

■ ALENKA GRIL IN ASJA VIDEČNIK

OBLIKOVANJE DRŽAVLJANSKE IDENTITETE MLADIH V ŠOLI



DIGITALNA KNJIŽNICA / DOCUMENTA / 3

PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2011

O B L I K O V A N J E ■



■ ALENKA GRIL IN ASJA VIDEČNIK

OBLIKOVANJE
DRŽAVLJANSKE
IDENTITETE MLADIH
V ŠOLI

DIGITALNA KNJIŽNICA / DOCUMENTA / 3

PEDAGOŠKI INŠTITUT / 2011



Alenka Gril in Asja Videčnik
Oblikovanje državljanske identitete mladih v šoli
znanstvena monografija

Digitalna knjižnica
Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska),
Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute),
Alenka Gril (Educational Research Institute)
Zbirka: Documenta, 3
Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar
Urednica zbirke: Alenka Gril

Recenzenta: Tatjana Vonta, Janja Žmavc
Oblikovanje, prelom in digitalizacija: Jonatan Vinkler
Lektorica: Silva Bandelj

Založnik: Pedagoški inštitut
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Ljubljana 2011
Za založnika: Mojca Štraus

ISBN 978-961-270-078-2 (pdf)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-078-2.pdf>
ISBN 978-961-270-079-9 (html)
<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-079-9/index.html>
DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-078-2>

© 2011 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute

Publikacija je nastala v okviru dejavnosti projekta Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo, ki ga je omogočilo financiranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport RS.



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.015.31:316.7(0.034.2)

GRIL, Alenka, 1969-
Oblikovanje državljanske identitete mladih v šoli [Elektronski vir] / Alenka Gril in Asja Videčnik. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2011. - (Digitalna knjižnica. Documenta ; 3)

Način dostopa (URL): <https://www.pei.si/ISBN/oblikovanje-drzavljsanske-identitete-mladih-v-soli/>

ISBN 978-961-270-078-2 (pdf)
ISBN 978-961-270-079-9 (html)

1. Videčnik, Asja
257385216

Vsebina

Uvod	13
Metoda	17
Vzorec	17
Pripomočki	18
Postopek	19
Medkulturni odnosi v šoli	21
Razvoj narodnostne identitete	21
Razvoj skupinske identitete pri otrocih	22
Razvoj predstav o narodnostnih skupinah pri otrocih	23
Dejavniki, ki jih otroci prepoznajo kot izvor narodnostne pripadnosti	26
Razvoj subjektivne identifikacije z lastno narodnostno skupino	27
Značilnosti medskupinskega vedenja	31
Razvoj medskupinskih stališč	32
Teorije razvoja narodnostnih stališč in narodnostne identitete	35
Piagetova stopenjska teorija kognitivnega razvoja	35
Kognitivno razvojna teorija narodnostnih in rasnih predsodkov	36
Teorija socialne identitete	37
Teorija samokategorizacije	38
Teorija razvoja socialne identitete	39

Družbeno-socialno-kognitivno-motivacijska teorija	41
Narodnostna identiteta mladostnikov	42
Samokategorizacija mladostnikov po narodnosti	42
Narodnostna raznolikost razredov	45
Subjektivni pomen narodnostne identitete	45
Povzetek	48
Zaznavanje pripadnikov druge narodnosti	49
Povzetek	51
Stališča mladostnikov do drugih socialnih skupin	52
Stališča do narodnostnih skupin	52
Stališča do rasnih skupin	56
Stališča do otrok s posebnimi potrebami (OPP)	60
Stališča do otrok z različnim socialno-ekonomskim položajem (SES)	63
Razlike in ujemanja med stališči mladostnikov do različnih socialnih skupin	67
Povzetek	69
Stališča do akulturacije manjšinskih narodnostnih skupin	71
Stališča učiteljev do medkulturne vzgoje in izobraževanja	72
Stališča učencev do medkulturnih odnosov v šoli	76
Povzetek	79
Obravnavanje razlik pri pouku	79
Povzetek	82
Zaznana etnična diskriminacija v šoli	82
Zaznavanje diskriminacije v šoli med mladostniki različnih narodnosti	84
Povzetek	87
Učenje za aktivno državljanstvo v šoli	89
Opredelitev družbenega udejstvovanja	89
Učinki družbenega udejstvovanja za mlade	91
Socialni konteksti razvoja državljskih kompetenc	93
Teorije razvoja družbenega udejstvovanja mladih	97

Socialno kognitivna teorija	97
Kognitivne teorije moralnega razvoja	99
Teorija prevzemanja vlog	100
Psihosocialna teorija razvoja	100
Teorija ekoloških sistemov	101
Teorija spremembe motivacije in udejstvovanja	102
Teorija sociopolitičnega razvoja	102
Vloga šole v razvoju državljanskih kompetenc	103
Stališča učiteljev do spodbujanja aktivnega državljanstva v šoli	107
Povzetek	108
Kultura šole	108
Zaznavanje kulture šole med učitelji	108
Zaznavanje kulture šole med učenci	110
Povzetek	112
Kohezivnost razreda	113
Zaznavanje razredne klime pri učiteljih	113
Zaznavanje razredne klime pri učencih	115
Povzetek	116
Aktivni pouk	117
Povzetek	119
Diskusije v šoli	120
Primeri problemov za javne diskusije v šoli	129
Povzetek	133
Reševanje konfliktov	134
Reševanje konfliktov v razredu	134
Odzivanje v medosebnih konfliktih	137
Povzetek	139
Zaznavanje državljanskih kompetenc mladih	140
Zaznavanje govorniških kompetenc mladostnikov med učitelji	140

Zaznavanje lastnih kompetenc za javno udejstvovanje med mladostniki	142
Povzetek	143
Družbeno-politično udejstvovanje	143
Izkušnje mladostnikov z javnim udejstvovanjem	144
Povzetek	146
Razvoj družbenega razumevanja	146
Prosocialno sklepanje	147
Razvoj političnega mišljenja	148
Pojmovanja demokracije in človekovih pravic	148
Družbeno razumevanje in udejstvovanje	151
Razumevanje odločanja v skupini	152
Predlagane rešitve dileme solidarnosti v skupini	152
Utemeljitev predlaganih rešitev dileme solidarnosti	157
Sprejemanje skupne odločitve – pomen skupinske solidarnosti	164
Soudeležba pomoči potrebnih pri odločanju	171
Pravica do izražanja mnenja, četudi je žaljivo	179
Povzetek	187
Spodbujanje multikulturalizma med mladostniki skozi učenje aktivnega državljanstva v šoli	189
Modificiranje predsodkov in diskriminacije	189
Teorije spreminjanja predsodkov in diskriminacije	190
Kontaktna teorija	190
Lewinova teorija	191
Zmanjševanje predsodkov in diskriminacije skozi kooperacijo	191
Vloga šole v razvoju narodnostne identitete otrok in stališč do drugih narodnostnih skupin	192
Participacija učencev in dijakov v šoli kot pristop k medkulturni vzgoji	194
Participatorne prakse učiteljev v osnovni šoli	194
Participatorne prakse profesorjev v srednji šoli	195

Spodbujanje multikulturalizma med mladostniki s participacijo v šoli	196
Oblikovanje pozitivnih stališč mladostnikov do drugih socialnih skupin	197
Zmanjševanje etnične diskriminacije v šoli	201
Razumevanje skupinskega odločanja v medkulturni skupnosti	202
Povzetek	203
Povzetek	205
Summary	209
Literatura	213
Imensko kazalo	227
Stvarno kazalo	233

V pričujočem delu predstavljamo raziskavo, ki smo jo sodelavci Pedagoškega inštituta v šolskem letu 2010/11 izvajali na osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji v okviru projekta: »*Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo*«. Namen raziskave je bil prepoznati vlogo slovenske šole pri oblikovanju državljske identitete mladih.

Državljska identiteta se nanaša na posameznikovo opredelitev vloge državljana, ki se razvija pretežno v mladostništvu in zgodnji odraslosti. V različnih dejavnostih in odnosih z drugimi ljudmi v različnih socialnih kontekstih (družina, šola in druge družbene institucije) mladi spoznavajo pravice in dolžnosti, ki jih imajo ljudje v širši družbeni skupnosti. Razvoj državljske identitete vsebuje oblikovanje prepričanj in stališč o družbenih odnosih, spoznavanje procesov odločanja in regulacije vedenja ljudi in delovanja družbenih institucij, opredelitve pripadnosti socialnim skupinam, vzpostavljanje vrednotnih preferenc in razvijanje spretnosti za kolektivno delovanje. Državljsko identiteto sestavljajo družbena znanja in prepričanja, delno prevzeta iz lastnega družbenega okolja, in subjektivni čustveni odzivi na ljudi, skupine in družbene probleme, pa tudi spretnosti vključevanja in sodelovanja v družbenih skupinah ali širši skupnosti. Slednje se nanašajo tako na komunikacijske spretnosti kot tudi spretnosti skupinskega reševanja problemov in kolektivnega delovanja. Oblikovanje državljske identitete je dolgotrajen proces, v katerem imajo ključno vlogo referenčne osebe in skupine, s katerimi so mladostniki v trajnejših interakcijah. To so predvsem družina, šola, vrstniške skupine, družbene organizacije in institucije, v katerih sodelujejo.

V okviru pričujoče raziskave smo se osredotočili na preučevanje vloge šole v oblikovanju državljske identitete mladostnikov. Osrednji cilj, ki smo si ga zastavili, je bil od-

govoriti na vprašanje, ali slovenska šola omogoča učenje aktivnega državljanstva. To smo preučevali v okviru dveh področij: kakšne državljanske kompetence mladostniki razvijajo v šoli in kakšno družbeno vednost si oblikujejo oz. kakšna stališča in prepričanja o socialnih in političnih odnosih se sooblikujejo v šolski skupnosti. Da bi dobili odgovore na zastavljena vprašanja smo v raziskavo vključili osnovne in srednje šole, v katerih se šolajo mladostniki.

Eno od področij, ki smo ga preučevali, se je nanašalo na učenje aktivnega državljanstva v šoli. Formalno znanje o družbi mladostniki pridobijo v okviru posebnih predmetov, kot sta državljanska vzgoja v osnovnih šolah ali sociologija v srednjih šolah, ali pri medpredmetnih vsebinah pri drugih predmetih, kot so zgodovina, slovenski jezik, geografija in drugi jezikovni predmeti. Učinkovitost tega pouka so preučevale že druge raziskave, ki so se izvajale v Sloveniji, npr. mednarodna raziskava državljanskega izobraževanja – CIVED 1999 in ICCS 2009, katerih izsledki so javno dostopni (npr. Šimenc, 2003). Zato obvladovanje državljanskega znanja med mladimi ni bil predmet pričujoče raziskave. Osredotočili smo se na preučevanje neformalno pridobljenih državljanskih kompetenc v šoli, ki jih učenci in dijaki razvijajo v medosebnih odnosih z vrstniki in učitelji v razredu in na šoli s tem, da prevzemajo vrednote, prepričanja, stališča in norme, ki so sestavni del teh specifično strukturiranih interakcij, v katere so vsakodnevno aktivno vključeni. Predpostavili smo, da bo predvsem ta neformalni kurikulum šole pomembno določal družbena stališča in državljanske kompetence mladostnikov. Da bi dobili vpogled v neformalni kurikulum šole, smo preučevali kulturo šole, razredno klimo, stališča učiteljev do aktivnega državljanstva in medkulturnih odnosov, prevladujoče metode dela pri pouku in vključevanje obravnave družbenih razlik v pouk. Pri vseh navedenih konceptih smo preučevali aktivno vključevanje učencev pri pouku in dejavnostih na šoli, ob predpostavki, da so spretnosti participacije (vključenost in delovanje v skupini) ključne državljanske kompetence, ki jih mladi razvijajo v različnih skupinskih dejavnostih, torej tudi v šoli, in pomembno določajo njihovo kasnejše družbeno in politično udejstvovanje oz. aktivno državljanstvo.

Participacija v kolektivnih dejavnostih v skupnosti mladostnikom omogoča pridobiti neposredne izkušnje družbenih odnosov in procesov. Te izkušnje so izhodišča za oblikovanje spoznanj o družbenih razmerjih, vrednotnih preferencah, procesih in mehanizmih javnega delovanja. Obenem pa participacija v skupinskih dejavnostih omogoča urjenje spretnosti sodelovanja v skupini, pri čemer se učijo skupnega reševanja problemov, načrtovanja dejavnosti, skupinskega odločanja, delitve dela, vzpostavljanja in upoštevanja skupnih pravil ter norm vedenja, itd. Vse te dejavnosti pa zahtevajo usklajeno komunikacijo med sogovorci v skupini, z njihovim udejanjanjem pa se razvijajo posameznikove komu-

nikacijske spretnosti. Le-te so pomembna sestavina državljskih kompetenc, prav tako tudi njihova kognitivna komponenta, ki se nanaša na razumevanje političnih procesov in pravil ter norm družbenega delovanja. V tem okviru smo preučevali razumevanje procesa skupinskega odločanja in pojmovanja skupinske solidarnosti med mladostniki v povezavi s šolskim kontekstom, ki lahko z ustrezno strukturiranimi učnimi in drugimi interakcijami na šoli mladim omogoči urjenje državljskih kompetenc. Poseben fokus preučevanja smo namenili komunikacijskim kompetencam mladostnikov za javno izražanje njihovih stališč (izsledki tega dela raziskave so predstavljeni v drugi monografski publikaciji, ki je nastala v okviru istega skupnega projekta, glej Žmavc, 2011).

Integralni del državljske identitete predstavljajo posameznikova prepričanja in stališča do družbenih skupin in njihovih medsebojnih odnosov v družbi. Oblikujejo se predvsem v interakcijah z drugimi ljudmi, ki pripadajo različnim družbenim skupinam, deloma pa so plod kognitivnega zorenja posameznika in prevzetih predstav, prepričanj in stališč, ki si jih delijo ljudje v njegovem neposrednem socialnem okolju in širši družbi. Temeljna spoznanja o različnih socialnih kategorijah ljudi, predvsem spol in narodnost, in stališča do njih se oblikujejo že v zgodnjem otroštvu in se vgrajujejo v posameznikovo socialno identiteto, v procesu prepoznavanja lastne pripadnosti nekaterim od teh skupin in različnosti od drugih skupin. Ta proces spoznavanja medskupinskih razlik med ljudmi in identifikacije z nekaterimi družbenimi skupinami poteka vse otroštvo in mladostništvo. V mladostništvu, ob naraščajočem zanimanju za širše družbeno okolje in vključevanju vanj, se izpopolnjujejo spoznanja o različnih družbenih skupinah in značilnostih odnosov med njimi v določeni družbeni skupnosti. Skupaj s prevzetimi prepričanji o pripisanih značilnostih skupin, njihovem vrednotenju in prevladujočih družbenih odnosih, mladostniki oblikujejo lastna socialna in politična stališča ter vrednostne usmeritve. Družbena spoznanja, prepričanja in vrednote se usvajajo v kontekstu različnih socialnih skupin, med katerimi so najpomembnejše tiste, s katerimi mladostnik oblikuje čustveno navezanost oz. določene skupine, ki jim posameznik pripada. Le-te pomembno opredeljujejo njegove socialne identitete. V tem procesu učenja iz lastnih izkušenj v socialnih interakcijah z različnimi skupinami v svojem okolju, si mladostniki oblikujejo svojo državljsko identiteto, ki jo sestavljajo tako opredelitve svojih pripadnosti različnim družbenim skupinam kot družbenopolitična stališča in prepričanja.

Oblikovanje državljske identitete je tesno povezano s socialnim kontekstom, v katerem odraščajo mladostniki. Torej jo družbene skupine in odnosi med njimi v določeni skupnosti pomembno določajo. V nacionalno osnovanih državah, ki so značilne za Evropo in kakršna je tudi Slovenija, je gotovo bistven element, ki določa družbeno pripadnost

posameznikov, narodnost. Spreminjanje sodobnih zahodnih družb je povezano z migracijami in izzivi vključevanja pripadnikov drugih narodnosti v vsakdanje življenje, ki bo omogočilo strpno sobivanje ljudi več različnih kultur in narodnosti. To predstavlja nenehen izziv za socialne, kulturne, gospodarske in izobraževalne politike, pa tudi za prebivalce, ki se soočajo s preoblikovanjem družbenih razmerij in zahtevami po (re)artikulaciji svojih socialnopolitičnih stališč. Obenem spreminjanje nacionalnih družb v večkulturne skupnosti predstavlja izziv tudi za odraščajoče mladostnike, ki družbeno realnost šele spoznavajo in v procesu opredeljevanja lastne državljanske identitete jasneje oblikujejo svoje socialnopolitične orientacije. Tudi Slovenija, čeravno visoko nacionalno homogena družba, se vse bolj sooča z izzivi multikulturalnosti. Glede na to smo si pri preučevanju oblikovanja državljanske identitete mladostnikov za fokus izbrali opredelitve narodnostne pripadnosti in stališča do drugih narodnostnih skupin. Poleg tega smo preučevali tudi stališča do ljudi druge rase, različnih socioekonomskih razredov in otrok s posebnimi potrebami. Stališča do različnih socialnih skupin se namreč artikulirajo v relaciji do lastne socialne identitete in predpostavili smo, da nam bodo dala informacije o spoznavanju družbenih razmerij med mladostniki in njihovem lastnem umeščanju v družbeno strukturo, glede na identifikacijo z določeno družbeno skupino. Tako bi lahko posredno pridobili informacije o razvijajoči se državljanski identiteti mladih. Ker pa se le-ta vedno vzpostavlja v odnosu s specifičnim socialnim kontekstom, bi lahko sklepali, da bodo stališča mladostnikov do družbenih skupin odražala tudi specifične družbenih razmerij v slovenskem kulturnem kontekstu.

Zastavili smo si tri vprašanja: 1. kakšna so stališča mladostnikov do različnih družbenih skupin in medkulturnih odnosov, 2. kakšno vlogo ima šola na oblikovanje teh stališč, 3. kako na socialna stališča mladostnikov vplivajo njihove razvijajoče se državljanske kompetence? Odgovore smo iskali s preučevanjem razvoja socialnih stališč mladostnikov do multikulturalnosti ter njihovih medskupinskih stališč, in sicer do pripadnikov druge narodnosti, rase, socialno-ekonomskega položaja in otrok s posebnimi potrebami. Ob tem smo preverili tudi narodnostno opredelitev in pripadnost oz. stopnjo identifikacije s svojo narodnostno skupino. Vlogo šole na oblikovanje stališč mladostnikov pa smo preučevali na podlagi povezanosti med socialnimi stališči in specifičnim neformalnim kurikulumom šole (kultura šole, razredna klima in narodnostna struktura razredov, stališča učiteljev, metode pouka). Preverili smo tudi razlike v stališčih mladostnikov glede na izkušnje družbenega udejstvovanja in zoznane lastne kompetence zanj ter razumevanje procesov skupinskega odločanja. Pričakovali smo, da nam bodo izsledki teh analiz dali odgovor na zastavljeni cilj raziskave – kakšna je vloga šola v oblikovanju državljanske identitete mladostnikov.

V prvem delu pričujoče monografije predstavljamo izsledke o razvoju narodnostne identitete mladostnikov, njihovih socialnih in medkulturnih stališč, zaznavanju diskriminacije v šoli ter stališčih učiteljev do medkulturnega izobraževanja in prakse vključevanja medkulturnih vsebin pri pouku. Drugi del je namenjen predstavitvi izsledkov o učenju aktivnega državljanstva v šoli. V njem so rezultati analiz stališč učiteljev do spodbujanja aktivnega državljanstva v šoli, o zaznavanju participativne kulture šole in razredne klime med učitelji in učenci, vključevanju učencev pri pouku, njihovem razumevanju procesov odločanja ter zaznanih lastnih kompetencah in izkušnjah javnega delovanja. V tretjem delu poročamo o rezultatih analiz povezanosti med participatornimi praksami v šoli in medkulturnih stališčih mladostnikov, na podlagi katerih smo skušali odgovoriti na zastavljeno temeljno raziskovalno vprašanje o spodbujanju aktivnega državljanstva in multikulturalnosti v šoli oz. o vlogi šole pri oblikovanju državljanske identitete mladih.

Metoda

Vzorec

Mladostnike smo vzorčili v treh starostnih skupinah (zgodnje mladostništvo: 11-12 let; srednje mladostništvo: 14-15 let; pozno mladostništvo: 17-18 let) po osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji. Glede na velikosti populacij mladostnikov, starih 10-14 let in 15-19 let, v dvanajstih slovenskih statističnih regijah (vir: Urad RS za statistiko, demografski podatki za leto 2010) smo regije s sosednjih področij združevali, da bi populacije čim bolj izenačili po velikosti. Tako smo oblikovali 6 širših regij: Gorenjska, Primorska (Notranjsko-kraška, Obalno-kraška in Goriška), Dolenjska (Spodnjeposavska, Jugovzhodna Slovenija), Celjska (Savinjska, Zasavska), Štajerska (Podravska, Pomurska, Koroška) in Osrednjeslovenska. V vsaki združeni regiji sta bili populaciji mlajših in starejših mladostnikov v velikosti med 10 in 15.000, v zadnjih dveh navedenih regijah pa med 23 in 27.000, zato smo iz njiju vzorčili dvakrat več mladostnikov kot v prvih štirih združenih regijah.

V vsaki regiji smo vzorčili eno osnovno šolo in po eno srednjo treh različnih smeri izobraževalnih programov (gimnazija, srednja strokovna šola družboslovne smeri in naravoslovnotehniške smeri); v dveh regijah – osrednjeslovenski in štajerski – pa po dve šoli vsakega tipa. Zaradi premajhnega odziva učencev/dijakov na nekaterih šolah smo za sodelovanje v isti regiji zaprosili dodatne šole enake smeri. Tako smo za sodelovanje v raziskavi pridobili 8 osnovnih šol in 27 srednjih šol. V vsaki osnovni šoli smo v vzorec vključili po en celoten oddelek učencev 6. razreda in en oddelek 9. razreda. V vsaki srednji šoli so bili v vzorec vključeni dijaki enega oddelka 3. letnika. V vzorec so bili vključeni tudi učitelji izbranih oddelkov. Porazdelitev sodelujočih mladostnikov ($N = 868$) po posameznih regi-

jah je sledeča: Gorenjska 10,9 %, Primorska 11,1 %, Dolenjska 12,8 %, Celjska 13,1 %, Štajerska 24,6 % in Osrednjeslovenska 27,5 %. Podobna je tudi regijska porazdelitev učencev osnovnih šol in dijakov srednjih šol. Porazdelitev sodelujočih učiteljev ($N = 333$) po posameznih regijah pa je sledeča: Gorenjska 13,5 %, Primorska 7,5 %, Dolenjska 13,5 %, Celjska 12,6 %, Štajerska 28,5 % in Osrednjeslovenska 24,3 %.

V raziskavi je sodelovalo 868 mladostnikov in mladostnic iz osnovnih ($N = 246$) in srednjih šol ($N = 621$) v Sloveniji. V vzorcu je bilo 42,3 % dijakov iz gimnazij, 30,4 % dijakov družboslovnih srednjih šol ter 27,3 % dijakov naravoslovnotehniških srednjih šol. Vzorec je bil uravnotežen po spolu, vključenih je bilo 46,7 % fantov in 53,3 % deklet (v OŠ: 49,6 % oz. 50,4 %; v SŠ: 45,6 % oz. 54,4 %).

