru kvalitativnega raziskovanja³ in dajejo posameznikom možnost, da odgovor prosto oblikujejo in tako izrazijo svoj pogled na proučevani problem na svoj način (npr. vprašalnik z odprtimi vprašanji, esej, dnevnik, nestandardiziran intervju), raziskovalci uporabljajo tudi tehnike, ki so značilne za tradicionalno empirično analitično oz. kvantitativno raziskovanje⁴ (npr. preizkusi znanja, psihološki testi,

³ S pojmom kvalitativna raziskava označujemo raziskavo, pri kateri sestavljajo osnovno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili (Mesec 1998). Po Creswellu (1998, str. 15) je kvalitativno raziskovanje raziskovalni proces, zasnovan na jasni metodološki tradiciji raziskovanja, pri katerem si raziskovalci zgradijo kompleks, celostno podobo tako, da analizirajo pripovedi in opazovanja ter vodijo raziskavo v naravnem okolju. Za kvalitativno raziskovanje je torej značilno, da so zbrani podatki bolj v besedni in slikovni kot pa v numerični obliki. Teži se k celostnemu in poglobljenemu spoznavanju pojavov, v čim naravnejših razmerah in v kontekstu konkretnih okoliščin (Mesec 1998). Raziskovalec je neposredno vključen v okolje, kar mu pomaga pri opazovanju proučevanega predmeta. Ob tem se mora raziskovalec zavedati, da s svojo udeležbo in raziskovalno situacijo tudi sam vpliva na dogajanje, ki ga opazuje. Kvalitativnemu raziskovanju pripisujemo tudi attribute, kot so fenomenološki pristop, uporaba hermenevtičnih postopkov razlage, usmerjenost v proces in dinamika. Kvalitativna analiza se konča z oblikovanjem utemeljene teorije, ki se bere kot pripoved o pojavu, ki je bil predmet proučevanja.

⁴ Kvantitativno raziskovanje se s svojo empirično analitično metodologijo in enosmernim ali linearnim procesom raziskovanja zgleduje po naravoslovnih znanostih. Izhodišče kvantitativnega raziskovanja je prepričanje, da obstaja realnost, ki jo vodijo stabilni naravni zakoni, ki je neodvisna od ljudi, in čaka, da jo odkrijemo. Tako je cilj kvantitativnega raziskovanja priti do zanesljivih, točnih, preciznih, merljivih, preverljivih in objektivnih spoznanj, ki bi imela v družboslovju podobno veljavo, kot jih imajo spoznanja v naravoslovnih znanostih. Problema raziskovanja se v kvantitativ-

vprašalniki z zaprtimi vprašanji, ocenjevalne lestvice, lestvice stališč, standardizirani intervju, strukturirano opazovanje ipd.). V okviru akcijskih raziskav je smiselno uporabiti triangulacijo. Po splošno sprejeti definiciji pomeni triangulacija »uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema« (Denzin 1978). V družboslovnih znanostih so triangulacijo na začetku uporabljali predvsem kot tehniko, s katero so preverjali veljavnost raziskovalnih spoznanj. Uveljavilo se je namreč prepričanje, da lahko zavrnilo ali potrdimo raziskovalne hipoteze le, če smo do enakih sklepov prišli s pomočjo različnih metod. Denzin (1978) je splošno sprejeto definicijo triangulacije razširil. Po njegovem mnenju je triangulacija metod le ena oblika triangulacije; možna je tudi triangulacija virov podatkov, raziskovalcev in teorij (o tem tudi Janesick 1998). Janesick (1998) pa je dodala še peto obliko triangulacije, in sicer triangulacijo znanstvenih disciplin. Utrjeno pa je že tudi spoznanje, da triangulacija ni tehnika preverjanja veljavnosti znanstvenih spoznanj, ampak omogoča popolnejše razumevanje vsakega proučevanega pojava. »Triangulacija ni strategija veljavnosti, ampak je njena alternativa. Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost /.../ spoznanj vsake raziskave.« (Denzin in Lincoln 2005, str. 5)

2 Empirična raziskava

2.1 Namen in cilji raziskave

V prispevku bomo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja: (1) ali se med učitelji, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu, (2) ali se med učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo, pojavljajo statistično pomembne razlike glede tega, na katerih stopnjah raziskovalnega procesa so pripravljeni sodelovati, in (3) ali se med učitelji, ki so glede na svojo delovno dobo na različnih stopnjah profesionalnega razvoja, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu.

Podatke smo zbrali z empirično raziskavo, ki smo jo izvedli v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol, raziskave pedagoške prakse in neposredna uporaba rezultatov v vzgojno-izobraževalnem delu: Učitelj raziskovalec in medpredmetne povezave, katerega cilj je usposobiti učitelje za akcijsko raziskovanje njihove lastne pedagoške prakse. Omenjeni projekt je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije. V projekt je poleg Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani vključenih 26

nem raziskovanju lotevamo partikularno. Obravnavamo posamezne vidike pojava in spremenljivke, vendar na velikem številu enot, najpogosteje na reprezentativnem vzorcu neke populacije, saj težimo k posploševanju ugotovljenih spoznanj.

partnerskih institucij. Cilji projekta so: (1) vzpostavitev spletne strani za zbiranje in posredovanje informacij o potrebah in interesu za raziskave pedagoške prakse, vključno z opredelitvijo obstoječih problemov v dosedanem načinu poučevanja in oblikovanje predlogov za njihovo premostitev; (2) poglobitev sodelovanja med učitelji in raziskovalci in razvoj partnerskega odnosa raziskovalec – učitelj, z namenom plodnega in učinkovitega raziskovanja vzgojno-izobraževalne prakse; (3) usposabljanje učiteljev za načrtovanje in izvajanje raziskav pedagoške prakse; (4) razvoj modela raziskovanja pedagoške prakse, usmerjenega v medpredmetne povezave, ter usposabljanje učiteljev za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo medpredmetnega povezovanja na šoli.

2.2 Opis vzorca

V raziskavi smo uporabili namenski vzorec. Vprašalnike je izpolnilo 274 učiteljev, ki poučujejo na partnerskih institucijah, od tega 87,8 % žensk in 12,2 % moških. Dobra polovica anketiranih učiteljev (58,4 %) je zaposlena v osnovni šoli, skoraj četrtina (22,3 %) je gimnazijskih profesorjev. V raziskavi je sodelovala tudi dobra desetina (14,1 %) pedagoških delavcev, ki so zaposleni v institucijah predšolske vzgoje, 5,2 % anketirancev pa je zaposlenih v drugih institucijah (npr. dijaški dom, knjižnica, zavod za otroke s posebnimi potrebami). Povprečna starost anketiranih profesorjev je 40,87 leta (standardni odklon je 7,74 leta), v povprečju imajo 17,58 leta delovnih izkušenj (standardni odklon je 8,93 leta). Približno polovica anketiranih učiteljev (51,9 %) ima dokončano univerzitetno izobrazbo, četrtina (25,2 %) je učiteljev z višješolsko izobrazbo. Desetina anketiranih pedagoških delavcev (10,0 %) ima srednješolsko izobrazbo, slaba desetina pedagoških delavcev (9,3 %) ima dokončano visoko strokovno izobrazbo; 3,7 % anketiranih pedagoških delavcev ima dokončano specializacijo, magisterij ali doktorat.

2.3 Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo septembra 2006. V okviru projekta smo pripravili vprašalnik, s katerim smo ugotavljali, kako poteka raziskovanje na šolah sedaj, in zbrali stališča pedagoških delavcev o raziskovanju, na podlagi katerih nameravamo oblikovati predlog sistemskih, organizacijskih in normativnih sprememb, potrebnih, da model raziskovanja pedagoške prakse zaživi v praksi.

Vprašalnik je sestavljen iz štirih ocenjevalnih lestvic (o razlogih, ki vplivajo na to, koliko se učitelji v šolah ukvarjajo s pedagoškim raziskovanjem; o razlogih, ki po mnenju učiteljev pogojujejo prepad med raziskovalnimi institucijami in šolsko prakso; o dejavnikih, ki bi lahko prispevali k povečanju raziskovalnega dela učiteljev; o pripravljenosti učiteljev za sodelovanje v posameznih fazah raziskovalnega procesa), treh semantičnih diferencialov (katere lastnosti učitelji pripisujejo raziskovanju, povprečnemu učitelju in povprečnemu raziskovalcu), sklopa vprašanj, s katerim ugotavljamo mnenje učiteljev o tem, koliko so se o raziskovanju naučili v času študija in v programih stalnega strokovnega spopolnjevanja, in sklopa vprašanj, s katerim ugotavljamo nekatere osebne podatke anketirancev (spol, starost, delovna doba, stopnja in smer izobrazbe, fakulteta, strokovni naziv, vrsta institucije, v kateri so zaposleni).

V pričujočem prispevku bomo prikazali le podatke, ki smo jih zbrali z ocenjevalno lestvico o pripravljenosti sodelovati v posameznih fazah raziskovalnega procesa in z nekaterimi vprašanji, s katerimi ugotavljamo mnenje učiteljev o tem, koliko so se o raziskovanju naučili med študijem in v programih stalnega strokovnega spopolnjevanja. Ocenjevalna lestvica dosega na podlagi Cronbachovega koeficienta alfa zadostno zanesljivost ($\alpha = 0,87$) in veljavnost (s prvim faktorjem je pojasnjene 52,16 % variance). Zanesljivost smo dodatno kontrolirali s pomočjo faktorske analize. Po zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ dosega ocenjevalna lestvica dobro stopnjo zanesljivosti ($r_{tt} = 0,82$).

2.4 Metodologija

V empirični raziskavi smo uporabili kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. 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), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Levene preskus homogenosti varianc (F-preskus), t-preizkus za neodvisne vzorce, faktorsko analizo za določanje veljavnosti (% pojasnjene variance s prvim faktorjem) in zanesljivosti (% pojasnjene variance s skupnimi faktorji) instrumenta ter Cronbachov koeficient alfa kot mero zanesljivosti instrumenta. Podatki so prikazani tabelarično.

3 Rezultati z diskusijo

3.1 Pomen izkušenj z raziskovalnim delom za nadaljnje ukvarjanje z raziskovanjem

Zanimalo nas je, koliko izkušnje z raziskovanjem vplivajo na učiteljevo pripravljenost za nadaljnje raziskovanje, zato smo na vzorcu partnerskih institucij ugotavljali, koliko so se učitelji ukvarjali z raziskovalnim delom do sedaj in koliko so se pripravljene ukvarjati z raziskovanjem v prihodnje. Pri tem vprašanju smo anketirancem pojasnili, da pomeni raziskovanje načrtno in sistematično zbiranje, analiziranje in interpretiranje podatkov, z namenom prispevati k napredku strokovnih spoznanj in pedagoške prakse. Izmed 274 anketiranih učiteljev jih je skoraj polovica (48,2 %) ocenila, da učitelji v naših šolah raziskujejo včasih. Dve petini anketiranih učiteljev (39,4 %) sta odgovorili, da učitelji raziskujejo redko, le dobra desetina anketiranih učiteljev pa je odgovorila, da učitelji raziskujejo zelo pogosto (0,4 %) ali pogosto (12,0 %). Nobeden izmed anketiranih učiteljev ni odgovoril, da učitelji ne raziskujejo.

V nadaljevanju smo anketirane učitelje vprašali, ali so že kdaj sami izvedli raziskavo oziroma sodelovali v kakšni raziskavi in ali so se v novem šolskem letu pripravljene vključiti v raziskavo.

Ugotovili smo, da slabe tri petine anketiranih učiteljev (58,8 %) še niso izvedle raziskave, pa tudi še niso sodelovale v kakšni raziskavi. Dobri dve petini učiteljev (41,2 %) sta odgovorili, da sta že izvedli raziskavo oziroma sodelovali

v njej.⁵ Dobra tretjina anketiranih učiteljev (37,2 %) se je pripravljena vključiti v raziskavo, dobra petina (22,6 %) se ni pripravljena vključiti v raziskavo, dve petini anketiranih učiteljev (40,1 %) pa se ne moreta odločiti, ali bi se vključili v raziskovalno delo ali ne. Za osvetljevanje dobljenih ugotovitev bi bilo zanimivo vedeti, kaj jih je motiviralo za raziskovanje, na čigavo pobudo so se učitelji vključili v proces raziskovanja, kaj jih je v tem procesu spodbujalo in kje so doživljali ovire, kakšne so bile njihove izkušnje v procesu raziskovanja in podobno.

Pozitivne izkušnje z določeno spremembo so navadno pomemben napovedovalec uveljavljanja določene spremembe, zato nas je zanimalo, ali se med učitelji, vključenimi v raziskavo, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu.

	Ali ste se v tem šolskem letu pripravljene vključiti v raziskovalno delo?							
	da		ne		ne vem		skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Da, imam izkušnje z raziskovalnim delom	64	57,1	16	14,3	32	28,6	112	100,0
Ne, izkušenj z raziskovalnim delom še nimam	38	23,8	46	28,8	76	47,5	160	100,0
Skupaj	102	37,5	62	22,8	108	39,7	272	100,0

Preglednica 1: Odgovori učiteljev, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistih, ki takšnih izkušenj še nimajo, na vprašanje o tem, ali so se pripravljene vključiti v raziskovalno delo

Med odgovori učiteljev, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in učiteljev, ki izkušenj z raziskovalnim delom še nimajo, so se pojavile statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu ($\chi^2 = 31,582$, $g = 2$, $P = 0,000$).

Več kot polovica učiteljev (57,1 %), ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, je pripravljena sodelovati v raziskavah tudi v prihodnje, v raziskovalno delo pa se je pripravljena vključiti le slaba četrtina učiteljev (23,8 %), ki še nimajo izkušenj z raziskovalnim delom. Skoraj polovica učiteljev, ki še nimajo izkušenj z raziskovalnim delom (47,5 %), se ne more odločiti, ali bi se vključili v raziskovalno delo ali ne, neodločena je dobra četrtina učiteljev (28,6 %), ki že

⁵ Največ učiteljev (18 oz. 41 %), ki so odgovorili, da so že izvedli raziskavo in so ob tem tudi navedli kratek opis raziskave, je raziskavo opravilo v šoli, v kateri so zaposleni (npr. kakšna je kultura prehranjevanja njihovih učencev, pisanje domačih nalog, obremenjenost učencev, priljubljenost posameznega predmeta, športne navade učencev ...). Dobra desetina učiteljev je raziskovala v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo, Pedagoškim inštitutom ali pa so izpeljali raziskavo v okviru svojega diplomskega dela. Slabi desetini anketirancev sta odgovorili, da sta izvedli raziskavo v sodelovanju s fakulteto in s Šolo za ravnateljce.

imajo izkušnje z raziskovalnim delom. V raziskovalno delo se ni pripravljena vključiti dobra desetina učiteljev (14,3 %), ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in dobra četrtina učiteljev (28,8 %), ki do sedaj še niso imeli izkušenj z raziskovalnim delom.

Iz predstavljenih ugotovitev lahko povzamemo, da izkušnje z raziskovalnim delom pomembno vplivajo na učiteljevo pripravljenost za ukvarjanje z raziskovalnim delom tudi v prihodnje. V prihodnje bi bilo pripravljenih izvajati raziskave oziroma se v raziskave vključevati več učiteljev, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, kot učiteljev, ki izkušenj z raziskovanjem še nimajo (razmerje je 57,1 % proti 23,8 %). Gre za pomembno ugotovitev, ki jo je treba upoštevati pri oblikovanju študijskih programov za prihodnje učitelje kot tudi pri oblikovanju ponudbe programa stalnega strokovnega spopolnjevanja. Če želimo, da se bodo učitelji ukvarjali z raziskovalnim delom, je pomembno, da si že kot študenti med študijem pridobijo pozitivna stališča do raziskovanja, da dojamajo raziskovanje kot pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega ravnanja in njegovega razvoja. Pomembno je torej delovanje na ravni študentovih pojmovanj pa tudi znanja in spretnosti ravnanja. Nujno je, da študenti usvojijo potrebno znanje za raziskovanje (usvojiti morajo vsaj temeljno metodološko znanje in spoznati osnovne statistične postopke, ki se uporabljajo na pedagoškem področju) in pridobijo prve konkretne izkušnje z raziskovalnim delom. Teoretično znanje s področja metodologije morajo imeti priložnost uporabiti npr. pri sestavljanju konkretnega instrumenta za zbiranje podatkov in načrtovanju lastne raziskave. Razumljivo je, da se študenti ne morejo lotevati velikih raziskav (npr. na reprezentativnih vzorcih), za njihovo usposabljanje so koristne tudi raziskave manjšega obsega, pri katerih vzorec predstavlja npr. njihovi kolegi. Študenti se ob tem naučijo definirati raziskovalni problem, oblikovati smiselna raziskovalna vprašanja, iskati najprimernejše načine zbiranja podatkov za pridobitev odgovorov na dana raziskovalna vprašanja, pridobivajo si spretnost oblikovanja instrumentarija in statistične obdelave podatkov ter interpretiranja in osmišljanja dobljenih podatkov, kar jih nadalje spodbuja k interdisciplinarnemu obravnavanju posameznih vsebin. Tako bodo prihodnji učitelji že med študijem spoznali uporabno vrednost statistike in metodologije ter si pridobili prve izkušnje z raziskovanjem. Učitelji pa morajo imeti tudi možnost, da v okviru ponudbe stalnega strokovnega spopolnjevanja stalno posodablja svoje znanje o pedagoškem raziskovanju. Pričakovati je, da bodo učitelji, ki bodo že med študijem pridobili pozitivne izkušnje in osnovne kompetence na področju raziskovanja, to znanje tudi dopolnjevali v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja.

V nadaljevanju smo ugotovljali, v katere stopnje raziskovalnega procesa so se učitelji pripravljali vključiti.

	\bar{x} z izkušnjami	\bar{x} brez izkušenj	t	g	p
Vsebinsko načrtovanje raziskave (kaj raziskovati, cilji raziskave ...)	3,86	3,52	2,978	270	0,003
Metodološko načrtovanje raziskave (načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov ...)	3,71	3,38	2,728	270	0,007
Priprava tehnik in instrumentov za zbiranje podatkov	3,58	3,34	2,066	211,181	0,040
Zbiranje podatkov	3,95	3,78	1,618	270	0,107
Obdelava in interpretacija rezultatov	3,70	3,38	2,672	270	0,008
Pisanje poročila	3,45	3,00	3,648	217,259	0,000
Seznanjanje zainteresirane javnosti (drugih učiteljev, staršev ...) z rezultati raziskave	3,63	3,16	3,928	270	0,000
Uvajanje ugotovitev in izboljšav v šolsko prakso	4,11	3,86	2,172	270	0,031

Preglednica 2: V katere stopnje raziskovalnega procesa so se pripravljene vključiti učitelji, ki imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tisti, ki takšnih izkušenj še nimajo.

Učitelji so ocenjevali svojo pripravljenost za sodelovanje v posameznih fazah raziskovalnega procesa na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Ugotovili smo, da so učitelji (ne glede na to, ali že imajo izkušnje z raziskovalnim delom ali takšnih izkušenj še nimajo) najbolj pripravljeni sodelovati pri uvajanju ugotovitev in izboljšav v šolsko prakso ($\bar{x} = 3,97$), kar je tudi razumljivo, saj učitelji navadno presojujejo vrednost raziskovanja predvsem po njegovi »uporabni vrednosti«, torej glede na to, koliko prispeva k spremembam in razvoju šolske prakse. Navsezadnje je končni namen vsake raziskave prispevati k razrešitvi problema raziskovanja, kar pomeni tudi spreminjanje prakse v najširšem pomenu. Sledi pripravljenost učiteljev za sodelovanje pri zbiranju podatkov ($\bar{x} = 3,84$). Ob tem je treba poudariti, da je za kvantitativno paradigmo značilno pojmovanje, da je vloga raziskovanih oseb, v tem primeru učiteljev, omejena predvsem na postopek pridobivanja podatkov in na vnos sprememb, do katerih pridejo drugi raziskovalci, v prakso. Da bi zagotovili čim višjo stopnjo objektivnosti (pa tudi veljavnosti in zanesljivosti), se v kvantitativnem raziskovanju uveljavlja zahteva po ločitvi raziskovalnega objekta in raziskovalnega subjekta. Tako je raziskovalec tisti, ki povsem obvladuje raziskovalni proces, raziskovanec pa je predvsem vir podatkov. Za kvalitativno paradigmo pa je značilno, da raziskovalec in raziskovani sooblikujeta proučevano situacijo, to pomeni, da naj bi učitelji sodelovali tudi pri

načrtovanju raziskav, zbiranju podatkov, njihovi obdelavi in interpretaciji ter seznanjanju širše javnosti z rezultati raziskave. Zanimivo je, da so učitelji bolj pripravljeni sodelovati v vsebinskem načrtovanju raziskave – kaj raziskovati, cilji raziskave ... ($\bar{x} = 3,66$), kot v metodološkem načrtovanju raziskave – načrt raziskave, vzorec, postopek zbiranja podatkov ... ($\bar{x} = 3,51$). Domnevamo lahko, da jim je vsebinsko načrtovanje bližje in imajo s tega področja več znanja. Manj pripravljenosti za sodelovanje so učitelji izražali za obdelavo in interpretacijo podatkov ($\bar{x} = 3,50$), za seznanjanje zainteresirane javnosti z rezultati raziskave ter za pripravo tehnik in instrumentov ($\bar{x} = 3,36$). Najmanj pa so učitelji pripravljeni sodelovati pri pisanju raziskovalnega poročila ($\bar{x} = 3,18$). Pisanje raziskovalnega poročila, ki zahteva poglobljeno refleksijo raziskovalnega problema ter seznanjanje širše javnosti z rezultati raziskave, sta dejavnika, ki sicer nista tako ozko vezana na učiteljevo vsakdanjo poklicno vlogo, vendar izredno pomembno vplivata na učiteljev profesionalni razvoj. Po Ebbuttu (1985) je ravno faza pisanja poročila in predstavitev rezultatov širši javnosti, poleg oblikovanja raziskovalnih vprašanj in sistematičnega zbiranja podatkov zanje, temeljna ločnica med učiteljem razmišljajočim praktikom in učiteljem raziskovalcem. Od učitelja raziskovalca se pričakuje, da bo izpeljal celoten raziskovalni proces, se pravi, da bo znal oblikovati raziskovalni problem, ga razčleniti na raziskovalna vprašanja, postaviti hipoteze, oblikovati načrt zbiranja in obdelave podatkov, da bo znal zbrane podatke interpretirati ter napisati poročilo o poteku raziskave.

Preverili smo, ali se učitelji z izkušnjami v raziskovanju statistično pomembne razlikujejo glede tega, na katerih stopnjah raziskovalnega procesa so pripravljeni sodelovati, v primerjavi z učitelji, ki takšnih izkušenj še nimajo. Kot je razvidno iz preglednice 2, je t-preizkus za neodvisne vzorce ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc med učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj nimajo, pokazal statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti za sodelovanje v posameznih fazah raziskovalnega procesa. Statistično pomembne razlike so se pokazale pri vseh fazah raziskovalnega procesa, razen pri zbiranju podatkov, in sicer so učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, bolj pripravljeni sodelovati v vseh fazah raziskovalnega procesa kot tisti učitelji, ki izkušenj z raziskovalnim delom še nimajo. Zopet lahko izpostavimo, da predstavlja zbiranje podatkov korak, ki je prisoten tudi pri »tradicionalnem« oz. kvantitativnem raziskovanju in od učiteljev navadno ne zahteva velikega truda, zato je razumljivo in pričakovano, da v tej postavki ni statistično pomembnih razlik med učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in tistimi, ki takšnih izkušenj še nimajo.