Na sodelujočih šolah smo v raziskavo povabili vse učitelje, ki poučujejo v izbranih oddelkih. Odzvali so se v različnem številu, od 2 do 13 iz posameznega oddelka v osnovnih šolah in od 2 do 17 na oddelek v srednjih šolah. V raziskavi je sodelovalo skupaj 333 učiteljev izbranih razredov v osnovnih in srednjih šolah: 103 učitelji v osnovni šoli (62 učiteljev 6. razreda, 41 učiteljev 9. razreda; 28 jih je poučevalo v obeh izbranih oddelkih (6. in 9. razreda) na isti šoli) ter 230 profesorjev v srednji šoli (80 na gimnazijah, 81 na družboslovnih tehniških šolah in 69 na naravoslovnotehniških srednjih šolah). V vzorcu učiteljev je bilo več žensk kot moških; tako iz osnovnih kot srednjih šol (več kot dve tretjini žensk in manj kot tretjina moških). Od skupno 333 učiteljev je bilo 33,9 % učiteljev naravoslovnih in tehniških predmetov (31,1 % med osnovnošolskimi in 35,2 % med srednješolskimi učitelji), 22,5 % učiteljev družboslovnih in umetniških predmetov (17,5 % med osnovnošolskimi in 24,8 % med srednješolskimi učitelji), 30,6 % učiteljev jezikovnih predmetov (36,9 % med osnovnošolskimi in 27,8 % med srednješolskimi učitelji) ter 10,2 % učiteljev športne vzgoje (12,6 % med osnovnošolskimi in 9,1 % med srednješolskimi učitelji).

Pripomočki

Učitelji in učenci so pisno izpolnjevali vprašalnike, ki so vključevali vprašanja o demografskih podatkih, vzgoji za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo, participaciji učencev v šoli, razredu in pri pouku ter učenju, poznavanju retorike in argumentacije. Vprašalniki za učence in dijake so vključevali še vprašanja o narodnosti in stališčih do družbenih skupin ter kompetencah in izkušnjah javnega udejstvovanja. Ta vprašanja so bila večinoma izbirnega tipa, le nekatera odprtega tipa.

Poleg tega so učenci in dijaki reševali še nalogo odprtega tipa, s katero smo preverjali njihovo razumevanje solidarnosti in skupinskega odločanja. Uvodoma je bila predstavljena hipotetična dilema, ki je bila oblikovana v dveh različicah (A in B); s tem smo variirala

li pogoje solidarnosti glede na socioekonomski položaj oseb, potrebnih pomoči. Dilemi je sledilo več vprašanj odprtega tipa.

Vse uporabljene lestvice pri izbirnih tipih vprašanj smo konstruirali za namene te raziskave. Predhodno smo preverili njihove merske značilnosti na manjšem pilotskem vzorcu različno starih mladostnikov, ki so ustrezali starostim mladostnikov ciljne populacije raziskave. V pilotnem preizkusu smo preverjali tudi težavnost razumevanja besedila postavk in vprašanj, ki smo jih nato ustrezno preoblikovali. Tako so se končne različice vprašalnikov za učence osnovnih šol mestoma jezikovno razlikovale od vprašalnikov za dijake; vsebovale so enostavnejše izraze za vsebinsko enake koncepte, kot so bili navedeni dijakom.

Postopek

Izbrane šole iz vzorca smo pisno zaprosili za sodelovanje v raziskavi jeseni leta 2010. V primeru odklonilnega odgovora smo k sodelovanju povabili drugo, nadomestno šolo iz iste regije. Koordinatorje na šolah smo zaprosili, da izberejo po en oddelek 6. in 9. razreda v osnovnih šolah in en oddelek 3. letnika v srednjih šolah. Učencem in dijakom izbranih oddelkov smo razdelili pisna vabila in soglasja staršev za sodelovanje v raziskavi. Ker so nekateri starši mladoletnih oseb zavrnilo sodelovanje, smo raziskavo izvedli v izbranih oddelkih le med učenci in dijaki, ki so imeli podpisana soglasja staršev.

Izvedba raziskave na šolah je potekala v novembru in decembru leta 2010. Učenci in dijaki so vprašalnike pisno izpolnjevali v razredu (večinoma med razredno uro), približno 30 minut, po predhodnih navodilih testatorjev (usposobljeni sodelavci PI), ki so v vsakem oddelku skrbeli za enoten postopek izvedbe raziskave. Polovica učencev/dijakov v razredu je izpolnjevala vprašalnike A, polovica pa vprašalnike B (razdeljeni so bili izmenično po sedežnem redu, vsakemu drugemu učencu/dijaku). Vsi vprašalniki so bili izpolnjeni anonimno.

Vprašalnike za učitelje smo na šole poslali po pošti. Koordinatorji so jih razdelili v individualno izpolnjevanje vsem učiteljem izbranega oddelka na šoli. Izpolnjevanje vprašalnika je od učitelja zahtevalo 10-15 minut časa. Tudi učitelji so vprašalnike izpolnili anonimno. Vse izpolnjene vprašalnike učiteljev so nam iz šol vrnili po pošti.

Vse odgovore izbirnega tipa iz vprašalnikov za učence/dijake in učitelje smo vnesli v elektronske baze podatkov, ločeno za učitelje in učence/dijake. Tudi vse proste odgovore smo dobesedno prepisali v elektronske baze. Na podlagi pridobljenih odgovorov na posamezna vprašanja smo oblikovali kodirno shemo za vsako vprašanje, ki je vsebovala vsebinsko različne kategorije odgovorov. Nato smo odgovore vseh učencev in dijakov ustrezno kodirali po pripravljenih shemah. Četrtno odgovorov na vsako vprašanje smo kodi-

rali dvakrat, da smo preverili zanesljivost ocenjevanja prostih odgovorov (kodiranja). Nato smo pri vsakem vprašanju oblikovali širše kategorije drugega reda, ki so zajemale strukturno podobne kategorije prvega reda. Združevanje kategorij prvega reda v kategorije drugega reda smo izvedli s pomočjo programske opreme SPSS. Te podatke o kategorijah odgovorov drugega reda smo vključili v nadaljnje statistične analize, skupaj z numeričnimi podatki iz vprašanj izbirnega tipa.

Odgovore na posamezna vprašanja izbirnega tipa smo analizirali z analizo glavnih komponent in preverjali notranjo konsistentnost postavk, ki so ga sestavljale. Rezultate teh analiz navajamo pri predstavitvi posameznih rezultatov. Na podlagi tega smo za posamezna vprašanja oblikovali sestavljene, kompozitne spremenljivke, ki smo jih nato vključili v nadaljnje statistične analize.

S pomočjo uni- in multivariatnih statističnih metod smo preverjali zastavljene hipoteze, ki so se nanašale na posamezna področja preučevanja; tj. medkulturni odnosi, participacija v šoli, retorika in argumentacija, razumevanje solidarnosti in skupinskega odločanja ter povezanost med temi področji. Vse uporabljene statistične analize so navedene pri predstavitvi posameznih rezultatov.

Medkulturni odnosi v šoli

Razvoj narodnostne identitete

Pridobivanje subjektivnega občutka narodnostne identitete zajema tako kognitivne kot afektivne komponente (Barrett, 2007). Otrok pridobiva vednost o obstoju različnih skupin narodov ali držav, o tem, da sam pripada eni od teh skupin, o narodnih in državnih simbolih ter emblemih in o domovini naroda ali državnem teritoriju. K tej vednosti so v subjektivnem občutku narodnostne identitete pridružena tudi različna prepričanja: npr. prepričanja o skupnem poreklu, prednikih in medsebojni povezanosti članov naroda; prepričanja o skupnih značilnostih in lastnostih članov svojega naroda (posebej tistih, ki ga razlikujejo od drugih narodov) in prepričanja o za primerjavo relevantnih lastnostih drugih narodov; prepričanja o sebi kot pripadniku naroda oz. o tem, v katerih značilnostih in lastnostih se sam/-a ujema s tipičnimi značilnostmi naroda (to opredeljuje avtentičnost posameznikove identitete).

Poleg navedenih kognitivnih komponent vsebuje posameznikov občutek narodnostne identitete tudi različne afektivne aspekte: a) stopnja pomembnosti, ki jo pripisuje svoji narodni ali državni identiteti, tj. vrednost, ki jo ima zanj/-o pripadnost narodu, navezanost na svojo narodnostno skupino in kulturo naroda; b) navezanost na domovino oz. geografski teritorij naroda; c) občutenje osebne povezanosti in pripadnosti ljudem/skupini svojega naroda ali države (občutek pripadnosti se povezuje s pomembnostjo, vrednostjo in avtentičnostjo lastne narodne identitete ali s čustveno navezanostjo na kulturo in domovino ali s stopnjo vključenosti med ljudi svojega naroda in zadovoljstvo, ki pri tem doživlja ali občutek sprejetosti, cenjenosti in ugleda, ki ga prejema kot član narodne skupine) – to opredeljuje posameznikovo zavezanost identiteti naroda; d) socialna čustva, ki jih doživlja kot pripadnik/-ca narodne skupine, npr. narodni ponos, sram, zadrega, krivda (ta ču-

stva lahko vzbujajo ali posplošen občutek vrednosti naroda ali določeni narodni in državni simboli ali določeni dogodki v sedanjosti (mednarodne športne prireditve) ali zgodovina naroda (bitke v vojnah). Socializacija v določeno narodno skupino poteka v procesu dolgotrajnega razvoja narodnostne identitete, v katerem otrok postopno izgrajuje zapleten sistem vednosti, prepričanj in čustev, vezanih na svoj narod in državo.

Pri spoznavanju narodnostne pripadnosti razlikujemo tri koncepte (Fishbein, 2002): identiteto, zavest in preference. Narodnostna identiteta je posameznikov občutek pripadnosti narodnostni skupini in pridobitev njenih vedenjskih vzorcev. Narodnostna zavest je sposobnost razlikovanja med različnimi narodnostnimi skupinami. Narodnostna preference je pozitivnejše vrednotenje ali preferiranje ene narodnostne skupine nad drugo (ponavadi svoje). Tudi z razvojnega vidika posameznik razvija spoznanja na vseh treh konceptualnih področjih, ki niso nujno medsebojno povezana oz. se ne razvijajo sočasno.

Razvoj skupinske identitete pri otrocih

Razvoj skupinske identitete so eksperimentalno preučevali med mlajšimi otroci. Strayer in Trudel (1984, v Fishbein, 2002) sta preučevala odnose afiliativnosti in dominantnosti med otroci starimi od 1 do 5 let (v dveh skupinah vsake starosti v vrtcu). Predpostavila sta, da če se otroci obnašajo stabilno in sistematično na način, ki podpira socialno kohezivnost, potem se obnašajo kot člani socialne skupine. To vedenje implicira, da imajo izkušnjo skupinske identitete. Rezultati so pokazali, da otroci pred 3. letom ne funkcionirajo kot člani skupine, otroci med 3. in 5. letom pa da. Odnosi dominantnosti – število konfliktov in prizadevanj za dominacijo v skupini – so bili pogostejši v skupinah 3-letnikov kot kasneje, kar pomeni, da hierarhija dominantnosti še ne funkcionira učinkovito kot pri 4- ali 5-letnikih. Afiliativni odnosi v skupinah 3- do 5-letnikov so pokazali trend k pogostejšim afiliativnim interakcijam, usmerjenim k članom skupine z višjim statusom kot nižjim. Podobno je tudi v skupinah primatov in odraslih ljudi, višji status prinese članom več pozornosti in afiliativnosti (Fishbein, 2002). Ti rezultati kažejo, da se skupinska identiteta začne razvijati pri treh letih in je dobro razvita pri petih letih starosti. Skupinske interakcije štiri- in petletnih otrok so si bolj podobne kot tiste pri mlajših otrocih.

Abramenkova (1983, v Fishbein, 2002) je v eksperimentu s 5 do 7 let starimi otroci, v katerem so imeli v pogojih kooperativne ali individualne igre, paralelne igre nalogo, da zaščitijo vodjo skupine pred kaznijo. Ugotovitve so pokazale, da: a) humano stališče (tj. delati za drugega tako kot zase) je pogostejše v kooperativnih pogojih kot pri paralelni igri; b) skupina 6- do 7-letnih otrok kaže več humanega stališča in bolj stabilno kot skupina 5- do 6-letnih. Ti rezultati kažejo, da se že 5-letni otroci zlahka identificirajo s skupino, ki je

formirana »od zunaj« in traja le nekaj časa. Pričakovali bi lahko, da tudi mlajši otroci kažejo humana stališča v naravnih skupinah že pri mlajši starosti.

Yee in Brown (1992, v Fishbein, 2002) sta naredila eksperiment v skupinah 3,5-letnih, 5-, 7- in 9-letnih otrok. Najprej so jih preizkusili v igri – nositi jajca z žlico na čas, nato so jih razvrstili v dve skupini tako, da so jim povedali skupinske značilnosti (rezultat v nošenju jajc na čas): zeleni (hitrejši – uspejo prenesti 3 jajca) ali modri (počasnejši – prenesejo 1 do 2 jajci). Otroci so seznanjeni z rezultati članov modre in zelene skupine (tako ugotovijo, kdo je hitrejši), člani pa se nikoli ne srečajo. Otroci so nato ocenili sebe in skupino ter označili, ali bi želeli zamenjati skupino. Rezultati so pokazali, da: a) otroci vseh starosti in obeh skupin (modri/zeleni) so imeli raje svojo skupino kot drugo – posebej je bilo to poudarjeno pri 5-letnikih; b) otroci so točno ocenili sposobnosti svoje skupine s tem, da so 5-letni otroci iz slabše skupine precenjevali sposobnosti skupine; c) večina otrok vseh starosti v hitrejših skupinah ni želela zamenjati skupine, večina otrok v počasnejših skupinah pa je želela zamenjati skupino, z izjemo 5-letnikov. Ti rezultati kažejo, da se že otroci, stari 3,5 leta lahko identificirajo s skupino in manifestirajo znotrajskupinske procese. Pomembna sprememba se pojavi okrog 5. leta starosti, ki se kaže v tem, da otroci kažejo posebno navezanost na svojo skupino.

Watson in Fischer (1980, v Fishbein, 2002) sta naredila eksperiment z imitacijo igre vlog, kjer sta opazovala socialno razumevanje vedenjske vloge (ko otrok imitira ustrezna vedenja določene vloge, npr. zdravnika, sestre) in socialne vloge (ko otrok pozna tudi značilna vedenja med vlogami, npr. kako se obnaša zdravnik do sestre; to kaže na razumevanje komplementarnih vlog). Rezultati so pokazali, da se: a) razumevanje vedenjske vloge razvije v starosti med 3 in 3,5 leti; b) razumevanje socialne vloge se razvije v starosti med 4 in 4,5 leti. Avtorja sta na podlagi tega sklepala, da so 4 leta starost, v kateri se pojavi skupinska identiteta.

Iz teh rezultatov izhajata dve predikciji glede predsodkov in diskriminacije med otroci: a) predsodki do pripadnikov druge skupine se prvič zanesljivo izrazijo pri 4-letnikih, b) narava teh predsodkov in diskriminacije se sistematično spreminja v starosti med 4. in 7. letom (Fishbein, 2002).

Razvoj predstav o narodnostnih skupinah pri otrocih

Mednarodna raziskava narodnostnih stališč (projekta CHOONGE in NERID, Barrett in dr., 2007) je pokazala, da otroci izražajo narodni ponos že pri 7. letih; le-ta vztraja do pozne adolescence. Otroci izražajo pozitivna stališča do svoje države, vendar stopnja variira med državami in v državah. Ponekod so se pokazale razlike po spolu v stopnji ponosa na svojo državo, fantje so bolj ponosni kot dekleta.

Piaget in Weil (1951, v Barrett, 2007) sta intervjuvala 4- do 15-letne otroke o razumevanju geografskih pojmov in prebivalcih držav ter pokazala na štiri razvojne stopnje v razumevanju. Začetna predstopnja – 0 je stopnja ignorance (do 5. leta). Prva stopnja – 1 (5-7 let): otroci spoznavajo obstoj različnih skupin ljudi v različnih državah; vzorec preferenc in stališč do njih je idiosinkratičen (osnovan na osebnih izkušnjah). Druga, vmesna stopnja – 2 (med 7.-8. in 10.-11. letom): konvergenca otrokovih pogledov in prevladujočih stereotipov v socialnem okolju (pozitivni, negativni ali nevtralni), otroci v tem obdobju pridobijo sistematično preferenco do ljudi svoje skupine/naroda. Zadnja stopnja – 3 (10-11 let in dalje): otroci postajajo neodvisni od svojega socialnega okolja in tvorijo osebne sodbe in vrednotenja, prepoznajo relativnost konceptov tujca odvisno od zavzete perspektive in relativnost mnenj o najboljši državi in narodu. V otrokovem razumevanju narodnosti je prisotna recipročnost: o čustvih in navezanosti drugih na svoje narode sklepa jo glede na svoje izkušnje čustvovanja s svojim narodom in lastne navezanosti nanj.

Jahoda (1962, v Barrett, 2007) je intervjuval 6- do 11-letne otroke o stališčih do ljudi v drugih državah. Ugotovil je, da že 6-letni otroci izražajo negativne sodbe do tujcev (v povezavi z negativnim dogodkom v medskupinskih odnosih, npr. vojna, zaradi negativnega karakterja osebe v določenem narodu, npr. Hitler, zaradi obnašanja ali skupinskih značilnosti). 6- do 7-letni izražajo idiosinkratične sodbe in evalvacije, osnovane na nenavadnih potezah ali izoliranih delnih informacijah. 8- do 9-letni in 10- do 11-letni osnujejo evalvacije tujcev (ali jih imajo radi ali ne) na zaznani podobnosti tujcev z lastno skupino. 10- do 11-letni otroci se včasih sklicujejo na pozitivne značilnosti skupine, da opravičijo svoja pozitivna čustva do tujcev.

Lambert in Klineberg (1967, v Barrett, 2007) sta izvedla mednarodno študijo v enajstih državah, v katerih so intervjuvali 7-, 11- in 14-letne otroke. Otroci za opise narodov uporabljajo: a) opisna dejstva (fizična pojavnost, oblačila, jezik, ki ga govorijo); b) vrednostne sodbe (dober, slab, agresiven, miren, deloven, len); c) primerjalne sodbe (oni so kot mi, oblačijo se podobno). Otroci vseh starosti navajajo opisna dejstva, v nekaterih državah pogosteje; vrednostne sodbe so redkejšje kot opisne, večinoma so pozitivne; primerjalne sodbe navajajo le v nekaterih državah. S starostjo upadajo navedbe potez fizične pojavnosti, naraščajo pa navedbe osebnostnih potez, navad in političnih prepričanj (z izjemami v nekaterih državah). 6-letniki navajajo pretežno opisne sodbe, redko vrednostne sodbe (predvsem dober, slab); s starostjo naraščajo vrednostne sodbe in navajanje osebnostnih potez. Stereotipne sodbe o narodnostnih skupinah osvojijo že 6-letniki. S starostjo vednost o značilnostih in prepričanjih narodnih skupin naraste. Pokazala se je visoka stopnja ujemanja vsebine stereotipov o določenem narodu med državami. Z naraščajočo sta-

rostjo med 6. in 10. letom postajajo otroci bolj pozitivni do drugih narodov, 14-letniki pa so podobni 10-letnikom (glede tega, koliko radi imajo tujce). Med državami so se pokazale velike razlike v stopnji naklonjenosti tujcem, prav tako so bile med državami tudi razlike v razvojnih vzorcih. Otroci, ki so tujcem bolj naklonjeni, so o njih tudi bolj informirani in navajajo več opisnih sodb in le redko vrednostne, medtem ko otroci, ki tujcem niso naklonjeni, navajajo le malo opisnih sodb in veliko negativnih vrednostnih sodb; to je zlasti izraženo pri 10-letnikih. Stopnja zaznane podobnosti med skupinami narašča med 6. in 10. letom, potem pa upade do 14. leta. Zaznana podobnost ni nujno povezana z naklonjenostjo skupini (6-letni izražajo več naklonjenosti skupinam, ki so različne od lastne skupine, kot podobnim svoji, 14-letni pa so manj naklonjeni skupinam, ki jih vidijo kot bolj različne od svoje).

Byram, Esarte-Sarries in Taylor (1991, v Barrett, 2007) so intervjuvali angleške otroke stare med 10 in 14 let o značilnostih in vrednotenju (tudi kvantitativna mera) Nemcev, Francozov in Američanov; ugotavljali so tudi, koliko pouk tujega jezika (francoščine), osebni stiki s Francozi, potovanja v Francijo in druge dežele vplivajo na njihovo poznavanje ter stališča do Francozov. Starejši otroci so ocenili, da pouk vpliva na njihove predstave in znanje o Francozih, pa tudi na vrednotenje. Angleški otroci in mlajši mladostniki so najbolj naklonjeni Američanom, najmanj Nemcem. S starostjo postaja vrednotenje Nemcev bolj pozitivno, stališča do drugih dveh narodov pa se ne spreminjajo.

Barrett in Short (1992, v Barrett, 2007) sta preverjala stereotipe o štirih drugih narodih (Francozih, Nemcih, Italijanih in Špancih) med 5- do 10-letnimi otroci v Angliji. Ugotovila sta, da že mlajši otroci pridobijo nekaj stereotipnih značilnosti drugih narodov; stereotipi o določenem drugem narodu so podobni med različno starimi otroci. Tujce so ocenjevali tudi glede tega, koliko se med seboj razlikujejo oz. so si podobni v določeni lastnosti. Rezultati kažejo, da se s starostjo več spoznanje variabilnosti v narodnih skupinah (mlajši menijo, da jih je večina takšnih, starejši, da so samo nekateri).

Barrett in dr. (1999, 2003, v Barrett, 2007) so 5- do 11-letnim otrokom dali nalogo pripisovanja potez trem narodnostnim skupinam (Angležem, Nemcem, Američanom). Ugotovili so spremembo med tremi starostnimi skupinami otrok (mlajši, srednji, starejši otroci), ki se je pokazala od pripisovanja enovalentnih atribucij (sebi pozitivne, tujcem Nemcem negativne) do multivalentnih atribucij narodnostnih skupin. S starostjo je naraščala stopnja zaznane variabilnosti znotraj narodnostnih skupin, tako pri svoji kot drugih narodnostih. Atribucije posameznim skupinam in atribucije skupin v primerjalnem kontekstu z drugo skupino se pri otrocih niso razlikovale. Druge študije pa so pokazale, da se pri študentski populaciji atribucije spreminjajo, in sicer so atribucije lastne narodno-

stne skupine pozitivnejše v primerjalnem kontekstu, primerjalnim skupinam pa pripisujejo bolj negativne attribute (Haslam, Oakes, Turner in McGarthy, 1995; Hopkins, Regan in Abell, 1997). Tudi pri otrocih se je pri spolnih stereotipih pokazala razlika v vsebini stereotipov, ki so jih pripisovali spoloma v primerjalnem kontekstu ali tedaj, ko so jih (moške ali ženske) opisovali samostojno (Sani in Bennett, 2001; Sani, Bennett, Mullally in McPherson, 2003).

Te študije kažejo, da imajo že 5- do 6-letni otroci stereotipe o skupinah ljudi posameznih narodov oz. držav. Vsebina stereotipov se razlikuje med posameznimi narodnimi skupinami. S starostjo otroci navajajo bolj natančne opise razlikovalnih značilnosti narodnostnih skupin. Zaznana variabilnost narodnostnih skupin narašča s starostjo. Vsebina stereotipov o določeni narodnostni skupini je skladna med otroci v isti državi in med državami.

Dejavniki, ki jih otroci prepoznajo kot izvor narodnostne pripadnosti

Carrington in Short (1995, 1996, 2000, v Barrett, 2007) so intervjuvali 8- do 12-letne otroke iz Anglije, Škotske in Amerike o tem, kaj opredeli narodnost nekoga. Angleži so najpogosteje kot kriterij navedli državo rojstva, nato materni jezik, nato državo, kjer živiš, nazadnje državo rojstva staršev ali starih staršev. Američani so kot najpogostejši kriterij navedli državo rojstva, državo bivanja in nato državljanstvo. Otroci iz različnih držav so navajali tudi različne kriterije za spremembo narodnosti posameznika: Angleži so navedli spremembo države bivanja in spremembo jezika, Američani tudi državo bivanja, jezik pa so le redko omenili.

V drugi študiji so 6- do 12-letni angleški in škotski otroci parno primerjali izjave, ki omenjajo rojstvo, jezik, vero, raso, glede na to, kaj bolj opredeli Angleža oz. Škota (Penney, Barrett in Lyons, 2001, v Barrett, 2007). Ne starostne ne narodnostne razlike se niso pokazale. Že 6-letni so sistematično opredelili narodnostno pripadnost, kar kaže na to, da imajo konstruirane naivne teorije dejavnikov, ki opredelijo pripadnost narodnostnim skupinam. Najpomembnejši dejavnik je bila država rojstva, nato materni jezik, nato narodnost staršev, nato država, kjer živiš, na zadnjih mestih pa vera in rasa. Avtorji menijo, da etnična in verska pripadnost nista relevantna dejavnika za angleško govoreče otroke.

Podobno študijo so izvedli med manjšinskimi in večinskimi otroci v Walesu, ki so jih spraševali, kaj pomeni biti Valižan (Scourfield in Davies, 2003, 2005, v Barrett, 2007). Valižansko narodnost konstruirajo glede na kraj, kjer si rojen, jezik in narodnost staršev. V bolj homogenih šolah so bili otroci bolj inkluzivni do manjšine, kar so opravičevali s tem, da so tudi oni Valižani (čeprav niso), kot v narodnostno bolj raznolikih šolah. Manjšinski

otroci so sebe opredelili kot Angleže ali angleške muslimane, ne kot Valižane, ali pa so se opredelili po državi rojstva njihovih staršev.

Razvoj subjektivne identifikacije z lastno narodnostno skupino

Socialne kategorije, ki jih otroci najprej prepoznajo, so tiste, ki se nanašajo na jasne fizične razlike, kot sta spol in rasa. Otrokovo razumevanje se razvija v zaporedju treh ravni pojmovanj socialnih kategorij: najprej zavedanje (razlik med skupinami), nato identifikacija, nato konstantnost (Ruble in dr., 2004). Zavedanje pripadnosti socialnim kategorijam se nanaša na jasno prepoznavanje razlik med kategorijami in točno poimenovanje ne glede na to, ali je pravilno tudi lastno umeščanje sebe v določeno socialno kategorijo. Zavedanje spolnih kategorij se razvija med 2. in 3. letom starosti (npr. Leinbach in Fagot, 1986). Zavedanje rasnih kategorij pa nekoliko kasneje, po 3. letu (Katz in Kofkin, 1997). Identifikacija svoje pripadnosti določeni socialni kategoriji se najprej izrazi s poimenovanjem sebe z določeno socialno kategorijo (npr. fant). Identifikacijo s svojim spolom večina otrok razvije do 2,5 let starosti, ni pa nujno, da pravilno identificirajo tudi spol drugih otrok (Ruble in Martin, 1998). Identifikacija svoje rase se razvije kmalu po spolni identifikaciji, med 4. in 5. letom starosti (Ramsey, 1991; Rhee in Ruble, 1997), podobno velja tudi za narodnostno identifikacijo (Ruble in dr., 2004). Konstantnost se nanaša na otrokovo spoznanje, da je pripadnost socialnim kategorijam nespremenljiva, kar sovpada z miselno sposobnostjo konzervacije (Kohlberg, 1966). Po Kohlbergu naj bi se spolna konstantnost razvila v treh stopnjah; preko točne identifikacije spolne kategorije, preko spoznanja stabilnosti članstva v kategoriji skozi čas, do spoznanj o konsistentnosti članstva v socialnih kategoriji ne glede na spremembe v videzu ali kontekstu. Študije kažejo, da naj bi se spolna konstantnost razvila med 3. in 7. letom starosti (npr. Ruble in Martin, 1998). Le malo študij je preučevalo razvoj rasne ali etnične konstantnosti. Nekatere ugotovitve pa kažejo, naj bi se rasna in narodnostna konstantnost pri belopoltnih otrocih razvila kasneje kot spolna, med 7. in 9. letom starosti (Aboud, 1988). Poznejši razvoj rasne in narodnostne konstantnosti lahko razložimo z manj poudarjenimi vidnimi znaki pripadnosti tem kategorijam (Ruble in dr., 2004).

Ameriške študije kažejo, da se otrokova narodnostna identiteta razvija v treh stopnjah (Rotheram in Phinney, 1987; Beuf, 1977, v Fishbein, 2002). 3- do 4-letni otroci se le malo zavedajo etničnih razlik, 4- do 6-letni se jasno zavedajo narodnosti (belopoltni prej kot drugi, temnopoltni kasneje, medtem ko se rdečepoltni in rumenopoltni Američani ne), 7- do 10-letni otroci vseh rasnih skupin točno prepoznavajo svojo narodnostno identiteto in razvijejo etnično konstantnost. Subordinirane družbene skupine prej prevzamejo vedenje

dominantne skupine (belopolnih) kot svoje lastne, t.i. napačna identifikacija (Fishbein, 2002). V socializaciji otrok iz etničnih manjšin gre za pridobivanje najmanj dveh etničnih identifikacij – dominantne kulture in svoje etnične kulture. Z namenom, da bi bili kompetentni v družbi, morajo poznati pravila dominantne skupine v družbi, tej kulturi so izpostavljeni v medijih, šoli, medtem ko ima dominantna kultura le malo pritiska za spoznavanje manjšinskih kultur in je malo izpostavljena manjšinskim skupinam. Tudi v integriranih okoljih so socialna pravila postavljena s strani dominantne kulture. To lahko pojasni, da manjšinski otroci osvojijo vedenje in norme dominantne kulture belopolnih prej kot obratno (podobno kaže tudi razvoj spolno tipičnega vedenja, ko deklice prej osvojijo tipične značilnosti fantovskega vedenja kot obratno). Narodnostno identiteto prej osvojijo belopolni otroci kot temnopolni, morda zato, ker se temnopolni prej identificirajo z dominantno skupino kot s svojo, kar se kaže v nejasni etnični identiteti in posledično kasnejši pridobitvi točne etnične identifikacije. Poleg tega pa je njihova identiteta podcenjena s strani dominantne kulture. Ko ti otroci razvijejo rasno konstantnost, se »morajo« tudi identificirati s svojo podcenjeno skupino. Tedaj tudi kažejo pospešeno naraščanje preferenc do lastne rasne skupine.

Tudi evropske študije kažejo podobno, da otroci že pri 6. letih prepoznajo svojo narodnostno pripadnost. Otroci v Švici že pri petih letih poznajo ime države in imenujejo svojo narodnost; do 10. oz. 11. leta imajo težave z razumevanjem, da so Ženevčani in Švicarji hkrati (Piaget in Weil, 1951, v Barrett, 2007). 6- do 11-letni škotski otroci so se samoopredelili po spolu, le redko po narodnosti (Jahoda, 1963, v Barrett, 2007); v prisilni izbiri pa se je večina 6-letnih, skoraj vsi 8- do 9-letni in vsi 10- do 11-letni opredelili po narodnosti ali državi. V mednarodni raziskavi v desetih državah so se 6-, 10- in 14-letni otroci najpogosteje samoopredelili po spolu, kot človek, šolar, otrok, po državi, narodnosti, regiji, religiji, rasi pa redkeje (Lambret in Klineberg, 1967, v Barrett, 2007). V samoopredelitvah je bilo malo razlik med državami, pa tudi malo starostnih razlik.

Podobno se je pokazalo v nedavnih projektih o razvoju narodnosti med otroci, CHOONGE in NERID (Barrett in dr., 2007). 6-, 9-, 12- in 15-letni otroci iz Zahodne Evrope in bivših sovjetskih republik so izbrali vsaj en narodnostni ali državni opis zase, že 6-letni pa so prepoznali vsaj eno narodnostno skupino. Merili so tudi moč narodnostne identifikacije in sicer tako, da so otroci izmed več opisov (država, narodnost, spol, starost, kraj) izbirali po vrsti po enega, ki jih najbolje opredeli (tako so rangirali vse opise). V različnih državah so otroci pokazali različne razvojne vzorce: a) že pri 6. letih je narodnost ali država zelo pomembna, potem se s starostjo ne spreminja več (v Angliji, Kataloniji, Baskiji, Španiji, Italiji, Rusiji, Gruziji, Armeniji, Azerbajdžanu); b) narodnost postaja pomembna

še s starostjo (med Britanci, Škoti, Rusi, Ukrajinci); c) med zahodnoevropskimi državami postaja z leti evropska identiteta vse bolj pomembna, a še vedno nizka v primerjavi z narodnostno identiteto; d) ves čas nizka narodnostna identiteta Ukrajincev v ruskih šolah. Narodnostno identifikacijo so merili tudi stopnjsko, in sicer tako, da so otroke spraševali, v koliki meri določen opis velja zanje: zelo, malo, sploh ne. Rezultati so pokazali različne vzorce razvoja identifikacije do različnih narodnostnih identitet: a) veliko otrok že pri šestih letih izraža visoko stopnjo identifikacije, ki se potem z leti ne spreminja v določeni narodnostni skupini (Angleži, Katalonci, Italijani, Rusi, Gruzinci, Armenci, Azerbajdžanci); b) pri šestih letih je bila stopnja identifikacije nizka, potem je naraščala (Britanci, Škoti, Španci); c) identifikacija je z leti upadla (Italijani; Katalonci in Baski do španske identitete; Gruzijci in Armenci v ruskih šolah do gruzijske identitete; Azerbajdžanci v ruskih šolah do azerbajdžanske identitete). Avtorji sklepajo, da se narodnostna identifikacija razvija v odvisnosti od starosti in države bivanja, pa tudi od geografske lokacije v državi, interpretacije državne kategorije v lokalnem okolju, otrokove narodnosti, jezika, ki ga govorijo doma in jezika v šoli.

Avtorji so preverjali tudi, ali so narodnostna stališča povezana s stopnjo narodnostne pripadnosti (Barrett in dr., 2007). Pozitivni atributi svoje skupine in stopnja identifikacije se večinoma povezujeta, a ne povsod. Pokazali so se različni vzorci povezanosti: a) med Španci, Italijani in Angleži so bile korelacije zelo nizke; b) med Baski in Katalonci so se korelacije med svojo narodnostno identiteto in pozitivnimi atributi svoje skupine pokazale že pri 6-letnih otrocih, najmočnejše pri 9- in 12-letnih, pri 15-letnih še s pozitivnimi atributi Špancev; c) med Rusi in Ukrajinci se niso pokazale sistematične povezave med stališči in stopnjo identifikacije, d) med Gruzinci, ki so se močno identificirali, se je pokazala negativna korelacija s pozitivnimi atribucijami Rusov. Večinoma pa ni bilo korelacij med stopnjo narodnostne identifikacije in stališči do drugih narodnosti.

Narodnostna identiteta je pomemben aspekt osebne identitete, ki se pospešeno oblikuje v mladostništvu. Pomembnejša je opredelitev narodnostne identitete med imigrantskimi mladostniki ali tistimi iz narodnostnih manjšin kot med mladostniki iz dominantne narodne skupine. Proces formiranja svoje narodnostne identitete vključuje mladostnikovo preiskovanje narodnostnih stališč, vrednot in praks, ki so se jih naučili doma, in njihovo razumevanje v odnosu na prakse svojih vrstnikov in širše družbe (Phinney, 1989, v Phinney in dr., 2006). Ta proces vodi v konstruktivno vzpostavljanje pozitivnega vrednotenja in legitimnosti lastnega članstva v narodnostni skupini (Brown, 2000, Tajfel in Turner, 1986) ali pa do občutkov negotovosti, zmede, nezadovoljstva nad obravnavanjem lastne narodnostne skupine. Na podlagi številnih razlik v kontekstih, izkušnjah in osebnih

dispozicijah, posamezniki konstruirajo raznolike podobe vedenj, prepričanj in vrednot ter norm, ki so značilni za lastno skupino, ob tem, da jih vsak tudi različno razume v povezavi s seboj (Ferdman in Horenczyk, 2000, v Phinney in dr. 2006).

Etnično identiteto se meri v stopnji/moči posameznikovih subjektivnih občutenj pripadnosti in navezanosti na lastno skupino (Phinney, 1992, v Phinney in dr. 2006). Nizka stopnja označuje majhen interes, vključevanje in navezanost na narodnostno skupino, medtem ko močno identiteto označujejo ponos in pozitivna čustva do svoje narodnosti. Za merjenje etnične identitete je bila razvita lestvica sprejemanja etnične identitete (Multigroup Ethnic Identity Measure – MEIM, Phinney, 1992, Roberts in dr., 1999, v Phinney in dr. 2006), ki se široko uporablja v raziskovanju opredeljevanja narodnostne identitete med mladostniki. Ta lestvica vsebuje dve komponenti: identifikacijo (občutek pripadnosti in ponos na svoj narod) in eksploracijo (iskanje lastne narodnostne identitete in vključevanje v narodnostne prakse) (Spencer, Icard, Harachi, Catalano in Oxford, 2000). Pripadniki manjšinskih skupin imajo večinoma močnejšo narodnostno identiteto kot pripadniki dominantne kulture, ki se povezuje z njihovim samospoštovanjem in splošnim psihološkim blagostanjem (Phinney in dr., 2006). Obenem s svojo narodnostno identiteto mladostniki iz manjšinskih narodnosti razvijajo tudi identifikacijo s širšo, dominantno narodnostno skupino. Dvojna identiteta (navezanost na podskupino in širšo skupino) spodbuja pozitivna stališča do drugih skupin (Brown in Hewston, 2005; Gaertner in Dovidio, 2000).

Med otroci in mladostniki različnih narodnostnih skupin so se pokazali različni razvojni vzorci subjektivne identifikacije, ki so jo merili s kvantitativno lestvico moči identifikacije, ki meri stopnjo identifikacije, ponos, pomembnost, čustva do narodnostne skupine in internalizacijo narodnostne pripadnosti (v Barrett, 2007). V študiji, v kateri so sodelovali 6- do 12-letni Angleži in Škoti se je pokazalo, da je pred 10. letom stopnja identifikacije pri Angležih večja kot pri Škotih, med 10. in 12. letom pa razlika izgine, saj med Škoti naraste (Penny, Barrett in Lyons, 2001, v Barrett, 2007). Med 6- do 11-letnimi Valižani je stopnja identifikacije naraščala s starostjo (Trimby in Barrett, 2005, v Barrett, 2007) podobno kot pri Škotih. Angleži, stari med 11 in 15 let pa se po starosti niso razlikovali v stopnji identifikacije, fantje pa so izražali višjo stopnjo kot dekleta (Forest in Barrett, 2001, v Barrett, 2007).

Stopnja identifikacije z Britanci se med različno starimi mladostniki Angleži (Angleži, Valižani, Škoti, Severni Irci) in mladostniki iz narodnostnih manjšin (Karibci, Indijci, Afričani, Bangladežani) ni razlikovala, niti se niso razlikovala dekleta od fantov; vendar je bila med belopoltimi mladostniki (Angleži, Valižani, Škoti, Severni Irci) višja kot

pri mladostnikih iz manjšin (Dixon, 2002, v Barrett, 2007). Med večinskimi in manjšinskimi mladostniki v Londonu se je pokazal upad v stopnji identifikacije s starostjo, razlike po spolu pa ne (Alexander, 2002, v Barrett, 2007). Študija med iranskimi otroci in mladostniki, starimi med 11 in 17 let, ki živijo v Londonu, Teheranu in Esfahanu, ni pokazala starostnih razlik, temveč po spolu (fantje so izrazili višjo stopnjo identifikacije kot dekleta) in glede na status večine oz. manjšine: otroci v Iranu so izrazili višjo stopnjo identifikacije kot iranska manjšina v Angliji, čeprav bi pričakovali višjo stopnjo narodnostne identifikacije v manjšinskem kontekstu (Sahlabadi, 2002, v Barrett, 2007). So pa otroci, stari med 8 in 13 let iz albanske manjšine v Atenah izrazili visoko stopnjo identifikacije, čeprav med njimi ni bilo razlik po starosti in spolu (Manouka, 2001, v Barrett, 2007). Med nemškimi mladostniki, starimi med 12 in 18 let se v stopnji identifikacije niso pokazale niti razlike po starosti niti razlike glede na vrsto šole (ki naj bi bila pokazatelj sposobnosti); pokazale pa so se razlike po spolu, pri čemer so imeli fantje višjo stopnjo narodnostne identifikacije (Maehr in Barrett, 2005, v Barrett, 2007).

Značilnosti medskupinskega vedenja

Naravni eksperiment, ki sta ga na kampu s starejšimi otroki, ki se med seboj prej niso poznali izvedla Sherif in Sherif (1953, v Fishbein, 2002), je pokazal na številne psihosocialne procese, ki regulirajo vedenje v skupinah in med skupinami. V prvi fazi eksperimenta so se otroci spontano družili, raziskovalci pa so opazovali prijateljske odnose. Na podlagi tega so jih v drugi fazi eksperimenta razvrstili v dve skupini, ki se med seboj nista družili, temveč je vsaka posebej skrbela za svoja vsakdanja opravila v kampu. V fazi formiranja skupine so se med otroci vzpostavile močne vezi, razvila se je statusna hierarhija, oblikovale se norme skupine in vedenje otrok je bilo usmerjeno v prilagajanje normam. Oblikovanje skupine se je kazalo tudi v odnosu do zunanjih članov, na katere so se negativno odzivali. V spodbujenih situacijah, ki so zahtevale tekmovanje med skupinama, so se ti učinki v vedenju (v skupini in med njima) še bolj poudarili. To kaže, da je antagonizem do zunanjih članov sestavni del formiranja skupine in skupinskega funkcioniranja.

Ta eksperiment je služil za izhodišče nadaljnjim socialno-psihološkim eksperimentom, ki so bili usmerjeni k vprašanjem: 1. Kateri elementi so nujni za vzpostavljanje skupinske identitete? (oziroma kateri so minimalni pogoji za vzpostavljanje skupinske identitete) in 2. Ali se preference do lastne skupine in sovražnost do članov druge skupine vedno pojavljata skupaj? (in če ne, kateri dejavniki spodbudijo obe vedenji) (Fishbein, 2002).

Odgovor na prvo vprašanje je dal eksperiment minimalne skupine (Tajfel, 1981). Pokazal je, da se med mladostniki preference do svoje skupine pojavijo že, če so pogoji sku-

pinske identifikacije trivialni in četudi se člani skupine nikoli niso in se ne bodo nikoli srečali. Obenem maksimizirajo razliko med lastno in drugo skupino, četudi ni najbolj optimalna za svojo skupino. Ti rezultati kažejo, da je minimalni pogoj za vzpostavljanje skupinske identitete že pripisati ljudi v določeno skupino (kar kaže tudi eksperiment Yee in Brown z otroci).

Eksperimenti minimalne skupine so pokazali tudi, da v teh skupinah ni sovražnosti do članov druge skupine, temveč se razlikovanje do njih izraža le v preferencah do svoje skupine. V nadaljnjih eksperimentih so iskali odgovore na drugo vprašanje, pod katerimi pogoji se pojavi sovražnost do drugih. Eksperiment Sherifov je pokazal, da se sovražnost pojavi v pogojih tekmovanja med skupinama. Nadaljnji eksperimenti pa so pokazali še, da je za sovražnost do druge skupine pomembno, ali je tekmovanje legitimno in pravično (Tajfel in Turner, 1986): če je poraženec prepričan, da je pošteno izgubil, lahko celo okrepi pozitivna čustva do zmagovalca.

Roger Brown (1986, Fishbein, 2002) je postavil sovražnost v okvir teorije enakosti (equity theory), ki postavlja dva ključna elementa za presojanje enakosti: a) aktualne ali potencialne nagrade, ki jih presojamo v odnosu do b) aktualnih ali potencialnih stroškov, vključenih v doseganje nagrade. Nagrade so vsi izidi, zaželeni za skupino (priznanja, ugled ali status, novi privilegiji). Stroški imajo dve komponenti: a) neželeni izidi (trdo delo, bolečina, grožnja) in b) pripisane prednosti (ali pridobitve, ki jih skupina prinese s seboj; npr. starost, status, izkušnje, spol). V pogojih omejenih nagrad (ko npr. zmagovalec vse pobere) se poveča pritisk za ožjo oceno enakosti in prav tako naraste tudi možnost zaznavanja nepravičnosti.

Izsledki analize enakosti nudijo vpogled v razumevanje predsodkov in diskriminacije (Fishbein, 2002). Pripadniki skupin z zelo nizkim družbenim statusom menijo, da so pravično obravnavani, saj pripisane prednosti skupine opravičujejo ravnanje do njih. Ko pripadniki teh skupin (kasta nedotakljivih, temnopolti, ženske, hendikepirani) dvomijo v vrednotenje svoje pripisane pridobitve, potem zaznavajo obravnavanje sebe kot predsodek ali diskriminacijo. Ljudje iz višjega družbenega položaja se čutijo poklicani za distribucijo nagrad, ki jih prejmejo (npr. boljše službe, stanovanja, plače) in menijo, da so pri tem pravični, medtem ko se ljudje iz nižjega družbenega položaja počutijo ogoljufane in zavračajo ustaljen pogled na svoje pripisane pridobitve. To vodi do socialnih konfliktov/nemirov in nasilja.

Razvoj medskupinskih stališč

Raziskave medskupinskega presojanja pri različno starih otrocih kažejo, da je preferiranje lastne skupine prisotno že pri 5- do 6-letnih otrocih in se ohranja do 12. leta (svoji

skupini pripisujejo najbolj pozitivne lastnosti). V raziskavi med angleškimi otroci, starimi 5 do 11 let (Barrett in dr., 1999, 2003, v Barrett, 2007), v kateri so pripisovali poteze Angležem, Nemcem in Američanom, so največ pozitivnih lastnosti pripisali Angležem, najmanj pozitivnih Nemcem; s starostjo so postajale atribucije manj pozitivne za svojo skupino in bolj pozitivne za druge skupine. To kaže, da se v otroštvu s starostjo zmanjšuje preferiranje lastne skupine, čeprav ostaja tudi pri najstarejših otrocih. Prav tako so preference do lastne skupine izrazili nekoliko starejši angleški otroci, stari med 10 in 14 let, ki se je pokazalo v pripisovanju več pozitivnih potez Angležem (Byram in dr., 1991, v Barrett, 2007). Tudi pri nizozemskih otrocih, starih med 10 in 12 let se je izrazila preferenca do lastne narodnosti (Verkuyten, 2001). Ni pa vedno prisotna pri vseh narodih, npr. Škotih (Tajfel in dr., 1970, 1972, v Barrett, 2007), pri Britancih šele po 10. letu (Rutland, 1999).