2.2 *Akcijsko raziskovanje v šolah – pomemben dejavnik učiteljevega profesionalnega razvoja*

Pri akcijski raziskavi ni pomemben le končni rezultat, ampak tudi sam postopek raziskovanja, s katerim lahko učitelj izboljša svoje profesionalno razmišljanje in poučevanje (npr. ugotovi, katere učne metode so primernejše za otroke s posebnimi potrebami, kateri načini discipliniranja so učinkovitejši), pridobi pa si tudi znanje z raziskovalnega področja. Akcijsko raziskovanje učiteljev ne usposablja

le za izvajanje samostojnih raziskav, ampak jih tudi motivira in usposobi za branje ter kritično presojanje drugih raziskav, ki obravnavajo podobno tematiko. Tisti učitelji, ki imajo izkušnje z lastnim raziskovalnim delom, so navadno tudi bolj usposobljeni za prenos ugotovitev drugih raziskav v lastno prakso. Akcijsko raziskovanje lahko torej upravičeno pojmujeemo kot enega izmed pomembnih dejavnikov učiteljevega profesionalnega razvoja.

Obstajajo različne definicije učiteljevega profesionalnega razvoja. V tem delu smo sprejeli definicijo, ki učiteljev profesionalni razvoj opredeljuje kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem učitelji razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo, in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan 2001, str. 131).

V literaturi zasledimo številne poskuse opredeljevanja in spreminjanja učiteljevega poklicnega razvoja. Eden izmed prvih empiričnih poskusov opredeljevanja poklicnega razvoja predstavlja trifazni model Frances Fullerjeve (Fuller 1969). Učiteljev poklicni razvoj je povezala s spreminjanjem učiteljevega razmišljanja o poklicnih dilemah in skrbih (Feiman-Nemser in Floden 1986; Veenman 1984). Le-ta naj bi potekal od faze preživetja (survival stage), kjer je učitelj usmerjen predvsem na svoj položaj in vlogo, prek faze izkušenosti in usmerjenosti v učno situacijo (mastery stage) k zadnji fazi, kjer se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem v vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence. Raziskave Lanniera, Adamsa, Hutchinsona in Martraya ter Adamsa in Martraya (po Veenman 1984), ki so spremljale učitelje v prvem, tretjem in petem letu poučevanja, na splošno potrjujejo model Fullerjeve. Z naraščanjem števila delovnih izkušenj (leta službovanja) se je zmanjševalo razmišljanje o lastni vlogi in povečevalo učiteljevo razmišljanje o samem pouku. Zanimiva pa je ugotovitev omenjenih avtorjev, da se učiteljevo razmišljanje o tistih poklicnih nalogah, ki so kakor koli povezane z vprašanjem discipline, ne spreminja z leti poklicnega razvoja, temveč ostaja v vseh fazah zelo podobno.

Fullerjeva je svoj prvotno trifazni model nekoliko modificirala in mu dodala še eno fazo, ki se nanaša na študente med usposabljanjem na fakulteti. Za to obdobje naj bi bilo značilno dokaj realistično doživljanje učencev, medtem ko naj bi študenti imeli nerealno predstavo o učiteljevi vlogi in naj ne bi te vloge razumeli preveč jasno. V poznejših raziskavah Fullerjeva in Bown (po Kagan 1992) poudarjata, da faze v modelu učiteljevega poklicnega razvoja niso čiste in tudi ne izolirane, poklicno rast pojmujeta kot »konstantno, neprestano učiteljevo samokonfrontacijo« (prav tam, str. 160). Kljub temu pa obstaja težnja po oblikovanju splošnega modela, ki ne upošteva konteksta in razmer, v katerih dela učitelj (npr. značilnosti šolske klime, ravnateljevega stila vodenja).

V nadaljevanju nas je zanimalo, kakšen je odnos učiteljev, ki so na različnih stopnjah profesionalnega razvoja, do raziskovanja. Pri tem smo kot kriterij, na podlagi katerega smo določili stopnjo učiteljevega profesionalnega razvoja, uporabili njihova leta delovnih izkušenj. Čeprav se zavedamo, da faze v modelu učiteljevega profesionalnega razvoja niso čiste in tudi ne izolirane, da delovna doba ni edini

kriterij, ki vpliva na učiteljev profesionalni razvoj, da vsi učitelji ne dosežejo najvišje stopnje kompetentnosti in da tudi učitelji, ki dosežejo najvišjo stopnjo, ne delujejo v vsaki situaciji in na vseh področjih poklicnega dela na tej stopnji (prim. Berliner 1992), se nam je delovna doba zdela eden izmed pomembnejših dejavnikov, ki usmerja učiteljevo ravnanje in odločanje v praksi.

Glede na njihovo delovno dobo smo učitelje razvrstili v štiri skupine: (1) prvo obdobje – vstop v poklic oz. učitelj novinec (od 1 do 3 leta delovnih izkušenj), (2) drugo obdobje – poklicna stabilizacija in utrditev oz. učitelj začetnik (od 4 do 6 let delovnih izkušenj), (3) tretje obdobje – poklicna aktivnost oz. izkušen učitelj (od 7 do 18 let delovnih izkušenj) in (4) četrto obdobje – faza stabilnosti oz. učitelj ekspert (nad 18 let) (prim. Huberman 1992; Berliner 1992).

Ugotavljali smo, ali se med učitelji, ki so glede na svojo delovno dobo na različnih stopnjah profesionalnega razvoja, pojavljajo statistično pomembne razlike glede njihove pripravljenosti sodelovati v raziskovalnem delu.

	Da		Ne		Ne vem		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Novinec (1–3)	12	57,1	3	14,3	6	28,6	21	100,0
Začetnik (4–6)	6	28,6	5	23,8	10	47,6	21	100,0
Izkušen učitelj (7–18)	39	47,0	12	14,5	32	38,6	83	100,0
Ekspert (19–40)	41	29,5	39	28,1	59	42,4	139	100,0
Skupaj	98	37,1	59	22,3	107	40,5	264	100,0

Preglednica 3: Odgovori učiteljev z različno delovno dobo na vprašanje, ali so se v tem šolskem letu pripravljani vključiti v kakšno raziskavo

Raziskava je pokazala, da se učitelji z različno dolgo delovno dobo statistično pomembno razlikujejo v svoji pripravljenosti za ukvarjanje z raziskovalnim delom ($\chi^2 = 13,213$, $g = 6$, $P = 0,040$). Z raziskovalnim delom so se najbolj pripravljani ukvarjati učitelji v prvem obdobju profesionalnega razvoja (učitelji novinci) in učitelji v tretjem obdobju profesionalnega razvoja (izkušeni učitelji), torej učitelji, ki imajo najmanj delovnih izkušenj na področju izobraževanja, in tisti, ki imajo med 7 in 18 let delovnih izkušenj.

Medtem ko je več kot polovica učiteljev (57,1 %), ki imajo do treh let delovnih izkušenj (prva faza učiteljevega profesionalnega razvoja), in skoraj polovica učiteljev (47,0 %), ki imajo od 7 do 18 let delovnih izkušenj (tretja faza učiteljevega profesionalnega razvoja), odgovorila, da so se pripravljani vključiti v raziskavo, jev raziskovalnem delu pripravljena sodelovati le dobra četrtnina učiteljev (28,6 %), ki imajo od 4 do 6 let delovnih izkušenj (druga faza učiteljevega profesionalnega razvoja), in tistih (29,5 %), ki imajo največ delovnih izkušenj, torej 19 ali več let (četrta faza učiteljevega profesionalnega razvoja). Učitelji začetniki (47,6 %) in

učitelji eksperti (42,4 %) so tudi v večjem deležu kot učitelji novinci (28,6 %) in izkušeni učitelji (38,6 %) odgovorili, da se niso pripravljene vključiti v raziskavo in se niso mogli opredeliti glede tega, ali bi sodelovali v raziskavi ali ne (neopredeljenih je bilo 47,6 % začetnikov, 42,4 % ekspertov, 38,6 % izkušenih učiteljev in 28,6 % novincev). Kako si lahko razlagamo zgornje ugotovitve?

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da so v raziskovalnem procesu najbolj pripravljene sodelovati učitelji novinci, torej učitelji na prvi stopnji svojega profesionalnega razvoja, ki imajo do treh let delovne dobe.⁶ Za učitelje, ki vstopijo v učiteljski poklic in ki se prvič soočijo z vodenjem razreda, je po raziskavah učiteljevega profesionalnega razvoja sicer značilno, da so usmerjeni predvsem na lasten položaj in vlogo ter se ukvarjajo z vprašanjem »poklicnega preživetja«. »Odkriti poskušajo parametre šolske situacije in določiti lastno vlogo v njej ter predvidevati in zadovoljiti pričakovanja drugih.« (Veenman 1984, str. 143) Kljub temu pa so izkušnje z raziskovalnim delom, ki so si jih pridobili med študijem na fakulteti in s pisanjem diplomske naloge, očitno še dovolj »žive«, da so se v prvih letih poučevanja pripravljene ukvarjati tudi z raziskovanjem. Po reformi nekdanjega višješolskega v visokošolski študij (1987–1988) oziroma po preoblikovanju nekdanje pedagoške akademije v pedagoško fakulteto (1990) morajo imeti vsi učitelji končan štiriletni univerzitetni študij, v okviru tega pa spoznajo tudi osnove pedagoške metodologije in statistike.⁷ Kot sta že leta 1994 zapisali D. Piciga in C. Razdevšek Pučko (1994, str. 49), so učitelji od tedaj bolje pripravljene za sodelovanje z raziskovalci, za sodelovanje v izvajanju akcijskih raziskav in vključevanje raziskovalnih ugotovitev v delo. »Učitelji se ne počutijo več v podrejenem položaju v odnosu do raziskovalcev in sodelovanje z raziskovalci se lahko vzpostavi na podlagi partnerskega odnosa.« (Prav tam) V nadaljevanju bomo navedli podatke o tem, koliko so se učitelji izobraževali na področju statistike in metodologije in kako ocenjujejo svoje znanje na omenjenem področju. Dobri dve tretjini anketiranih učiteljev sta odgovorili, da so med dodiplomskim izobraževanjem imeli predmet, v okviru katerega so obravnavali snov s področja statistike (67,9 %) in metodologije (69,0 %). Petina anketiranih učiteljev (20,5 %) se je v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja udeležila kakega izobraževanja (seminarja, delavnice, predavanja ...) o raziskovanju. Anketirani učitelji svoje znanje statistike po petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjujejo s povprečno oceno 2,54 (standardni odklon je 1,03), svoje metodološko znanje pa s povprečno oceno 2,70 (standardni odklon je 1,09).

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da so se učitelji, ki imajo od 4 do 6 let delovnih izkušenj (drugo obdobje učiteljevega profesionalnega razvoja), v

⁶ Preverili smo tudi, na katerih stopnjah raziskovalnega procesa so pripravljene sodelovati učitelji, ki so v različnih fazah svojega profesionalnega razvoja. Rezultati so pokazali, da v vseh fazah raziskovalnega procesa kažejo največjo pripravljenost za sodelovanje učitelji novinci, torej učitelji, ki imajo do treh let delovne dobe, in sicer si želijo najbolj sodelovati pri vsebinskem načrtovanju raziskave, zbiranju podatkov in vpeljevanju ugotovitev in izboljšav v šolsko prakso.

⁷ Ob tem navajamo podatek, do katerega je v svoji raziskavi prišla A. Drobnič Vidic (2003), da se je kar 70 % v študijskem letu 2001/02 v prvi letnik vpisanih študentov Univerze v Ljubljani v okviru svojega študija srečalo s statistiko.

najmanjšem deležu odločili, da so pripravljene sodelovati v raziskavi (le 28,6 %). Ugotovitev, da po začetnem navdušenju nad inoviranjem in raziskovanjem lastne prakse kasneje to upade, potrjujejo tudi druge empirične raziskave. Po ugotovitvah Hubermana (1992), Fesslerja, Unruha in Turnerja (Kremer Hayon 1991), Vonka in Schrasa (po Razdevšek Pučko 1990), bolj gotovi vase, oklenejo se rutine, raje imajo tradicionalne metode, napovedljivo in znano. Za raziskovanje so manj navdušeni, pojavi se celo strah pred njim, vzroke pa pogosto iščejo v zunanjih dejavnikih.

V tretji fazi se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem na vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence. Po Fullerju (Feiman-Nemser in Floden 1986) se učitelji v tej fazi zanesejo predvsem na lastne zmožnosti in samopresojo situacije. Tudi Unruh in Turner (po Kremer Hayon 1991) menita, da je za to obdobje značilna učiteljeva zrelost in gotovost, pa tudi naklonjenost spremembam, kar potrjujejo tudi rezultati naše raziskave. Skoraj polovica anketiranih učiteljev (47,0 %), ki imajo od 7 do 18 let delovnih izkušenj, se je pripravljena vključiti v raziskavo. Pri učiteljih, ki imajo 19 in več let delovnih izkušenj, pa pripravljenost za raziskovanje bistveno upade; v raziskavo se jih je pripravljena vključiti manj kot tretjina (29,5 %).

3 Sklep

Konec osemdesetih in začetek devetdesetih let je bilo v Sloveniji obdobje, ko se je pedagoška stroka začela intenzivneje zanimati za akcijsko raziskovanje. V tem obdobju so se pojavile številne javne razprave in strokovni članki o akcijskem raziskovanju (na primer Sagadin 1989, Marentič Požarnik 1993 a), organiziran je bil posvet Zveze pedagoških društev, katerega rezultat je bila tudi izdana publikacija (Cerar, Marentič Požarnik 1990), izšel je prevod načrtovalnika za akcijsko raziskovanje (Kemmis in McTaggart 1990). V Sloveniji so opravili so tudi prve raziskave, ki so temeljile izključno ali predvsem na akcijskem raziskovanju.⁸ Akcijsko raziskovanje je danes že ena najbolj razširjenih oblik raziskovanja na pedagoškem področju, ki jo uporabljajo praktiki in s katero se ukvarjajo številni strokovnjaki.

Na podlagi empirične raziskave smo ugotovili, da izkušnje, ki jih imajo učitelji z raziskovalnim delom, statistično pomembno vplivajo na njihovo pripravljenost za nadaljnje sodelovanje v raziskovalnem delu. Več kot polovica učiteljev (57,1 %), ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, je pripravljena sodelovati v raziskavah tudi v prihodnje, v raziskovalno delo pa se je pripravljena vključiti le slaba četrtnina učiteljev (23,8 %), ki še nimajo izkušenj z raziskovalnim delom. Učitelji, ki že imajo izkušnje z raziskovalnim delom, in učitelji novinci, torej učitelji, ki imajo do tri leta delovnih izkušenj, so tudi bolj pripravljene sodelovati v vseh fazah raziskovalnega procesa kot tisti učitelji, ki še nimajo izkušenj z ra-

⁸ Izrazito akcijska je bila mednarodna raziskava Okolje in šolske iniciative (Marentič Požarnik 1993 b), ki je potekala v sklopu OECD/CERI v 23 državah in jo je metodološko vodil prof. Elliot, eden največjih strokovnjakov akcijskega raziskovanja.

ziskovalnim delom. Spodbujanje učiteljev k raziskovalnemu delu je kompleksen »projekt«, za njegovo uspešnost pa morajo prevzeti odgovornost vse institucije, ki so povezane z izobraževanjem pedagoških delavcev: fakultete, ki usposablajo prihodnje pedagoške delavce, vzgojno-izobraževalne institucije, v katerih so pedagoški delavci zaposleni, in ustrezne državne institucije (Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Zavod RS za šolstvo in šport ...).

Ugotovitev o pomenu izkušenj z raziskovalnim delom za nadaljnje ukvarjanje z raziskovanjem je treba upoštevati že pri oblikovanju študijskih programov za prihodnje učitelje. Če želimo, da bodo učitelji tudi raziskovali in da bodo raziskovanje sprejeli kot del svojega poklica, jih morajo fakultete že med študijem usposobiti za raziskovanje in jim omogočiti, da pridobijo prve izkušnje s konkretnim raziskovalnim delom. Študij je treba zasnovati tako, da bodo imeli študenti priložnost znanje s področja metodologije in statistike uporabiti tudi v praksi, npr. pri sestavljanju konkretnega instrumenta za zbiranje podatkov in načrtovanju raziskave. V skandinavskih državah npr. celotno izobraževanje učiteljev temelji na prepričanju, da morajo biti učitelji seznanjeni z najnovejšimi raziskavami, ki zadevajo področje vzgoje in izobraževanja, poučevanja in učenja, da morajo znati izsledke raziskav premišljeno uporabiti v praksi in da morajo biti ustrezno akademsko in strokovno usposobljeni za raziskovanje. Menijo, da jim samo tako znanje omogoča sistematično načrtovati pouk, razvijati socialne in etične dimenzije pedagoškega poklica ter prevzemati odgovornejša mesta v družbi (prim. Niemi, Jakku-Sihvonen 2006). Tudi po dokončanju študija je treba učiteljem omogočiti, da ostanejo v stiku z raziskovalnim delom (npr. prek seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja, različnih projektov), da stalno posodablajo znanje s tega področja, saj bo le tako postalo raziskovanje del njihove vsakodnevne prakse. Če bodo učitelji in vodstvo šole podpirali in spodbujali raziskovalno delo na šoli, če bodo učiteljem raziskovalcem ponudili pomoč pri raziskovanju, se bodo učitelji raziskovanja lotevali pogosteje.

Ravnatelji vzgojno-izobraževalnih institucij bi morali skupaj z Ministrstvom za šolstvo in šport znova razmisliti o finančnem in strokovnem ovrednotenju raziskovalnega dela učiteljev. Glede na to, da morajo učitelji poleg pedagoških obveznosti za to, da dosežejo štirideseturni delavnik, pogosto opravljati še druge dejavnosti, bi bilo mogoče učiteljem, ki se ukvarjajo z raziskovalnim delom, priznati določeno število ur za njihovo raziskovalno dejavnost.

Literatura

- Adam, F. (1989). Akcijsko raziskovanje in uporabnost družboslovnega znanja. V: Cerar, M. in Marentič-Požarnik, B. (ur.), *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 33–41.
- Bassey, M. (1998). *Action research for improving educational practise*. V: Halsall, R. (ur.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press, str. 93–108.

- Berliner, D. C. (1992). *The Nature of Expertise in Teaching. Effective and Responsible Teaching*. V: Dick, A. (ur.), *The New Synthesis* Oser. Party, Jossey-Bass Publishers. San Francisco, str. 227–249.
- Bîrzea, C. idr. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. Paris: Unesco: Council of Europe: CEPS.
- Borg, W. (1965). *Applying educational research: A practical guide for teachers*. New York: Longman.
- Carr, W. in Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- Cerar, M. in Marentič Požarnik, B. (1990). *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research act*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and Practise of Qualitative Research*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, str. 1–32.
- Drobnič Vidic, A. (2003). *Statistika in matematika v šoli*. *Sodobna pedagogika*, št. 4, str. 168–183.
- Ebbutt, D. (1985). *Educational Action Research*. V: Burgess (ur.), *Some General Concerns and Specific Quibbles*, str. 158–161.
- Feiman-Nemser, S., Floden, R. E. (1986). *The Cultures of Teaching*. V: Wittrock, M. C. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan Publishing Co., New York, str. 505–526.
- Fraenkel, J. R. in Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frost, P. (2002). *Principles of the action research cycle*. V: Ritchie, R. idr. (ur.), *Action Research: A Guide for Teachers*. *Burning Issues in Primary Education*. Birmingham: National Primary Trust, str. 24–32.
- Fuller, F. F. (1969). *Concerns of teachers: a developmental conceptualization*. *American Educational Research Journal*, št. 6, str. 207–226.
- How good is our school? *The journey to excellence* (2007). Projekt. <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte.pdf>. (15. 11. 2007).
- Huberman, M. (1992). *Teacher Development*. V: Hargreaves, A. in Fullan, M. G. (ur.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, Columbia University, str. 122–143.
- Janesick, V. J. (1998). *The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodology, and Meaning*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 35–55.
- Kagan, D. (1992). *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher*. *American Educational Research Journal*, št. 2, str. 129–169.
- Kemmis, S. (1988). *Action Research*. V: Keeves, J. P. (ur.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, str. 42–49.

- Kemmis, S., in McTaggart, R. (1990). Načrtovalnik akcijskega raziskovanja. V: Kemmis, S. idr. (ur.), *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov, str. 7–40.
- Kremer-Hayon, L. (1991). The Stories of Expert and Novice Student Teachers' supervisors: Perspectives on Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, št. 5–6, str. 427–438.
- MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Marentič Požarnik, B. (1993 a). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Ali: Kako v šolstvu zblížiti prakso teoretikov in teorije praktikov. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (1993 b). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 13–15.
- Mažgon, J. (2000). Akcijsko raziskovanje kot alternativa tradicionalnemu empiričnemu pedagoškemu raziskovanju ali kot njegova nadgradnja: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 8–28.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Milekšič, V. (1999). Ogledalo. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXX, št. 6, str. 16–26.
- Niemi, H., Jaku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. V: Niemi, H., Jaku-Sihvonen, R. (ur.), *Research-based Teacher education in Finland*. Helsinki: Finnish Educational Research Association, str. 31–51.
- Piciga, D. in Razdevšek Pučko, C. (1994). Educational Research in Slovenia. V: Calderhead, J. (ur.), *Educational Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, str. 44–54.
- Pluško, A. idr. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Razdevšek Pučko, C. (1990). Vpliv učiteljevih vzgojno-izobraževalnih stališč na njegovo pedagoško delo ter možnost njihovega spreminjanja. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Qualität in Schulen (2007). Projekt. <http://www.qis.at/start.htm> (15. 11. 2007).
- Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 335–340.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.
- Schön, D. A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 122–141.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, št. 2, str. 143–178.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, št. 6, str. 118–127.

Dr. Petra Javrh

Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev

Povzetek: V prispevku prikazujemo fazni model razvoja kariere učiteljev, ki je nastal na podlagi kvalitativne raziskave poklicnih biografij zaposlenih učiteljev osnovnih in srednjih šol in primerjave empiričnih podatkov z modelom M. Hubermana.

Opisujemo posebnosti S-modela (slovenskega modela) in kot najpomembnejše odmike od izvirnega modela podrobneje prikazujemo novo odkrito fazo »kritična odgovornost« ter precejšnje spremembe v poglobitvenih značilnostih v fazi nemoč (ali konservativnost po Hubermanu).