Negativno vrednotenje ali zaničevanje drugih narodnostnih skupin se pri otrocih večinoma ne kaže. Drugih skupin ne vrednotijo negativno, le manj pozitivno kot svojo lastno skupino (Lambert in Klineberg, 1967; Barrett in Short, 1992; Barrett in dr., 1999, 2003). Ali pa negativno vrednotijo samo nekatere druge skupine (Lambert in Klineberg, 1967; Jahoda, 1962). Tudi v vrednotenju narodov, ki predstavljajo tradicionalne sovražnike lastnemu narodu, otroci, stari med 5 in 10 let (Angleži, Turki in Grki) pripisujejo manj pozitivnih atribucij in izražajo manj pozitivna čustva do njih v primerjavi z drugimi tujimi narodi; to je najbolj izraženo pri najmlajših, s starostjo pa naraščajo tako pozitivne atribucije kot pozitivna čustva do tradicionalno sovražnih narodnostnih skupin (Buchanan-Barrow, Bayraktar, Papadopoulou, Short, Lyons in Barrett, 1999, v Barrett, 2007). V ekstremnih situacijah medskupinske sovražnosti, kakršna je vojna, pa že majhni otroci v starosti 3 leta, izražajo močno negativna čustva do drugega naroda, kot se je pokazalo v študiji med bosanskimi in hrvaškimi otroci in mladostniki, starimi med 11 in 14 let, ki so izražali ekstremno negativna stališča do Srbov (Povrzanović, 1997).

V projektih CHOONGE in NERID (Barrett in dr., 2007) o razvoju narodnostnih stališč so sodelovali otroci stari 6, 9, 12 in 15 let v desetih nacionalnih kontekstih: Anglija, Škotska, Katalonija, Baskija, južna Španija, Italija, Rusija, Ukrajina, Gruzija in Azerbajdžan. Ugotovili so, da pripisujejo več pozitivnih kot negativnih lastnosti skoraj vsem narodnostnim skupinam v vseh državah; le štiri skupine otrok so pripisale tradicionalno sovražnim narodnostnim skupinam več negativnih kot pozitivnih lastnosti (9-letni Rusi Nemcem, 9-letni Ukrajinci Nemcem, 9- in 12-letni Azerbajdžanci Rusom). Samo svoji skupini so pripisali več pozitivnih lastnosti kot negativnih le Škoti in Azerbajdžanci pri 6. letih

(drugim narodom pa ne, kot so to storile vse ostale skupine otrok). Pri različnih narodih so se pokazali različni vzorci starostnih razlik v pripisovanju pozitivnih in negativnih lastnosti svoji narodnostni skupini in drugim narodnostnim skupinam (nekje narašča, nekje upada, drugje se ne spreminja ali je krivuljčen odnos). To je v nasprotju s teorijami razvoja narodnostnih predsodkov (Aboud, 1988). Vsi otroci so pripisali največje povprečno število pozitivnih lastnosti svoji narodnostni skupini. Po povprečnem številu pripisanih negativnih lastnosti pa lastna skupina ni bila vedno na zadnjem mestu (med otroci iz zahodnoevropskih držav so Nemci vedno na zadnjem mestu (prepoznani kot tradicionalni sovražnik), v republikah bivše Sovjetske zveze pa ni bilo enotnega vzorca. Odnos med ocenami lastne in drugih skupin ni enoznačen, temveč se razlikuje med državami.

Podobno kažejo tudi študije medrasnih stališč (npr. Aboud in Mitchel, 1977): 6- do 8-letni belopoltni otroci so izrazili največ naklonjenosti svoji etnični skupini, nekoliko manj drugim; tiste, ki so menili, da jih imajo najmanj radi, so ocenili na nevtralni poziciji lestvice, ki nam pove, da preference do belopoltnih ne implicirajo nujno proti-ne-belopoltnih stališč oz. predsodkov (Fishbein, 2002).

Razvoj medrasnih stališč pri belopoltnih otrocih se kaže z jasnimi preferencami do belopoltnih od 4. leta dalje, ki naraščajo do 7. oz. 8. leta, potem pa do 12. leta upadejo ali popolnoma izginejo (Aboud, 1988). V mladostništvu pa se kažejo različni razvojni vzorci v različnih študijah (Fishbein, 2002): a) med 12. in 16. letom se rasni predsodki ne spreminjajo (mera: socialna distanca; Moore, Hauck in Denne, 1984); b) med 14. in 18. letom se kaže upad v rasnih predsodkih (mera: semantični diferencial, Williams in Morland, 1976); c) med 8. in 17. letom se kaže upad v rasnih predsodkih pri dekletih in fantih (mera: socialna distanca, Baker in Fishbein, 1998). Ti rezultati kažejo, da pri uporabi bolj transparentnih mer stališč posreduje socialna zaželenost, ki se izraža v starostnem upadanju rasnih predsodkov (Fishbein, 2002). Obenem ni jasno, ali upadajo predsodki ali narašča preferenca do lastne rasne skupine. Nemara pa imajo različne komponente predsodkov – afektivna, vedenjska in kognitivna – različne razvojne poti (P. A. Katz in Zalk, 1978, v Fishbein, 2002).

V mladostništvu se kažejo tudi različni vzorci spolnih razlik v rasnih predsodkih: a) med 12. in 16. letom kažejo deklice manj predsodkov kot fantje (Moore in dr., 1984); b) deklice v 3., 6. in 7. razredu izražajo več ali enako predsodkov kot fantje, v 9. in 11. razredu pa fantje več (Baker in Fishbein, 1998); c) med mladostniki v osnovnih, srednjih šolah in študenti imajo fantje bolj izražene predsodke kot dekleta (Hoover in Fishbein, 1999). Ta preobrat v spolnih razlikah v rasnih predsodkih v mladostništvu bi lahko pojasnili s tem,

da so nemara fantje v otroštvu manj predani skupinskim normam in se s skupino manj identificirajo kot kasneje v mladostništvu (Fishbein, 2002).

Med temnopoltimi otroci se medrasna stališča nekoliko drugače razvijajo. 4-letniki enako preferirajo belopolte in temnopolte ali pa le belopolte, med 4. in 6. letom narastejo preference do belopoltih, od 7. do 10. leta pa porastejo preference do temnopoltih, od 8. do 10. leta preference do temnopoltih upadajo (Aboud, 1988). V mladostništvu pa različne študije kažejo različne vzorce v rasnih stališčih temnopoltih (v Fishbein, 2002): a) med 12. in 16. letom ni sprememb v rasnih stališčih temnopoltih (Moore in dr. 1984); med 14. in 18. letom stališča temnopoltih do belopoltih postajajo bolj negativna (Williams in Morland, 1976). Upad rasnih predsodkov med 8. in 12. letom pri belo- in temnopoltih otrocih F. Aboud (1988) razlaga s spremembo psihološke usmerjenosti k individualizaciji (stran od skupinske pripadnosti). V mladostništvu pa so rezultati nekonsistentni v medrasnih stališčih obeh rasnih skupin.

Teorije razvoja narodnostnih stališč in narodnostne identitete

Piagetova stopenjska teorija kognitivnega razvoja

Otrokova vednost o državah in narodih se razvija skozi tri faze (Piaget in Weil, 1951). V prvi fazi (starost 7-8 let) otrok ne razume prostorsko geografske inkluzije (kraji so del države), niti konceptualne inkluzije (med krajani in državljani). V drugi fazi (med 7-8 in 10-11 letom) otroci razumejo prostorsko geografsko inkluzijo, ne pa še konceptualne inkluzije. V tretji fazi (od 10-11 let naprej) otrok razume tudi konceptualno inkluzijo. Tudi stališča do držav in narodov se razvijajo skozi tri faze. V prvi fazi (7-8 let) otroci izražajo idiosinkratične in izkustveno osnovane preference. V drugi fazi (7-8 do 10-11 let) izražajo preference do svoje države, osnovane na pojmovanjih, ki so prisotna v njihovem neposrednem okolju. V zadnji fazi (po 10-11 letu) izražajo preference do svoje države, osnovane na abstraktnih narodnih ali državnih idealih.

V otrokovem razumevanju in stališčih se pokažeta dva preobrata: prvi ob prehodu iz predoperativne na konkretno logično mišljenje, drugi pa ob prehodu na formalno-logično mišljenje. Po tej teoriji je otrokovo kognitivno funkcioniranje splošno in ne področno specifično. V vsakem trenutku razvoja otrok opravlja različne naloge na različnih področjih na strukturno ekvivalenten način. Prehod iz ene na drugo razvojno stopnjo označujejo velike kvalitativne spremembe v kognitivnih strukturah. Ko se le-te spremenijo, se spremeni tudi otrokovo delovanje v različnih nalogah na večjem številu področij. Te splošne ko-

gnitivne spremembe vodijo razvoj otrokovega mišljenja na različnih področjih. Kognitivne strukture se spreminjajo, ko se otrok uči iz izkušenj v svoji okolici, gonilo sprememb pa je doseganje kognitivnega ravnotežja/ekvilibriuma: ko otrok želi pojasniti nek fenomen, se porodijo raznolike razlage, ki vzbudijo kognitivni konflikt oz. neravnotežje; to kognitivno neravnotežje otroka motivira, da konstruira novo, kompleksnejšo in bolj posplošeno razlago; s tem je kognitivno ravnotežje znova vzpostavljeno. Zaporedni načini mišljenja se integrirajo, samo zaporedje pa je nespremenljivo, konstantno in univerzalno. Otroci naj bi postopno prilagajali svoje mišljenje svetu, v katerem živijo in naj bi v procesu razvoja izražali enako zaporedje stopenj, neodvisno od kulture ali socialnega konteksta odraščanja.

Na podlagi te teorije izhajajo tri možne predikcije: 1) otroci bodo vedno izražali enako zaporedje stopenj, ne glede na specifičen kontekst ali kulturo, v kateri živijo; 2) otrokovo mišljenje na katerem koli področju bo osnovano na splošnih, temeljnih kognitivnih sposobnostih; 3) razvoj otrokovega mišljenja usmerja predvsem notranje, kognitivno prestrukturiranje, ne pa zunanje informacije iz okolja. Empirični izsledki razumevanja narodov in držav pa ne podpirajo vseh teh treh predikcij (Barrett, 2007). Niti vsi otroci ne izražajo istega razvojnega zaporedja faz (Jahoda, 1963, 1964, v Barrett, 2007) niti ni zaporedje pri vseh enako niti se ne kaže povezanost s splošnimi kognitivnimi sposobnostmi (razen pri prostorsko-geografski inkluziji, ki se povezuje s splošno razredno inkluzijo in tranzitivnostjo; Daggs, 1986, Piché, 1977, 1981, Wilberg, 2002, v Barrett, 2007). Poleg tega raziskave pojmovanj in stališč do narodov v različnih državah kažejo, da je to področje razumevanja pod močnim vplivom okolja, šole, medijev, kulture.

Kognitivno razvojna teorija narodnostnih in rasnih predsodkov

Kognitivno razvojna perspektiva razlage razvoja predsodkov in stališč do narodnostnih in rasnih skupin (Aboud, 1988). Pred 6. letom otrokov egocentrizem predoperativnega mišljenja in čustveni procesi usmerjajo otrokove odzive na druge ljudi; tako prevladuje favoriziranje lastne narodnostne ali rasne skupine (ki doseže vrhunec pri 6. letih) in predsodki oz. negativna stališča do drugih skupin. Po 6. letu začnejo upadati tako pozitivna čustva do svoje skupine kot negativna čustva do drugih skupin, zmanjšuje se favoriziranje lastne narodnostne/rasne skupine kot tudi predsodki do drugih skupin. Otroci v srednjem otroštvu pripisujejo svoji skupini tudi negativne lastnosti, drugim skupinam tudi pozitivne; posledično narašča tudi zaznana variabilnost znotraj skupin. K tej spremembi naj bi prispevale kognitivne spremembe, ki se razvijajo med 6. in 11. letom starosti, kot so sposobnost konzervacije, multiple klasifikacije, zmožnost presojanja podobnosti med lju-

dmi po psiholoških atributih, čeprav so navzven različni, sposobnost prevzemanja socialne perspektive drugih ljudi in posledično razumevanje različnosti mnenj.

Nekateri empirični izsledki so skladni s teorijo kognitivnega razvoja medskupinskih stališč, vendar pa ne vseh. Razvojni trendi v narodnih stališčih so v različnih kulturah in socialnih kontekstih različni (naraščajoči, padajoči, v obliki U krivulje in obrnjene U krivulje), teorija pa predpostavlja univerzalno razvojno pot. Na njenih predpostavkah pa ne moremo pojasniti niti učinkov televizije in šole na narodna stališča. Poleg tega se favoriziranje lastne skupine ne pojavi pri vseh 6-letnikih, česar teorija ne predvideva. Tudi vsi manjšinski otroci ne izražajo pozitivnih stališč do lastne skupine ali pa se predsodki ne zmanjšujejo v srednjem otroštvu. To lahko razložimo z različnim statusom manjšinskih skupin v različnih družbah, s prisotnostjo oz. odsotnostjo konfliktov med skupinami v družbi in vplivom socializacijskih agensov (družina, šola, mediji).

Teorija socialne identitete

Teorija socialne identitete (Tajfel, 1978; Tajfel in Turner, 1986) izhaja iz opazovanj pripadnosti ljudi več socialnim skupinam hkrati (spol, narodnost, narod, država, poklic, socialni razred, idr.). Nekatere od teh pripadnosti so internalizirane v posameznikovo samopodobo, s temi skupinami se posameznik identificira. Tedaj si posameznik prizadeva za ohranitev pozitivnega samospoštovanja, ki izhaja iz teh socialnih identitet. Pri konstituiranju podobe svoje lastne skupine in drugih skupin, si izbira tiste dimenzije primerjave, ki vodijo k bolj pozitivnim podobam svoje lastne kot druge skupine. To privede do favoriziranja lastne in zapostavljanja druge skupine. Pozitivna razpoznavnost svoje lastne skupine pred drugo producira pozitivno samospoštovanje. V primeru, da se posameznik z določeno skupino ne identificira, ne bo izražal niti favoriziranja te skupine niti predsodkov do druge skupine. Včasih je težko doseči pozitivno razpoznavnost svoje lastne socialne skupine, npr. če je nekdo pripadnik skupine z nizkim družbenim položajem. Tedaj lahko uporabi druge strategije, ki privedejo do pozitivnega samospoštovanja, npr. identificira se z drugo skupino ali spremeni odnose med skupinami tako, da njegova skupina izboljša svoj družbeni položaj). Potreba po pozitivnem samospoštovanju je osnovni motiv posameznikovih medskupinskih stališč.

Teorija predpostavlja tudi temeljno pristranost v kognitivnem procesiranju, ki vpliva na posameznikove kategorične sodbe. Ta pristranost zmanjšuje razlike med člani skupine in povečuje razlike med skupinami. Ta pristranost vodi do prepoznavanja znotrajskupinske homogenosti, pri čemer so medindividualne razlike zanemarjene, poudarjene pa raz-

like med člani ene in druge skupine. Ta mehanizem se kaže v stereotipnem presojanju ljudi iz svoje in drugih skupin.

Teorija socialne identitete predpostavlja, da so fenomeni favoriziranja pripadnikov svoje lastne skupine in predsodkov do ljudi iz drugih skupin ter stereotipizacije posledica identifikacije s skupino. Na tej teoriji so osnovane naslednje predikcije (npr. Bigler in dr., 1997, 2001; Nesdale in Flesser, 2001; Verkuyten, 2001): a) predstave o pripadnikih svoje lastne skupine in drugih skupin temeljijo na dimenzijah primerjave med skupinami, ki producirajo pozitivno razpoznavnost svoje lastne skupine in njeno favoriziranje; b) moč identifikacije s svojo skupino korelira s pozitivnim vrednotenjem svoje lastne skupine ali negativnim vrednotenjem pripadnikov drugih skupin ali pozitivno razpoznavnostjo, ki se kaže v pozitivnejšem vrednotenju svoje kot druge skupine, c) favoriziranje svoje lastne skupine je posledica posameznikove identifikacije s svojo skupino.

Prvo predikcijo podpirajo tudi empirični izledki medskupinskih stališč otrok, vendar ne dosledno, iz česar sledi, da fenomen favoriziranja lastne skupine ni univerzalen (japonski in bantujski otroci v študiji Lambert in Klineberg, 1967; švicarski otroci v študiji Piaget in Weil, 1951; škotski otroci v študiji Tajfel in dr., 1970, 1972; nekatere skupine otrok v študiji Barrett in dr., 2007). Druga predikcija tudi ni popolnoma podprta z empiričnimi izsledki povezanosti med stališči otrok do različnih narodnih skupin in njihovo stopnjo identifikacije (Barrett in dr., 2007). Tudi tretja predikcija ni potrjena z empiričnimi izledki študij pri otrocih; otroci izražajo pozitivna stališča do svoje narodnostne skupine, četudi se z njo ne identificirajo (Barrett in dr., 1998, v Barrett, 2007).

Teorija samokategorizacije

Teorija samokategorizacije (Oakes in dr., 1994; Turner in dr., 1987) je osnovana na teoriji socialne identitete. Izhaja iz spoznanja o multiplih osebnih in socialnih identitetah, ki so pri posamezniku organizirane v hierarhijo kategorij. Raven kategorije, v katero se uvrščamo v vsakem posameznem trenutku, določajo: specifični socialni kontekst, v katerem se nahaja posameznik; kognitivni proces, ki ga usmerja princip meta-kontrasta (na vsakem nivoju hierarhije se razlike med kategorijami povečajo, znotraj njih pa zmanjšajo); ujemanje med posameznikovimi normativnimi prepričanji o določeni kategoriji in aktualnim dogajanjem v določeni situaciji; pripravljenost posameznika, da uporabi določeno kategorizacijo.

V medskupinskih interakcijah (prisotni člani svoje in druge skupine) je socialna identiteta poudarjena, prihaja do depersonalizirane samopercepcije in stereotipnega zaznavanja sebe, za svojo skupino ustrezno vedenje se okrepi in znotrajskupinska homogenost naraste. Če pa socialni kontekst vključuje le člane svoje skupine, potem prihaja do samoka-

tegorizacije na nižji ravni hierarhije, kot je pripadnost skupini, in znotrajskupinska homogenost upade. Tudi drugi dejavniki lahko poudarijo izražanje socialne identitete in privedejo do povečane znotrajskupinske homogenosti. Npr. v primeru manjšinske skupine, ki je ogrožena s strani večine, je poudarjena kategorija svoje skupine, moč identifikacije z njo in tudi znotrajskupinska homogenost za vse ljudi v tej medskupinski situaciji.

Teorija socialne kategorizacije tudi predpostavlja, da prevladujoč primerjalni kontekst (npr. določeni ljudje iz druge skupine v specifični situaciji) določa vsebino stereotipov, tudi stereotipov o lastni skupini. To variacijo v stereotipih določa tudi to, kar opazovalec ve in razume o določenih ljudeh iz svoje in drugih skupin in o medsebojnih odnosih med skupinami.

Ta teorija predpostavlja, da se pozitivna pristranost do svoje skupine, zaznana homogenost v lastni skupini in vsebina stereotipov, vezanih na to skupino, spreminja od prevladujočega primerjalnega konteksta. Vse to se dogaja, če posameznik internalizira to socialno skupino kot del svoje samopodobe. V nasprotnem primeru se vsi ti medskupinski fenomeni ne bodo izrazili.

Na njej so osnovane številne empirične predikcije (Branscombe in dr., 1999; Brown in Wootton-Millward, 1993; Ellemers in dr., 1992, 1999; Haslam in dr., 1995, 1992; Oakes in dr., 1994): a) vsebina stereotipov o lastni skupini se bo spreminjala glede na primerjalni kontekst (izražale se bodo različne dimenzije opredelitve svoje skupine v situacijah, kjer bodo prisotni različni drugi); b) znotrajskupinska homogenost bo nižja v situacijah, v katerih bodo prisotni le pripadniki lastne skupine, kot če bodo prisotni tudi drugi; c) moč identifikacije bo korelirala z znotrajskupinsko homogenostjo, d) moč identifikacije pripadnikov manjšin je lahko višja kot pri pripadnikih večine, e) znotrajskupinska homogenost je lahko višja med pripadniki manjšin kot pripadniki večine.

Prva predikcija se pri otrocih (5-11 let) ni potrdila, prav tako ne druga (Barrett in dr., 1999). Preverjanje tretje ni pokazalo konsistentnih korelacij (Barrett in dr., 2004), prav tako preverjanje četrte in pete nedosledno (le pri 12- in 15-letnih Škotih v primerjavi z Angleži, ne pa tudi pri Kataloncih v primerjavi s Španci (prav tam). Pri odraslih so se potrdile vse predikcije (Branscombe in dr., 1999; Brown in Wootton-Millward, 1993; Ellemers in dr., 1992, 1999; Haslam in dr., 1995, 1992; Oakes in dr., 1994).

Teorija razvoja socialne identitete

Teorija razvoja socialne identitete (Nesdale, 1999; Nesdale, Maass, Griffiths in Durkin, 2003) je postavljena za razlago otroških narodnostnih in rasnih predsodkov. Predpostavlja razvoj narodnostnih stališč v štirih stopnjah. Prva, nediferenciirana stopnja se pojavi pred 2. ali 3. letom starosti; rasnih in etničnih znakov otroci še ne zaznavajo poudar-

jeno. V drugi fazi, ki se začne okrog 3. leta, se začno otroci zavedati rasnih in narodnostnih znakov in postopno začno prepoznavati in razlikovati med pripadniki različnih skupin; ta proces lahko traja vse do 10. ali 11. leta. Zavedanje se pojavi, ko odrasli omenjajo ali usmerjajo pozornost na pripadnike drugih skupin, posebej če to pospremijo z verbalnim poimenovanjem socialnih kategorij, ki jim ti ljudje pripadajo. Tako se otroci začno zavedati skupin, ki so pomembne v njihovem socialnem okolju. Druga faza kulminira v identifikaciji sebe kot pripadnika določene narodnostne/rasne skupine. V tretji fazi, ki se začne okrog 4. leta kot posledica identifikacije, se začne izražati specifičen fokus na pripadnike lastne skupine. V tej fazi pripadniki drugih skupin niso nujno negativno vrednoteni, ni nujno, da jih otroci ne marajo ali zavračajo. Le lastna skupina je preferirana nad vsemi drugimi. To preferenco lahko spremlja zavedanje, katere skupine so bolj cenjene, katere manj; to zavedanje vznikne na osnovi komentarjev drugih oseb. V zadnji, četrti fazi, ki se začne okrog 7. leta (ne pridejo nujno vsi otroci v to fazo), se fokus spremeni od lastne k drugim skupinam. Otrok ne le, da preferira svojo lastno skupino, temveč tudi aktivno zavrača ljudi iz drugih skupin. Sprememba fokusa je torej od preferiranja lastne skupine k predsodkom do drugih skupin. Otrok v tej fazi internalizira predsodke do tistih drugih skupin, ki so jih prisotni med pripadniki njegove lastne skupine. To internalizacijo predsodkov lahko spodbudijo različni dejavniki: otrokova stopnja identifikacije s pripadniki lastne skupine, zaznavanje ogroženosti položaja lastne skupine med njenimi pripadniki s strani določenih drugih skupin.

Predikcije, ki izhajajo iz te teorije so naslednje: a) ko se otrok zaveda različnih etničnih skupin, se primarno osredotoča na lastno skupino bolj kot na druge, b) v tej zgodnji fazi drugi niso negativno vrednoteni, so le v manjši meri pozitivno ali nevtrarno vrednoteni kot pripadniki lastne skupine, c) preobrat k predsodkom do drugih se lahko zgodi (če se šele po 7. letu starosti, d) negativni predsodki do drugih se izrazijo le, če so zadovoljeni pogoji internalizacije stereotipov o drugih skupinah, ki jih predpostavlja teorija.

Vse predpostavke so podprte z empiričnimi izsledki o razvoju narodnih stališč otrok (Barrett in dr., 2007). Vendar pa teorija ne pojasni primanjkljaja fokusa na lastno skupino pri večini 6-letnih otrok, ki vse skupine enako pozitivno vrednotijo (Barrett in dr., 2007), ali umanjkanja preferenc do svoje lastne skupine, ki se občasno pojavi v katerem socialnem kontekstu (Lambert in Klineberg, 1967), ali pojavljanja predsodkov do drugih že pri nižjih starostih (5-6, ki se občasno izrazi) (Barrett in Short, 1992; Buchanan-Barrow in dr., 1999; Lambert in Klineberg, 1967), ali diskriminacije drugih v vojnih razmerah tudi že

pri 3 letih (Povrzanović, 1997), ali odsotnosti korelacije med stopnjo identifikacije in stališči do različnih skupin (Barrett in dr., 2007).

Družbeno-socialno-kognitivno-motivacijska teorija

Ta teoretski okvir (Barrett, 2007) predpostavlja preplet štirih skupin dejavnikov na razvoj otrokovih narodnostnih pojmovanj: kognitivne in motivacijske (individualni dejavniki), socialne in družbene. Med individualnimi dejavniki, ki spodbujajo oz. zavirajo otrokovo razumevanje narodnostnih skupin, DSKMT model predpostavlja kognitivne in motivacijske dejavnike. Na razvoj socialnih pojmovanj imajo učinke kognitivni dejavniki, npr. procesi selekcije in organizacije informacij iz okolja, pozornosti, pomnjenja in predstavljanja, pa tudi kapaciteta in kakovost kognitivnih sposobnosti. Na otrokovo razumevanje vplivajo tudi trenutna motivacija in afektivne preference kot tudi trajnejši motivacijski konstrukti, kot so samospoštovanje, zaznana samoučinkovitost, interesi in vrednotne usmeritve.

Naslednji širši sklop dejavnikov se nanaša na neposredno socialno okolje otrok. Zlasti pomembni dejavniki v otrokovem socialnem okolju so osebe, s katerimi so otroci v neposrednem stiku; starši, učitelji, vrstniki. Od njih otroci prejmejo pomembne informacije in načine vrednotenja družbene realnosti, ki jih vgrajujejo v svoja spoznanja o socialnih in ekonomskih odnosih. Starši prispevajo k otrokovemu socialnemu razumevanju s svojimi vzgojnimi praksami, skozi katere otrokom posredujejo svoja stališča, prepričanja in perspektive otrokovega razvoja. Poleg tega pomembno strukturirajo otrokovo učno okolje, saj mu uravnavajo dostop do informacij, aktivnosti, ljudi, organizacij v širšem družbenem okolju. Pri tem igra pomembno vlogo socialno-ekonomski položaj družine, ki pogojuje dostopnost do različnih učnih virov in socialnih interakcij izven družine, po drugi strani pa se povezuje s starševskimi prepričanji in stališči ter njihovimi vzgojnimi praksami. Pomembno vlogo pri usmerjanju otrokovih socialnih spoznanj imajo tudi učitelji skozi strukturiranje učnih interakcij skladno z učnimi načrti, dostopnostjo do virov informacij ter svojimi stališči do predmeta poučevanja ter prepričanji o razvojni primernosti izobraževalnih vsebin in metod dela.

Socialno-ekonomska struktura okolja predstavlja kontekst dostopnosti do informacij in neposrednih izkušenj z ljudmi različnih narodnostnih skupin. Druga vrsta dejavnikov družbenega okolja se nanaša na družbene institucije, kot so šola (predpisan kurikulum, učbeniki) in mediji (TV-oddaje, filmi, knjige, revije, stripi, plakati, splet). Socialno-spoznavni razvoj usmerjajo s posredovanjem vrednot in družbenih norm ter implicitnih

predstav o zaželenih (oz. družbeno dogovorjenih) načinih socialnega vedenja, vrednotenja dogodkov, oseb, institucij in družbenih odnosov.

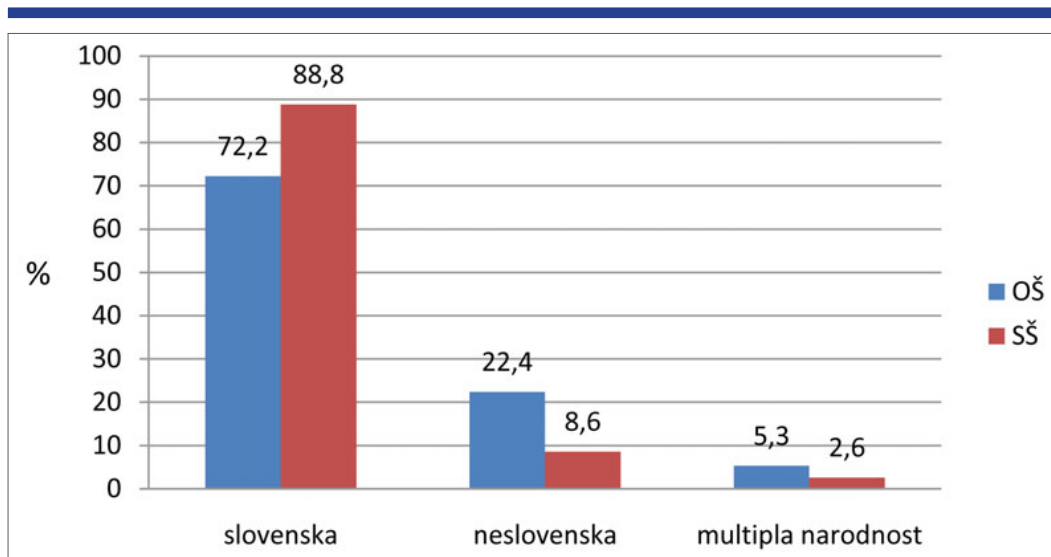
Ta teorija poudarja, da je otrokov razvoj vedno situiran v določeno družbeno in socialno nišo. Informacije o državah, narodih, narodnostnih skupinah in državnih skupinah otrok pridobi iz vseh naslednjih potencialnih virov: starševski diskurz in prakse, neposredni stiki s tujci in tujimi kraji, šolski kurikulum in učbeniki, učiteljski diskurz in prakse, vrstniške skupine in prakse, vsebina predstav v masovnih medijih, internetu in drugi literaturi in vizualnem materialu, do katerega ima otrok dostop. Informacije, ki jih otrok pridobi iz teh virov so odvisne od njegovih lastnih kognitivnih in motivacijskih procesov. Razvijajočega otroka teorija razume v okviru ekološke niše, ki se sama neprestano spreminja med otrokovim odraščanjem, otrok pa v njej delno določa dostopna okolja, ki lahko nanj vplivajo. Ta teorija je vsestranski in hkrati skop teoretski okvir, ki lahko zajame vse dosežanje empirične izsledke o razvoju vednosti in prepričanj otrok o narodih in državah. Ima tudi pomembno hevristično vrednost za generiranje temeljnih raziskav v prihodnje.

Narodnostna identiteta mladostnikov

V nadaljevanju predstavljamo izsledke študije med mladostniki v Sloveniji, o njihovi narodnostni pripadnosti, stopnji identifikacije s svojo narodnostno skupino in stališči do drugih socialnih skupin, narodnostnih, rasnih, socioekonomskih ter do otrok s posebnimi potrebami.

Samokategorizacija mladostnikov po narodnosti

Zanimalo nas je, katerim narodnostnim skupinam pripadajo sodelujoči mladostniki. Odgovoriti so morali na odprto vprašanje (Katere narodnosti si?), ki je od njih zahtevalo, da svojo narodnosti sami opredelijo. Mladostniki so se po narodnosti opredelili večinoma kot Slovenci (83,9 % vseh; 72 % osnovnošolcev in 88,7 % srednješolcev). Ostali mladostniki so se izrekli za Hrvate (1,8 %), Srbe (2,3 %), Bošnjake (5,5 %), Črnogorce (0,1 %), Makedonce (0,4 %), Albance (0,5 %), Madžare (0,8 %), Nemce (0,1 %), Turke (0,1 %), Ruse (0,4 %); nekateri mladostniki so se opredelili po več narodnostih hkrati (3,9 %), nekaj pa je bilo neopredeljenih (0,2 %). Vse mladostnike druge narodnosti kot slovenske smo za nadaljnje analize združili v skupino Neslovenci (12,5 %). V skupino multiple narodnosti pa smo združili mladostnike, ki so poleg slovenske navedli še katero drugo narodnost (3,4 %). Tiste mladostnike, ki svoje narodnosti niso opredelili, smo izključili iz nadaljnjih analiz, s katerimi smo preučevali vlogo narodnostne pripadnosti na medosebne odnose in stališča do pripadnikov drugih socialnih skupin.



Slika 1: Distribucija mladostnikov po narodnosti v osnovnih in srednjih šolah.

Mladostniki treh narodnostnih skupin (Slovenci, Neslovenci in multiple narodnosti) so bili statistično značilno različno porazdeljeni v vzorcu osnovnošolcev in srednješolcev ($\chi^2_{(2,853)} = 36,26; p = 0,000$). Med dijaki je bil večji delež Slovencev (88,8 %) kot med učenci osnovnih šol (72,2 %). Večji delež Neslovencev pa je bil med učenci (22,4 %) kot med dijaki (8,6 %). Na treh različnih smereh programov srednjih šol (gimnazij, družboslovnih in tehničnih strokovnih srednjih šol) so bili dijaki različnih narodnosti značilno različno zastopani ($\chi^2_{(4,608)} = 20,26; p = 0,000; \phi = ,183$). V gimnazijah se je največji delež dijakov opredelil za Slovence (94,5 %), nekoliko manjši delež je bil Slovencev med dijaki tehničnih srednjih šol (87,6 %) in najmanjši delež med dijaki družboslovnih smeri (82,2 %). Delež dijakov druge narodnosti, neslovenske, je bil največji med dijaki družboslovnih smeri (13,0 %), nekoliko manjši med dijaki tehničnih šol (11,2 %) in najmanjši med gimnazijci (3,5 %). Podobno so bili razporejeni na te šole tudi dijaki multiple narodnosti (največ jih je bilo med dijaki družboslovnih šol, 4,9 %, nekoliko manj med dijaki tehničnih smeri, 1,2 %, in najmanj med gimnazijci, 2,0 %). Iz samoopredelitve mladostnikov po narodnosti sledi, da so srednje šole, zajete v vzorec narodnostno bolj homogene od sodelujočih osnovnih šol. Predpostavljamo lahko tudi, da se mladostniki manjšinskih narodnosti redkeje vključujejo v srednješolske izobraževalne programe, predvsem gimnazij, nekoliko pogosteje pa v strokovne šole tehničnih smeri. Ker pa vzorec te študije ni reprezentativen za slovensko populacijo srednješolcev (npr. poklicnih šol nismo vzorčili, vzorčenje tudi ni

bilo slučajnostno, temveč dvostopenjsko stratificirano), bi bilo potrebno to predpostavko v prihodnosti še preveriti. Vsekakor pa so ti podatki indikativni za pomanjkljivosti sistemske ureditve enake dostopnosti izobraževanja za vse otroke in mladostnike ne glede na narodnostno poreklo.

Skoraj vsi mladostniki in mladostnice, ki so sodelovali v raziskavi, so se rodili v Sloveniji (96,2 %). Ostali so se večinoma priselili v Slovenijo v osnovni šoli (2,3 %), nekateri pa že pred obveznim šolanjem (1,2 %). Med mladostniki, rojenimi v Sloveniji, se je večina opredelila za Slovence (86,7 %), desetina za drugo narodnost (t. i. skupina Neslovencev), 3,3 % pa jih je navedla multiplo narodnost. Med mladostniki, priseljenimi v Slovenijo pred osnovno šolo, je večina Neslovencev (85,7 %) in 14,3 % Slovencev. Med tistimi, ki so se v Slovenijo priselili v osnovni šoli, je tudi večina Neslovencev (89,5 %), ostali so Slovenci ali multiple narodnosti (v enakih deležih; po 5,3 %).

Sodelujoči mladostniki in mladostnice se večinoma doma pogovarjajo samo slovensko (81,6 %), ostali doma govorijo tudi v drugem jeziku (16 %), le redki pa doma nikoli ne govorijo slovensko (2,3 %). Struktura osnovnošolcev in srednješolcev se statistično značilno razlikuje glede na jezik, ki ga govorijo doma ($\chi^2_{(2, 867)} = 23,87; p = 0,000$). Med dijaki je večji delež tistih, ki govorijo doma samo slovensko (85,7 %), kot med sodelujočimi učenci (71,5 %). Med osnovnošolci pa je večji delež tistih, ki govorijo doma poleg slovenskega še drugi jezik (24,2 %), kot med srednješolci (12,7 %). Prav tako je večji delež tistih, ki doma nikoli ne govorijo slovensko, med učenci (1,2 %) kot med dijaki (1,6 %).

Mladostniki, ki so se po narodnosti opredelili za Slovence, večinoma govorijo doma samo slovensko (93,0 %), 6,7 % tudi v drugem jeziku 0,3 % pa samo v drugem jeziku. Mladostniki, ki so se opredelili po drugi narodnosti, t. i. Neslovenci, večinoma doma govorijo poleg slovenščine tudi v drugem jeziku (68,2 %), ostali pa, v enakem deležu, govorijo doma ali samo slovensko ali pa samo v drugem jeziku (15,9 %). Med mladostniki multiple narodnosti (slovenske in druge) pa jih 51,7 % doma govori samo slovensko, 48,3 % pa tudi v drugem jeziku.

Delež mladostnikov, ki so se opredelili za Slovence, skoraj popolnoma sovпада z deležem mladostnikov, ki se doma pogovarjajo izključno slovensko (razlika je 2,3 %), kakor tudi z deležem tistih, ki so se rodili v Sloveniji (razlika je 2,8 %). Iz te razlike bi lahko sklepali, da so ti mladostniki potomci narodnostnih manjšin, ki so se bodisi asimilirali bodisi so državljanstvo navedli za narodnost. Za vse preostale mladostnike ne moremo trditi drugače, kot da so ustrezno navedli svojo narodnost in pri tem niso imeli težav.

Narodnostna raznolikost razredov

Za vsak razred smo izračunali indeks narodnostne raznolikosti (Simpson, 1949) glede na samoopredelitev učencev/dijakov kot pripadnikov različnih narodnostnih skupin. Izračunali smo ga po formuli:

$$D = 1 - \sum_{i=1}^n p_i^2$$

V formuli p predstavlja delež učencev posamezne narodnosti v celotnem razredu, i je posamezna narodnostna skupina, n pa število vseh različnih narodnostnih skupin.

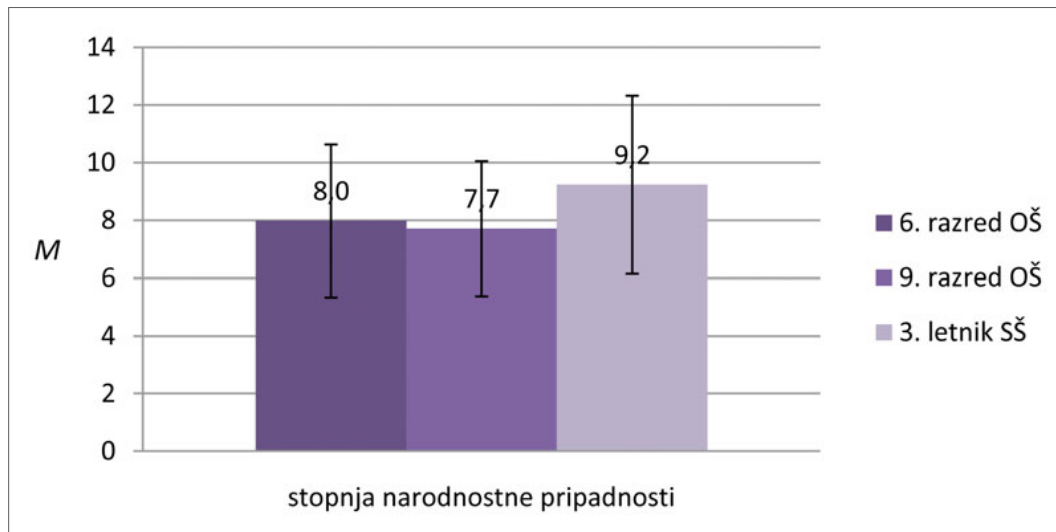
Indeks narodnostne raznolikosti je manjši, če je razred bolj narodnostno homogen in večji, če so v razredu učenci več različnih narodnosti.

Osnovne in srednje šole se med seboj značilno razlikujejo v narodnostni raznolikosti razredov (ANOVA: $F_{(1,867)} = 133,72$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,134$). Oddelki v osnovnih šolah so v povprečju bolj narodnostno raznoliki ($M = ,37$; $SD = ,27$) kot oddelki dijakov v srednjih šolah ($M = ,18$; $SD = ,19$). Tudi srednje šole različnih smeri se medsebojno značilno razlikujejo v narodnostni raznolikosti oddelkov (Kruskal-Wallis test: $H_{(2,622)} = 103,36$; $p = ,000$). Največja povprečna stopnja raznolikosti oddelkov je na družboslovnih srednjih šolah ($M = ,28$; $SD = ,19$), nekoliko nižja na tehničnih srednjih šolah ($M = ,18$; $SD = ,23$), in najnižja na gimnazijah ($M = ,10$; $SD = ,12$); tehnične srednje šole pa se v največji meri razlikujejo med seboj v narodnostni strukturi oddelkov. Oddelki družboslovnih srednjih šol so značilno bolj raznoliki od oddelkov na gimnazijah ($p = ,000$) in tehničnih srednjih šolah ($p = ,000$), oddelki na tehničnih šolah pa bolj raznoliki od gimnazijskih oddelkov ($p = ,050$).

Subjektivni pomen narodnostne identitete

Ugotoviti smo želeli tudi, kako močno se mladostniki identificirajo s svojo narodnostno skupino. Osebni pomen narodnostne pripadnosti so mladostniki ocenili na štirih postavkah, s pomočjo 5-stopenjske merske lestvice. Postavke so označevale pomembnost in čustveno navezanost na narodnostno skupino. Analiza glavnih komponent je pokazala na ustreznost enokomponentne rešitve, ki pojasni 57,6 % skupne variance štirih postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,69; 0,84]$). Notranja zanesljivost lestvice je srednje visoka ($\alpha = 0,73$). Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Veliko mi pomeni, da sem te narodnosti«, »Ponosen sem, da sem te narodnosti«, »Moja narodnost je zame pomembnejša kot druge značilnosti, ki veljajo zame« in »Pomembno mi je, da sošolci vedo, katere narodnosti sem«. Vse štiri postavke smo vključili v sestavljeno, novo spremenljivko, in jo poimenovali

»stopnja narodnostne pripadnosti« (nižja vrednost na lestvici predstavlja višjo stopnjo narodnostne pripadnosti).



Slika 2: Stopnja narodnostne pripadnosti mladostnikov po starostnih skupinah (nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo narodnostne identifikacije).

Preveriti smo želeli, ali se moč narodnostne identifikacije v mladostništvu spreminja ali ne. Mladostniki treh starostnih skupin (6. razred in 9. razred osnovne šole ter 3. letnik srednje šole) so se statistično značilno razlikovali v izraženi stopnji narodnostne pripadnosti (ANOVA: $F_{(2,860)} = 19,74; p = 0,000$). Najvišjo so izrazili mladostniki v 9. razredu ($M = 7,71; SD = 2,34$), nekoliko nižjo v 6. razredu ($M = 7,98; SD = 2,65$), najnižjo pa dijaki v 3. letniku ($M = 9,23; SD = 3,10$). Ti podatki kažejo, da se v mladostništvu stopnja narodnostne identifikacije spreminja nelinearno, s starostjo je v krivuljni zvezi (obrtnjena U krivulja): iz zgodnjega v srednje mladostništvo narašča, potem pa upada in je v poznem mladostništvu nižja kot v zgodnjem. Na to kažejo tudi razlike v stopnji narodnostne pripadnosti med osnovnošolci in dijaki, ki so bile statistično značilne (Kruskal-Wallis test: $H_{(1,861)} = 36,31; p = ,000$): višjo so izrazili osnovnošolci ($M = 7,84; SD = 2,50$) kot srednješolci ($M = 9,23; SD = 3,09$). Tudi nekatere druge študije ugotavljajo starostni upad stopnje narodnostne identifikacije v mladostništvu (npr. v Angliji, Alexander, 2002; v nekaterih zahodnoevropskih državah in bivših sovjetskih republikah, Barrett in dr. 2007).

Pokazale so se tudi značilne razlike v stopnji narodnostne pripadnosti med dijaki treh različnih smeri srednjih šol (gimnazij, družboslovnih in tehničnih strokovnih srednjih

šol) (ANOVA: $F_{(2,619)} = 11,93; p = ,000$). Najnižjo stopnjo narodnostne pripadnosti so izrazili gimnazijci ($M = 9,81; SD = 3,02$), nato dijaki družboslovnih srednjih šol ($M = 9,24; SD = 3,11$) in najvišjo dijaki tehničnih srednjih šol ($M = 8,35; SD = 2,98$). Slednji so se značilno bolj identificirali s svojo narodnostno skupino kot dijaki družboslovnih šol ($p = ,018$) in gimnazijci ($p = ,000$). Ti podatki kažejo, da narodnostna identifikacija v poznem mladostništvu ne upade enako pri vseh mladostnikih, temveč različno, glede na izobraževalni program: najbolj med tistimi v splošnih srednjih šolah, manj med strokovnimi srednjimi šolami, predvsem tehnične smeri. Ali ti rezultati kažejo, da imajo na posameznikovo narodnostno identifikacijo učinek izobraževalne vsebine oz. šolski kurikuli? Bi lahko manjši upad subjektivnega občutka narodnostne pripadnosti med dijaki tehničnih šol pojasnili z razlikami v programih srednjih šol, ki so nemara v družboslovnih strokovnih srednjih šolah in gimnazijah bolj prepredeni z družboslovnimi vsebinami in informacijami o narodih, družbenih skupinah, državljskih vrednotah ipd. kot na tehničnih šolah? Ali pa gre iskati razlago v različni narodnostni sestavi dijakov v različnih srednješolskih programih?