Ključne besede: poklicna pot, kariera, andragoški vidik kariere, učiteljeva kariera, kvalitativna raziskava, S-model, Hubermanov model, izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

UDK: 371.13

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Petra Javrh, samostojna raziskovalka; e-naslov: petra.javrh@guest.arnes.si

Uvod

Razmišljanje o razvoju kariere učiteljev se morda v prvem trenutku zdi zastarelo, saj so se nekatera iskanja posameznih teoretikov usmerila v opuščanje koncepta kariere (prim. Brečko 2006). Kot pa je pokazalo pronicljivo razmišljanje D. T. Halla v delu s pomenljivim naslovom *Career is dead – long live the career* (1996), so to prenegli sklepi in ne dovolj poglobljeni razmisleki o temeljih koncepta, ki se razvija in nadgrajuje zadnjih sto let, kar ni zanemarljivo obdobje. »Kariera, kot smo jo nekoč poznali – kot serijo vertikalnih pomikov, s stalnim povečevanjem dohodka, moči, statusa in varnosti – je mrtva. Vendar pa bodo ljudje vedno živeli delovno življenje, ki se sčasoma spreminja, ponuja izzive, rast in učenje. Če torej razmišljamo o karieri kot serijah vseživljenjskih z delom povezanih izkušenj in osebnih učnih ciklov¹, pa ta ne bo nikoli mrtva.« (Hall 1996)

Kako gledati na učiteljevo kariero, s katerega teoretičnega zornega kota? Kot je mogoče zaznati, najnovejša razmišljanja o karieri vodijo spet nazaj, k temeljnim teoretičnim vprašanjem: kaj vpliva na posameznikovo profesionalno oziroma poklicno identiteto, kakšna je pri tem vloga vrednot ter kako razumeti nove oblike kariere, ki nastajajo neodvisno od tradicionalnih, preizkušenih delovnih poti, ne glede na to ali je posameznik zaposlen ali ne? Hkrati se ukvarjamo z dilemami glede nabora ključnih kvalifikacij, kot so opredeljene in vpete v izobraževanje, ob tem pa še: katere so ključne kompetence, potrebne za preživetje na nepredvidljivem trgu delovne sile (prim. Hall 1996; McDaniels 1997; Greenhaus et. al 2000; Straby 2001; Zgaga 2006 in 2006 b; Devjak in Zgaga 2007). Aktualno postaja novo, izzivalno vprašanje: Kakšen naj bo razvoj kariere, da bo udejanjal koncept »trajnostnega razvoja«? V tem kontekstu bo treba bolj poglobljeno teoretsko razmisliti tudi o povezavi vseživljenjskega učenja in andragoškega pogleda na razvoj kariere.

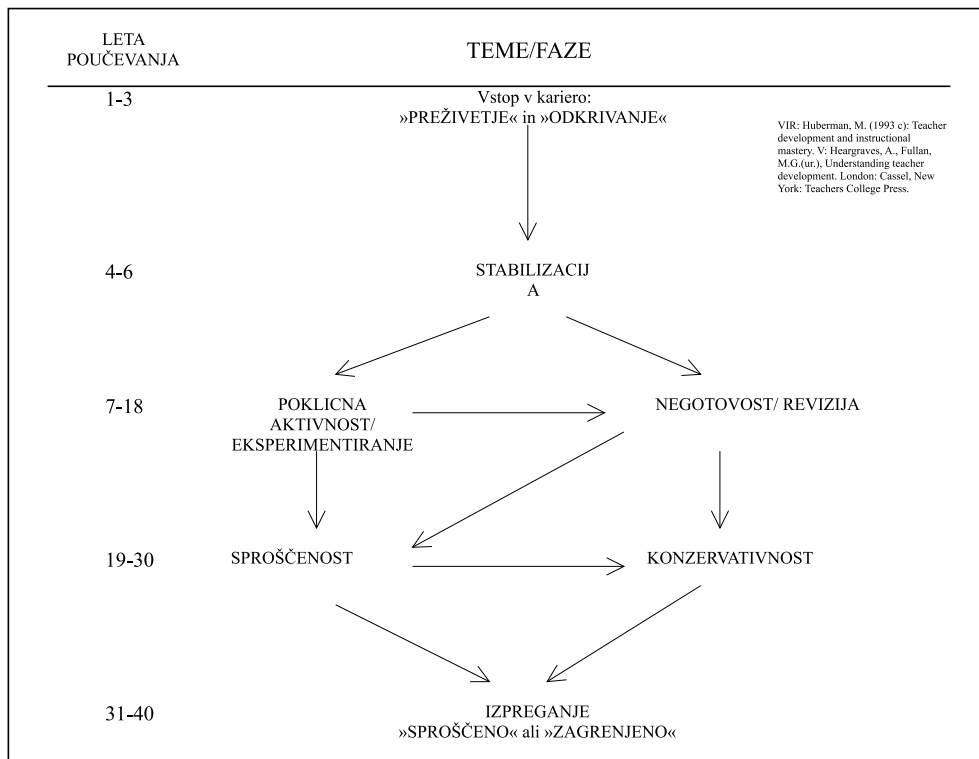
¹ V citatu originalno zapisani angl. izraz *personal learning* sem prevedla smiselno glede na to, da se Hall v tem citatu sklicuje na svoj model, kjer kariero vidi kot serijo manjših učnih ciklov, ki trajajo od tri do pet let.

Učitelj v kontekstu teh vprašanj ni zgolj zaposleni, pač pa ima njegova delovna vloga posebno mesto: kljub novemu položaju v odnosu učitelj – učenec ima pomembno vlogo prosvetitelja, saj opravlja izobraževalno pa tudi vzgojno delo. Njegovo razumevanje in odnos do kariere ne vplivata le na lastno kariero, izražata se tudi v njegovem delu z generacijami, ki bodo šele vstopale na trg dela (prim. tudi Kalin 1999, str. 19). Prav učitelj je lahko svojim učencem močan pozitivni ali negativni vzornik že v predkarieri. Zato je pomembno, kako svojo kariero vidi in doživlja učitelj sam, koliko zadovoljstva in izpolnjenosti mu ponuja, pomembno pa je tudi, kako širše okolje vrednoti in umešča pomen njegovega dela. S tega vidika je učitelja poklicna pot še kako aktualno vprašanje in razmišljanje o njegovi karieri ima širši pomen.

Hubermanov fazni model kariere

Med bolj znanimi in uveljavljenimi pogledi na učiteljevo kariero, ki ustreza opisanemu pogledu, je fazni model M. Hubermana (Huberman 1993). Oblikoval ga je na podlagi rezultatov »švicarske študije«². Ko ga ovrednotimo po izvorni kategorizaciji, ki smo jo razvili za potrebe raziskave (prim. Javrh 2006), se pokaže, da obsega vsaka faza njegovega modela celoten učni krog: vstop v fazo, značilno doživljanje, razvoj spretnosti in znanja, utrjevanje položaja in vloge v organizaciji ter nove cilje in izzive. Zgoščeno lahko Hubermanov model z vidika splošnih, univerzalnih kariernih zakonitosti, kot so jih opredelili različni avtorji (Super 1957 in 1995; Schein 1978; glej tudi Goodson 1992 in 2000; Butt 1992), ocenimo kot model, v katerem kariera vsebuje vse univerzalne elemente (sekvence, faze, stopnje) in ima tri poglavitna obdobja. Specifika modela se, ko ga primerjamo z drugimi avtorji (prim. Javrh 2006), pokaže v srednjem obdobju kariere nekje med desetim in tridesetim letom delovnih izkušenj, to je v srednjem in prvi polovici zrelega obdobja kariere, v katerem naletimo na faze, značilne za kariero učiteljev. Posebno pomembna je zakonitost, ki jo izriše Hubermanov model: »harmonična« in »problematična« pot razvoja učiteljeve kariere, ki potekata vsaka po svoji strani modela. V karieri je glede na fazo, ki jo učitelj trenutno prehaja, torej mogoče razvoj oceniti in tudi predvidevati končni izid: zadovoljstvo in smisel poklicnega življenja ali zagrenjenost in občutek opeharjenosti ter nezadovoljstva ob upokojitvi.

² Številni raziskovalci, ki se ukvarjajo s proučevanjem življenja in dela učiteljev (Woodwart, Goodson idr.), menijo, da je »švicarska študija« Michaela Hubermana pomembno delo, ki je zaradi svojega pristopa in obsega zanesljivo in natančno prikazala dovolj avtentično podobo učiteljeve realnosti v kariernem razvoju. A. Heargraves za uvod v knjigo zapiše: »Michael Huberman je eden od najboljših pionirjev in strokovnjakov, ki so prispevali k področju, in knjiga *The lives of teachers* je nedvomno najbolj sistematična in najobsežnejša študija, ki je bila doslej objavljena o tej temi« (v Huberman 1993, str. viii). Nekateri njegov fazni model kritizirajo, večinoma pa mu priznavajo izreden prispevek k razumevanju tega, kako učitelji sami vidijo razvoj svoje kariere.



Slika 1: Hubermanov model razvoja kariere učiteljev³

Kot drugi je tudi Huberman skušal bolj razumeti dejavnike, ki so odločilni za to, kdaj je učitelj v karieri uspešen in kdaj ni. Uspešnost kariere je definiral kot *učiteljevo zadovoljstvo* in tudi večkrat poudarjal, da se ta pogled ujema z razvojnimi vidiki kariere (prim. Huberman 1993 c, str. 128). Prepričan je bil, da je »individualni razvoj v veliki meri teleološki; to pomeni, da posameznik sam opazuje, proučuje in načrtuje sekvence, skozi katere prehaja, ter tako močno vpliva ali celo določa naravo ali sukcesivnost faz v svoji karieri« (1993 b, str. 94). V tem se Huberman v svojem razumevanju oddaljuje od klasičnega razumevanja kariere, ki je karierni razvoj skušalo videti kot neko (največkrat vertikalno in sukcesivno) pot razvoja od ene do druge faze. Učitelj je v Hubermanovem kontekstu razumljen kot nosilec odgovornosti za svojo kariero, izobraževanje odraslih oziroma stalno strokovno izpopolnjevanje pa kot pomoč njegovim osebnim naporom ter v vlogi spodbujevalca pozitivnih procesov v organizaciji – šoli.

³ Huberman opozarja, da je model shematičen – da ne prikaže vseh možnih prehodov, prikazuje le najpogostejše.

Kvalitativna raziskava o poklicnih poteh učiteljev⁴

Želeli smo ugotoviti, koliko lahko Hubermanov fazni model kariere apliciramo na slovenske razmere (ob tem smo morali upoštevati lokalno specifikko: sistem napredovanja v nazive in plačne razrede, značilen za Slovenijo). Zaradi relativne podobnosti položaja učitelja v obeh šolskih sistemih smo predvidevali, da so modalne faze karier slovenskih učiteljev najverjetneje precej podobne modalnim fazam Hubermanovega modela. Zanimalo nas je, v katerih posebnostih se te razlikujejo.

Opravili smo kvalitativno raziskavo v obsegu 30 polstrukturiranih poglobljenih intervjujev z zaposlenimi učitelji v osnovnih in srednjih šolah⁵. Vodilne teme polstrukturiranega intervjuja so bile: splošne predstave o tem, kaj je učiteljeva kariera in kaj pomeni izraz kariera; zgodovina zaposlitev in delovnih izkušenj posameznika; trenutno stanje in načrti za prihodnost ter vpliv stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja na razvoj kariere.⁶

Že pilotni del raziskave je pokazal, da lahko pričakujemo kar precejšnje uje-manje med S-modelom (slovenskim modelom) in Hubermanovim modelom, zato smo se odločili za zbiranje čim različnejših primerov poklicnih biografij učiteljev, s čimer je preveritev izvornega modela zanesljivejša. Glede na neodvisne spremenljivke *starost*, *delovne izkušnje* in *spol* smo učitelje v priložnostnem vzorcu izbirali še glede na stopnjo oziroma predmet, ki so ga poučevali⁷. Če učitelje glede na delovne izkušnje porazdelimo po Hubermanovem kriteriju oblikovanja rangov⁸, dobimo spodnjo razpredelnico. Približno šestina našega vzorca je bila glede na obdobje že globoko v pozni karieri oziroma tik pred zadnjim večjim prehodom – upokojitvijo.

Obdobje kariere	Leta delovnih izkušenj	M	Ž	SKUPAJ delovne izkušnje	SKUPAJ obdobja kariere
ZGODNJA	5–10	0	2	2	2
SREDNJA	11–19	3	5	8	8
POZNA/ ZRELA	20–29	4	11	15	20
	30–39	0	5	5	

Preglednica 1: Obdobja kariere in leta delovnih izkušenj glede na spol v vzorec zajetih učiteljev⁹

⁴ Opozoriti je treba, da dobljeni podatki niso reprezentativni, v ta namen bo treba v prihodnosti opraviti raziskavo na reprezentativnem vzorcu (natančen opis vzorčenja in metodoloških postopkov je opisan v Javrh 2006).

⁵ V letih 2002–2003 pilotni del raziskave, v letih 2004–2005 raziskavo z informatorji na terenu, pri čemer je bil uporabljen posebej izdelan instrument za zbiranje podatkov. Polstrukturirani intervjuji so v povprečju trajali dve uri (razpon je bil od 90 do 170 minut), posneti so bili na avdiokasete. Zvočni zapisi so bili transkribirani po konvencionalnem postopku.

⁶ Vzorec (n = 30) je zajemal široko paleto mogočih pozicij v šoli/organizaciji, da je bilo mogoče z analizo ugotavljati različne mogoče poti razvoja kariere.

⁷ Poskušali smo zajeti prerez skozi vsa predmetna področja.

⁸ Ob tem je treba ves čas imeti pred očmi, da so med švicarskim in slovenskim sistemom zaposlovanja učiteljev zgodovinske, politične in kulturne razlike.

⁹ Delovne izkušnje – razporeditev učiteljev naše raziskave v range v skladu s Hubermanovim kriterijem porazdelitve ter glede na standardna obdobja kariere.

Malo več kot četrtnina informatorjev je bila v obdobju srednje kariere, le manjši delež (6,6 %) pa v zgodnjem obdobju. V vzorcu smo zajeli učitelje večine predmetov – kar se sklada s Hubermanovim vzorčenjem¹⁰. Največji skupini so sestavljali srednješolski učitelji ter učitelji druge in tretje triade (razredne stopnje), kar se ujema s proporci Hubermanovega vzorca.

Analiza empiričnega gradiva je potekala po konvencionalnih postopkih, značilnih za kvalitativne metodološke postopke (prim. Javrh 2006). Vsako fazo Hubermanovega modela nasičujejo posamezne karakteristike (Huberman 1993, 1993 b, 1993 c), povprečno jih 27 opisuje eno fazo. Posamezno karakteristiko smo v kvalitativni analizi obravnavali kot eno kategorijo. Postopek izbora relevantnih izjav iz naših intervjujev smo uskladili s Hubermanovim načinom izbora in uporabili t. i. »pristop variabel« (Miles in Huberman 173–176). Zaradi obilice zbranega empiričnega gradiva smo se odločili za strožji kriterij izbire šifriranih enot – izjav. Izvedli smo večstopenjsko osno kodiranje, ki je potekalo v treh stopnjah, s kodami I., II. in III. reda¹¹. Kode III. reda so dosegle nivo kategorij Hubermanovega modela in s tem dobile vlogo osnovnih kategorij S-modela. Ta groba usklajenost s Hubermanovimi raziskovalnimi postopki nam je omogočila nadaljnje primerjalne korake. Izvedli smo komparativno analizo Hubermanovih karakteristik posameznih faz z našimi empiričnimi podatki, urejenimi v hipotetičnem modelu (prim. Titmus 2004).

Oblikovanje slovenskega modela kariere učiteljev

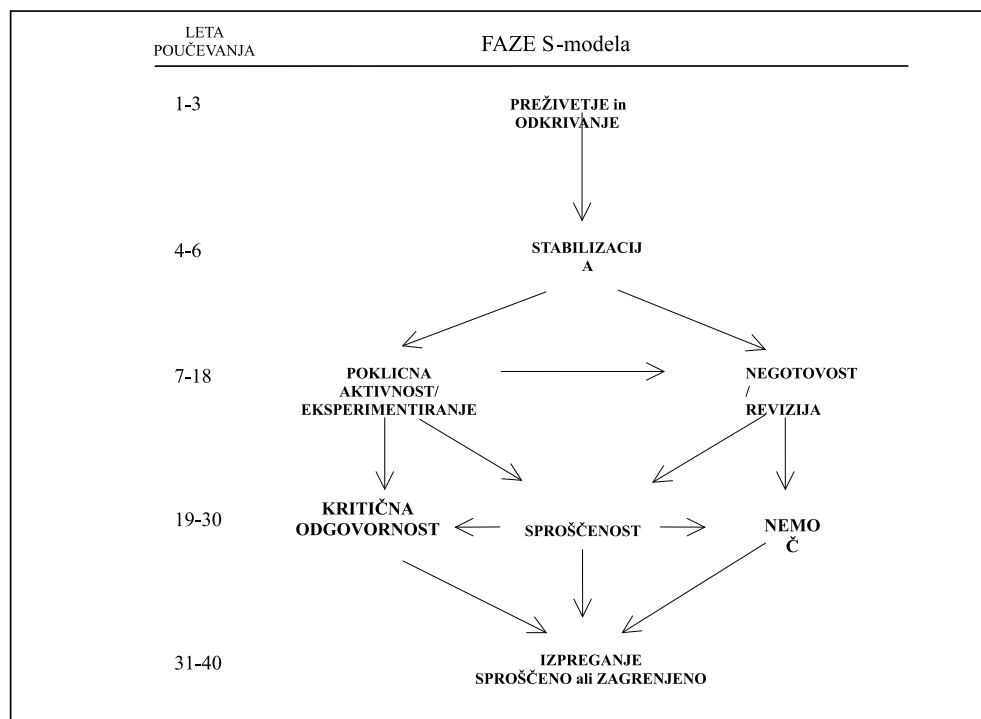
Ko smo podrobneje primerjalno analizirali rezultate empiričnega gradiva s Hubermanovimi opisi, se v nekaterih fazah pojavljajo karakteristike, ki se opazno razlikujejo od Hubermanovega modela. Tako smo izrisali modificirani S-model, ki ga lahko prikažemo podobno kot Huberman.

Posebno zanimivo je, da je opaziti tendenco v S-modelu, ki kaže na hiter konec prve faze in zgodnjo stabilizacijo; to zgodnje obdobje precej skrajšuje (približno za četrtnino). Seveda je tu potrebna previdnost v sklepih, saj raziskava ni bila kvantitativna.

Podobno kot Huberman ločimo »zaželeno« in »nezaželeno« stran modela, S-model pa pokaže tudi »nevtralno«, lahko bi rekli »običajno« poklicno pot. Zaželena stran je na skrajnem levem loku modela, nezaželena poteka po liniji stabilizacija-negotovost/revizija – nemoč – zagrenjeno izpreganje. Nevtralna pot razvoja predstavlja določeno uravnovežitev vseh izkušenj v zrelem obdobju. S-model s

¹⁰ Razvoj kariere učiteljev, ki poučujejo »glavne« predmete, je zaradi možnosti v različnih strokah lahko drugačen od tistih, ki poučujejo druge predmete. Specifičen položaj imajo v tem učitelji računalništva in tujih jezikov, saj imajo veliko večje možnosti, da dobijo delo zunaj poklica učitelja, četudi so že več kot deset let poučevali. Povpraševanje po tem znanju je na trgu delovne sile še vedno veliko.

¹¹ Kode se postopno v postopku osnega kodiranja (od I. do III. stopnje) približujejo določeni kategoriji, ko dosežejo dovolj bogato nasičenost (kriterij več kot 5 lastnosti), jih obravnavamo kot karakteristiko.



Slika 2: S-model, ki upošteva slovenske posebnosti

tega vidika dobro povzema tri značilne učitelje, kot jih lahko opredelimo v zreli karieri: kritičnega entuziasta, ki ohranja mladostno aktivnost in se povezuje vse širše, zrelega sproščenega učitelja, ki se osredotoča na delo v razredu in strokovno odličnost, ter nemočnega, vse bolj zagrenjenega učitelja, ki si želi čim prej izpreči in zapustiti poklic.

Vstop v poučevanje

Nekateri naši informatorjih ob vstopu v prvo fazo *preživetje in odkrivanje* doživijo obdobje, ki jih za vselej prepriča, da je poučevanje zanje pravi poklic, saj takoj najdejo odličnega »stika« z učenci. Drugi poročajo o bolečih začetkih, ki so povezani z neprijetnostmi, strahom, negotovostjo, ali bodo nalogi kos, včasih celo s pravim »šokom«, če so vrženi v konkretno situacijo, na katero niso pripravljeni in je niso pričakovali.

Posebnost, ki jo pokaže primerjava obeh modelov, je pozornost, ki jo naši učitelji namenijo vprašanju, zakaj so se odločili za ta poklic in zakaj so vanj sploh vstopili. Nekateri so poklic izbrali že »v otroštvu«, drugi so začeli poklicno pot v drugih poklicih in pozneje ugotovili, da želijo biti učitelji, nekateri so po

naključju postali učitelji in tega poklica niso nikoli nameravali opravljati, so pa tudi učitelji, ki so poučevanje izbrali kot eno od več možnosti v danem trenutku življenjske izbire. Med njimi se pozneje v karieri pojavljajo odločilne razlike glede na »stik«, ki so ga sposobni navezati z učenci. Prvi dve skupini s tem nimata težav kljub staranju in generacijski razliki v zreli karieri. Veliko več težav imata drugi dve skupini, ko nekateri učitelji zelo težko najdejo pravi stik, tako rekoč povsem izgubijo pa ga pozneje, v poznem obdobju. Učitelji v svojih pripovedih opozarjajo, da so prva izkustva ob vstopu lahko zelo pomembna in sežejo veliko dlje, kot bi pričakovali – vplivajo na učiteljevo delo še v zreli karieri.

Skupina učiteljev brez formalnih pogojev je veliko manj prepričana vase in ima več težav v nadaljnji fazi stabilizacije, saj so bili ti učitelji izpostavljeni več negativnim izkušnjam kot kolegi, ki so delati začeli z vsemi potrebnimi formalnimi pogoji. Negativnost je negativno vplivala na njihovo poklicno samopodobo, saj se je sčasoma strah za zaposlitev zaradi neustreznih formalnih pogojev še okreplil. Učiteljice, ki so poleg vloge študentke in delavke (učiteljice) hkrati vstopile še v vlogo mlade matere in gospodinje, pogosteje poročajo, da so se graditvi kariere zavestno odrekle že v tem obdobju. Njihova poglobljena strategija postane minimalizem pri vlaganju v delo, še posebno glede vseh dodatnih zahtev, ki zagotavljajo kakovost dela. Skupina učiteljev, predvsem moških, poroča o tem, da so se »moralo znajti sami«. Ravnatelj jim je na uvodnem pogovoru bolj ali manj skopo predstavil, kateri razred bodo učili, potem pa so »dobili kredo in redovalnico« in sami šli prvič v razred. Nekateri so se morali tudi kolegom v zbornici predstaviti sami. Učitelji se z občutji nelagodja, grenkobe in prikrajšanosti, ki še niso prav nič obledela, spominjajo teh prvih korakov v poklic. Postavlja se vprašanje, koliko so ta prva doživetja v resnici nadalje definirala učiteljevo poklicno samopodobo.

Novincem daje samozavest, če jih mentor dobro uvaja, saj so bili pravilno in pravočasno vpeljeni v spretnosti, ki jih med formalnim šolanjem niso mogli pridobiti. Dober mentor je hkrati tudi vzornik, ki ga občudujejo in jim predstavlja referenčno točko kakovosti. Zaradi tesnega stika z mentorjem si začetnik postavi merila odličnosti in spoznava strokovne in človeške lastnosti, potrebne za kakovostno delo.

Izjave precej dobro kažejo, kateri zaviralni dejavniki otežujejo hiter in kakovosten prehod iz prve faze v drugo. To so: prevelike obremenitve zaradi sočasnosti treh ciklov (kariera, osebni razvoj, družina); vstop v poklic, v katerem začetnika ne uvaja ustrezno ravnatelj ali predpostavljeni in pozneje mentor; in vstop tistih učiteljev, ki so imeli poprejšnje delovne izkušnje zunaj poučevanja.

Slednji učitelji opozarjajo na neustrezno prakso, saj ravnatelji takega učitelja tradicionalno obravnavajo kot izkušenega delavca, čeprav je v poklicu v resnici začetnik. Postavljen je pred težko nalogo: pomoči, kot jo imajo drugi novinci, nima, ni pa »več primerno«, da dela začetniške napake. S-model v tej točki opozarja na sistemsko vrzel, saj v praksi položaj teh učiteljev ni eksplicitno urejen. Tak vstop povzroča večje težave v karieri tudi pozneje.

Stabilizacija v poklicu

Vstop v drugo fazo *stabilizacije* naši informatorji doživljajo v dveh različnih položajih: formalno se zaposlijo, saj bodo poklic dalj časa opravljali in tu razvijali kariero, zato »poženejo korenine«; na drugi strani pa nekaterih ne pride do notranje zavezanosti poklicu, saj ves čas razmišljajo o alternativah. V določenem trenutku se zdi to »najlažja pot«, saj so za to delo formalno usposobljeni. Presodili so, da je to zanje zgolj najlažji in hkrati ekonomsko varen ali ugoden način preživljanja.

Učitelji že občutijo določeno samozavest in suverenost, nekateri se v tej drži celo konfrontirajo z okoljem. Huberman opisuje te značilnosti šele v tretji fazi poklicne dejavnosti in eksperimentiranja. Moji informatorji so morali že takoj ob vstopu razviti popolno samostojnost, saj jih je večina prvo leto preživela brez spremljanja njihovega dela ali poseganja vanj. Kot kaže, ta položaj učitelje opremi – ko prebrodijo začetni šok – s poudarjeno samozavestjo in suverenostjo. V tej suvereni drži mladega učitelja pa se skrivajo tudi pasti. Neredko postaja samohodec, teže ali pa sploh ne navezuje stikov s sodelavci, odnosi z vodstvom so prej konfliktni, zaviralni, kot pa da bi učitelj ravnatelja doživel kot svojega pedagoškega vodjo pozitivno. Začetna suverenost se v skrajni obliki sprevrže v oportunistem.

V tem obdobju učitelji intenzivno razvijajo različne poklicne kompetence. Pogosto menjavajo zaposlitve tisti, ki še iščejo pravi tip šole. Imajo dovolj mladostne moči in tudi samozavesti, da naredijo tak korak. Učitelji veliko in pogosto razmišljajo o nadaljevanju študija. Njihove ambicije v tem še zdaleč niso izpolnjene. Pri vključitvi v formalno izobraževanje jih zadržujejo podobne ovire, kot smo jih opazili v izsledkih raziskav o participaciji odraslih v izobraževanju (Mohorčič Špolar 2001). Huberman poroča, da se v fazi stabilizacije učitelj nekoliko umakne v intimnost svoje učilnice. To opišejo tudi naši informatorji, vendar je ob teh še skupina učiteljev, ki že v tej fazi segajo ven, iz okvirov šole, h kolegom, skušajo izmenjati izkušnje in nakazujejo, da bodo hitro (precej prej, kot to predvidi Hubermanov model) vstopili v fazo poklicne dejavnosti/eksperimentiranja.

Vpliv mentorja na mladega učitelja se v tem času umakne v ozadje, vse pomembnejši postajajo drugi sodelavci. Nekateri pozitivnega stika s sodelavci ne najdejo, nekateri nimajo ugodnega odnosa z ravnateljem. Večinoma se bo ta odnos zboljšal v naslednji fazi poklicne dejavnosti/eksperimentiranja, ko se bodo dokazali in našli svoje mesto v kolektivu. V tej fazi pa učitelja ovira, da »je na preizkušnji, opazovan«. Učitelj se praviloma raje umakne, kot da bi bil v konfliktu z vodstvom šole. Znova tudi v tej fazi srečujemo kot posebnost opise nelagodja, ki ga občutijo začetniki, ker so se zaposlili na šolah, kjer učijo njihovi nekdanji profesorji ali učitelji. O tem poroča skoraj četrtnina informatorjev. V tej fazi še posebno iščejo ravnotežje med zahtevami družine in dela. Opazno je, da je predvsem pri ženskah ta tema bolj poudarjena.

Živahna dejavnost in eksperimentiranje

Za to fazo je značilen aktivizem. Učitelji se veliko ukvarjajo z vprašanjem nadaljevanja študija. Iz začetnika se prelevijo v učitelja, ki ima svoja pravila, zahteve in svoje že prepoznavno mesto na šoli. »Upirajo se ravnatelju«, postavljajo meje učencem in staršem, suvereni pa so tudi navzven, do lokalne skupnosti. Ti učitelji so varni pred četrto fazo dvoma in negotovosti in bodo skoraj gotovo napredovali po pozitivni strani modela.

Druga skupina učiteljev nekje v tej fazi doživi »zlom«. To je travmatična izkušnja, ki pusti dolgoročne posledice. Zlom nastane zaradi odprtega konflikta z učenci/starši, ravnateljevega neustreznega ravnanja v položaju, ko je učitelj storil napako, pa tudi zato, ker ga sodelavci »pustijo na cedilu«. Učitelj postane v konkretni situaciji grešni kozel in »pogori« kot strokovna avtoriteta. Ostane sam in vse bolj negotov v svoje ravnanje. Strah, negotovost in izolacija začnejo postopno razkrajati njegovo poklicno samopodobo.

/.../ Šlo je za nadomeščanje, otroci so si dejansko vse privoščili, na koncu so se med seboj dogovorili, kaj je v razredu bilo. /.../ Vem, da ne bom šel nikdar več do vodstva, če bodo problemi. Prišlo je do tja, šel sem k vodstvu. Potlej /.../ njih v pisarno, še mene, potem so oni obtoževali: 'pred petimi leti mi je rekel to, pred tremi leti mi je rekel to', kar jaz /.../ mogoče jim je bilo kdaj rečeno v drugem načinu, kontekstu... na koncu je bilo: 'če si tak, potem je pa jasno, da se zgodijo take stvari'.

Posledice so usodne – učitelj, ki se je nekoč med počitnicami z vznemirjenjem pripravljaj na pouk in »komaj čakal«, da se začne šolsko leto, postaja zdaj v svoji vlogi vse bolj ogrožen. Začne čutiti odpor do določenih razredov, poskuša »pozabiti«, za vsako ceno se izogiba konfliktom. Občuti vse večjo napetost, težave v službi pa ovirajo odnose doma. Tudi sodelavci se odmaknejo od njega.

Poskušas se čim bolj izogibati teh situacij, kjer bi šli eden proti drugemu. P¹²: Kako? BK: Ne spuščas se vanje, raje se umakneš, da jih ne dobiš po glavi. P: Se pravi, da ne moreš biti več tako angažiran, da bi rekel, moje stališče je v razredu: takole bo in pika! BK: Tega je vedno manj. Bolj ko starši prodirajo na nivo šole, bolj je tvoj položaj ogrožen, bolj moraš delati drugače. Mi imamo kontrolo skoraj s treh strani: od staršev, učencev in še od vodstva šole. /.../ Z ženo sva skupaj v službi, tako da ona te stvari ve, pa tudi pozna, tako da /.../ P: /.../ da vam je bila tudi strokovna opora (informer prikimava). BK: Opažam pa eno stvar: da se midva izredno veliko pogovarjava o službi doma, kar sedaj ni čisto v redu. Bi morale biti tudi druge stvari malo bolj v ospredju. /.../ Marsikdo ne zna – jaz že ne – da ko greš ven iz šole, službe ni več /.../ sedaj se gremo moje življenje. Četudi je sobota ali nedelja, pa si nekaj naredil v petek – ponesreči se je nekaj zgodilo, npr. da si v petek koga grdo pogledal, kakšno besedo obrnil tako, kot je ne bi smel – si misliš, ko čez nekaj ur pride za teboj, potem še v soboto in nedeljo študiraš, kaj bo v ponedeljek, ali bo kaj narobe. P: Se pravi, neki stres? BK: Stres je pa skozi. Zadnje čase, ne vem, tudi kadar je služba, se uro ali dve zjutraj prej zbujam.

¹² P – oznaka za spraševalca, BK – oznaka za informatorja

Učitelj, ki je to krizo doživel, vendar jo je uspešno prebrodil, se usidra v tej fazi in ko jo bo izčrpal, bo brez večjih zapletov napredoval po pozitivni strani modela.

Razvoj prakse poučevanja prinaša vrsto posebnosti. Učitelji, ki so v prvi fazi poročali o »šoku«, zdaj pripovedujejo, da so krizo prebrodili. Horizont se jim odpira – začnejo postopno preizkušati, drobno eksperimentirati in graditi povsem osebni repertoar »prijemov« in pojmovanj pedagoškega procesa. V tej točki se močno usidrajo v karieri, čeprav je bil začetek negotov. Izredno globok stik z učenci se vzpostavi z »magično generacijo«. Učitelj se čustveno tako poveže z učenci, da se težko poslovijo od te generacije, čeprav mu sicer slovo od učencev nikoli ne povzroča težav. To »so najlepša leta njegovega poučevanja«. Ne zna si razložiti vzrokov za tako intenziven odnos. Z učenci dosega neverjetne rezultate, ki jih pozneje, kljub povečanemu trudu, z drugimi generacijami ne more ponoviti. Ta »stik«, to izkustvo pa ostane v učiteljevem doživljanju kot ideal, mera za resnično kakovost dela. Vendar pa nekateri učitelji še vedno ne morejo vzpostaviti konstruktivnega odnosa z vodstvom in sodelavci. Ti učitelji postopno drsijo v izolacijo in dvom, to pomeni, da bodo gotovo vstopili v četrto fazo negotovost/revizija ali celo takoj zdrknili v šesto fazo nemoči, kar je najbolj nezaželena pot. Ti učitelji ne občutijo, da bi jih ravnatelj zavaroval, če bi zaradi svojega eksperimentiranja ali aktivizma naredili kakšno strokovno napako, zato si ne upajo tvegati. Tudi opore v sodelavcih ne najdejo, saj niso izkusili prijateljskih odnosov, ki se v tej fazi navadno spletajo vsaj med mlajšimi kolegi.

Mladi, ambiciozni učitelji, ki so se doslej zelo trudili za razvoj svoje kariere, so že dosegli vse: najvišji naziv, ker so zaradi dosežkov izredno napredovali, plato pri plači, plato v stroki. Učitelj ima dve možnosti: ostane in poučuje, hkrati pa presežek svoje energije vlaga drugam, ali pa začne razmišljati o ravnateljstvu ali kaki drugi vodstveni funkciji. Ostanajo tisti, ki jim »stik« z učenci zelo veliko pomeni. Horizontalna in vertikalna mobilnost sta pričakovani. Učitelji tudi poročajo o prvih znakih »izgorelosti«, ki je posledica intenzivnih prizadevanj zaradi prekrivanja treh ciklov. Tega Huberman ne omenja.

Nezaželeno drsenje v negotovost

V to fazo učitelj vstopa takrat, ko se pogosto začenjajo pojavljati negativna občutja in stališča, splošno nezadovoljstvo, strah pred rutino ter »odmiranje v stroki«.

Posebnost S-modela so opisi izgorevanja. To doživljajo učitelji, ki so zelo veliko vlagali v bolj obremenjujoče naloge. Tudi Huberman poroča o teh učiteljih, vendar njegovi primeri niso tako skrajni in praviloma sodijo v poznejšo fazo nemoči. Redki učitelji zmorejo še pred začetkom te faze dovolj moči, da poklic zapustijo in drugje razvijejo uspešno kariero. Tisti, ki imajo za seboj že več kot deset let poučevanja, tega koraka nimajo več moči storiti, čeprav si to želijo. Ostane jim le še zagrenjenost, kar je najbolj nezaželen razplet učiteljeve kariere. Kaže se, da ima poklic učitelja nekaj pasti – ena med njimi je majhna možnost, da bi poklic po desetih letih dela zapustili.

Opaziti je mogoče celotno paleto negativnih doživljanj: razočaranje, monotonost, krizo srednjih let. Nekateri učitelji doživijo »zlom«. To je nepričakovan, nesrečen poseg v sicer običajen razvoj kariere, ki pa zanesljivo obrne tok v negativno smer. Videti je, da upravičeno to travmatično doživetje imenujemo »zlom«, saj se bistveno razlikuje od drugih neprijetnih izkustev v karieri. Učitelj je od tega izkustva drugačen: dvomi o sebi, dvomi o sistemu, pogosto ga je strah, čeprav razvija različne strategije, da bi ta strah pred drugimi prikril¹³. Tudi praksa poučevanja kaže večje težave: »dvom o smislu predmeta«, ki ga učitelj (prisilno) poučuje. Zaradi težav z disciplino v razredu je učitelj »prisiljen k razmisleku«, zato se znajde v obdobju revizije svojega dela in svojih načel. Redkim uspe dvome dovolj hitro in uspešno razrešiti, najti zadovoljstvo v svojem delu in se pomakniti iz nadaljnje nezaželene smeri razvoja kariere. Veliko vlogo v tem izkustvu odigra ravnatelj, ki je učitelja pustil samega in stopil na nasprotno stran. Učitelj jasno zaznava, da je izločen iz tiste skupine učiteljev vrstnikov, ki že prodirajo v notranje kroge odločanja na šoli. Z ravnateljem nikakor ne more vzpostaviti sodelovalnega odnosa – njegov odnos do vodstva nasploh je nesproščen, črnogled, vidi predvsem ogromno napak, nezaupljivo ravnanje ravnatelja, ki dvomi o njegovi strokovnosti, pa ga potiska še globlje. Nastane začaran krog nezaupanja in slabih medosebnih odnosov. Družina, predvsem partner, je obremenjena s problemi, ki jih ima učitelj na delovnem mestu. Le nekaterim uspe poklic v tej točki zapustiti.

Učitelj se ne preda tako zlahka in ne zapade kar takoj v nedejavnost. To povzroča nekaj stranskih učinkov: načrtno se začne bolj angažirati zunaj poklica, v razredu opravi le najnujnejše, saj namenja poučevanju najmanjšo mogočo oziroma zanj še sprejemljivo količino časa in energije. Nekateri začnejo opravljati kako pridobitno dejavnost, saj zboljšujejo svoj ekonomski položaj z dodatnim zaslužkom. Tistim, ki jim poslovno sodelovanje zunaj šole dobro uspeva, se odpirajo možnosti spremembe kariere. Nekateri pa doživljajo neuspeh za neuspehom tudi pri iskanju možnosti zunaj. Ostane jim le to, da se sprijaznijo. Predvsem moški, tako kot ugotovi že Huberman, so veliko ranljivejši.

Učitelj doseže sproščenost

Vstop v fazo sproščenosti se ujema v obeh modelih – gre za spremembo v počutju, odpiranje navzven in uravnoteženost v ravnanju.

Posebnost S-modela so učitelji, ki ob tem, da so vstopili v fazo (kar izkazujejo druge karakteristike), še vedno poročajo o živahnem eksperimentiranju in poklicni dejavnosti, ki sta značilnejši za tretjo fazo. Ti učitelji sodelujejo v številnih dejavnostih, eksperimentirajo ter iščejo nove in nove načine, čeprav pri tem niso več tako »zaletavi« in neizkušeni.

¹³ Tudi konfliktni in trmoglavni učitelji se upirajo in z ravnanjem kažejo svoje nezadovoljstvo, a njihova dejavnost jih kljub vsemu precej loči od »zlomljenih« učiteljev, ki se vse bolj izgublajo v pasivnosti. Prav želja, da bi nekaj storili, konfliktnim učiteljem še daje možnost, da se lahko usmerijo v bolj pozitivno stran razvoja kariere, k fazi sproščenosti. Kot kaže, je precej odvisno od tega, ali bodo znali preseči negativne odnose z ravnateljem in sodelavci ter poglobiti »stik« z učenci.

Poln je izvirnih predlogov, kako bi izboljšali pomanjkljivosti, skuša jih posredovati drugim in jih pridobiti za spremembo, četudi je ta povsem lokalna. Pojavi se doživljanje »staranja«, o katerem poroča večina mojih informatorjev. Skupna značilnost je »izzetost«, kot jo poimenujejo. Nekateri to občutijo intenzivnejše, še posebno, če so se že dodobra pomaknili proti fazi izpreganja, ali so tik pred prehodom. Nekoliko mlajši učitelji, ki so v fazo šele vstopili, poročajo o različnih strategijah, s katerimi zadovoljivo obvladujejo prve znake fizioloških težav, povezanih s staranjem. Privoščijo si daljše odmore in več počitka. Obstaja pa vrsta karakteristik, ki jih nikakor ne moremo uvrstiti v to fazo, saj se preveč razlikujejo od splošnega opisa faze v Hubermanovem modelu. Uvrstili smo jih v novo fazo kritična odgovornost.

V letih poučevanja so učitelji že postali izkušeni, zato ta faza prinaša večjo sproščenost v uporabi metod, pristopov, gradiva in tehnik. Počutijo se strokovno avtonomni, kot zreli učitelji so »doumeli svojo suverenost«, naučili so se vzdrževati pravo kondicijo za dinamično poučevanje. V ta namen nenehno spreminjajo in nekoliko tudi menjajo področja dela, pristope – skratka vseskozi »drobno spreminjajo«, kar je kot močan napovedovalec zadovoljstva v karieri identificiral Huberman.

Posebnost S-modela je poudarjeno intenziven »stik« z učenci. Učitelji v Hubermanovem modelu že opisujejo določeno distanco v odnosih, učitelji v S-modelu pa tudi v tej fazi doživljajo živ »stik« z učenci.

Učiteljeve karijerne ambicije se že začnejo opazno zmanjševati, manj se prilagaja, postaja zares suveren in proti izteku faze se že opazneje umika in nekoliko več vlaga v družino, osebni razvoj ali prosti čas. Učitelj predvsem tehta, kaj mu »še preostane«, kaj je smiselno načrtovati za prihodnost. Splošni vtis je, da so učitelji S-modela veliko bolj odločeni, da bodo dejavni še naprej. Ne mirujejo, iščejo nove alternative, ki se skladajo z danimi okoliščinami.

Nekateri učitelji delujejo v smeri »alternativne« kariere in tehtajo, koliko možnosti za spremembo še imajo. Predvsem tisti, ki so dosegli plato, so odprti za ponudbe, vendar so pri prevzemanju tveganja veliko bolj umirjeni in previdni.

Najbolj zadovoljni so učitelji, ki so vstopili v notranje kroge odločanja – saj imajo vpliv na kolektiv, pri izbiri ravnatelja, na norme organizacijske klime ... Upravičeno trdijo, da je šola njihov »drugi dom«. Nekateri se kmalu po vstopu v to fazo začno pripravljati na vertikalno napredovanje. Načrtno delajo v tej smeri, saj se počutijo dovolj dozoreli, da bi kot ravnatelji/direktorji zavoda novo delo dobro opravljali. Napredovanje zanje pomeni izziv, preizkušnjo, zanje bi bil ta korak poživitev kariere.

Nemoč

Nemoč in »konservativnost« – kot sami opisujejo svoje doživljanje in ravnanje – sta povezani s čustveno prizadetostjo. Učitelji so razočarani, ranjeni, ne zmorejo pa kaj bistvenega spremeniti. Posebna skupina so »zlomljeni« učitelji. V tej fazi so se znašli po obdobju dvoma in tehtanja, kaj storiti, saj so doživeli travmatično izkušnjo, najpogosteje v tretji fazi poklicne dejavnosti in eksperimentiranja.

To je učitelj, ki »ga izdajajo živci«. Sooča se z dilemo, kaj naj počne in kje bi bil lahko uspešen, če bi poklic zamenjal. Popušča čez vse meje zato, da bi ohranil svoj mir, vendar mora zato »delati proti samemu sebi«. Ne obvlada več generacijske razlike, »stik«, ki ga je nekoč napolnjeval in motiviral za delo, je vse manj pristen in vse bolj prežet z nelagodjem in strahom pred ponovno napako. Nenehno živi previdno in nesproščeno.

V tem se S-model precej razlikuje od H-modela. Huberman poudarja, da globlje krize srednjih let – ki je v mnogih potezah precej podobna karakteristikam »zlomljenih« učiteljev S-modela – njegovi informatorji niso opisovali in niso doživljali dramatično. Eksplicitno poudarja, da gre bolj za obdobje revizije, ki jo konservativni učitelj razreši tako, da se preda, opusti načrte in ima vse večji odpor do novosti. Naši informatorji, ki smo jih uvrstili v skupino »zlomljeni« učitelji, doživljajo osebno krizo.

Glede na posamezne biografije učiteljev, ki so se v to fazo uvrstili, lahko govorimo o učiteljih, ki so bili praviloma do določene točke v karieri uspešni, lahko celo zelo uspešni. Med temi učitelji se znajde na primer tudi tak, ki je bil »paradni konj« šole, s katerim se je ravnatelj lahko pokazal navzven, v okolju in s pomočjo katerega je šola navzven oblikovala svojo prepoznavno podobo. Videti je, da so ta dodatni trud in pričakovanja učitelja povsem izčrpali. Na določeni točki je ostal sam, še posebno, če je nastal konflikt (npr. z ravnateljem, inšpekcijo, starši in učenci). Učiteljev položaj je tu zelo podoben, kot ga opiše Morris s sodelavci (2000), ki prikaže, da so v podobnem položaju učitelji v Hong Kongu zapuščali elitne šole in raje izbirali karierno degradacijo, kot da bi bili še naprej izpostavljeni takim pritiskom.

Generacijska razlika je postala tako rekoč nepremostljiva. Učitelj večino moči porabi za ohranjanje še sprejemljive discipline v razredu, jasno pa čuti, da »stika« ni. Prizadet je, ker učenci »prihrumijo, zrušijo«, predmeta ne cenijo, kar zanj pomeni enako, kot da ne cenijo njega samega.

To ga iz leta v leto bolj peha v občutek nemoči in včasih tudi občutek nesposobnosti. V tej fazi so se znašli tudi učitelji, ki so »stik« z učenci ohranili, saj jim ti odnosi ne povzročajo težav. Ranjeni so v odnosu do sodelavcev, ravnatelja ali pa so doživeli bridko izkušnjo, ker so posegali ven, v strukturo šolstva. To so praviloma izgoreli učitelji. Splošni vtis je, da ta faza v S-modelu ne zajema toliko učiteljev, ki bi bili konservativni tako, kot to opiše Huberman. Bolje jih v S-modelu opišejo karakteristike: »resignacija«, »zlom« ali »izgorelost«. Imeli so velike načrte, pričakovanja in ambicije in so se precej angažirali. V karieri so doživeli eno večjo ali vrsto manj intenzivnih, neprenehoma ponavljajočih se negativnih izkušenj, ki so jih oropale zaupanja vase, volje do dela in poleta. Huberman poroča o razočaranju kot posledici močnega vlaganja v šolske reforme.

Naši informatorji še imajo načrte, kako bodo zamenjali poklic, vidijo alternative, saj so še dejavni (predvsem zunaj poklica), nekateri se počutijo celo »v sedlu«. Tudi umik iz socialnih odnosov pri teh učiteljih ni posebno opazen, v stikih pa so res bolj selektivni. Družijo se predvsem s tistimi, ki jih podpirajo, iz drugih odnosov se umikajo. O pravi izolaciji v S-modelu ne moremo govoriti, razen pri dveh skrajnih primerih (zanimivo je, da sta oba učitelja moška). Izolacija se

kaže bolj posredno: kot želja po umiku iz odločanja in sodelovanja v razgibanem vsakdanjem življenju šole, pa tudi pri strateških odločitvah. Še posebno je opazna izolacija v tem, da učitelj pred upokojitvijo ni vključen v notranje kroge odločanja in je na obrobju informacij.