Med mladostniki iz treh različnih narodnostnih skupin so se pokazale značilne razlike v stopnji narodnostne pripadnosti (ANOVA: $F_{(2,846)} = 3,83; p = 0,022$). Najvišja je bila med mladostniki, ki so se opredelili po drugi narodnosti kot slovenski (skupina Nesloveneci; $M = 8,13; SD = 2,67$), nekoliko nižja med tistimi, ki so se opredelili kot Slovenci ($M = 8,87; SD = 3,03$), najnižja pa je bila v skupini multiple (delno slovenske) narodnosti ($M = 9,59; SD = 2,35$). Tudi razlike med mladostniki iz posameznih narodnostnih skupin so bile statistično značilne (ANOVA: $F_{(6,847)} = 2,16; p = ,045$). Najvišjo stopnjo narodnostne pripadnosti so izrazili Madžari ($M = 7,43; SD = 1,81$), nato Jugoslovani, sledijo drugi tujci, Albanci, Slovenci in najnižjo mladostniki multiple narodnosti ($M = 9,41; SD = 2,45$). Ti rezultati so skladni s predpostavkami teorije samokategorizacije (da je identiteta socialne skupine bolj poudarjena v kontekstih, kjer pripadniki zaznavajo ogroženost svojega statusa s strani drugih skupin) in z ugotovitvami nekaterih študij o višji stopnji narodnostne identifikacije med pripadniki narodnostnih manjšin kot pri večinskem prebivalstvu (npr. otroci albanske manjšine v Grčiji, Manouka, 2001, v Barrett, 2007). Obenem nam ta rezultat pomaga pojasniti razlike med srednješolskimi programi, med katerimi so se najmočneje identificirali dijaki tehničnih srednjih šol: med njimi je tudi največji delež mladostnikov drugih, manjšinskih narodnosti. Nižja stopnja narodnostne identifikacije mladostnikov, ki pripadajo več kot eni narodnostni skupini, je prav tako pričakovana. Nekoliko zaradi težje samoopredelitve teh mladostnikov o tem, s katero narodnostno skupino se bodo identificirali oz. v koliki meri in katere značilnosti vsake od njih bodo prevzeli za

svojo identiteto (katere navade, običaje, vrednote, stališča in prepričanja in katera področja vsakdanjega življenja mu bolj ustrezajo pri eni ali drugi narodnostni skupini in so skladnejša z njegovo osebnostjo). Nekoliko pa je ta nižji rezultat, ki nakazuje neopredeljenost narodnostne identitete mladostnikov multiple narodnosti tudi artefakt merjenja (kajti nismo jih spraševali za moč identifikacije z vsako narodnostno skupino posebej).

S stopnjo narodnostne pripadnosti se nizko pozitivno povezuje indeks narodnostne raznolikosti razreda ($r = 0,069$; $p = 0,043$). Večjo stopnjo identifikacije z lastno narodnostno skupino so izrazili mladostniki v oddelkih, v katerih so učenci/dijaki več različnih narodnosti. Ta rezultat je skladen s predpostavkami teorije socialne kategorizacije, ki predpostavlja večjo poudarjenost socialne identitete v kontekstih, kjer so prisotni tudi pripadniki drugih socialnih skupin, kot tedaj, ko so prisotni le pripadniki lastne skupine.

V stopnji narodnostne pripadnosti so se pokazale tudi statistično značilne razlike med spoloma (ANOVA: $F_{(1,860)} = 24,58$; $p = 0,000$): fantje so poročali o višji stopnji pripadnosti ($M = 8,31$; $SD = 3,10$), dekleta pa o nižji ($M = 9,31$; $SD = 2,83$). Tudi ta razlika je skladna z rezultati nekaterih študij narodnostne in rasne identitete, ki kažejo višjo stopnjo skupinske identifikacije pri fantih v zgodnjem mladostništvu (Angleži med 11. in 15. letom, Forest in Barrett, 2001, v Barret, 2007) in v času mladostništva (Iranci med 11. in 17. letom, Sahlabadi, 2002; Nemci med 11. in 18 letom, Maehr in Barrett, 2005, v Barret, 2007). Identifikacija z narodnostno skupino je namreč povezana tudi z zaznanim družbenim položajem te skupine, ki pa je lahko opredeljen po različnih dimenzijah. Tako se lahko višji statusi, pripisani drugim socialnim kategorijam, ki opredeljujejo posameznika (npr. spol), izpostavijo kot pozitivna razlikovalna poteza tudi pri opredelitvi narodnostne identitete. Družbeni položaj moških je višji kot žensk, kar lahko moški, oz. v našem primeru fantje, privzamejo tudi kot pomembno določilo svoje narodnostne identitete.

Povzetek

Mladostniki, ki so sodelovali v študiji, so se po narodnosti opredelili večinoma kot Slovenci (83,9 %), več kot desetina mladostnikov se je opredelila po drugih narodnostih in smo jih združili v skupino Neslovencev, nekateri pa so poleg slovenske navedli še katero drugo narodnost; združili smo jih v skupino multiple narodnosti (3,4 %). Oddelki v osnovnih šolah so v povprečju bolj narodnostno raznoliki kot oddelki dijakov v srednjih šolah. Tudi med slednjimi so razlike: najbolj narodnostno raznoliki so oddelki na družboslovnih srednjih šolah, manj na tehničnih srednjih šolah in najmanj na gimnazijah.

Subjektivni pomen narodnostne identitete je povezan s starostjo mladostnikov, spolom in narodnostno skupino. Stopnja narodnostne identifikacije se v mladostništvu spre-

minja nelinearno (obrnjena U krivulja): iz zgodnjega v srednje mladostništvo narašča, potem pa upada in je v poznem mladostništvu nižja kot v zgodnjem. Pokazale so se tudi razlike med dijaki treh različnih smeri srednjih šol: najnižjo stopnjo narodnostne pripadnosti so izrazili gimnazijci, višjo dijaki družboslovnih srednjih šol in najvišjo dijaki tehničnih srednjih šol. Fantje so poročali o višji stopnji narodnostne identitete kot dekleta.

Najvišjo stopnjo narodnostne pripadnosti so izrazili mladostniki, ki so se opredelili po drugi narodnosti kot slovenski (skupina Neslovenci), nekoliko nižjo tisti, ki so se opredelili kot Slovenci, najnižjo pa mladostniki multiple (delno slovenske) narodnosti. Večjo stopnjo identifikacije z lastno narodnostno skupino so izrazili mladostniki v oddelkih, v katerih so učenci/dijaki več različnih narodnosti.

Zaznavanje pripadnikov druge narodnosti

Zanimalo nas je, kateri so najpomembnejši kriteriji opredeljevanja narodnostne identitete. Mladostnikov nismo spraševali o značilnostih, ki pomembno določajo njihovo lastno narodnostno skupino, temveč smo uporabili bolj posredno mero kriterijev, ki so pomembni za določitev narodnosti drugih ljudi. Učenci in dijaki so razvrstili pet različnih narodnostnih značilnosti od najbolj do najmanj pomembne pri prepoznavanju ljudi drugih narodnosti. Razvrščali so naslednje značilnosti: država rojstva, drugačne navade in običaji, drug materni jezik, narodnost njihovih staršev, drugačen videz ali barva polti.

Vsako starostno skupino smo analizirali posebej in nato njihove razvrstitve kriterijev, po katerih prepoznajo narodnost ljudi, primerjali med seboj. Mladostniki v 6. in 9. razredu osnovne šole se niso razlikovali v razvrstitvi kriterijev, medtem ko so se razlikovali od dijakov. Zato predstavljamo le rezultate analiz osnovnošolcev (oba razreda skupaj) in dijakov.

Mladostniki iz osnovne šole so v povprečju ($N = 239$) kot najpomembnejši razlikovalni značilnosti pripadnikov druge narodnosti razvrstili drug materni jezik ($Mo = 1$; $M_{rang} = 2,08$) in drugačen videz ($Mo = 1$; $M_{rang} = 2,74$). Na naslednje mesto so razvrstili drugačne navade in običaje ($Mo = 3$; $M_{rang} = 2,97$), na predzadnje mesto državo rojstva ($Mo = 4$; $M_{rang} = 3,28$) in na zadnje mesto, kot najmanj pomembno, narodnost njihovih staršev ($Mo = 5$; $M_{rang} = 3,80$).

Dijaki so v povprečju ($N = 618$) kot najpomembnejšo razlikovalno značilnost pripadnikov druge narodnosti razvrstili drugačen videz ($Mo = 1$; $M_{rang} = 1,96$). Na drugo mesto so razvrstili drug materni jezik ($Mo = 2$; $M_{rang} = 2,05$), na naslednje mesto drugačne navade in običaje ($Mo = 3$; $M_{rang} = 2,93$), na predzadnje mesto državo rojstva ($Mo = 4$; $M_{rang} = 3,78$) in na zadnje mesto, kot najmanj pomembno, narodnost njihovih staršev ($Mo = 5$; $M_{rang} = 4,18$).

Osnovnošolci in dijaki so se statistično značilno razlikovali v povprečnih rangih treh razlikovalnih značilnosti drugih narodnosti (Kruskal-Wallis test). Srednješolci so v povprečju kot pomembnejšo razlikovalno značilnost pripadnikov drugih narodnosti razvrstili drugačen videz ($H_{(1,858)} = 52,59; p = ,000$). Osnovnošolci pa so v povprečju kot pomembnejšo razvrstili državo rojstva ($H_{(1,857)} = 32,63; p = ,000$) in narodnost staršev ($H_{(1,858)} = 16,58; p = ,000$). Najbolj očitna razlika med mlajšimi in starejšimi mladostniki se je pokazala v razvrstitvi najpomembnejšega kriterija za prepoznavanje narodnosti: za osnovnošolce je to jezik, za srednješolce videz. Da bi lahko pojasnili izraženo starostno razliko, nam v okviru te študije primanjkuje informacij o dejavnikih, ki usmerjajo socialno zaznavanje (npr. o mladostnikovih sposobnostih prevzemanja socialne perspektive). Lahko pa te izsledke primerjamo z otroškimi opredelitvami kriterijev narodnosti, ki kažejo kulturne specifikke in se med državami razlikujejo. Ugotovimo, da država rojstva za otroke predstavlja najpomembnejši atribut narodnosti tako v Angliji kot na Škotskem (Penny, Barrett in Lyons, 2001, v Barrett, 2007) in v Ameriki (Carrington in Short, 1995, 1996, 2000, v Barrett, 2007), med mladostniki v Sloveniji pa je med najmanj pomembnimi.

Preverili smo, ali mladostniki različnih narodnosti prepoznavajo različne kriterije kot pomembnejše pri opredelitvi narodnosti. Učenci in dijaki, ki so se opredelili kot Slovenci ($N = 711$), so v povprečju kot najpomembnejšo razlikovalno značilnost pripadnikov druge narodnosti razvrstili drugačen videz ($Mo = 1; M_{rang} = 2,11$). Na drugo mesto so razvrstili drug materni jezik ($Mo = 2; M_{rang} = 2,02$), na naslednje mesto drugačne navade in običaje ($Mo = 3; M_{rang} = 2,94$), na predzadnje mesto državo rojstva ($Mo = 4; M_{rang} = 3,74$) in na zadnje mesto, kot najmanj pomembno, narodnost staršev ($Mo = 5; M_{rang} = 4,14$).

Učenci in dijaki, ki so svojo narodnost opredelili za drugo kot slovensko, t. i. skupina Neslovencev ($N = 104$), so v povprečju kot najpomembnejšo razlikovalno značilnost pripadnikov druge narodnosti razvrstili drugačen videz ($Mo = 1; M_{rang} = 2,66$). Na drugo mesto so razvrstili drug materni jezik ($Mo = 2; M_{rang} = 2,40$), na naslednje mesto drugačne navade in običaje ($Mo = 3; M_{rang} = 2,93$), na predzadnje mesto narodnost staršev ($Mo = 4; M_{rang} = 3,57$) in na zadnje mesto, kot najmanj pomembno, državo rojstva ($Mo = 5; M_{rang} = 3,39$).

Učenci in dijaki, ki so svojo narodnost opredelili hkrati za slovensko in drugo, t. i. skupina multiple narodnosti ($N = 28$), so v povprečju kot najpomembnejšo razlikovalno značilnost pripadnikov druge narodnosti razvrstili drugačen videz ($Mo = 1; M_{rang} = 2,29$). Na drugo mesto so razvrstili drug materni jezik ($Mo = 2; M_{rang} = 1,86$), na naslednje mesto drugačne navade in običaje ($Mo = 3; M_{rang} = 2,82$), na predzadnje mesto narodnost star-

šev ($Mo = 4$; $M_{rang} = 3,93$) in na zadnje mesto, kot najmanj pomembno, državo rojstva ($Mo = 5$; $M_{rang} = 4,11$).

Učenci in dijaki treh narodnostnih skupin (Slovenci, Neslovenci in multiple narodnosti) so se statistično značilno razlikovali v povprečnih rangih treh razlikovalnih značilnosti drugih narodnosti (Kruskal-Wallis test). V povprečju so mladostniki Slovenci razvrstili drugačen videz kot pomembnejši od mladostnikov multiple narodnosti, le-ti pa kot pomembnejši od mladostnikov Neslovencev ($H_{(2,843)} = 10,53$; $p = ,005$). V razvrstitvi videza sta se skupini mladostnikov Slovencev in Neslovencev značilno razlikovali med seboj ($p = ,004$). Mladostniki multiple narodnosti so v povprečju razvrstili materni jezik kot pomembnejši od mladostnikov Slovencev, le-ti pa kot pomembnejši od mladostnikov Neslovencev ($H_{(2,843)} = 12,29$; $p = ,002$). V razvrstitvi maternega jezika sta se značilno razlikovali med seboj skupini mladostnikov Slovencev in Neslovencev ($p = ,002$). Mladostniki Neslovenci so v povprečju razvrstili narodnost staršev kot pomembnejšo razlikovalno značilnost od mladostnikov multiple narodnosti, le-ti pa kot pomembnejšo od Slovencev ($H_{(2,843)} = 19,51$; $p = ,000$). V razvrstitvi narodnosti staršev sta se značilno razlikovali med seboj skupini mladostnikov Slovencev in Neslovencev ($p = ,000$). Kljub tem razlikam v povprečnih rangih posameznih kriterijev, pa so mladostniki vseh treh narodnostnih skupin enako razvrstili vseh petih kriterijev, od najbolj do najmanj pomembnega.

Stopnja narodnostne pripadnosti se povezuje z naslednjimi vidiki zaznavanja etnične identitete drugih: zelo nizko pozitivno z zaznavanjem etnične identitete drugih glede na državo rojstva ($r = 0,110$; $p = 0,001$), zelo nizko pozitivno glede na narodnost njihovih staršev ($r = 0,090$; $p = 0,004$) ter zelo nizko negativno glede na drugačen videz ali barvo polti ($r = -0,136$; $p = 0,000$). Vendar so vse te korelacije tako zelo nizke, skoraj na meji verjetnosti, da bi na njihovi osnovi lahko sklepali le, da je zveza med stopnjo narodnostne identifikacije in zaznavanjem narodnostnih skupin po posameznih kriterijih zgolj rezultat slučajnega variiranja.

Povzetek

Kriterije prepoznavnosti narodnostne pripadnosti so mladostniki iz osnovne šole razvrstili (po pomembnosti) takole: drug materni jezik, drugačen videz, drugačne navade in običaji, država rojstva in narodnost njihovih staršev. Dijaki so se od osnovnošolcev razlikovali le v zamenjanih prvih dveh mestih, torej so kot pomembnejši opredelili drugačen videz kot materni jezik. Vrstni red kriterijev se ni razlikoval med spoloma, narodnostnimi skupinami ali stopnjo narodnostne identitete.

Stališča mladostnikov do drugih socialnih skupin

Zanimalo nas je, kakšna so stališča mladostnikov do drugih skupin in kako se spreminjajo s starostjo ter s katerimi dejavniki (narodnostna pripadnost, stopnja narodnostne identifikacije, šola, spol) se povezujejo. Učenci in dijaki so svoja stališča do vrstnikov drugačne narodnosti in rase, iz družin z drugačnim socioekonomskim položajem (SES); bogatejšim oz. revnejšim ter otrok s posebnimi potrebami (OPP) izražali na merski lestvici socialne distance. Svoj odnos do različnih socialnih skupin vrstnikov so ocenjevali kot način druženja z njimi v štirih različnih kontekstih: prijateljstvo, sodelovanje pri pouku, druženje v prostem času ter pomoč. V vsakem od kontekstov so ocenili, ali se družijo z vrstnikom iz različne socialne skupine, ali se ne družijo in bi se želeli ter ali se ne družijo in si tega ne želijo. V vseh kontekstih so ocenili tudi svoje druženje z vrstniki iz iste socialne skupine, kot ji pripadajo sami.

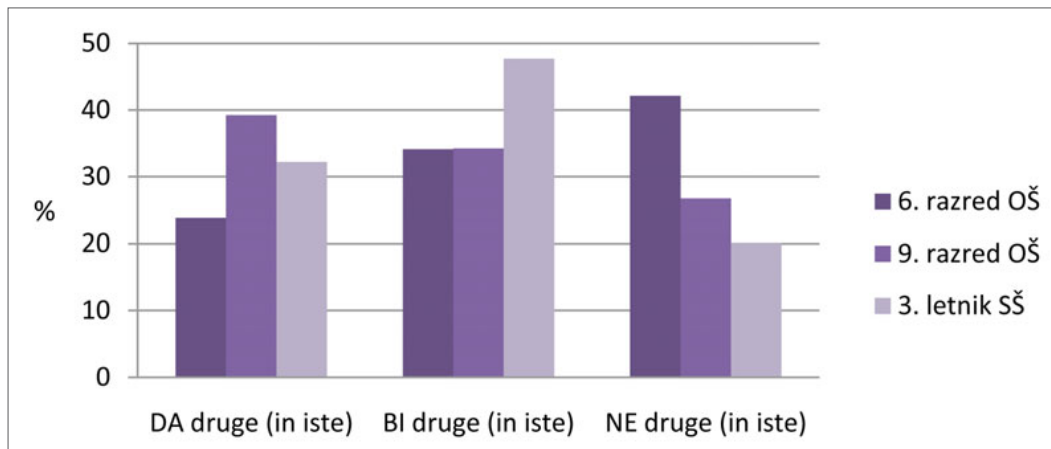
Njihovi odgovori o druženju z vrstniki iz posamezne socialne skupine (glede na narodnost, raso, SES, OPP) se med različnimi konteksti niso razlikovali oz. v vseh kontekstih so v povprečju podobno ocenili svoj odnos do vrstnikov iz določene socialne skupine. Zato smo njihove istovrstne odgovore (1. da; 2. ne, a bi želel/-a; 3. ne in si ne želim) sešteli za posamezne socialne skupine vrstnikov (iste oz. druge narodnosti, iste oz. druge rase, enak SES; bogatejši, revnejši, OPP) v vseh štirih kontekstih (prijateljstvo, šola, prosti čas, pomoč).

Za vsako posamezno socialno skupino (narodnost, rasa, SES, OPP) smo s klastersko analizo (Wardova metoda razvrščanja v skupine) ugotavljali podobnost med mladostniki glede na izraženo socialno distanco. V posamezno analizo smo vključili združene odgovore za vse štiri kontekste druženja z vrstniki iz iste in druge socialne skupine, in sicer za vse tri vrste druženja – da, se družim; ne, a bi želel/-a; ne in ne želim. Tako smo izvedli štiri ločene klasterske analize na vseh sodelujočih mladostnikih (skupaj osnovnošolci in srednješolci). Rezultati vseh štirih klasterskih analiz so pokazali, da lahko mladostnike združimo v tri skupine, ki se medsebojno razlikujejo v svojem odnosu do vrstnikov določene socialne skupine (glede na narodnost, raso, OPP ali SES). Nato smo za vsak tip odnosa (po narodnosti, rasi, OPP in SES) izvedli še diskriminantno analizo med tremi skupinami mladostnikov po pripadajočih združenih spremenljivkah odnosa do določene socialne skupine, da bi ugotovili, v čem se tri skupine medsebojno razlikujejo oz. kakšen odnos do določene socialne skupine značilno opredeljuje vsako od skupin mladostnikov.

Stališča do narodnostnih skupin

Klasterska analiza je pokazala, da se učenci in dijaki združujejo v tri skupine, ki se med seboj razlikujejo glede na njihov odnos z vrstniki iste in različnih narodnosti v štirih raz-

ličnih kontekstih (odgovori izraženi v združenih spremenljivkah). V prvi skupini je bilo 31,9 % mladostnikov ($N = 277$), v drugi 43,9 % ($N = 381$), v tretji pa 24,2 % ($N = 210$). Rezultati diskriminantne analize so omogočili opredelitev vsake od treh skupin. V prvi skupini so mladostniki, ki se v različnih kontekstih *družijo* z vrstniki iste in druge narodnosti. V drugi skupini so mladostniki, ki *bi se družili* z vrstniki druge in iste narodnosti, a se ne. V tretji skupini so mladostniki, ki *se ne želijo družiti* z vrstniki druge narodnosti.



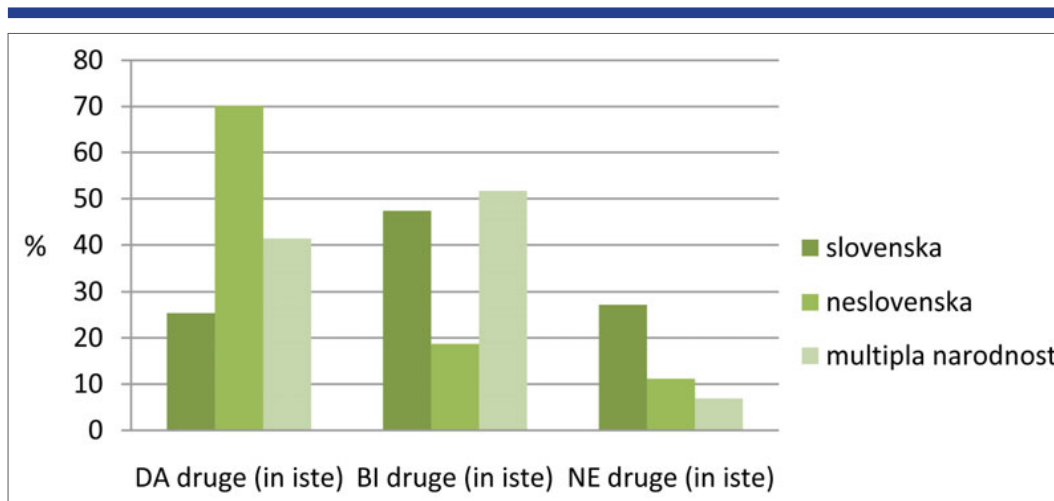
Slika 3: Narodnostna stališča mladostnikov po starostnih skupinah (distribucija v skupine določene vrste stališč).

Učenci 6. in 9. razreda ter dijaki 3. letnika se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine z različnim odnosom do vrstnikov glede na narodnost ($\chi^2_{(4, 868)} = 33,26$; $p = ,000$; $\varphi = ,196$). Dve petini šestošolcev se uvršča v tretjo skupino – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti, tretjina v drugo – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti, skoraj četrtina pa v prvo – se v različnih kontekstih družijo z vrstniki iste in druge narodnosti. V slednji skupini je večina devetošolcev (dve petini), tretjina v drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti, najmanj, četrtina pa v tretji skupini – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti. Med dijaki se jih največ, skoraj polovica, uvršča v drugo skupino – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti, manj kot tretjina v prvo – se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, najmanj, petina pa v tretjo – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti. Pokazal se je starostni upad odklonilnega odnosa do drugih narodnosti v času mladostništva. Po drugi strani pa naklonjenost do vrstnikov drugih narodnosti in stiki z njimi naraščajo s starostjo mladostnikov.

Mladostniki iz osnovne in srednje šole se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine glede na odnos do vrstnikov po narodnosti ($\chi^2_{(2, 868)} = 22,70; p = ,000; V = ,162$). Osnovnošolci se približno v enakih deležih razporejajo v vse tri skupine: v prvi skupini – se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti (31,3 %), v drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti (34,1 %) in v tretji skupini – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti (34,6 %). Večina dijakov je v drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti (47,7 %), manj v prvi – se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti (32,2 %) in najmanj v tretji skupini – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti (20,1 %). Med mladostniki v osnovni in srednji šoli se kaže starostni upad odklonilnih stališč do drugih narodnostnih skupin ter porast naklonjenosti do njih.

Medsebojno različen odnos do vrstnikov glede na narodnost so izrazili tudi dijaki treh tipov srednjih šol (gimnazij, družboslovnih in tehničnih strokovnih srednjih šol) ($\chi^2_{(4, 622)} = 18,73; p = ,001; \varphi = ,174$). Večina dijakov na vseh smereh je v drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti. V prvi skupini – se družijo z vrstniki druge in iste narodnosti – je večji delež dijakov družboslovne smeri (40,7 %) kot iz drugih dveh tipov šol (30,6 % iz tehničnih šol in 27,0 % iz gimnazij). V tretji skupini – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti – pa je večji delež dijakov tehnične smeri (27,6 %) kot iz drugih dveh tipov šol (13,2 % iz družboslovnih šol in 20,2 % iz gimnazij). Odklonilen odnos do drugih narodnostnih skupin v večji meri vztraja med dijaki tehniških srednjih šol, pri dijaki drugih smeri pa upada, če njihov odnos primerjamo z mlajšimi mladostniki v osnovnih šolah. Ta rezultat bi lahko vsaj delno pojasnile razlike v vsebini programov srednješolskega izobraževanja.

Tudi med dekleti in fanti so se pokazale statistično značilne razlike v izraženem odnosu do vrstnikov glede na narodnost ($\chi^2_{(2, 867)} = 15,77; p = ,000; V = ,135$). Dve petini fantov se uvršča v drugo skupino – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti, v prvo in tretjo skupino pa se uvrščajo v približno enakih deležih (nekoliko manj kot tretjina). Tudi dekleta se v večinskem deležu (skoraj polovica) uvrščajo v drugo skupino, tretjina v prvo – se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, v tretjo pa v manjšem deležu kot fantje (manj kot petina) – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti. Dekleta so v povprečju manj odklonilna do vrstnikov drugih narodnosti kot fantje, medtem ko v naklonjenosti do njih in sprejemanju med spoloma ni razlik.



Slika 4: Narodnostna stališča mladostnikov po narodnostni pripadnosti (distribucija v skupine določene vrste stališč).

Med tremi različnimi narodnostnimi skupinami mladostnikov (Slovenci, Nesloven- ci in multiple narodnosti) so se pokazale statistično značilne razlike v izraženem odnosu do vrstnikov glede na narodnost ($\chi^2_{(4, 853)} = 91,33; p = ,000; \varphi = ,327$). Skoraj polovica Slo- vencev se uvršča v drugo skupino – bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti, v pri- bližno enakih deležih (četrtnina) pa v prvo skupino – se družijo z vrstniki iste in druge na- rodnosti – in tretjo skupino – se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti. Nesloven- ci se večinoma (skoraj tri četrtine) uvrščajo v prvo skupino – se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, petina jih je v drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge in iste na- rodnosti. V slednjo skupino se večinoma uvrščajo mladostniki multiple narodnosti (po- lovica), dve petini pa v prvo – se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti. Odklonilen odnos do drugih narodnosti izražajo predvsem mladostniki večinskega naroda, Slovenci, pripadniki drugih, manjšinskih narodnosti pa skorajda ne. Po drugi strani se pripadniki manjšin in mladostniki multiple narodnosti pogosteje družijo z vrstniki različnih na- rodnosti kot pa Slovenci. Sicer pa slednji v največji meri izražajo naklonjenost do vrstnikov drugih narodnosti.

Stopnja narodnostne pripadnosti se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki izražajo različen odnos do vrstnikov glede na narodnost (ANOVA: $F_{(2, 860)} = 14,27; p = ,000; \eta^2 = ,032$). Najvišjo stopnjo narodnostne pripadnosti imajo mladostniki, ki se ne že- lijo družiti z vrstniki druge narodnosti ($M = 7,93; SD = 2,80$), nekoliko nižje tisti, ki se v

različnih kontekstih družijo z vrstniki iste in druge narodnosti ($M = 8,94$; $SD = 3,17$) in najnižjo tisti mladostniki, ki bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti ($M = 9,28$; $SD = 2,88$). Mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti, se v stopnji narodnostne pripadnosti statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) od obeh drugih skupin: od tistih mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti ($p = ,001$), in od tistih, ki bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti ($p = ,000$). Ti rezultati so skladni z izsledki drugih študij (npr. Barrett in dr. 2007) in predpostavk teorije socialne identitete, ki nakazujejo pozitivno povezanost stopnje narodnostne identifikacije s predsodki do pripadnikov drugih narodnostnih skupin.

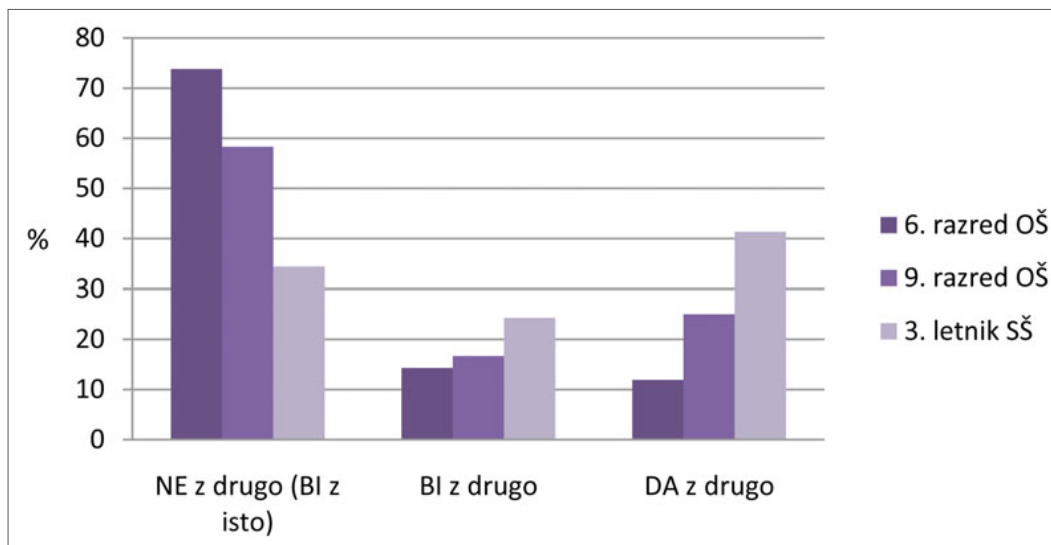
Odnos mladostnikov do vrstnikov različne narodnosti se statistično značilno razlikuje glede na indeks narodnostne raznolikosti razreda (Kruskal-Wallis test: $H_{(2,863)} = 131,79$; $p = ,000$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, prihajajo iz razredov z višjo stopnjo narodnostne raznolikosti ($M = ,37$; $SD = ,25$), kot mladostniki, ki se z vrstniki druge narodnosti ne družijo, a bi se ($M = ,17$; $SD = ,19$), in tisti, ki tak odnos zavračajo ($M = ,17$; $SD = ,20$). Prva skupina mladostnikov se tudi statistično značilno razlikuje (Hodges-Lehman post-hoc test) od obeh dveh drugih skupin ($p_1 = p_2 = ,000$). Razredni kontekst, ki omogoča druženje med sošolci različnih narodnosti, pri mladostnikih spodbuja pozitivnejši odnos do narodnostnih skupin.

Mladostniki z različnim odnosom do vrstnikov glede na narodnost se med seboj razlikujejo v učnem uspehu (ANOVA: $F_{(2,863)} = 6,25$; $p = ,002$; $\eta^2 = ,014$). Najvišji povprečni učni uspeh dosegajo mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti ($M = 3,79$; $SD = ,90$), nekoliko nižji tisti, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti ($M = 3,71$; $SD = ,89$), in najnižji uspeh tisti, ki bi se družili z vrstniki iste in druge narodnosti ($M = 3,52$; $SD = ,89$). Med prvima dvema skupinama ni razlik v učnem uspehu, medtem ko se zadnja skupina razlikuje v učnem uspehu tako od prve ($p = ,003$) kot od srednje skupine ($p = ,018$). Ti rezultati odražajo negativno povezanost med akademskim uspehom in narodnostnimi stališči. V skladu s teorijo samokategorizacije lahko sklepamo, da je višji status učno uspešnejših učencev tista razlikovalna poteza, po kateri presojujejo tudi pripadnost narodnostnim skupinam. Na podlagi mehanizma kognitivnega kontrasta posledično bolj negativno presojujejo pripadnike narodnostnih skupin z nižjim statusom.

Stališča do rasnih skupin

Klastrska analiza je pokazala, da se učenci in dijaki združujejo v tri skupine, ki se med seboj razlikujejo glede na njihov odnos z vrstniki iste in različne barve polti v štirih različnih kontekstih (odgovori izraženi v združenih spremenljivkah). V prvi skupini je 43,4 %

mladostnikov ($N = 377$), v drugi 21,8 % ($N = 189$), v tretji pa 34,8 % ($N = 302$). Rezultati diskriminantne analize so omogočili opredelitev vsake od treh skupin. V prvi skupini so mladostniki, ki se v različnih kontekstih *ne želijo družiti* z vrstniki druge barve polti, a bi se želeli družiti z vrstniki iste barve polti. V drugi skupini so mladostniki, ki *bi se družili* z vrstniki druge barve polti, a se ne. V tretji skupini so mladostniki, ki *se družijo* z vrstniki iste in druge barve polti.



Slika 5: Rasna stališča mladostnikov po starostnih skupinah (distribucija v skupine določene vrste stališč).

Možnosti za druženje z vrstniki druge rase so za večino sodelujočih mladostnikov vsaj v šolskem kontekstu zelo omejene. V vzorcu so se namreč skoraj vsi mladostniki opredelili za belopolte (94,8 %), manjši delež za temnopolte (3,1 %), nekateri pa za rumenopolte (0,5 %) ali druge barve polti (0,5 %).

Učenci 6. in 9. razreda ter dijaki 3. letnika se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine z različnim odnosom do vrstnikov glede na raso ($\chi^2_{(4, 868)} = 80,94$; $p = ,000$; $\varphi = ,305$). Večina šestošolcev; skoraj tri četrtine, se uvršča v prvo skupino – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti. Vanjo se uvršča tudi več kot polovica devetošolcev, četrtnina pa v tretjo skupino – se družijo z vrstniki iste in druge barve polti. V slednji skupini je največ dijakov, dve petini, tretjina jih je v prvi skupini – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti in četrtnina v drugi – bi se družili z vrstniki druge barve polti. S staro-

stjo mladostnikov upadajo negativna stališča do vrstnikov druge rase, narašča pa naklonjenost do njih. Ti rezultati se ujemajo tudi z izsledki drugih študij, ki so preučevali razvoj rasnih predsodkov v mladostništvu (Baker in Fishbein, 1998; Moore, Hauck in Denne, 1984, v Fishbein, 2002).

Mladostniki iz osnovne in srednje šole se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine glede na odnos do vrstnikov po rasi ($\chi^2_{(2, 868)} = 74,36; p = ,000; V = ,293$). Večina osnovnošolcev je v prvi skupini – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti (66,3 %), manj jih je v tretji skupini – se družijo z vrstniki iste in druge barve polti (18,3 %) in malo manj v drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge barve polti (15,4 %). Večina dijakov je v tretji skupini – se družijo z vrstniki iste in druge barve polti (41,3 %), manj v prvi – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti (34,4 %) in najmanj v drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge barve polti (24,3 %). Tudi med mladostniki v osnovni in srednji šoli se kaže upad odklonilnih rasnih stališč in porast naklonjenosti.

Dijaki treh različnih smeri srednjih šol (gimnazij, družboslovnih in tehničnih strokovnih srednjih šol) so se značilno različno razporejali v skupine, z različnim odnosom do vrstnikov glede na raso ($\chi^2_{(4, 622)} = 17,91; p = ,001; \varphi = ,170$). Večina dijakov gimnazij in družboslovnih šol je v tretji skupini – se družijo z vrstniki iste in druge barve polti (41,8 % oz. 42,3 %), večina dijakov tehničnih šol pa v prvi skupini – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti (44,1 %). V drugi skupini – bi se družili z vrstniki druge barve polti – je večji delež dijakov gimnazij (30,8 %) kot drugih dveh (22,2 % iz družboslovne smeri in 16,5 % iz tehničnih šol). Rezultati kažejo na manjši upad negativnih rasnih stališč pri mladostnikih v tehniških šolah kot v drugih dveh tipih srednjih šol, če jih primerjamo z osnovnošolci. Te razlike bi lahko vsaj deloma pojasnile razlike med izobraževalnimi programi srednjih šol.

Med dekleti in fanti so statistično značilne razlike v izraženem odnosu do vrstnikov glede na raso ($\chi^2_{(2, 867)} = 32,08; p = ,000; V = ,192$). Več kot polovica fantov se uvršča v prvo skupino – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, več kot četrtina v tretjo – se družijo z vrstniki iste in druge barve polti in manj kot petina v drugo – bi se družili z vrstniki druge barve polti. Dekleta se večinoma (dve petini) uvrščajo v tretjo skupino – se družijo z vrstniki iste in druge barve polti, tretjina v prvo – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, manj kot četrtina pa v drugo. Pri fantih so negativna rasna stališča pogostejša kot pri dekletih, ki izražajo več naklonjenosti do vrstnikov druge rase. Ti rezultati so skladni z izsledki nekaterih drugih študij rasnih predsodkov belopoltnih mladostnikov v Ameriki (Hoover in Fishbein, 1999, v Fishbein, 2002).

Med tremi različnimi narodnostnimi skupinami mladostnikov (Slovenci, Nesloven-
ci in multiple narodnosti) so statistično značilne razlike v izraženem odnosu do vrstnikov
glede na raso ($\chi^2_{(4, 853)} = 20,13; p = ,000; \varphi = ,154$). Dve petini Slovencev se uvršča v prvo
skupino – se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, nekoliko več kot tretjina v tre-
tjo skupino – se družijo z vrstniki iste in druge barve polti in skoraj četrtina v drugo sku-
pino – bi se družili z vrstniki druge barve polti. Podobno velja tudi za mladostnike mul-
tiple narodnosti. Neslovenci se večinoma (skoraj dve tretjini) uvrščajo v prvo skupino – se
ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, več kot petina pa v tretjo skupino – se družijo
z vrstniki iste in druge barve polti. Najpogosteje so odklonilen odnos do druge rase izra-
žali mladostniki manjšinskih narodnosti in tudi najredkeje izrazili naklonjenost do dru-
ge rase. Sklepamo lahko, da so ta negativna stališča osnovana na primerjavi statusov teh
dveh socialnih kategorij. Na ta način so mladostniki manjšinskih narodnosti izrazili svo-
jo razlikovalno prednost pred rasnimi manjšinami, ki so v Sloveniji redkeje zastopane kot
različne narodnostne manjšine.

Stopnja narodnostne pripadnosti se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki
izražajo različen odnos do vrstnikov glede na raso (ANOVA: $F_{(2, 860)} = 14,29; p = ,000; \eta^2 = ,032$). Najvišjo stopnjo narodne pripadnosti imajo mladostniki, ki se v različnih kontek-
stih ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti ($M = 8,23; SD = 3,10$). Nižja je pri ti-
stih, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti ($M = 9,21; SD = 2,83$) in najnižja pri mla-
dostnikih, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($M = 9,38; SD = 2,84$). Prva
skupina mladostnikov, ki se v različnih kontekstih ne želijo družiti z vrstniki druge barve
polti, se značilno razlikuje (Bonferronijev post-hoc test) od obeh dveh drugih skupin mla-
dostnikov: od tistih, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti ($p = ,001$), in tistih, ki se
družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($p = ,000$). Tudi ti rezultati potrjujejo teoretske
predpostavke teorije socialne identitete, da bodo mladostniki, ki se močneje identificirajo
s svojo narodnostno skupino, izražali tudi več nacionalnih in rasnih predsodkov. V nave-
zavi s predhodnim rezultatom lahko sklepamo, da so ti mladostniki pripadniki narodno-
stnih manjšin, t. i. Neslovenci.

Odnos mladostnikov do vrstnikov različne rase se statistično značilno razlikuje glede
na indeks narodnostne raznolikosti razreda (Kruskal-Wallis test: $H_{(2, 868)} = 14,60; p = ,001$).
Mladostniki, ki se v različnih kontekstih ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, pri-
hajajo iz razredov z višjo stopnjo narodnostne raznolikosti ($M = ,27; SD = ,26$) kot mla-
dostniki, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti ($M = ,20; SD = ,22$), in tisti, ki se dru-

žijo z vrstniki iste in druge barve polti ($M = ,20$; $SD = ,20$). Prva skupina mladostnikov se tudi statistično značilno razlikuje (Hodges-Lehman post-hoc test) od obeh drugih skupin ($p_1 = ,004$; $p_2 = ,005$). Razredni kontekst, ki omogoča druženje med sošolci različnih narodnosti, pri mladostnikih ne spodbuja pozitivnega odnosa do rasnih skupin.

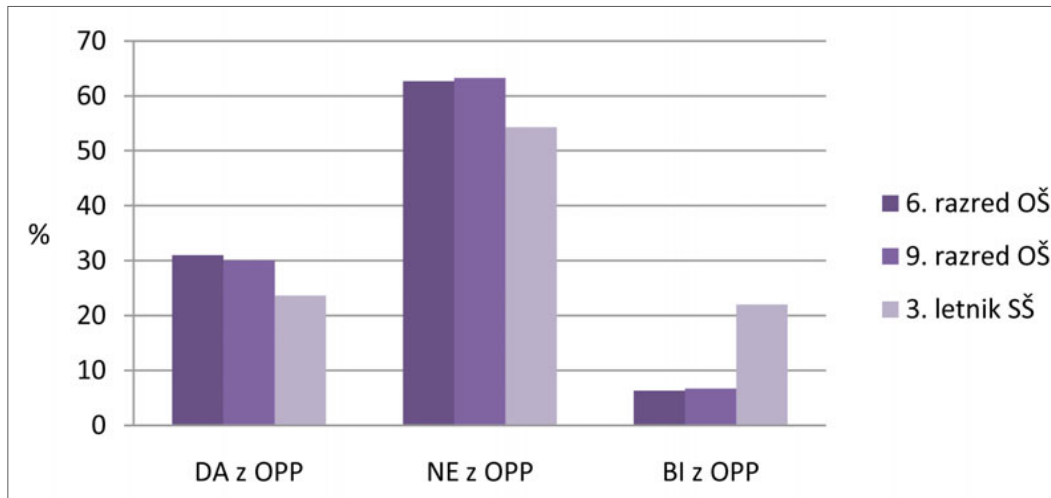
Mladostniki z različnim odnosom do vrstnikov glede na raso se med seboj razlikujejo v učnem uspehu (ANOVA: $F_{(2,863)} = 5,12$; $p = ,006$; $\eta^2 = ,012$). Najvišji povprečni učni uspeh dosegajo mladostniki, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti, a se ne ($M = 3,86$; $SD = ,91$), nekoliko nižji tisti, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti ($M = 3,65$; $SD = ,91$), in najnižji uspeh tisti, ki se družijo z vrstniki druge barve polti ($M = 3,58$; $SD = ,86$). Med drugima dvema skupinama ni razlik v učnem uspehu, medtem ko se prva skupina razlikuje v učnem uspehu tako od druge ($p = ,040$) kot od tretje skupine ($p = ,005$).

Akademski uspeh se povezuje z rasnimi stališči mladostnikov, vendar odnos ni linearen. Učno uspešnejši mladostniki so naklonjeni vrstnikom druge rase, sprejemajo jih manj učno uspešni mladostniki, medtem ko se srednja raven akademskega uspeha povezuje z odklonilnim odnosom do vrstnikov druge rase. Delno se ti rezultati ujemajo z rezultati nekaterih drugih študij, ki ugotavljajo, da so rasne preference pozitivno povezane z akademskim uspehom (Schofield in Sagar, 1977, Carter, DeTine, Spero in Benson, 1975, v Fishbein, 2002), v katerih so že pri starejših otrocih ugotovili povezanost negativnih stališč in predsodkov do narodnostnih skupin in višjim povprečnim učnim uspehom.

Stališča do otrok s posebnimi potrebami (OPP)

Klastrska analiza je pokazala, da se učenci in dijaki združujejo v tri skupine, ki se med seboj razlikujejo glede na njihov odnos z vrstniki s posebnimi potrebami v različnih kontekstih (odgovori izraženi v združenih spremenljivkah). V prvi skupini je 25,6 % mladostnikov ($N = 222$), v drugi 56,8 % ($N = 493$), v tretji pa 17,6 % ($N = 153$). Rezultati diskriminantne analize so omogočili opredelitev vsake od treh skupin. V prvi skupini so mladostniki, ki se družijo z vrstniki s posebnimi potrebami v različnih kontekstih. V drugi skupini so mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki s posebnimi potrebami. V tretji skupini so mladostniki, ki bi se želeli družiti z vrstniki s posebnimi potrebami, a se ne.

V vzorcu mladostnikov je bilo 7,3 % otrok s posebnimi potrebami (navedli so, da so deležni učne pomoči namenjene otrokom s posebnimi potrebami). Torej so tudi možnosti mladostnikov za druženje z vrstniki s posebnimi potrebami, vsaj v kontekstu šole, precej omejene, kot smo to ugotovili že za stike med mladostniki različne rase.



Slika 6: Stališča mladostnikov do otrok s posebnimi potrebami po starostnih skupinah (distribucija v skupine določene vrste stališč).

Učenci 6. in 9. razreda ter dijaki 3. letnika se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine z različnim odnosom do vrstnikov s posebnimi potrebami ($\chi^2_{(4, 868)} = 29,69$; $p = ,000$; $\varphi = ,185$). Skoraj dve tretjini šestošolcev se uvršča v drugo skupino – se ne želijo družiti z OPP, tretjina pa v prvo – se družijo z OPP. Enako velja tudi za učence 9. razreda. Več kot polovica dijakov pa se uvršča v drugo skupino – se ne želijo družiti z OPP, v drugi dve skupini pa nekoliko več kot petina. S starostjo mladostnikov se kaže upad odklonilnega odnosa do vrstnikov s posebnimi potrebami, predvsem v poznem mladostništvu (iz zgodnjega v srednje pa se ne spreminja). Obenem se kaže tudi porast naklonjenosti do vrstnikov s posebnimi potrebami v poznem mladostništvu. Po drugi strani pa je sprejemanje otrok s posebnimi potrebami večje med mlajšimi in srednjimi mladostniki v osnovni šoli kot med starejšimi v srednji šoli.