Nova faza: kritična odgovornost

Prehod v to fazo določata dve prevladujoči značilnosti: »angažiranost« in »pozitivna kritičnost«. Učitelj je izkušen, opaža pomanjkljivosti in prav to ga postavlja v držo angažiranosti. Dosegel je tako stopnjo avtonomije, da deluje mimo navad, pričakovanj, ovir, deluje v skladu s svojimi pogledi in vrednotami. Pozitivna kritičnost je karakteristika, ki ga v tej fazi najbolj loči od vseh drugih – učitelj zelo dobro vidi napake na različnih ravneh, toda to ga ne peha v resignacijo ali pasivnost. Nasprotno, spodbudi ga k razmisleku, zavzemanju transparentnih stališč in odgovornosti tako do ožjih in širših vprašanj. Brez zadržkov se loteva polemik o položaju učitelja v družbi, s čimer tvega svoj položaj na šoli. Kot posameznik deluje v skladu z višjimi vrednotami, saj verjame, da je učiteljevo prvo poslanstvo »demokratično posredovanje znanja« in ne privolitev v take ali drugačne politične ali ekonomske interese. Učitelj je v karieri doživel številne potrditve, zato občuti svojo resnično suverenost, s tem pa pomen in ceno poklica, ki mu vse bolj zavzeto pripada tudi navzven. Zadovoljstvo občuti tudi zaradi osebne rasti, ki jo pravzaprav pospešujejo manjši konflikti in nerazumevanje okolja za njegovo drugačno in nekoliko neobičajno držo. Vendar ga to ne ustavi, saj je premagal strah pred mogočimi neugodnimi posledicami. Delo obvlada, zato želi več, zahtevnejše naloge.

Poslanstvo, o katerem govorijo ti učitelji, je povezano z različnimi ravnmi dela. Vedno, brez izjeme je najprej zavezan temeljnemu poslanstvu: »da bodo učenci/dijaki znali«. To ga obvaruje pred karierizmom, čeprav lahko goji precejšnje karijerne ambicije. Dobro je usidran v svojem osnovnem delu in »stik« z učenci ga ohranja v relativno stabilnem ravnotežju. Čeprav je močno angažiran na različnih nivojih, ga prav ta »stik« zavezuje k odgovornejšemu delu v razredu.

Učitelj je prakso poučevanja razvil, saj »stroko povsem obvlada«. Suverenost pri delu mu daje polet, tudi izkušenj ima dovolj, zato začne posegati v globlje nivoje pouka. Preizkuša, išče nove prijeme, razmišlja o novih vsebinah – vse to je precej podobno tretji fazi poklicne aktivnosti/eksperimentiranja, vendar gre tu za veliko globlje, strokovno zahtevnejše in celostnejše izzive. Učitelj je v vlogi inovatorja, saj navadno sega na področja, ki so spregledana ali manj artikularana. Je kritičen do površnih rešitev, vendar se, čeprav ima status izkušenega, polno odgovornega učitelja v najboljših letih, še vedno brez težav postavlja v vlogo učenca in poslušalca. Prav to ga razlikuje od vase zagledanega »eksperta«. Ti učitelji želijo s svojimi spoznanji in izkustvi obogatiti druge, zato naravno občutijo željo, da bi bili mentorji. To se lepo ujema s Scheinovim (1978) opisom te značilnosti, ki se začne v fazi »zrele kariere« njegovega modela. Od drugih se ti učitelji razlikujejo v vlogi, ki jo zavzamejo v organizaciji – šoli. Ustvarili so si

renome, saj sodijo med bolj kakovostne učitelje na šoli. Uspelo jim je prodreti tudi v notranje kroge odločanja, čeprav jih vse bolj angažirana drža v odnosu z ravnateljem nekoliko ovira. Opazna je zadržanost vodstva, ki se ob takih učiteljih ne znajde najbolje.

Učitelj pa postaja dodatno angažiran, če presodi, da na šoli ni ustrezne vizije. Tu pa se bistveno odmakne od značilnosti v drugih fazah – namesto da bi ga to zavrlo ali ga nagibalo k resignaciji, se angažira, še najbolj pri pridobivanju čim večjega števila kolegov za svoje poglede in ideje. To počne načrtno in pretehtano.

Posebno značilno je, da so učitelji te faze »glasni« v družbi, kar jih precej razlikuje od vseh drugih. Jasno izpostavljanje vidijo kot sestavni del svojega poslanstva in se ne ustrašijo neugodnih reakcij. Kot svojo nalogo si je učitelj sam naložil »evalvacijo dela in položaja učiteljev na državni ravni« – to počne volontersko, zunaj vseh struktur in iz prepričanja.

Postopno izpreganje

Ta faza se deli na dve veliki skupini, ki se po karakteristikah precej razlikujeta: *sproščeno izpreganje* in *zagrenjeno izpreganje*. Tako vedri kot zagrenjeni učitelji začenjajo opuščati, izstopati iz prvih vrst, ne prevzemajo več večjih obveznosti, obremenitev in odgovornosti.

Posebnost S-modela so vedri učitelji, ki se sicer na ravni dnevnega življenja šole sicer nekoliko umikajo, vendar so zdaj drugače angažirani. Občutijo širšo odgovornost, imajo bolj izostren odnos do vprašanj identitete, bodisi učitelja bodisi širše narodne identitete. Vidijo pomanjkljivosti sistema izobraževanja in so konstruktivno kritični. Predlagajo vrsto konkretnih ukrepov in izboljšav. Nekateri so se zato usmerili v pravo aktivistično delovanje v širšem pomenu, drugi pa to le nadaljujejo, saj so bili že v prejšnji fazi izredno angažirani.

Tudi opisi zrelih učiteljev, kot jih vidijo njihovi mlajši kolegi, prikažejo in potrjujejo, da je veder učitelj »profesionalen do konca«. Sposoben je ohraniti relativno moč in energijo za kakovostno delo. Zagrenjeni učitelji odgovornost do sistema prav tako občutijo, vendar ne vidijo rešitev. Ostajajo le kritični, celo »zopni« in »pretirano sitni do kolektiva«, predvsem pa so vidno utrujeni in izčrpani. Žalujejo za preteklostjo in jih skrbi, ker ne zaupajo mlajšim generacijam.

Tako sproščeni kot zagrenjeni učitelji – kar je tudi večja posebnost S-modela – omenjajo težave z glasilkami in splošno utrujenost, ki ima številne znake poklicne izgorelosti. Zanimivo je, da so že v prejšnjih fazah omenjali težave z glasom, kar je vsaj za nekatere učitelje večja ovira pri delu. V tej fazi se ta poklicna težava še stopnjuje. Nekateri so razvili strategije, ki jim pomagajo vzdrževati kondicijo. Zagrenjeni učitelji pa imajo še nekatere druge večje težave. Njihova splošna kondicija, tako fizična kot psihična, je lahko tudi precej načeta. Opisujejo utrujenost, zaradi katere porabijo precej časa za počitek in nabiranje novih moči. Moč jim proti koncu tedna poide in konce tedna navadno porabijo za to, da se do začetka prihodnjega tedna usposobijo za delo. To je razlog (predvsem velja za

ženske), da obveznosti doma zanemarjajo, nekateri imajo celo težave s spanjem, kar kaže na stanje stresa (Slivar 2003). Vedri učitelji iščejo alternative, zagrenjeni pa skušajo izčrpanost prikriti, predvsem pred učenci.

Sproščen učitelj ohrani živ, dinamičen »stik« z učenci. To je tudi motiv, da še vedno eksperimentira, kar je večji odklon od H-modela. To eksperimentiranje je učitelju v užitek, pri tem pa uporablja širok spekter spretnosti, ki jih včasih umetelno povezuje v svoj stil in pristop k pouku. Zagrenjeni učitelji so v tej točki zelo drugačni – »stika« ne morejo več navezati na isti ravni kot vedri učitelji. Pogosto imajo disciplinske težave z učenci pri pouku ali tudi zunaj pouka. Počutijo se prezrti in doživljajo nespoštovanje svojega strokovnega dela. Za tako stanje krivijo druge.

Učitelji sicer še sodelujejo v življenju šole, vendar se pomikajo v ozadje, čeprav jih pri večjih odločitvah vodstvo večkrat povabljeni v ospredje kot zaupanja vredne delavce. Kot specifično S-modela lahko obravnavamo odnos, ki ga zrel učitelj spleta s svojim naslednikom. Posebno opazno je, da se zrel učitelj umiri, če ve, kdo ga bo nasledil.

Zadovoljen je, ker ima možnost vplivati na mladega kolega s svojo vzgojo in avtoriteto starejšega, bolj izkušenega učitelja. Zdaj zares izkusi pravo vlogo seniorja, kot jo kot ključno v svoji fazi »pozne kariere« opiše Schein (1978).

Odnos z ravnateljem ohranijo sproščeni učitelji na ravni sodelovanja, zagrenjeni pa veliko kritizirajo, se distancirajo, nekateri pa celo oportunirajo. Nekateri teh učiteljev se zatečejo v tradicionalno poseben »status starega učitelja«. To pomeni, da se izolirajo in poudarjeno dezinvestirajo. Drugi namenjajo delu čezmerno količino časa in energije, kar kaže, da v tej fazi učiteljeva moč naravno peša, usiha. Sproščeni, vedri učitelji, ki jim uspe ohraniti dobro kondicijo, »še ne bi šli« v pokoj, čutijo namreč še dovolj moči, da bi poučevali. Močno se razlikujejo od zagrenjenih, ki nehote tonejo v telesno obolevanje, kritizerstvo, distanco in čakanje, »da bo konec«. Večja posebnost S-modela je vprašanje »nadaljnega razvoja kariere«. Ta tema ima nov pomen, saj se močno povezuje z vprašanjem zadnjega prehoda na obzorju – upokojitvijo. Zagrenjeni učitelji so v tej točki zelo podobni Hubermanovim opisom. Sproščeni učitelji pa so izjema, saj imajo še vedno karijerne ambicije. Nekateri v tem času doživljajo dovolj moči, da začnejo celo novo, na primer politično kariero.

Sklep

V izobraževanju in predvsem stalnem strokovnem usposabljanju učiteljev je upoštevanje kariernega obdobja in njegovih specifičnih zahtev nujnost, kot je pokazala tudi raziskava o poklicnih poteh slovenskih učiteljev (prim. Javrh 2006). Pri tem lahko uporabimo kot učinkovito orodje ugotavljanja posameznikovih potreb S-model (slovenski model).

Opolnomočenje skozi izobraževanje in usposabljanje je tisto, kar lahko učitelju na njegovi poklicni poti najhitreje in najopazneje pomaga. Posebno pozornost bi morali nameniti zagrenjenim učiteljem in tistim, ki so na najboljši

poti, da to postanejo. Predstavljeni model namreč ponuja odgovore, kako so delali in živeli tisti učitelji, ki so v dolgih letih učiteljevanja dosegli sproščenost in zadovoljstvo v svoji karieri. V prispevku smo prikazali fazni model razvoja kariere učiteljev, ki je nastal na podlagi kvalitativne raziskave poklicnih biografij zaposlenih učiteljev osnovnih in srednjih šol, in primerjave empiričnih podatkov s Hubermanovim modelom. Prikazali smo številne posebnosti S-modela in kot najpomembnejše odklone od izvirnega modela podrobneje orisali novo odkrito fazo »kritična odgovornost«.

Literatura

- Brečko, D. (2006). Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom. Ljubljana: Planet GV.
- Butt, R. et al. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. V: Goodson, I. F. (ur.), *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (ur.) (2000). *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.
- Devjak, T., Zgaga, P. (ur.) (2007). *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Erčulj, J. (1996). Ravnatelj naj motivira za kakovostnejše delo. V: *Vzgoja in izobraževanje*, letn. XXVII, št. 1/96, str. 26–28.
- Fikfak, J. et al. (2004). *Qualitative research: Diferent perspectives emerging trends*. Ljubljana: ZRC SAZU in FSD.
- Goodson, I. F. (ur.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. F. (ur.) (2000). *Professional Knowledge and the Teacher's Life and Work*. V: Christopher Day, Alicia Fernandez, Trond E. Hauge and Jorunn Moller (eds.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London in New York: Falmer Press, str. 13–25.
- Greenhaus, H. J., Callanan, G. A., Goldshalk, V. M. (2000). *Career management* (3. ur.). Orlando, Fort Worth, Philadelphia: The Dryden Press, Harcourt College Publishers.
- Hall, D. T. in drugi (1996). *The career is dead – long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Herr, E. L. (2003). *Some Perspectives on Career Development Theory and Practices Today*. <http://www-icdl.open.ac.uk>, 1. 12. 2007.
- Hozjan, D. (2006). *Poklicna identiteta pod lupo strukturalnega funkcionalizma*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Huberman, M. (1993 b). *Steps toward a developmental model of the teaching career*. V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., Fessler, R. (ur.), *Teacher professional development: A multiple perspektive approach*. Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B. V.
- Huberman, M. (1993 c). *Teacher development and instructional mastery*. V: Heargraves, A., Fullan, M. G. (ur.), *Understanding teacher development*. London: Cassel, New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers, ser.: Teacher development*. London: Teacher

college presses in Cassell Villiers House.

- Jamšek, D. (1998). Osebnostno teoretski temelji spoznavanja poklicnega razvoja posameznikov. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Javrh, P. (2004). Ekonomski vidiki razvoja kariere učiteljev. V: Ekonomizacija izobraževanja (tematska številka), pregledni znanstveni prispevek. *Sodobna pedagogika*, št. 4/2004, str. 68–86.
- Javrh, P. (2006). Kariera učiteljev in njihovo izobraževanje. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Kalin, J. (1999). Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Mesec, B. (2004). A case of grounded theory construction in social work. V: Fikfak, J. et al: *Qualitative research*. Ljubljana: ZRC SAZU in FSD.
- Mohorčič Špolar, V. A. et al. (2001). Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih. Zbirka Študije in raziskave. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Morris, P. et al. (2000). Changing primary schools in Hong Kong. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (ur.), *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.
- Muršak, J. (1997). Učitelji in drugi izvajalci v poklicnem in strokovnem izobraževanju. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Zbornik prispevkov ob 50-letnici Pedagoške fakultete*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Schein, D. E. et al. (1978). *Career planing and development*. Ženeva: International labour office.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2. izdaja). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorsko delo (Musek, Žagar). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Straby, R. E. (2001). *Theories of Career Development*. A presentation to the CACCE Regional Conference, November 2001. *Lifeworks By Design*.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers, an introduction to vocational development*. New York: Harper and Brothers.
- Super, D. E., Šverko, B. (1995). *Life roles, values and careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Titmus, C. (2004). <http://users.volja.net/andragog/seznam%splosne%20literature.htm>, 7. 2. 2004.
- Zgaga, P. (2006 a). *Posodobitev pedagoških študijskih programov v mednarodnem kontekstu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zgaga, P. (2006 b). *External dimension of the Bologna process (first report)*. The Nordic

Dr. Jasna Mažgon

Ali kvalitativno raziskovanje lahko omogoči tvorbo splošnoveljavnih stavkov oziroma kakšno teorijo lahko tvorimo v kvalitativnem raziskovanju?

Povzetek: Pri svojem uveljavljanju je kvalitativno raziskovanje od samih začetkov naletelo na ostre kritike, predvsem od zagovornikov tradicionalne, kvantitativne metodologije. Očitali so mu predvsem neznanstvenost. Zakaj? S svojim konceptom in naravo raziskovanja kvalitativni raziskovalci niso zadostili temeljnemu postulatoma klasične metodologije: zahtevi po neodvisnosti subjekta in objekta raziskovanja, da se pri projektih kvalitativnega raziskovanja ne potrjujejo vnaprej postavljene hipoteze, da gre pri kvalitativnem raziskovanju za proučevanje posameznih primerov, kar onemogoča generalizacijo, in da v njegovem okviru ni mogoče zadostiti kriterijem objektivnosti, zanesljivosti in veljavnosti. V naši razpravi se bomo omejili predvsem na vprašanje možnosti posploševanja izsledkov kvalitativnih raziskav, ta problem pa neposredno zadeva vprašanja kriterijev kakovosti kvalitativnega raziskovanja, predvsem kriterija notranje in zunanje veljavnosti.

Ključne besede: generalizacija, kvalitativna metodologija, predmetno zasnovana teorija (grounded theory), veljavnost.

UDK: 37.012

Izvirni znanstveni prispevek

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

Vprašanje posploševanja znanstvenih izsledkov

Eno od temeljnih vprašanj, ki zadevajo kvalitativno raziskovanje in njegovo metodologijo, se glasi: Ali je moč rezultate in postopke projektov kvalitativnih raziskav sploh posploševati? Ali so prenosljivi v drugačne odnose, institucije, skupine? Za odgovor na to vprašanje je treba najprej pojasniti pojem in namen posploševanja in prenašanja znanstvenih izsledkov.

Z generalizacijo se razširi veljavnost stavkov z omejenega na širše področje. V znanosti obstajata dve vrsti stavkov: izkustveni in splošni. Izkustveni stavki izpričujejo to, kar se je zgodilo na določenem mestu v določenem času; po večini opisujejo enkratne individualne dogodke. Splošni stavki izražajo to, kar se (lahko) dogaja v določenih pogojih. V raziskovalnem procesu je treba strogo ločevati med izkušnjami (izkustvenimi stavki) in posploševanji (splošnimi stavki). Posploševanje je stopnja v procesu tvorjenja teorije.

G. Glück (1987) pri navajanju razlogov za posploševanje nastopa s stališča znanstvenega raziskovanja, kot ga razume tradicionalna, kvantitativna, na pozitivizmu sloneča znanost. Trdi, da je posploševanje v procesu raziskovanja tako nujno potrebno, da pravzaprav ne potrebuje nobene utemeljitve. To svojo trditev podkrepi s tem, da bi v nasprotnem primeru (če torej ne bi posploševal) znanstvenik lahko tvoril zgolj individualne historične stavke, tj. stavke, ki bi veljali v določenem zgodovinskem enkratnem času in za določene osebe. S tem bi bila ocena prenosljivosti takšnih stavkov na sedanje ali prihodnje situacije prepuščena bralcu raziskovalnih del, ki bi moral sam izpeljati posplošitev. Ker pa takšen bralec bistveno manj pozna raziskovalno področje kot avtor, bi bile njegove posplošitve veliko manj ustrezne in uporabne. Iz teh razlogov sodi posploševanje nujno k vsakemu raziskovalnemu delu (prav tam, str. 7). Posploševanje je Glückovemu mnenju »nujna raven tvorbe stavkov«. Proces posploševanja lahko (in mora!) potekati tako za empirične kot tudi za normativne stavke, kar lahko poteka tako v kvantitativni kot kvalitativni obliki (prav tam, str. 9).

V raziskovanju na področju družboslovja in humanistike so izsledki iz eksperimentov in drugih empiričnih raziskav pogosto namenjeni posploševanju na širšo populacijo. Ob tem pa vedno obstaja neki dvom o takšnih posplošitvah, ki je povezan s proučevanjem upravičenosti za ustvarjanje sklepov ali sodb, za prehajanje onstran danih informacij, za povezovanje vzorcev s populacijami. Generalizacija je zato nedvomno povezana z veljavnostjo. Je eden od mehanizmov, s katerim se lahko upravičijo trditve o resnici. Klasična teorija generalizacije razume veljavnost kot logično lastnino raziskovalnega procesa, ki nam daje poročstvo za to, da lahko sklepamo prek informacij ali rezultatov, pridobljenih v študiji.

Veljavnost kot kriterij zagotavljanja znanstvenosti spoznanj

Kar zadeva uporabo kriterija veljavnosti v kvalitativnem raziskovanju, lahko ugotovimo, da je neposredni princip, na katerem veljavnost temelji, tj. kavzalni odnosi med pojavi, sicer prenosljiv v kvalitativne raziskave, vendar se poti za dokazovanje te kavzalnosti bistveno razlikujejo. B. Mesec pravi, da o notranji veljavnosti v kvalitativnih raziskavah govorimo takrat, ko čim zanesljiveje ugotavljamo vzročne odnose, torej, če ni dvoma, da določenim dogodkom nujno sledijo določeni drugi dogodki. Raziskava je tem bolj veljavna, kolikor bolj ji uspe zbrati dovolj prepričljivih podatkov, ki utemeljujejo sklep o vzročni zvezi (Mesec 1998, str. 145). Mesec torej veljavnost razume kot upoštevanje principa kavzalnosti, poti do izpeljave in utemeljitve vzročno-posledičnih zvez pa vidi predvsem v fazi zbiranja podatkov, ki naj to vzročnost kar se da neizpodbitno predstavijo. Kajti še tako »lep rezultat je znanstveno brez vrednosti, če ni natančno dokumentiran postopek, s katerim je bil dosežen« (Mayring 2002, str. 144). Kvalitativne raziskave se bistveno razlikujejo od laboratorijskih in eksperimentalnih študij, seveda pa tudi od drugih empirično-analitičnih kvantitativnih raziskav. Temeljijo na intenzivnih, in ne restriktivnih interakcijah med raziskovalci in raziskovanci. Zbiranje podatkov je kompleksna faza, v kateri proučujemo sočasno več pogojev, ki ne morejo in ne smejo biti izolirani. Zmanjšana oziroma ničelna standardizacija predvsem pri instrumentih za zbiranje podatkov ima posledice za objektivnost, zanesljivost in tudi za notranjo veljavnost raziskave, če jo razumemo v okvirih kvantitativne metodologije.

Možnosti posploševanja rezultatov kvalitativnih raziskav so glede na standarde kvantitativne metodologije omejene. Posplošitve se izvajajo zelo previdno in so tesno povezane s pridobljenimi podatki. V tej razpravi smo se omejili predvsem na možnosti tvorbe posplošenih, teoretičnih stavkov na podlagi rezultatov kvalitativnih raziskav. Pri tem smo se v izhodišču opirali na metodologijo predmetno zasnovane teorije (grounded theory), kjer se na začetku raziskovalnega procesa soočimo s temami in predpostavkami ter empiričnimi primeri. V cirkularnem procesu, ki vsebuje indukcijske in dedukcijske postopke, se generira teorija, ki je kontekstualno vezana. Ta teorija je v svoji posplošitveni moči omejena, ker je veljavna samo za določeno področje, za določene tipe kontekstov, interakcij in situacij.

Če pogledamo na kriterij veljavnosti, kakor se je oblikoval v kvantitativni paradigmi, vidimo, da v bistvenih vidikih ni združljiv s principi kvalitativnega raziskovanja, predvsem kar zadeva »oddaljenost« od vsakdanje raziskovalne situacije, eliminacijo oziroma izolacijo proučevanih spremenljivk, omejevanje interakcije med raziskovalci in raziskovanci. Koncept veljavnosti nasprotuje značilnostim kvalitativnega raziskovanja kar zadeva principe odprtosti, nenehnega razvoja proučevanega predmeta in princip kontekstualno vezane teorije. Vprašanje, ki se zastavlja, pa seveda je, v kakšnem smislu in kako je princip veljavnosti (notranje in zunanje) vendarle mogoče prenesti v kvalitativno raziskovanje. Zagotovo je ta prenos mogoč na ravni ugotavljanja in analiziranja vzročnih povezav, vendar ne v smislu klasičnega induktivizma, ki temelji na istem principu kot notranja veljavnost, ampak v smislu koncepta enoznačne interpretativnosti rezultatov. To vsebuje definiranje vidikov, ki so izzvali, nanj vplivali ali modificirali določen pojav oziroma posledično izhajajo iz določenega pojava. Drugi vidik prenosljivosti koncepta veljavnosti v kvalitativno raziskovanje je v tem, da omogoča generalizacijo. Ta cilj je v kvalitativni metodologiji modificiran in vezan na to, da so teorije, ki izhajajo iz rezultatov kvalitativnih raziskav, lokalne narave, ki rezultira iz družbenih in kulturnih specifičnosti proučevanih oseb oziroma primerov. Vsekakor pa je tudi takšnim kontekstualno vezanim teorijam, ki so generirane s pomočjo kvalitativnih raziskav, treba proučiti meje veljavnosti. Vidimo torej, da v svoji temeljni logiki koncept veljavnosti ostaja kot kriterij kvalitete tudi v kvalitativnem raziskovanju, da pa je treba njegova načela in standarde v veliki meri modificirati.

Vprašanje, ki mora tako ostajati vedno pod drobnogledom, je, ali z raziskovanjem resnično spoznavamo to, kar smo želeli proučevati, in ali so rezultati verodostojni. Poti za zagotavljanje odgovora na ti dve vprašanji so glede na metodološko, epistemološko in ontološko različnost kvalitativnega raziskovanja v primerjavi s tradicionalnim empiričnim oz. kvantitativnim seveda različne.

Vprašanje velikosti proučevane populacije

Temeljna in dolgotrajna dilema v kvalitativnem raziskovanju nasploh je, da ta metodologija zahteva osredotočenje na zelo malo prizorišč, pogosto pa ostaja želja po ustvarjanju sklepov, ki bi bili širše uporabni in ne bi veljali le za te posamezne primere. Pri osredotočenju na en določen vidik kompleksnosti znotraj doslednih omejenosti časa in prostora je mogoče konstruirati način gledanja na ta vidik, kar nam omogoča, da oblikujemo teorijo. Osredotočanje na različne vidike te kompleksnosti lahko privede do razvoja popolnoma drugačnih in navidezno celo kontradiktornih teorij in mogoče je, da drugi raziskovalci lahko razvijejo enako razumljive in jasne, vendar različne teorije, četudi so se osredotočili na isti določeni vidik. To je pomembno s stališča tvorbe teorije v akcijskih raziskavah. Tudi tam sodeluje veliko ljudi z različnimi poprejšnjimi teoretičnimi matricami. Iz teh posameznih vidikov, iz posameznih zgodb (teorij) je treba po induktivni poti priti do splošnih trditev.

En način razmišljanja o teoriji je ta, da teorija deluje poenostavljajoče, da omejuje fokus tako, da je zgodba lahko povedana – zgodba, ki se povezuje z drugimi zgodbami, ki so uporabile podobne teorije, in zgodba, ki gradi nad temi teorijami. To pa seveda ne pomeni, da podatke lahko prisilimo, da se ujemajo s teorijo. Sistematično delo s podatki moramo spremljati skozi celotno analizo podatkov z namenom zagotovitve, da so vsi podatki zajeti v teorijo in da so odmiki v celoti proučeni (Walford 2001, str. 149).

Večkrat smo že poudarili, da striktna generalizacija v statističnem smislu v kvalitativnih raziskavah ni mogoča, ker eden (ali malo primerov) nikakor ne more biti primeren vzorec za sklepanje na širše populacije npr. šol ali razredov. Kvalitativne študije lahko dosežejo transferzibilnost z natančno deskripcijo. Če avtorji podajo popoln in podroben opis določenega konteksta, ki so ga študirali, obstaja verjetnost, da bralci lahko odločajo o uporabnosti sklepov za svoje ali druge situacije. Da bi bili sposobni presoditi, ali je določena ugotovitev iz neke študije npr. v eni šoli uporabna v drugi, je nujno poznati oziroma vedeti veliko tako o tej drugi šoli kot tudi o prvi.

Koncept predmetno zasnovane teorije (grounded theory)

Predmetno zasnovano teorijo smo izbrali in natančneje predstavili zato, ker ponuja postopke, ki so dokaj preverljivi in primerljivi s kvantitativnimi postopki in jih na neki način lahko tudi nadomeščajo. Ti postopki (tukaj mislimo na kodiranje in kategoriziranje) podatke predstavijo in obdelajo na način, ki ga lahko primerjamo s predstavitvijo in obdelavo števil v kvantitativnih empiričnih raziskavah (Mesec 1998). Zaradi tega so ti postopki za tvorjenje teorije blizu kriterijem korespondenčne teorije resnice, v kateri gre za skladnost med stavkom in dejanskostjo. V empiričnem raziskovanju primerjamo strukturo stavka in strukturo informacij, ki jih dobimo z empiričnim raziskovanjem realnosti. Cilj znanosti je v korespondenci med stvarnostjo in teoretičnimi spoznanji, ki jo lahko zagotovijo ustrezne metodološke operacije.

Vendar se tukaj pojavi vprašanje, kako definirati kode in kategorije v postopku kodiranja. Opredeljevanje kod, njihovo poimenovanje in nadaljnje interpretiranje so prepuščeni samovolji raziskovalca. Na tem mestu dobi svojo vlogo in pomen konsenzualizem, »po katerem je resnica v soglasju raziskovalcev« (Ule 2004, str. 230). Gre torej za resnico v pragmatškem kontekstu konsenzualizma. Kriteriji definiranja osrednjih pojmov in kod na podlagi zbranega empiričnega gradiva so v metodologiji predmetno zasnovane teorije lahko predmet soglasja med raziskovalci oziroma – v duhu akcijskih raziskovalnih projektov – med raziskovalci in raziskovanci.

Temeljna misel, ki jo pri razvijanju teorije moramo upoštevati, je, da bo ta teorija večplastna, da bo predstavljala strnjene povezave med pojavi, da bo razumljiva in relevantna za niz bistvenih vprašanj in problemov, ki se pojavljajo v proučevani strukturi. Pogosto se zgodi, da ti problemi in bistvena vprašanja niso tako enoznačno definirani. Udeleženci v raziskavi pogosto razumejo praktične

probleme in stvari, ki jih zadevajo v vsakdanjem življenju, kot samoumevne. Zaradi tega se lahko zgodi, da se ne zavedajo in ne razumejo latentnih vzorcev, ki so pod površjem, dokler le-ti niso konceptualno identificirani. Naloga teorije je tudi v tem, da priskrbi teoretično razlago, ki je utemeljena v realnosti življenja ljudi, delujočih v določenem kompleksnem sistemu.

V nadaljevanju raziskovalnega procesa se nato oblikuje raziskovalni problem, ki ga je treba artikulirati in opredeliti kot bistveno spremenljivko, oziroma stopi v funkcijo osrednjega pojava, okoli katerega poteka integracijski proces. Osrednji pojav predstavlja bistveno vezivo pri sestavljanju vseh komponent v teoriji. Ko opredelimo pojav in ga poimenujemo kot osrednjo kategorijo, nadaljujemo s povezovanjem drugih kategorij z osrednjo kategorijo s pomočjo paradigmatičnega modela odnosov med kategorijami, torej z opredelitvijo pogojev, konteksta, strategij in posledic teh povezav (Mesec 1998).

Pri tem ne smemo izpustiti postopka kodiranja, ki predstavlja operacijo, pri kateri se podatki najprej razčlenijo, konceptualizirajo in sestavijo na nov način. Gre za osrednji proces, v katerem se tvori teorija iz samih podatkov, pri čemer podatke razčlenjujemo, pregledujemo, primerjamo, konceptualiziramo in kategoriziramo. Brez tega začetnega temeljnega analitičnega koraka ne bi mogla potekati nadaljnja analiza in komunikacija. V tem procesu se raziskovalec sooči s svojimi predpostavkami in predpostavkami drugih o določenem pojmu, proučitev le-teh pa vodi do novih odkritij. V procesu kodiranja sta bistvenega pomena dva analitična postopka: prvi se nanaša na primerjave, drugi na postavljanje vprašanj (Glaser in Strauss 1967; Strauss in Corbin 1998).

Teorijo tvorimo na podlagi podatkovnega materiala. Kaj vse sodi med podatkovni material oziroma kako so zbrani podatki v kvalitativni raziskavi, je seveda odvisno od področja, ki ga proučujemo, in možnosti, ki jih imamo na voljo. Uporabimo lahko postopke opazovanja, intervjuje, dokumentarno gradivo, zapisnike srečanj, avdio- in videoposnetke, anketne vprašalnike, lestvice stališč ipd., vsekakor pa ne pristanemo le pri enem samem načinu zbiranja podatkov, ampak pri kombinaciji le-teh. Strauss in Corbinova opozarjata predvsem na sprotno uporabo notic (memos) in diagramov (Strauss in Corbin 1990, str. 198). Notice predstavljajo pisno obliko našega abstraktnega razmišljanja o podatkih, diagrami so grafična predstavitev vizualnih povezav in odnosov med koncepti. Temeljno tehnično pravilo kvalitativne analize po Glaserju in Straussu je »*stop and memo*«, to pomeni, da se takoj, ko nam pride kaj pametnega na misel, ustavimo in to zapišemo. Tako si zagotovimo, da te misli ne pozabimo, obenem pa si omogočimo še daljši razmislek o zadevi in misel še bolje oblikujemo. Notice in diagrame začnemo izdelovati na začetku raziskovalnega projekta in s tem nadaljujemo do pisanja končnega poročila, v katerem predstavimo teoretične sklepe. Delovni zapisi in diagrami pomagajo raziskovalcu doseči analitično distanco do podatkovnega materiala, tako da se od podatkov preusmeri v analitično razmišljanje, od koder se potem znova vrne k podatkom, da bi abstraktne pojme utemeljil v realnosti (prav tam).

Pri vsakemu tipu kodiranja (odprto, osno in selektivno) so notice in diagrami videti drugače, predvsem zato, ker je namen kodiranja različen. Pri odprtem ko-

diranju se znajdemo pred sestavljanjo, ki ji moramo najti začetek, ki ga je včasih težko prepoznati. Pri prebiranjuotic, ki so največkrat nepovezane in raztresene po vsem podatkovnem materialu, lahko pri hitrem preletu le-teh pridemo do novih konceptualnih značilnosti, vendar še ni popolnoma jasna njihova struktura in pomen. Sčasoma, predvsem z uporabo primerjav in postavljanja vprašanj, dobijo notice nekakšno obliko (prav tam).

Osnovno kodiranje je postopek, v katerem se začnejo deli sestavljanke prilegati drug drugemu. Vsaka kategorija in subkategorija imata natančno določeno mesto in morata ustrezati drugim, tako da dobimo obliko povezane celote. Namen osnega kodiranja je spodbujati in preverjati odnose med kategorijami in njihovimi subkategorijami po principu paradigmatičnega modela, obenem pa iskati različne značilnosti in dimenzije kategorij. Pri sestavljanju teh delov nam pomagajo notice (memos). Iskanje pravih povezav je vedno povezano z vprašanji, kateri pogoji – kazalni in kontekstualni – so bistveni za neki pojav. Katere strateške ali rutinske akcije in interakcije potekajo in s kakšnimi posledicami? Kaj se zgodi, če se pogoji spremenijo? Strauss in Corbinova opozarjata, da »paradigmatske značilnosti in odnosi ne nosijo barvno kodiranih zastav, ki bi valovile s strani tvojih zapiskov. Moraš jih poiskati in prepoznati takšne kot so« (prav tam, str. 212). Sčasoma postajajo pri postopkih obdelave podatki vse jasnejši v svojem pomenu, tako da se s selektivnim kodiranjem približujemo končnemu koraku analize: integraciji konceptov okoli osrednje kategorije in umeščanju kategorij, ki potrebujejo nadaljnje razvijanje in obdelavo.

Kar lahko raziskovalec v kvalitativni raziskavi uspešno uporabi pri pisanju teorije, so mreže povezanih pojmov in pojavov okoli osrednje kategorije, ki predstavlja temeljni raziskovalni problem. Definiranje odvisnih zvez, povezovanje kategorij in subkategorij, proučevanje vplivov ene spremenljivke na drugo s paradigmatičnim modelom povezanosti kategorij zagotovo sodijo k bistvenim prispevkom, ki jih metodologija predmetno zasnovane teorije ponuja raziskovalcem.

Poglavitni koraki ali oporne točke pri tvorbi teorije v kvalitativnih raziskavah

Temeljne smernice za oblikovanje teorije v obliki zaključnega raziskovalnega poročila sta podala utemeljitelja predmetno zasnovane teorije (grounded theory) A. Strauss in J. Corbin (1998), v nekaterih točkah srečamo takšno izpeljavo tudi pri B. Mescu (1998):

- *Opredelitev vodilne misli zgodbe.* Da bi dosegli povezovanje v celoto, je potrebno najprej oblikovati osrednji pojem zgodbe (teorije) in se mu na neki način zavezati. Zakaj? Včasih se zgodi, da je iz vseh zbranih podatkov, ki se nam vsi zdijo pomembni in vzbujajo našo pozornost, težko izbrati posamezen pojav in ga izpostaviti kot vodilnega. Vendar je ta korak nujno storiti, ker predstavlja konceptualizacijo vseh drugih okoli osrednjega pojava raziskave.
- *Oblikovanje vodilnega načrta zgodbe,* ki ga izdelamo v nekaj stavkih, da tako dobimo osnovni deskriptivni pregled nad zgodbo.

- *Deskripcijo nadgradimo s konceptualizacijo.* Nujno in koristno je, da najprej uporabimo deskripcijo in svoje misli ter osnovni skelet zgodbe zapišemo. Naslednji korak je konceptualizacija oziroma analiza zgodbe. Najprej poiščemo osnovnemu pojavu ime, tako da pregledamo svoj seznam kategorij in poiščemo tisto, ki je dovolj abstraktna, da bo vsebovala vse, kar smo opisali v zgodbi. To potem postane osrednja (jedrna) kategorija. Večkrat se zgodi, da raziskovalec ne more definirati ene same osrednje kategorije, ki bi v resnici zajemala celoten pojav, vendar je nujno, da osrednjemu pojavu poišče ime (da mu določi osrednjo kategorijo). Tudi ko raziskovalec omahuje med dvema ali več pojavi glede njihove pomembnosti, je nujno, da izbere enega med njimi, ker le tako lahko doseže zgoščeno integracijo in razvoj kategorij, kot jih predpostavlja metodologija predmetno zasnovane teorije. Ko opredeli osrednji pojav in kategorijo, lahko druge pojave in kategorije označi kot podporne ali dopolnilne.
- *Določanje značilnosti in dimenzij osrednje (jedrne) kategorije.* Tako kot druge moramo tudi osrednjo kategorijo razvijati po njenih značilnostih. Ko smo jih enkrat identificirali, v naslednjem koraku povežemo druge kategorije z osrednjo kategorijo, pri tem jih postavimo v vlogo subsidiarnih (podpornih, dopolnilnih) kategorij. Povedali smo že, da je izbira osrednjega pojava odločilna za raziskavo. Osrednji pojav je namreč v središču integracijskega procesa. Predstavlja bistveno vezivo pri sestavljanju vseh komponent v teoriji. Ko opredelimo pojav in ga poimenujemo kot osrednjo kategorijo, nadaljujemo s povezovanjem drugih kategorij z osrednjo kategorijo s pomočjo paradigmatičnega modela odnosov med kategorijami, torej z opredelitvijo pogojev, konteksta, strategij in posledic teh povezav.
- *Sistematiziranje in utrjevanje povezav.* V tem postopku uporabljamo kombinacijo induktivnega in deduktivnega mišljenja, ko se neprenehoma gibljemo med postavljanjem vprašanj, tvorjenjem hipotez in primerjav. Potem ko smo identificirali vse različnosti v kontekstu, se začne sistematično grupiranje kategorij. Grupiramo jih glede na njihove značilnosti, ki smo jih odkrili kot vzorčne. To grupiranje poteka na podlagi postavljanja vprašanj in izdelave primerjav. Tako podatke povežemo ne samo na širši konceptualni ravni, ampak tudi na ravni njihovih lastnosti in dimenzij, to pa je podlaga za tvorjenje teorije. Omeniti moramo še en osrednji proces v metodologiji predmetno zasnovane teorije, in sicer:
- *teoretično vzorčenje,* pri katerem »analitik odloča na analitičnih temeljih, katere podatke je potrebno nadalje zbirati in kje jih je moč najti. Temeljno vprašanje pri teoretičnem vzorčenju je: katere skupine ali podskupine populacij, dogodkov, dejavnosti postanejo naslednje pri zbiranju podatkov. In s katerim teoretičnim namenom? Tako ta proces zbiranja podatkov nadzoruje od nastajajoča teorija. Vključuje seveda veliko pretehtavanja in domišljije analitika. Če je dobro opravljena, daje ta »analitična operacija visoke dividende, ker premika teorijo naprej hitro in učinkovito« (Strauss 1996, str. 38–39). V predmetno zasnovani teoriji se lahko v principu primerjajo kate-

rekoli skupine, v nasprotju s tradicionalno komparativno metodo, pri kateri so skupine, ki se preveč razlikujejo, izključijo kot »neprimerljive« (Glaser in Strauss 1967, str. 50). Zdi se, da je to ena od prednosti metodologije predmetno zasnovane teorije, kajti očitno je, da je v principu mogoče najti podobnosti in razlike med čemerkoli na svetu in je tako tudi vse primerljivo. Ali takšne primerjave v resnici tudi izvajamo, je odvisno od namena raziskave in ne od različnosti primerjanih skupin v nekem abstraktnem konceptualnem polju. Primerjanje popolnoma različnih entitet z maksimaliziranjem razlik je lahko potencialno plodno, če verjamemo različnim teorijam kreativnosti, ki poudarjajo pomembnost prepoznavanja nepričakovanih podobnosti v stvareh, ki so si zelo oddaljene in nepodobne.

Teoretično vzorčenje poteka po dveh osnovnih korakih. V prvem se razlike med skupinami minimalizirajo, v drugem se maksimalizirajo. Nastajajoča teorija ta proces vseskozi nadzoruje. Cilj prvega koraka, torej minimaliziranje razlik, je v iskanju temeljnih kategorij in njihovih značilnosti. Drugi korak, maksimaliziranje razlik med raziskovanimi skupinami, omogoča raziskovalcu proučevanje značilnosti kategorij v največjem mogočem obsegu in začetek njihovega povezovanja v konsistentno teorijo. Tehnika, ki je uporabljena v obeh korakih, je *primerjava* podatkov z namenom tvorjenja in razvoja kategorij in njihovih značilnosti: določen dogodek se kontinuirano primerja z dogodki, ki so omenjeni prej pri isti kategoriji, v isti ali drugi skupini, kar tudi daje temu postopku ime »konstantna komparativna metoda« (prav tam).

Pomanjkljivost tega postopka, kot jo vidita Alvesson in Sköldbberg (2000, str. 28), je v tem, da so pretrgani realni življenjski odnosi med dogodki, s tem ko so le-ti spremenjeni v kategorije. Dogodki so ločeni od konteksta odnosov, v katerem so nastali, in se namesto tega povezujejo z drugimi dogodki prek raziskovalčevega zdravega razuma. Zdi se, kot da bi poskušali analizirati glasbo tako, da bi proučevali, kako ljudje govorijo o njej in zaznavajo posamezne tone (>dogodke«): na ta način ne bi nikoli mogli odkriti bistvenega elementa – melodije.

Metodologija predmetno zasnovane teorije se sklicuje predvsem na svojo neposredno povezanost, zasidranost v empiričnem materialu, te podatke pa potem povezuje s primerjalno analizo na način, ki omogoča tudi preverjanje veljavnosti te teorije. Če na novo naslovimo generalizacijo v luči omenjenih argumentov, jo preoblikujemo tako, da vključuje proces refleksije in je ne razumemo kot strukturo interpretacij, vezanih na pravila. Zato je pomembno, da razumemo kontekstualne pogoje, v katerih je bilo védenje oblikovano. Transfer tega védenja v nove okvire implicira razumevanje kontekstualnih pogojev novih okvirov, kako se le-ti razlikujejo od pogojev, v katerih je bilo to védenje producirano, in vključuje refleksijo o tem, kakšne posledice ima to za uporabo aktualnega védenja v novem kontekstu.

Raziskovalci, ki opravljajo aplikativne raziskave, se za generalizacijo pogosto zanimajo zato, ker želijo vedeti, kaj deluje oziroma kaj najboljše deluje v danih vzorcih populacije, ker hočejo prenesti te socialne prakse iz poskusnih mest na širšo populacijo praktikov ali iz ene skupnosti na drugo. Če gledamo tako, gre pri

»generalizaciji za načelo transferabilnosti« (Robinson in Norris 2001, str. 303). Seveda je posploševanje kontekstualno vezano oziroma je pogojeno s kontekstom.

Tukaj srečamo idejo t. i. naturalistične generalizacije (Stake 1995, str. 85), ki je atraktivna iz več razlogov. Predlaga opiranje na odgovornost za posploševanje proč od raziskovalca in vse bolj proti bralcu praktiku. Ta ideja podpira pojmovanje generalizacije kot transferzibilnosti, ki jo uvajata Guba in Lincolnova, ko pravita, da »raziskovalec ne more podrobno označiti zunanje veljavnosti raziskave. Lahko zagotovi zgolj grob opis, ki je potreben, da omogoči nekomu, ki je zainteresiran za transfer, da se odloči, ali je ta transfer mogoč« (Guba in Lincoln, cit. po Robinson in Norris 2001, str. 306). Z drugimi besedami, raziskovalčeva odgovornost je, da zagotovi zadostne kontekstualne informacije in omogoči bralcu, da presodi, ali se določen primer lahko posploši na njegovo specifično polje prakse. Gre torej za to, da se na temelju študij tvorijo konstrukti, ki vsebujejo potencial sozvočja z bralčevo izkušnjo. Tako torej »generalizirati pomeni uskladiti s prejšnjo izkušnjo ali videti skupne značilnosti med empirično različnimi, vendar konceptualno ekvivalentnimi človeškimi izkušnjami« (prav tam, str. 307).

Sklep

Nasploh velja, da teorije, ki nastanejo kot rezultat kvalitativnih raziskav, zaradi opisanih omejitev nikoli ali redko dosežejo takšno posploševalno moč kot empirične raziskave, ki so narejene na velikih slučajnostnih vzorcih z uporabo standardiziranega instrumentarija in inferenčne statistike, ki s svojimi postopki omogoča posplošitve iz vzorca na osnovno množico. Vendar pa nesporno dejstvo ostaja, da je tudi »naloga kvalitativne metodologije ta, da izdelava postopke argumentiranega sklepanja in posploševanja na osnovi kvalitativnega empiričnega gradiva. V kvalitativni raziskavi morajo biti jasno in razvidno opisani postopki sklepanja in postopnega abstrahiranja pojmov raznih ravni abstraktnosti iz empiričnega gradiva. Za vsak pojem, vsak obrazec in vsak sklep mora biti razvidno, na katerih elementih empiričnega gradiva temelji« (Mesec 1998, str. 46). Pri kvalitativnih raziskavah morajo biti interpretacije utemeljeno vezane tako na pridobljene empirične podatke kot na obstoječo teorijo (enako tudi v kvantitativnih), vendar so tukaj postopki veliko bolj ohlapni, kar lahko pripelje do premalo definiranih in vsebinsko neutemeljenih sklepnih ugotovitev, zato je posebno pozornost treba nameniti predvsem temu, kako povezujemo empirijo in teorijo v sklepne interpretacije.

Literatura

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology*. London: Sage.
- Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- Glück, G. (1987). *Generalisierung von Erfahrungen*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Mayring, F. *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
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno metodologijo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Robinson, J. E. in Norris, F. J. (2001). *Generalisation: the linchpin of evidence-based practice*. Educational Action Research, 9, št. 2, str. 303–309.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London: Sage.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa, Weinheim.
- Strauss, A. L., in Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L. in Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology: An Overview*. V: Denzin in Lincoln (ur.).
- Strauss, A. (1996). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. in Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Ule, A. (2004). *Dosegljivost resnice*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research: a personal guide to the research process*. New York, London: Continuum.

Dr. Tadej Vidmar

Gimnazija kot splošnoizobraževalna sekundarna šola v Sloveniji, Avstriji in Nemčiji – analiza izbranih obdobj

Povzetek: Avtor v prispevku opredeljuje gimnazijo kot splošnoizobraževalno sekundarno šolo v šolskem sistemu, katere namen je posredovanje poglobljenega splošnega znanja ter priprava na univerzitetni študij. Opozarja, da je treba pri kakršnem koli načrtovanju sprememb bodisi glede vsebin bodisi glede konca gimnazijskega izobraževanja upoštevati smiselnost in upravičenost sprememb ter navsezadnje tudi zgodovinski razvoj in pomen gimnazije pri nas in v širšem srednjeevropskem prostoru.

Analiziran je razvoj gimnazije in njene splošnoizobraževalnosti v izbranih zgodovinskih obdobjih, od protestantske stanovske šole prek jezuitskega kolegija, poddržavljenja gimnazije v 18. stoletju do gimnazijskih reform v prvi polovici 19. stoletja. Opravljena je tudi primerjava namena, cilja in konca sodobne gimnazije v Sloveniji, Avstriji in v Nemčiji.

Ključne besede: gimnazija, stanovska šola, jezuitski kolegij, splošnoizobraževalni predmeti, matura, reforma gimnazije, sekundarno šolstvo, protestantizem, zrelostni izpit, splošna izobrazba, neohumanizem, razsvetljenstvo.

UDK:73.54

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Tadej Vidmar, docent, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani; e-naslov: tadej.vidmar@guest.arnes.si

Uvod

Na ozemlju današnje Slovenije so gimnazije kot izobraževalne ustanove na sekundarni stopnji prisotne od 18. stoletja, pred tem pa lahko v to kategorijo uvrščamo že tudi stanovsko šolo in jezuitski kolegij v 16. stoletju. Že od začetka je bil eden najpomembnejših ciljev gimnazije pri nas posredovanje splošne izobrazbe, od druge polovice 19. stoletja pa je bil njen cilj tudi omogočanje univerzitetnega študija, saj se brez uspešno opravljenega zaključka, ki se je imenoval zrelostni izpit oz. matura, ni mogel nihče vpisati na univerzo.

Tako je gimnazija v 19. in v 20. stoletju imela dve pglavitni nalogi, posredovati splošno izobrazbo in omogočati vpis na univerzitetni študij. Razumevanje in vsebina splošne izobrazbe ter oblika in vsebina mature so se sčasoma glede na družbene in politične razmere sicer spreminjale, vendar je bistvo gimnazije zmeraj ostajalo v splošnoizobraževalnosti in maturi. Tako je bila gimnazija razumljena nekoč in je razumljena še danes v srednji Evropi pa tudi marsikje drugod po Evropi.

Razmišljanja o morebitni spremembi poslanstva gimnazije, z morebitno ukinitvijo mature kot zaključka izobraževanja in kot pogoja za vpis na univerzitetni študij ter razmišljanja o redefiniranju in zmanjševanju splošnega izobraževanja v gimnaziji bi morala še posebno upoštevati pretekle, tudi neuspele poskuse (kot npr. usmerjeno izobraževanje) spreminjanja temeljne funkcije oziroma poslanstva gimnazije ter se navezovati nanje. Pri tem bi bilo treba, ne glede na neaktualnost zgodovinskih analiz, upoštevati tudi zgodovinski razvoj in pomen gimnazije na Slovenskem in v širšem srednjeevropskem prostoru. V zavesti ljudi iz tega prostora je gimnazija razumljena kot splošnoizobraževalna šola, ki pripravlja na univerzo in pogojuje vpis nanjo, univerza pa je razumljena predvsem kot znanstvenoizobraževalna institucija¹, šele nato pa tudi strokovna pripravljalnica za določen poklic.

¹ Univerzo kot znanstvenoizobraževalno institucijo je v 19. stoletju zasnoval Humboldt. Sčasoma se je univerza sicer spreminjala, kljub temu pa šele danes prihaja, z bolonjsko reformo, do temeljitejših sprememb v opredeljevanju njenega bistva. Analiza razvoja koncepta in poslanstva univerze pa bi presegala okvire tega prispevka.

V nadaljevanju bomo analizirali zgodovinski razvoj splošnega sekundarnega izobraževanja v protestantizmu, protireformaciji in v začetku 19. stoletja na Slovenskem, s čimer bomo poskušali opozoriti na pomen poznavanja in upoštevanja zgodovinskega razvoja določene izobraževalne institucije pri načrtovanju njenih bistvenih sprememb ali izobraževalnega sistema ali njegovega dela. Na koncu bomo analizirali namen in cilje gimnazije danes v izbranih evropskih državah, ki so naslednice koncepta splošnega izobraževanja, kot se je uveljavil v protestantski gimnaziji, jezuitskem kolegiju ter gimnaziji, ki je bila utemeljena v 19. stoletju.

Razvoj splošnoizobraževalnega izobraževanja v izbranih obdobjih

Reformacija

Na področju vzgoje in izobraževanja je reformacija pravzaprav največ pozornosti namenjala sekundarnim šolam, namen katerih je bilo izobraževanje in formiranje prihodnjih cerkvenih in posvetnih uradnikov. V tem času je bila utemeljena protestantska gimnazija kot šola, ki po eni strani od učencev že zahteva določeno prejšnje znanje ob vpisu, po drugi strani pa je del njenega poslanstva v tem, da pripravlja dijake na študij na univerzi. Protestantsko gimnazijo je zasnoval nemški pedagog Sturm, ki je tudi formuliral vzgojno-izobraževalni ideal gimnazije, ki je potem postal vzgojni ideal protestantizma, namreč cilj vzgoje in izobraževanja je pobožen posameznik, ki je moder, tj. izobražen, in govorniško spreten (*sapiens atque eloquens pietas*) (prim. Vormbaum 1860, str. 661). Po zgledu Sturmove šole v Strasbourgu se je nato v protestantskem svetu razvilo veliko tipov in vrst sekundarnih šol, ki pa jih vse povezujejo enaka vsebina, namen in cilji.

Tudi pri nas je deželno plemstvo, ki je večinsko sprejelo ideje reformacije, začutilo potrebo po ustanovitvi in organizaciji šole, ki bi pripravljala na poklic, sočasno pa tudi na nadaljnji študij. V avstrijskih deželah so se protestantske sekundarne šole, gimnazije, imenovala stanovske šole (*Landschaftsschulen*) in so bile, tako organizacijsko kot vsebinsko, podobne nemškim deželnim šolam (*Länderschulen*). Deželne šole pa so bile vrsta gimnazije, ki so jih financirali deželni vladarji, namenjene pa so bile predvsem zapolnjevanju deželnih kadrovskega potreb, bodisi cerkvenih bodisi posvetnih (prim. Vidmar 2005, str. 117).

Ko je Trubar leta 1562 predstavil kranjskim deželnim stanovom ponudbo württemberškega vojvode Krištofa, da bi lahko dobili dve štipendiji, ki bi omogočali študij na univerzi v Tübingenu, so ti iskali primerne kandidate, vendar so ugotovili, da ni primerno izobraženih kandidatov (prim. Rupel 1965, str. 11). Ob tem je Trubarju prišlo na misel, da bi bilo treba v Ljubljani ustanoviti izobraževalno institucijo, katere naloga bi bila tudi priprava na univerzitetni študij. Trubar je bil pravzaprav, kot izpričujejo dokumenti, pobudnik ustanovitve stanovske šole v Ljubljani (prim. Rupel 1951, str. 112). Na podlagi Trubarjevih prizadevanj so leta 1563 deželni stanovi ustanovili stanovsko šolo v Ljubljani. Ta je bila enorazrednica do leta 1566, ko je njen rektor postal Adam Bohorič, ki

je organiziral šolo po zgledu protestantskih gimnazij in napisal Šolski red (*Ordo scholae*), ki je bil sprejet leta 1575. Dokončno se je ljubljanska stanovska šola kot pripravljavnica na univerzitetni študij in kot šola, enakovredna nemškim protestantskim gimnazijam, uveljavila po letu 1584, pod vodstvom Nikodema Frischlina (prim. Vidmar 2005, str. 124–128). Bohoričeva šola je imela štiri razrede (*classes*), za najbolj nadarjene učence je Bohorič predvidel tudi učenje osnov dialektike in retorike, temeljnih pojmov naravne in moralne filozofije ter teologije in temeljev geografije in astronomije (*sphaerica doctrina*). Ti predmeti uvrščajo ljubljansko stanovsko šolo med sekundarne šole in jo postavljajo ob bok večjim protestantskim *gymnasia*. Namen učenja teh dodatnih predmetov je, »da bodo (učenci – op. T. V.) bolj pripravljeni na te umetnosti in jih bodo hitreje ter temeljiteje doumevali na univerzah«. (*Ordo scholae ... 1575*, v Schmidt 1952, str. 195) Leta 1582 je Bohoriča na mestu rektorja ljubljanske stanovske šole zamenjal Nikodem Frischlin iz Tübingena. Tudi on je napisal šolski red, ki je bil potrjen leta 1584. Frischlin je predvidel petrazredno šolo, v četrtem razredu začnejo učenci z obravnavo poezije ter z elementi grščine, v petem razredu imajo dialektiko in retoriko ter nadaljujejo z grščino. Aritmetika je na programu od tretjega razreda naprej (prim. Schmidt 1952, str. 99ss). Tako je bila v tistem času razumljena splošna izobrazba. Tridesetega oktobra 1598 je deželni vladar izdal odlok, po katerem so morali vsi protestantski učitelji Ljubljano zapustiti do sončnega zahoda.

Na Koroškem je sicer delovalo nekaj šol, vendar so deželni stanovi ustanovili le eno stanovsko šolo, ki je ustrezala kriterijem nemških protestantskih gimnazij. Le celovška stanovska šola je bila tudi pripravljavnica na univerzo. Šola, ki je bila morda prenovljena latinska šola, prvič pa je bila v tej funkciji omenjena v začetku leta 1560, se je imenovala plemiška šola (*die adelige Schule*) ali kolegij modrosti in pobožnosti (*collegium sapientiae et pietatis*), pa tudi deželna šola (*schola provincialis*) (prim. Braumüller 1924, str. 16–19). Koliko razredov je natančno imela, ni znano, vendar obstaja domneva, da jih je bilo pet do sedem. Prav tako ni znana učna vsebina, smemo pa domnevati, da je bila podobna kot na stanovskih šolah v Gradcu in v Ljubljani (prim. Braumüller 1924, str. 23). Prvega junija 1600 je deželni vladar izdal odlok, po katerem so morali učitelji v desetih dneh zapustiti deželo, vendar je zaradi odpora bila zaprta šele 13. aprila 1601.

Graška stanovska šola (*Landschaftsschule, schola procerum*) je bila na začetku obstoja samo plemiška šola, vendar so kmalu začeli vanjo sprejemati tudi otroke meščanov. Učitelji, ki so jih plačevali deželni stanovi, se v Gradcu omenjajo že leta 1538 (prim. Loserth 1916, str. 18). V skladu s Šolskim redom iz leta 1574 je stanovska šola imela tri dekurije za začetnike in štiri razrede, od katerih se je zadnji imenoval javni razred (*classis publica*), v njem pa so poučevali teologijo, pravo in filozofijo, zaradi česar bi ga lahko primerjali z javnimi predavanji (*lectiones publicae*) na protestantskih akademskih gimnazijah (prim. Loserth 1916, str. 32). Leta 1594 je bil sprejet Reformirani šolski red (*Reformierte Schuel-Ordnung*), po katerem je bilo predvidenih pet razredov in en javni razred (prim. Loserth 1916, str. 155–166). Najhujše težave stanovske šole so se začele leta 1585, ko so jezuiti v Gradcu ustanovili univerzo (prim. Loserth 1916, str. 79).

Osemindvajsetega septembra 1597 so protestantski učitelji v Gradcu dobili ukaz, da morajo do sončnega zahoda zapustiti mesto.

Protireformacija – jezuiti

Z zaprtjem ljubljanske stanovske šole ni bila pretrgana kontinuiteta razvoja splošnoizobraževalnih sekundarnih šol pri nas, ki se je nadaljevala z jezuitskimi sekundarnimi šolami, imenovanimi kolegiji. Povsod, kjer so jezuiti ustanavljali šole, je bila njihova organizacija enaka.

Jezuiti so prvi v celoti izpeljali ločitev stopenj izobraževanja, v njihovi strukturi vzgoje in izobraževanja pa je imela sekundarna stopnja, tj. kolegiji, osrednjo vlogo. Za vpis na univerzo so zahtevali končan kolegij, ki so mu pripadli predmeti splošne humanitete. Šolske ustanove jezuitov so bile javne izobraževalne ustanove. Družba Jezusova je sčasoma prevzela v svoje roke sekundarno, delno pa tudi terciarno, izobraževanje v katoliških deželah Evrope in je imela monopol nad njim do druge polovice 18. stoletja, ko je bil leta 1773 red razpuščen (prim. tudi Paulsen 1919, str. 417–420; Schmidt 1871, str. 230).

Izobraževanje oz. študij v večjih kolegijih je obsegal t. i. nižje študije (gimnazijske študije, *studia inferiora*) in višje študije (univerzitetne študije, *studia superiora*). Šestletnemu gimnazijskemu študiju, v katerem je bila osrednja pozornost namenjena jezikovnemu pouku, je sledil triletni filozofski študij, tj. splošnoznanstveni pripravljalni študij. Na splošno se je jezuitsko izobraževanje delilo na tri stopnje: na gramatično-retorično, filozofsko in teološko, od katerih je prva obsegala sekundarno, gimnazijsko stopnjo. Ko so jezuite poklicali v neko mesto, so začeli s poukom gramatike ter v kratkem času uredili kolegij. Taka ustanova se je včasih končala z razredom humanitete (*humaniora*), ponavadi pa je bila z razredom retorike dosežena popolna petrazrednost, v večjih kolegijih pa sta bili dodani še dialektika in moralna teologija. Jezuitski kolegij je kot pogoj za sprejem predvideval znanje branja in pisanja ter s tem poprejšnji obisk elementarne šole, kar so preverjali z neke vrste sprejemnim preizkusom (prim. Paulsen 1919, str. 395–398; Schmidt 1871, str. 237–242; Seifert 1996, str. 329–331, Vidmar 2005, str. 168). Cilj njihovega pouka je bil v bistvu enak kot cilj protestantskega, namreč *eloquens atque sapiens pietas*, ki so ga tudi dosegali s podobnimi sredstvi (prim. Paulsen 1919, str. 421; Vidmar 2005, str. 169).

Gimnazijska stopnja, nižje študije, je imela pet razredov oz. stopenj, pri vsaki pa je bila iz imena razvidna vsebina izobraževanja. Prvo stopnjo, gramatiko (*grammatica*), so sestavljali trije razredi: najnižji (*infima*), srednji (*media*) in najvišji (*suprema*), druga stopnja se je imenovala humaniteta ali poetika (*humanitas* ali *poesis*), tretja pa retorika (*retorica*) (prim. *Ratio ...*, 1586, v Pachtler 1887, str. 144–146 in 183–192). Napredovanje iz enega razreda v drugega (*promotio*) je bilo mogoče po uspešno opravljenem izpitu, pri katerem je šlo predvsem za pisna klavzurna dela iz latinske proze in poezije. Sledil je ustni izpit iz gramatike in prebranih piscev (prim. *Ratio ...*, 1586, v Pachtler 1887, str. 176–178).

Jezuiti so pri nas svoje kolegije organizirali v Ljubljani (1597), Celovcu (1604), Gorici (1620), Trstu (1620) in Mariboru (1758) (prim. Paulsen 1919, str. 411–412; Schmidt 1988 a, str. 119).

Naloga jezuitskih kolegijev je bila posredovanje splošne izobrazbe, kakor je bila tedaj razumljena, sočasno pa je bila njihova naloga priprava na višjo stopnjo izobraževanja.

Nova utemeljitev gimnazije v 19. stoletju

Proti koncu 18. in v začetku 19. stoletja so nastale družbene, politične in gospodarske spremembe. Zmeraj jasneje je postajalo, da mora biti izobrazba kriterij in pogoj za opravljanje določenih višjih služb in funkcij v upravi in vojski, ne pa družbeni status, pridobljen z rojstvom (prim. tudi Blankertz 1982, str. 126). Že razsvetljenstvo je sicer poudarjalo ideje enakosti ljudi po rojstvu, nujnost izobraževanja zaradi doseganja razsvetljenosti pa tudi izboljšanja materialnih pogojev, vendar se je v izobraževalni praksi predvsem pod vplivom merkantilizma ustavilo pri elementarni stopnji in čim zgodnejši pripravi na poklic. V dobi razsvetljenstva je bil največji poudarek namenjen razvoju poklicnega šolstva. Kot odziv na omenjeni poklicni in strokovni pragmatizem razsvetljenstva je začel neohumanizem v ospredje vzgojnih in izobraževalnih ciljev znova postavljati razvoj človeka in njegove osebnosti, razvoj posameznikovih individualnih lastnosti. Človeka je treba najprej razviti, oblikovati kot človeka, saj se bo mogel tak, splošno izobražen, brez večjih težav, ko bo treba, pripraviti na določen poklic (prim. tudi Blankertz 1982, prav tam). Neohumanisti so znova postavili v ospredje splošno izobraževanje, katerega temelji so pravzaprav bili položeni v humanizmu, reformaciji in protireformaciji 16. stoletja, kontinuiteto pa lahko potegnemo prek srednjeveških in rimskih svobodnih umetnosti do klasičnega grškega vzgojnega koncepta, ki ga opredeljujeta pojma *paideia* in *enkyklios paideia*.

Neohumanisti so v začetku 19. stoletja razvili koncept sekundarne šole, gimnazije, ki je pozneje postala znana kot klasična gimnazija. Koncept je utemeljil von Humboldt. Namen gimnazije je bil posredovati posamezniku široko splošno, humanistično izobrazbo, sočasno pa ga pripraviti na nadaljnji študij na univerzi. Humboldtova gimnazija se v bistvu opira na koncept humanistične latinske šole, protestantske gimnazije in jezuitskega kolegija, vendar dodaja več realij. V gimnaziji prevladujejo splošnoizobraževalni predmeti, saj je njen cilj oblikovanje in razvoj posameznika kot individuuma, ne pa priprava na poklicno delovanje. Velik pomen, tako informativni kot formativni, imata matematika in latinščina, ki še zmeraj ostaja najpomembnejši predmet v gimnaziji.

Za vpis na gimnazijo je potrebno določeno prejšnje znanje, šolanje pa se konča s t. i. zrelostnim izpitom oz. maturo, ki po eni strani potrjuje, da je maturant oblikovan, zrel za življenje, po drugi strani pa je zrel za znanstveni študij na univerzi (prim. tudi Blankertz 1982, str. 125; Moog 1967, str. 310 in 409; Paulsen 1921, str. 282). Do neohumanizma so bile gimnazije razumljene tudi kot vrsta strokovnih šol za učenje klasičnih jezikov, predvsem latinščine, z neohumanizmom pa postanejo splošnoizobraževalne šole v sodobnem pomenu besede, ki uporabljajo kot poglavitno vzgojno sredstvo študij antične kulture.

Gimnazija, ki jo je zasnoval Humboldt, je imela šest razredov, šolanje je trajalo deset let (pozneje skrajšano na devet let); prvi (najvišji) razred je trajal tri leta, drugi in tretji dve leti, ostali pa po eno leto. V vsakem razredu je bilo na

teden predvidenih dvaintrideset ur pouka, vseh deset let pa so bili predvideni naslednji predmeti: latinščina (po osem oz. šest ur na teden), nemščina (po štiri oz. šest ur na teden), matematika (po šest ur na teden), naravoslovje (po dve uri na teden), zgodovina in geografija (po tri ure na teden), verouk (po dve uri na teden), telovadba in glasba (sreda in sobota popoldan). Obvezni predmeti so bili še grščina (v najvišjih štirih razredih), hebrejščina (v zadnjih dveh razredih) ter risanje (v prvih štirih razredih). (Pirrejeno po Paulsen 1921, str. 292)

Matura je bila razdeljena na pisni in ustni del. Dijaki so pisali nemško, latinsko, francosko in matematično pisno nalogo ter prevod iz grščine in v grščino. Ustni izpit je bil predviden iz vseh poučevanih jezikov, matematike, zgodovine, geografije in naravoslovja (prim. Paulsen 1921, str. 289).

Avstrijska gimnazija v prvi polovici 19. stoletja

V začetku 18. stoletja so posvetne oblasti v Avstriji začele ugotavljati, da sekundarno šolstvo, ki so ga vodili jezuiti, ne zadovoljuje več potreb in zahtev časa. Ugotavljali so, da je zastarelo in bi ga bilo treba prenoviti, predvsem z uvedbo večjega deleža realnih in naravoslovnih predmetov (prim. Schmidt 1988 a, str. 140–141). Tako je cesar Karel VI. leta **1735** izdal Odlok o ureditvi in organizaciji šol (*Ordnung und Einrichtung der Schulen*), s katerim je postavil (jezuitske) gimnazije pod državni nadzor (prim. Wotke 1905, str. 3–6). Ta prizadevanja je nato dopolnila cesarica Marija Terezija s pripravo Študijske ureditve leta 1752 in z ustanovitvijo Študijske dvorne komisije, ki je nadzorovala sekundarno šolstvo (prim. Baumeister 1897, str. 239; Wotke 1905, str. 7–11). Leta **1764** je profesor dunajske univerze Gaspari v Instrukciji za humanistične šole (*Instructio pro scholis humanioribus*) predstavil prenovljen program gimnazij, ki je z manjšimi spremembami veljal do leta 1775. V skladu z Instrukcijo so bile v gimnazijski učni načrt uvedene nekatere realije, predvsem pa se je povečal delež naravoslovja (prim. Wotke 1905, str. 14–25). Z razpustitvijo jezuitskega reda leta 1773 je sekundarno šolstvo, tj. predvsem gimnazije, v celoti prešlo v državne roke, s čimer je država dobila možnost za temeljito reformo. Spreminjati se je začelo pojmovanje splošnoizobraževalnosti v smislu razširjene vsebine, kot pravi Schmidt, ki bi gimnazijo »približala proizvodnji, 'življenju'« (Schmidt 1988 a, str. 271–272).

Profesor dunajske univerze von Hess je po naročilu oblasti leta **1775** pripravil osnutek gimnazijske reforme, po katerem bi bili realni predmeti enakopravni z latinščino in bi šola postala splošnoizobraževalna v novem pomenu besede. Gimnazija bi bila petrazredna, predlagana je bila tudi uvedba predmetnih učiteljev namesto razrednih, profesorji bi morali biti laiki (prim. Schmidt 1988 a, str. 271 s). Za oblasti je to pomenilo preveč novosti naenkrat in so osnutek zavrnilo, kot pglavitni argument pa navajale preobremenjenost učencev. Hess je namreč predvideval od petindvajset do šestindvajset ur pouka na teden. Cesarica je sočasno piaristu Marxu, rektorju Savojske akademije na Dunaju, zaupala sestavo novega predloga za reformo gimnazije, ki ga je ta dokončal v štirih dneh (prim. Schmidt 1988 a, str. 272). Tako je bil leta **1775** izdan Osnutek za ureditev gimnazij v c. k. dednih deželah (*Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien in k. k. Erbländen*), ki je na novo opredelil naloge in funkcije gimnazije. V skladu z Osnutkom je gimnazija

petrazredna poklicna šola, ki s pomočjo »koristnih znanj stvari in jezikov« službi pripravi na državno službo (*Entwurf ...*, 1775, §3, v Wotke 1905, str. 97; prim. tudi §7, str. 99; Schmidt 1988 a, str. 272–278). Gimnazija pa je sočasno tudi priprava na univerzo, saj je njena naloga, da »dovolj pripravlja na univerze s potrebnim instrumentalnim znanjem« (*Entwurf ...*, 1575, §7, v Wotke 1905, str. 99).

Vsebina pouka v reformirani gimnaziji je bila takale: krščanski nauk (verouk) in morala, zgodovina, naravoslovje z osnovami aritmetike, geometrije in mehanike, materinščina, latinščina, grščina. Kot dodatne oz. stranske predmete so gimnazije lahko ponudile francoščino in angleščino, teorijo stila in lepe umetnosti ter logiko (*Entwurf ...*, 1575, §7, v Wotke 1905, str. 99–100).

Leta **1805** je bil izdelan nov učni načrt za gimnazije, ki je predvideval šestrazredno gimnazijo (štirje gramatikalni razredi in dva humanitetna) v krajih z licejem ali univerzo in petletno povsod drugod. Petletne gimnazije v predmetniku niso imele naravoslovja. Poučevali so predmetni učitelji, in ne razredni (prim. Sammlung ..., 1820, str. 18–19; Baumeister 1897, str. 242–243; Schmidt 1988 b, str. 37–38). V gimnazijo ni mogel biti sprejet noben mladenič, ki ni imel dobrega spričevala iz vseh predmetov, predvidenih za prve tri razrede nemških glavnih šol (prim. Sammlung ..., 1820, str. 3). Učenci, sprejeti na gimnazijo, so se morali tam, kjer sta obstajala, imatrikulirati na univerzo ali licej, saj ni smel nihče opravljati semestralnih izpitov, če ni mogel pokazati vpisnega lista (Sammlung ..., 1820, str. 4).

Za vsak razred je bilo predvidenih osemnajst ur pouka na teden, v vseh razredih so bili predvideni naslednji predmeti: latinščina (devet oz. deset ur), matematika (dve uri), geografija in zgodovina (tri oz. dve uri) ter verouk in morala (dve uri). Obvezna predmeta sta bila še grščina (v treh zadnjih razredih) ter naravoslovje (v prvih treh razredih). (Prirejeno po Baumeister 1897, str. 269)

V tem času so na slovenskem ozemlju delovale naslednje gimnazije: v Ljubljani, Mariboru, Kopru, Idriji, Celju, Celovcu, Šentpavlu na Koroškem, Gorici, Novem mestu in Trstu (Schmidt 1988 b, str. 42).

Leta **1819** so nastale spremembe organiziranosti gimnazije, ki je predvidela zgolj šestrazredno gimnazijo. Znova je bil vpeljan tudi sistem razrednih učiteljev (prim. Baumeister 1897, str. 243–244). Pripravljen je bil tudi nov predmetnik, ki pa se ni bistveno razlikoval od starega, manjkalo je le naravoslovje, kot argument se je navajalo predvsem povečano ustanavljanje realk in tehniških institutov. Odstranjeno pa naj bi bilo, ker je veljalo za meščanski predmet (prim. Schmidt 1988 b, str. 258–259).

Za vsak razred je bilo predvidenih osemnajst ur pouka na teden, v vseh razredih so bili predvideni naslednji predmeti: latinščina (devet do enajst ur), matematika (dve uri), geografija ter geografija in zgodovina (dve oz. tri ure) ter verouk (dve uri). Obvezni predmet je bila še grščina (v zadnjih treh razredih). Ko že rečeno, je iz predmetnika v celoti izpadlo naravoslovje. (Prirejeno po Baumeister 1897, str. 270)

S spremembami gimnazijskega izobraževanja ter učnega načrta leta 1819 so gimnazije dosegle svojo najnižjo točko, saj je bil namen hermetično zapreti Avstrijo pred vsakim vplivom, ki bi lahko prišel od zunaj, ter povečati vzgojno

delovanje gimnazije v škodo izobraževalnega (prim. Baumeister 1897, str. 244; Schmidt 1988 b, str. 258–260). Predmetnik, učni načrt in disciplinska pravila veljali še do konca štiridesetih let 19. stoletja.

Leta 1848 je bila, pod vplivom idej marčne revolucije, predlagana reforma avstrijske gimnazije po zgledu Humboldtove reforme. Obvezni dveletni filozofski študij je bil odstranjen z univerze in priključen gimnaziji kot zadnja dva razreda, ta pa je tako postala osemrazredna (*Entwurf ...*, 1849, §4, str. 14; prim. tudi Baumeister 1897, str. 248; Ciperle 1979, str. 6–7). Leta 1849 sta Exner in Bonitz pripravila Osnutek organizacije gimnazij in realnih šol v Avstriji (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich*) ali na kratko Osnutek organizacije, ki je z manjšimi spremembami veljal do konca 19. stoletja (prim. Ciperle 1979, str. 8–10; Schmidt 1988c, str. 124–129). Uveljavljena je bila tudi matura, ki je omogočala vpis na katerokoli fakulteto (prim. Schmidt 1988 c, str. 136).

Cilj gimnazije je bil opredeljen kot posredovanje »višje splošne izobrazbe« z intenzivno uporabo klasičnih jezikov ter njihove književnosti, sočasno pa tudi kot priprava na univerzo (*Entwurf ...*, 1849, §1, str. 14; prim. tudi Baumeister 1897, str. 272; Halma – Schilling 1911, str. 3 ss).

Gimnazija je imela osem razredov. Število tedenskih ur se je spreminjalo od dvaindvajset v prvem razredu do štiriindvajset v zadnjem, osmem razredu. Vsa leta so bili predvideni tile predmeti: latinščina (pet do osem ur), materinščina (dve do štiri ure), zgodovina in geografija (tri oz. štiri ure), naravna zgodovina in fizika (dve do tri ure) ter verouk (dve uri). Drugi obvezni predmeti so bili: grščina (tretji do osmi razred), matematika (prvi do sedmi razred) ter filozofska propedeutika (osmi razred). (Prirejeno po *Entwurf ...* 1849, §18, str. 19–20; Baumeister 1897, str. 272).

Prve osemrazredne gimnazije pri nas, na katerih so dijaki že v šolskem letu 1849/50 opravljali maturo, so bile v Ljubljani, Gorici in Celovcu. Kmalu so se jim pridružili še Maribor in Celje ter Novo mesto in Trst (prim. Schmidt 1988 c, str. 136–138).

V letih 1805 in 1819 je bilo tedensko število ur v gimnaziji enako, vendar je bilo leta 1819 iz predmetnika v celoti odstranjeno naravoslovje, povečano pa število ur latinščine. Tudi predmet verouk in morala je postal zgolj verouk. Leta 1849 se je povečalo število razredov na osem, opazno pa se je tudi povečalo število tedenskih ur pouka, od dveh v drugem razredu do šestih v ostalih razredih. Povečalo se je tudi število učnih predmetov, popolnoma nov predmet je bila materinščina, ki je bila poučevana vsa leta šolanja. Znova je bilo vpeljano tudi naravoslovje oz. naravna zgodovina in fizika, ki sta tudi bili poučevani vsa leta šolanja.

Pregled stanja v izbranih državah danes

Slovenija

Slovenija ima devetletno enotno osnovno šolo, ki vključuje primarno in nižjo sekundarno stopnjo izobraževanja. Na sekundarni stopnji obstaja več vrst izobraževalnih institucij, poklicne šole (dve do tri leta), srednje strokovne šole

(štiri leta) in gimnazije (štiri leta). Gimnazije so splošne in strokovne. Splošne gimnazije se končajo z maturo, strokovne pa s poklicno maturo (Organisation ..., 2007 b).

Cilj splošnoizobraževalne srednje šole, tj. gimnazije, je posredovanje splošne izobrazbe in priprava na univerzitetni študij (prim. Zakon o gimnazijah 1996, §2). Na gimnazijo se na podlagi interesa – ob omejitvi vpisa pa tudi na podlagi uspeha pri določenih predmetih – lahko vpiše vsakdo, ki je uspešno končal osnovno šolo (Organisation ..., 2007 b, str. 132). Izobraževanje na gimnaziji se konča z maturo, ki omogoča vpis na univerzo oz. na druge izobraževalne ustanove na terciarni stopnji (Organisation ..., 2007 b, str. 139).

V gimnaziji je predvidenih devetindvajset do triintrideset ur pouka na teden, vsa leta so na predmetniku naslednji predmeti: slovenščina (štiri ure), matematika (štiri ure), prvi tuji jezik (tri ure), drugi tuji jezik (tri ure), zgodovina (dve uri) ter športna vzgoja (tri ure). Ostali obvezni predmeti so: glasba, likovna umetnost, geografija, biologija, kemija, fizika, psihologija, sociologija, filozofija in informatika. Ti predmeti imajo praviloma po dve uri na teden. Ob obveznih predmetih so predvideni izbirni predmeti (ena do dvanajst ur). (Prirejeno po Predmetnik gimnazije 2006/2007)

Avstrija

Avstrija ima na primarni stopnji skupno štiriletno ljudsko šolo (*Volksschule*), zatem se izobraževalne poti učencev ločijo. Nekateri še tri leta nadaljujejo šolanje na ljudski šoli ali na glavni šoli (*Hauptschule*), drugi pa se vpišejo na katero od osemletnih splošnoizobraževalnih srednjih šol (*allgemein bildende höhere Schulen*). Te se delijo na gimnazije, realne gimnazije in gospodarske realne gimnazije. Šolanje se tam konča z maturo (prim. Organisation ..., 2007 a).

Cilj oz. naloga gimnazije je dijakom posredovati obsežno in poglobljeno splošno izobrazbo ter jih sočasno privedi do visokošolske zrelosti (prim. Organisation ..., 2007 a, str. 92 in 415). V gimnazijo se lahko vpišejo učenci po koncu četrtega razreda ljudske šole na podlagi zanimanja in učenega uspeha. V gimnazijske razrede pa lahko pod določenimi pogoji prehajajo tudi učenci prvih treh razredov glavne šole, (prim. Organisation ..., 2007 a, str. 106). Gimnazija se konča z zrelostnim izpitom (*Reifeprüfung*) oz. maturo (*Matura*). Maturitetno spričevalo potrjuje splošno visokošolsko zrelost, ki omogoča vpis na univerzo (prim. Organisation ..., 2007 a, str. 164 in 415).

Za lažjo primerjavo bomo upoštevali zgolj zadnje štiri razrede gimnazije. V gimnaziji je tako predvidenih devetindvajset do triintrideset ur pouka na teden, v zadnjih treh razredih pa še dodatno po šest ur izbirnih predmetov na teden. Vsa leta so predvideni naslednji predmeti: nemščina (tri ure), matematika (tri ure), angleščina (tri ure), latinščina (tri ure), zgodovina in politično izobraževanje (ena do dve uri), tretji tuji jezik (tri ure), geografija in gospodarstvo (ena do dve uri) ter športna vzgoja (dve do tri ure). Drugi obvezni predmeti so: biologija, kemija, fizika, psihologija/filozofija, informatika, glasbena vzgoja in likovna vzgoja. Ti predmeti imajo praviloma po dve ali tri ure na teden. (Prirejeno po Gymnasium – Studententafeln 2007)

Nemčija

V Nemčiji vsaka dežela sama organizira svoj šolski sistem, zaradi enakovrednosti, prehodnosti in primerljivosti pa se dežele v mnogih točkah usklajujejo na zvezni ravni. Po končani skupni štiriletni osnovni šoli (*Grundschule*) se izobraževalne poti učencev ločijo na štiri glavne institucije: na glavno šolo (*Hauptschule*), realno šolo (*Realschule*), gimnazijo (*Gymnasium*) in skupno šolo (*Gesamtschule*), obstajajo pa še nekatere vrste sekundarnih šol, ki so specifične za posamezne dežele. V večini dežel v zadnjem času poteka reforma gimnazije kot skrajševanje trajanja šolanja z devet na osem let. (Das Bildungswesen ..., 2007)

Cilj gimnazije je dijakom posredovati poglobljeno splošno izobrazbo in jim omogočiti splošno visokošolsko zrelost, ki omogoča tako vpis na univerzo kot tudi nadaljnje poklicno izobraževanje (Das Bildungswesen ..., 2007, str. 98–100). Vpisne pogoje za prestop na izobraževalne institucije sekundarne stopnje sicer predpisujejo posamezne dežele, vendar je za vpis na gimnazijo po četrtem razredu osnovne šole (*Grundschule*) praviloma potrebna izražena želja, učni uspeh in uspešno opravljen kateri od vpisnih pogojev, ki jih postavi dežela (poskusno polletje, poskusni pouk, sprejemni izpit) (Das Bildungswesen ..., 2007, str. 108). Gimnazija se konča z uspešno opravljenim abiturientskim izpitom (*Abiturprüfung*), ki daje splošno visokošolsko zrelost in omogoča vpis na terciarno stopnjo (Das Bildungswesen ..., 2007, str. 122–123).

Tudi pri Nemčiji bomo za lažjo primerjavo upoštevali zgolj zadnje štiri razrede gimnazije. Ker se tedensko število ur po gimnazijah v različnih deželah rahlo razlikuje, bomo upoštevali določeno povprečje, pri čemer bomo za izhodišče vzeli Bavarsko. V gimnaziji je tako predvidenih dvaintrideset do petintrideset ur pouka na teden. Zadnji dve leti šolanja je izbirnost zelo velika, zato bomo najprej navedli predmete, ki so obvezni v vseh zadnjih štiri letih: nemščina (tri do štiri ure), matematika (tri do štiri ure), zgodovina in družboslovje (dve do tri ure), prvi tuji jezik (tri do štiri ure), verouk ali etika (dve uri) in šport (dve uri). Dodatno so obvezni predmeti v devetem in desetem razredu: drugi tuji jezik, fizika, kemija, biologija, umetnost, glasba, gospodarstvo in pravo, geografija ter izbirni predmet. Izbirni predmeti v enajstem in dvanajstem razredu so: naravoslovje 1 (fizika, kemija, biologija), naravoslovje 2 (fizika, kemija, biologija ali informatika) ali drugi tuji jezik, geografija ali gospodarstvo in pravo, umetnost ali glasba, seminar 1, seminar 2, individualna izbira. (Prirejeno po Das achtjährige Gymnasium in Bayern 2007 in Gymnasiale Oberstufe in Bayern 2007)

V Sloveniji in Nemčiji je za dosego univerzitetne zrelosti potrebnih trinajst let šolanja, čeravno poteka v Nemčiji prestrukturiranje gimnazije, ki bo po novem trajala osem let, in ne več devet. To pomeni, da bo najpozneje do leta 2011 tudi v Nemčiji šolanje do dosežene univerzitetne zrelosti trajalo dvanajst let. V Avstriji traja šolanje do univerzitetne zrelosti dvanajst let. V vseh analiziranih državah je matura oz. dokončana gimnazija pogoj za vpis na univerzo.

V analiziranih državah so obvezni predmeti vsa leta sekundarnega šolanja materinščina, matematika, tuji jezik, zgodovina in šport. Nobenega obveznega predmeta v gimnaziji ne moremo opredeliti kot strokovnega oz. usmerjenega

neposredno v poklic, ampak so vsi splošnoizobraževalni v sodobnem pomenu besede. Povprečno imajo dijaki v slovenskih gimnazijah manj ur (32,2) kot dijaki v nemških (33,5) ali avstrijskih (32,5).

Sklep

Sodobni šolski sistemi, ki na sekundarni stopnji izobraževanja poznajo gimnazijo, to namenjajo za posredovanje poglobljenega splošnega znanja, po drugi strani pa je dokončanje gimnazije, matura, zaključni izpit pogoj za vpis na terciarno stopnjo izobraževanja, na univerzitetni študij.

Gimnazija je v funkciji ustanove za posredovanje splošne izobrazbe obstajala pravzaprav že od svojega nastanka, tako humanistične latinske šole kot protestantske gimnazije in jezuitski kolegiji so dajali splošno izobrazbo, to je bil v tistem času predvsem pouk jezika in »spremljajočih«, razlagalnih vsebin. Nobene spremembe v tem pogledu ni bilo niti z veliko reformo gimnazije v 19. stoletju. Tako v predlogih gimnazijskih reform kot tudi v zakonodaji je bila gimnazija pri nas zmeraj – razen ob usmerjenem izobraževanju, ko je bila odpravljena – opredeljena kot splošnoizobraževalna institucija, spreminjala sta se le delež posameznih predmetov in njihova poimenovanja.

Po drugi strani pa je bila gimnazija vsaj od 19. stoletja razumljena tudi kot edina »pripravljalnica« na univerzo, uspešno opravljena matura oz. zrelostni izpit, kot se je na začetku imenovala in se ponekod v Evropi še zmeraj imenuje, je bil pogoj za vpis na univerzitetni študij. Po eni strani je bilo dokončanje gimnazijskega šolanja razumljeno kot pogoj zrelosti za samostojno življenje, po drugi strani pa je pomenilo vstopnico za nadaljevanje izobraževanje in opravljanje zahtevnejših poklicev.

V prispevku smo namesto kontinuirane analize razvoja gimnazije, kar bi bil običajen metodološki pristop, uporabili sinhroni pristop, pri čemer smo za posamezna izbrana obdobja, vključno s sodobnostjo, prikazali, kako se (je) znotraj teh obdobja gimnazija pojavlja(la) kot torišče idej. Če bi uporabili diahrono analizo razvoja gimnazije, bi ob upoštevanju dokumentacije, s katero smo argumentirali ugotovitve, prispevek moral biti, da bi ohranil verodostojnost, precej bolj obsežen, pri čemer bi presegle okvire tematike prispevka. Ob sedanji razpravi v zvezi s spremembami gimnazijskega programa v Sloveniji je potreben pogled z distance, ki ga analiza izbranih obdobja omogoča, ne da bi se pri tem spuščala v aktualne podrobnosti, ki bi lahko zameglile celotno sliko.

Pri utemeljevanju in spreminjanju sistema sodobne šole (gimnazije) ne smemo biti zazrti v preteklost oz. moramo slediti sodobnim smernicam in potrebam časa ter družbe, vendar moramo biti pri odpravljanju ali drastičnem spreminjanju uveljavljenih oblik previdni in kljub vsemu upoštevati določeno tradicijo, zgodovinski razvoj, primerljivost ter navsezadnje tudi smiselnost in upravičenost sprememb. Pri ukinjanju mature, ki jo imamo Slovenci – tako kot tudi univerzitetni študij v smislu znanstvenega študija – tradicionalno v zavesti, se je treba vsake spremembe lotiti previdno, argumentirano in s poznavanjem

sistemov. Pri tem pa je treba upoštevati tudi spoznanja drugih evropskih držav, ki izhajajo iz podobnega zgodovinskega in socialnega okvira.

Literatura

- Baumeister, A. (1897). Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. V: Baumeister, A. (ur.), Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München: Beck, zv. 1, 2.
- Blankertz, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Braumüller, H. (1924). Zur Geschichte des Klagenfurter Schulwesens in der Reformationzeit. Carinthia I – Mitteilungen des Geschichtsvereins für Kärnten, Klagenfurt, št. 114, str. 13–31.
- Ciperle, J. (1979). Gimnazije na Slovenskem v letu 1848 ter njihov razvoj do leta 1918. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Das achtjährige Gymnasium in Bayern (2008). [Http://www.g8-in-bayern.de/g8/ueberblick/lehrplan/index.shtml](http://www.g8-in-bayern.de/g8/ueberblick/lehrplan/index.shtml) (20. 11. 2007).
- Das Bildungswesen in Deutschland 2004/05. (2007). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Europäische Kommission.
- Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich (1849). Wien: Ministerium des Kultus und Unterrichts.
- Gymnasiale Oberstufe in Bayern. (2007). [Http://www.gymnasiale-oberstufe-bayern.de/index.php?Seite=765&PHPSESSID=8e750caa473e0e555a1845cfd739d223](http://www.gymnasiale-oberstufe-bayern.de/index.php?Seite=765&PHPSESSID=8e750caa473e0e555a1845cfd739d223). (20. 11. 2007).
- Gymnasium – Studentafeln. (2007). [Http://www.grg23-alterlaa.ac.at/schulformen/stdtafel.html](http://www.grg23-alterlaa.ac.at/schulformen/stdtafel.html). (20. 11. 2007).
- Halma, A. – Schilling, G. (1911). Die Mittelschulen Österreichs. Sammlung der Vorschriften. Bd. I. Wien – Prag: Kaiserlich-königlicher Schulbücher Verlag.
- Moog, W. (1967). Geschichte der Pädagogik. Bd. 3: Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ratingen – Hannover: A. Henn – A. W. Zickfeldt.
- Losserth, J. (1916). Die protestantischen Schulen der Steiermark im sechzehnten Jahrhundert. V: Kehrbach, K. (ur.), Monumenta Germaniae Paedagogica. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, zv. LV.
- Organisation des Bildungssystems in Österreich 2005/06 (2007 a). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. European Commission.
- Organisation of the Education System in Slovenia 2001/02 (2007 b). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. European Commission.
- Paulsen, F. (1919). Geschichte des gelehrten Unterricht auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, zv. 1. Leipzig: Verlag von Veit & Comp.
- Paulsen, F. (1921). Geschichte des gelehrten Unterricht auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, zv. 2. Berlin & Leipzig: Walter de Gruyter & Co.

- Predmetnik gimnazije 2006/2007 (2007). [Http://portal.mss.edus.si/msswww/programi/2006/programi/gimnazija/gimnazija/posebnidel.htm](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi/2006/programi/gimnazija/gimnazija/posebnidel.htm). (20. 11. 2007)
- Rupel, M. (1951). Novo Trubarjevo pismo. Slavistična revija, IV, str. 111–113.
- Rupel, M. (1965). Trubarjeva skrb za študente. Ljubljana: SAZU.
- Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien. (1820). Wien.
- Schmidt, V. (1952). Pedagoško delo protestantov na Slovenskem v XVI. stoletju. Ljubljana: DZS.
- Schmidt, V. (1988 a). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 1: Od naselitve do 1805. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schmidt, V. (1988 b). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 2: 1805–1848. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schmidt, V. (1988 c). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 3: 1848–1870. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Vidmar, T. (2005). Nastajanje novoveške stopenjske šolske strukture. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Vidmar, T. (2007). Šola in komponente vseživljenjskega učenja pri Primožu Trubarju. *Stati inu obstati*, št. 5–6, str. 118–133.
- Wotke, K. (1905). Das oesterreichische Gymnasium in der Zeit Maria Theresias. *Zv. I: Texte neben Erläuterungen*. V: Kehrbach, K. (ur.), *Monumenta Germaniae Paedagogica*, zv. XXX.
- Zakon o gimnazijah (1996). Uradni list RS, 12/1996.