Mladostniki iz osnovne in srednje šole se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine glede na odnos do vrstnikov s posebnimi potrebami ($\chi^2_{(2, 868)} = 74,36$; $p = ,000$; $V = ,185$). Večina osnovnošolcev je v drugi skupini – se ne želijo družiti z OPP (63,0 %), manj jih je v prvi skupini – se družijo z OPP (30,5 %) in nekaj tudi v tretji skupini – bi se želeli družiti z OPP (6,5 %). Večina dijakov je v drugi skupini – se ne želijo družiti z OPP (54,3 %), manj v prvi – se družijo z OPP (23,6 %) in približno enako tudi v tretji skupini – bi se želeli družiti z OPP (22,0 %). Ti izsledki poudarjajo predhodno izražene sta-

rostne razlike, do katerih prihaja pri starejših mladostnikih v primerjavi z mlajšimi. Odklonilen odnos do otrok s posebnimi potrebami se v srednji šoli zmanjša, naklonjenost do njih se poveča, hkrati pa se zmanjšajo tudi stiki z njimi. Slednje verjetno lahko pripišemo manjšim realnim možnostim za stike z otroki s posebnimi potrebami, vsaj v kontekstu srednje šole.

Dijaki treh različnih smeri srednjih šol (gimnazij, družboslovnih in tehničnih strokovnih srednjih šol) so se značilno različno razporejali v skupine z različnim odnosom do vrstnikov s posebnimi potrebami ($\chi^2_{(4,622)} = 14,39; p = ,006; \varphi = ,152$). Večina dijakov vseh smeri srednjih šol je v drugi skupini – se ne želijo družiti z OPP. V prvi skupini – se družijo z OPP – je najmanjši delež dijakov gimnazij (17,9 %) v primerjavi z drugima dvema tipoma šol (28,0 % iz družboslovne smeri in 27,6 % iz tehničnih šol). V tretji skupini – bi se želeli družiti z OPP – pa je najmanjši delež dijakov tehničnih šol (14,7 %), kot drugih dveh (25,1 % gimnazijcev in 24,3 % iz družboslovnih šol). Razlike med dijaki različnih smeri srednjih šol so se pokazale v naklonjenosti do otrok s posebnimi potrebami, ki je najredkejša med dijaki tehničnih šol, in v sprejemanju oz. druženju z njimi, ki je najmanj pogosto med gimnazijci. Verjetno lahko ta stališča dijakov vsaj deloma pojasnimo s strukturo razredov v srednjih šolah, v katerih so otroci s posebnimi potrebami le izjemoma.

Med dekleti in fanti so statistično značilne razlike v izraženem odnosu do vrstnikov s posebnimi potrebami ($\chi^2_{(2,867)} = 17,85; p = ,000; V = ,143$). Večina fantov (skoraj dve tretjini) se uvršča v drugo skupino – se ne želijo družiti z OPP, četrtnina pa v prvo – se družijo z OPP. Tudi največ deklet, polovica, je v drugi skupini – se ne želijo družiti z OPP, več kot četrtnina v prvi – se družijo z OPP in več kot petina v tretji – bi se želele družiti z OPP, a se ne. Dekleta so pogosteje izrazila naklonjenost do vrstnikov s posebnimi potrebami kot fantje. Sicer pa se mladostniki obeh spolov ne razlikujejo v pogostosti odklonilnega odnosa do vrstnikov s posebnimi potrebami, niti v pogostosti stikov z njimi.

Med tremi različnimi narodnostnimi skupinami mladostnikov (Slovenci, Neslovenci in multiple narodnosti) so statistično značilne razlike v izraženem odnosu do vrstnikov s posebnimi potrebami ($\chi^2_{(4,853)} = 10,23; p = ,037; \varphi = ,109$). Več kot polovica Slovencev se uvršča v drugo skupino – se ne želijo družiti z OPP, manj kot četrtnina v prvo – se družijo z OPP, v tretji pa jih je skoraj dve petini – bi se želeli družiti z OPP. Tudi Neslovenci so večinoma (polovica) v drugi skupini, v prvi skupini pa jih je več kot Slovencev, več kot tretjina. Tudi mladostniki multiple narodnosti so večinoma, v skoraj dvotretjinskem deležu uvrščajo v drugo skupino, v prvo pa nekoliko več kot četrtnina. Mladostniki večinske in manjšinske narodnosti se medsebojno razlikujejo v stališčih do otrok s posebnimi po-

trebami: pogosteje imajo z njimi stike mladostniki manjšinskih narodnosti, Slovenci pa pogosteje izražajo naklonjenost do njih. Mladostniki multiple narodnosti imajo podobna stališča do otrok s posebnimi potrebami kot Slovenci.

Odnos mladostnikov do vrstnikov s posebnimi potrebami se statistično značilno razlikuje glede na indeks narodnostne raznolikosti razreda (Kruskal-Wallis test: $H_{(2,868)}=9,75$; $p=,008$). Mladostniki, ki se družijo z OPP, prihajajo iz razredov z višjo stopnjo narodnostne raznolikosti ($M = ,27$; $SD = ,25$) kot mladostniki, ki se ne želijo družiti z OPP ($M = ,22$; $SD = ,23$), in tisti, ki bi se želeli družiti z njimi ($M = ,20$; $SD = ,20$). Prva skupina mladostnikov se tudi statistično značilno razlikuje (Hodges-Lehman post-hoc test) od obeh drugih skupin ($p_1 = ,031$; $p_2 = ,012$). Razredni kontekst, ki omogoča druženje s sošolci različnih narodnosti, pri mladostnikih spodbuja tudi pozitiven odnos do vrstnikov s posebnimi potrebami.

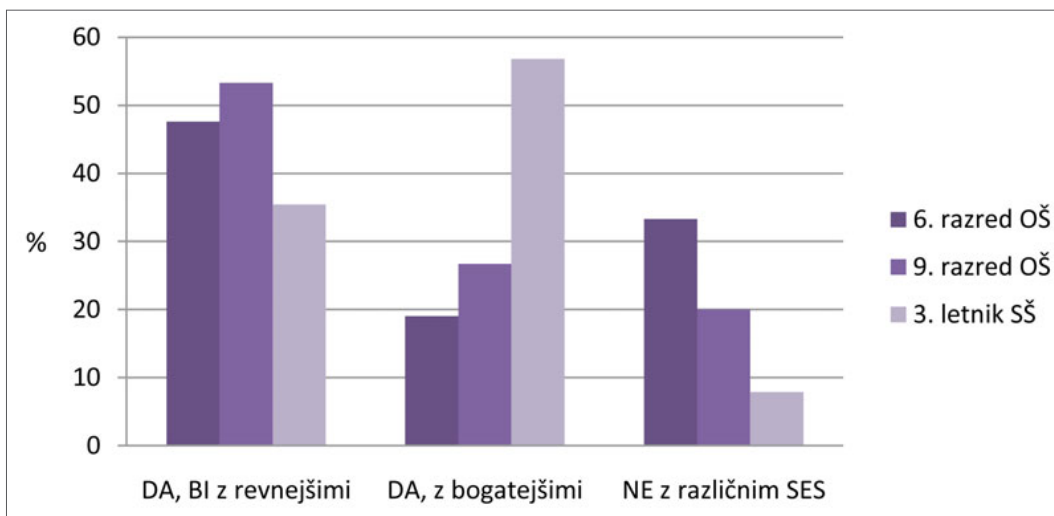
Stališča mladostnikov do otrok s posebnimi potrebami se ne razlikujejo glede na stopnjo narodnostne pripadnosti niti glede na spol ali učni uspeh.

Stališča do otrok z različnim socialno-ekonomskim položajem (SES)

Klasterška analiza je pokazala, da se učenci in dijaki združujejo v tri skupine, ki se med seboj razlikujejo glede na njihov odnos z vrstniki iz iste in različnih socioekonomskih skupin (bogatejši in revnejši) v štirih različnih kontekstih (odgovori izraženi v združenih spremenljivkah). V prvi skupini je 39,6 % mladostnikov ($N = 344$), v drugi 47,1 % ($N = 409$), v tretji pa 13,2 % ($N = 344$). Rezultati diskriminantne analize so omogočili opredelitev vsake od treh skupin. V prvi skupini so mladostniki, ki se v različnih kontekstih družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki. V drugi skupini so mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin. V tretji skupini so mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z drugačnim SES; ne z bogatejšimi ne z revnejšimi.

Vzorec mladostnikov smo razvrstili v tri skupine glede na poročila učencev in dijakov o stopnji izobrazbe obeh staršev. V skupino z nizkim izobrazbenim položajem smo uvrstili mladostnike, katerih starša imata vsaj osnovnošolsko izobrazbo ali eden osnovnošolsko, drugi pa srednješolsko. V tej skupini je bilo 10,6 % učencev ($N = 25$) in 13,0 % dijakov ($N = 80$). V skupino s srednjim izobrazbenim položajem smo uvrstili mladostnike, katerih starša imata srednješolsko izobrazbo ali eden srednješolsko oz. osnovnošolsko, drugi pa univerzitetno. V tej skupini je bilo 38,1 % učencev ($N = 90$) in 40,0 % dijakov

($N = 247$). V skupino z visokim izobrazbenim položajem smo uvrstili mladostnike, katerih starša imata univerzitetno oz. podiplomsko izobrazbo ali ima eden podiplomsko, drugi pa srednješolsko izobrazbo. V tej skupini je bilo 51,3 % učencev ($N = 121$) in 47,0 % dijakov ($N = 290$). Večina mladostnikov ima oba starša zaposlena (76,6 %), ostali imajo večinoma zaposlenega enega od staršev (18,5 %), nekateri pa nobenega (3,2 %). Med osnovnošolci in dijaki ni statistično značilnih razlik glede zaposlitvenega položaja staršev niti glede njihovega izobrazbenega položaja. Ti podatki kažejo, da mladostniki iz družin z različnim SES (glede na izobrazbo in zaposlitev staršev) niso enakomerno zastopani v vzorcu; prevladujejo mladostniki iz družin z višjim SES oz. srednjim, le majhen delež prihaja iz nižjega SES. Vendar pa podatkov o družinskem SES glede na materialno bogastvo nismo zbirali. Zato tudi ne moremo sklepati o dejanskih možnostih za interakcije mladostnikov z vrstniki z različnim SES.



Slika 7: Stališča mladostnikov do vrstnikov glede na SES po starostnih skupinah (distribucija v skupine določene vrste stališč).

Učenci 6. in 9. razreda ter dijaki 3. letnika se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine z različnim odnosom do vrstnikov po SES ($\chi^2_{(4, 868)} = 110,57; p = ,000; \varphi = ,357$). Skoraj polovica učencev 6. razreda se uvršča v prvo skupino – se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki, tretjina pa v tretjo skupino – se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z različnim SES. Tudi večina učencev 9. ra-

zreda, več kot polovica, se uvršča v prvo skupino – se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki, v drugih dveh skupinah jih je približno enako (četrtnina oz. petina). Več kot polovica dijakov 3. letnika pa se uvršča v drugo skupino – se družijo z vrstniki iz bogatejših družin, tretjina pa v prvo – se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki. S starostjo mladostnikov se kaže upad odklonilnega odnosa do vrstnikov iz družin z drugačnim socioekonomskim položajem. Pri starejših mladostnikih se zmanjšajo tudi preference za druženje z vrstniki iz enakega socioekonomskega položaja. S starostjo pa narašča naklonjenost in druženje z vrstniki iz višjega socioekonomskega položaja.

Mladostniki iz osnovne in srednje šole se statistično značilno različno razporejajo v tri skupine glede na odnos do vrstnikov po SES ($\chi^2_{(2, 868)} = 101,06; p = ,000; V = ,341$). Večina osnovnošolcev je v prvi skupini – se družijo z vrstniki z enakim SES in bi se z revnejšimi tudi (50,4%), manj v tretji skupini – se ne želijo družiti z vrstniki z različnim SES (26,8%), najmanj v drugi skupini – se družijo z vrstniki iz bogatejših družin (22,8%). Večina dijakov je v drugi skupini – se družijo z vrstniki iz bogatejših družin (56,8%), manj v prvi – se družijo z vrstniki, enakimi po SES in bi se z revnejšimi tudi (35,4%) in zelo malo v tretji skupini – se ne želijo družiti z vrstniki z različnim SES (7,9%). Primerjava stališč do pripadnikov različnih socioekonomskih skupin med mladostniki v osnovnih in srednjih šolah se ujema z razlikami, ki so se pokazale v analizi treh starostnih skupin. Med zgodnjim in poznim mladostništvom se znižajo preference za druženje s sebi enakimi vrstniki po SES, zniža pa se tudi odklonilen odnos do vrstnikov iz različnega SES; bogatejših ali revnejših. Obenem naraste sprejemanje oz. stiki z bogatejšimi vrstniki.

Odnos mladostnikov do vrstnikov glede na SES se ne razlikuje po tipu srednje šole ali spolu.

Med tremi različnimi narodnostnimi skupinami mladostnikov (Slovenci, Neslovenci in multiple narodnosti) so statistično značilne razlike v izraženem odnosu do vrstnikov glede na SES ($\chi^2_{(4, 853)} = 10,13; p = ,038; \phi = ,109$). Skoraj polovica Slovencev se uvršča v drugo skupino – se družijo z vrstniki iz bogatejših družin, dve petini pa v prvo skupino – se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki. V prvi dve skupini se Neslovenci uvrščajo v približno enakih deležih (dve petini), petina pa jih je v tretji skupini – se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z različnim SES. Mladostniki multiple narodnosti pa so večinoma (več kot polovica) v prvi skupini – se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki, tretjina pa v drugi – se družijo z vrstniki iz bogatejših družin. Najpogosteje izražajo odklonilen odnos do vrstnikov z različnim SES mladostniki iz manjšinskih narodnostnih skupin. Mladostniki večinske narodnosti, Slovenci, pa se pogosteje družijo z bogatejšimi vrstniki.

Stopnja narodnostne pripadnosti se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki izražajo različen odnos do vrstnikov glede na SES (ANOVA: $F_{(2,860)} = 5,03$; $p = ,007$; $\eta^2 = ,012$). Najvišjo stopnjo narodne pripadnosti imajo mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z različnim SES ($M = 8,15$; $SD = 3,05$). Nižja je pri tistih, ki se v različnih kontekstih družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki ($M = 8,74$; $SD = 2,79$) in najnižja pri mladostnikih, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin ($M = 9,12$; $SD = 3,12$). Skupina mladostnikov, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z različnim SES, se značilno razlikuje (Bonferronijev post-hoc test) od tistih, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin ($p = ,007$). Najbolj odklonilna stališča do vrstnikov z različnim SES imajo mladostniki z visoko stopnjo narodnostne identifikacije. Največ stikov z bogatejšimi vrstniki pa imajo mladostniki z najnižjo stopnjo narodnostne identifikacije. Če primerjamo te rezultate s predhodno analizo razlik v stališčih do socioekonomskih skupin med pripadniki različne narodnosti, ugotovimo, da se prekrivajo stališča mladostnikov iz manjšinskih narodnostnih skupin in mladostnikov z višjo stopnjo narodnostne identifikacije ter stališča mladostnikov večinske narodnosti in tistih z nižjo stopnjo narodnostne identifikacije. Sklepamo lahko, da gre pri prvih za mladostnike, ki prepoznavajo nižji družbeni status svoje narodnostne skupine, in skozi odklonilna stališča do skupin z različnim SES vzpostavljajo pozitivno razlikovalno prednost statusa narodnosti v primerjavi s socioekonomskim statusom. Tudi socioekonomska stališča druge skupine mladostnikov, ki so večinske narodnosti, so osnovana na prepoznavanju višjega družbenega statusa svoje narodnostne skupine, ki vzpodbudi preference do stikov z ljudmi iz skupin z višjim položajem tudi glede na druge socialne kategorije.

Odnos mladostnikov do vrstnikov različnega SES se statistično značilno razlikuje glede na indeks narodnostne raznolikosti razreda (Kruskal-Wallis test: $H_{(2,868)} = 10,69$; $p = ,005$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin, prihajajo iz razredov z nižjo stopnjo narodnostne raznolikosti ($M = ,20$; $SD = ,21$), kot mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z drugačnim SES ($M = ,26$; $SD = ,25$), in tisti, ki se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki ($M = ,26$; $SD = ,25$). Prva skupina mladostnikov se tudi statistično značilno razlikuje (Hodges-Lehman post-hoc test) od zadnje skupine ($p = ,006$). Narodnostno bolj homogeni razredi spodbujajo preference do pripadnikov z višjim socioekonomskim položajem, medtem ko narodnostno bolj raznoliki razredi, v katerih imajo mladostniki možnost medsebojnega druženja z vrstniki različnih narodnosti, spodbujajo naklonjenost do pripadnikov z nižjim socioekonomskim položajem.

Mladostniki z različnim odnosom do vrstnikov glede na SES se med seboj razlikujejo v učnem uspehu (ANOVA: $F_{(2,863)} = 5,80$; $p = ,003$; $\eta^2 = ,013$). Najvišji povprečni učni uspeh dosegajo mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki z drugačnim SES ($M = 3,88$; $SD = ,90$), nekoliko nižji tisti, ki se družijo z vrstniki z enakim SES in bi se tudi z revnejšimi ($M = 3,72$; $SD = ,90$), in najnižji uspeh tisti, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših skupin ($M = 3,58$; $SD = ,90$). Med prvima dvema in drugima dvema skupinama ni razlik v učnem uspehu, medtem ko se prva skupina razlikuje v učnem uspehu od tretje skupine ($p = ,005$). Rezultati kažejo na večje preference do vrstnikov z višjim socioekonomskim statusom (bogatejših) med mladostniki z nižjim akademskim statusom (učno manj uspešni). Mladostniki z visokim akademskim statusom pa pogosteje izražajo odklonilen odnos do vrstnikov z drugačnim SES. Tudi ti rezultati so skladni s predpostavkami teorije socialne kategorizacije in kažejo na to, da je učni uspeh pomemben označevalec socialnega položaja ljudi, ki usmerja medskupinska stališča mladostnikov. Preference do pripadnikov skupin z višjim položajem so se pokazale tudi na področjih narodnostnih in rasnih stališč otrok in mladostnikov, kakor tudi negativnejša stališča do drugih skupin med pripadniki skupin z višjim družbenim položajem, tako v pričujoči raziskavi kot v nekaterih študijah v drugih državah (npr. v Fishbein, 2002).

Razlike in ujemanja med stališči mladostnikov do različnih socialnih skupin

Izražen odnos mladostnikov do svojih vrstnikov glede na narodnost in raso je statistično značilno skladen ($\chi^2_{(4,868)} = 182,82$; $p = ,000$; $\varphi = ,459$), korelacija je zmerno visoka. Največji delež (14,7 %) mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti (prva skupina), se ne želi družiti z vrstniki druge barve polti (prva skupina), desetina pa se z njimi družijo (tretja skupina). Največji delež (21,4 %) mladostnikov, ki bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti (druga skupina), se družijo z vrstniki iste in druge barve polti (tretja skupina). Največji delež (19,1 %) mladostnikov, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti (tretja skupina), se ne želi družiti z vrstniki druge barve polti (prva skupina). Največja skladnost se je pokazala med odklonilnimi stališči mladostnikov do pripadnikov druge narodnosti in druge rase. Sicer pa tudi mladostniki, ki sprejemajo vrstnike druge narodnosti, v veliki meri izražajo negativna rasna stališča. Pogostost negativnih rasnih stališč med mladostniki v Sloveniji najbrž lahko pojasnimo s skorajšnjo odsotnostjo pripadnikov drugih ras med prebivalstvom in posledično pomanjkanju možnosti za stike z njimi in medsebojno spoznavanje.

Izražen odnos mladostnikov do svojih vrstnikov glede na narodnost in posebne potrebe je statistično značilno skladen ($\chi^2_{(4, 868)} = 145,34; p = ,000; \varphi = ,409$), korelacija je zmerno visoka. Največji delež (14,9 %) mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti (prva skupina), se ne želi družiti z OPP (druga skupina), desetina pa se jih družijo z OPP (prva skupina). Največji delež (19,8 %) mladostnikov, ki bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti (druga skupina), se ne želi družiti z OPP (druga skupina), več kot desetina pa se z njimi družijo (prva skupina) in enak delež bi se jih z njimi želelo družiti (tretja skupina). Največji delež (22,1 %) mladostnikov, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti (tretja skupina), se ne želi družiti z OPP (druga skupina). Največja skladnost se je pokazala med odklonilnimi stališči mladostnikov do pripadnikov druge narodnosti in otrok s posebnimi potrebami. Podobno kot pri negativnih rasnih stališčih, večina mladostnikov izraža odklonilen odnos do OPP. Nekoliko pogosteje so jim naklonjeni tisti mladostniki, ki imajo stike z vrstniki drugih narodnosti ali pa so le-tem naklonjeni.

Izražen odnos mladostnikov do svojih vrstnikov glede na narodnost in SES je statistično značilno skladen ($\chi^2_{(4, 868)} = 91,10; p = ,000; \varphi = ,324$), korelacija je nizka. Največji delež (20,5 %) mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti (prva skupina), se družijo z vrstniki iz bogatejših družin (druga skupina). Največji delež (20,0 %) mladostnikov, ki bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti (druga skupina), se družijo z vrstniki iz bogatejših družin (druga skupina) in približno enak delež se družijo tudi z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi (prva skupina). Največji delež (10,9 %) mladostnikov, ki se ne želi družiti z vrstniki druge narodnosti (tretja skupina), se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi (prva skupina). Rezultati kažejo, da mladostniki, ki imajo stike z vrstniki druge narodnosti ali so jim naklonjeni, pogosto izražajo preference do bogatejših vrstnikov. Odklonilen odnos do drugih narodnosti pa se povezuje s pogostejšimi stiki z vrstniki z enakim SES.

Izražen odnos mladostnikov do svojih vrstnikov glede na raso in SES je statistično značilno skladen ($\chi^2_{(4, 868)} = 67,16; p = ,000; \varphi = ,278$), korelacija je nizka. Največji delež (18,4 %) mladostnikov, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti (prva skupina), se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi (prva skupina), nekoliko manj (15,2 %) pa se jih družijo z vrstniki iz bogatejših družin (druga skupina), skoraj desetina pa se jih ne želi družiti z vrstniki iz družin z drugačnim SES (tretja skupina). Največji delež (12,6 %) mladostnikov, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti (druga skupina), se jih družijo z vrstniki iz bogatejših družin (druga skupina). Največji delež (19,4 %) mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti (tretja skupina), se družijo z vrstniki iz bogatejših družin (druga skupina), več kot desetina pa se družijo z vrstniki iz

družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi (prva skupina). Rezultati kažejo, da se rasne preference do druženja z vrstniki druge rase povezujejo s preferencami do bogatejših vrstnikov. Mladostniki z negativnimi rasnimi stališči pa izražajo manj diferencirana stališča do vrstnikov z različnim socialnoekonomskim položajem.

Izražen odnos mladostnikov do svojih vrstnikov glede na raso in posebne potrebe je statistično značilno skladen ($\chi^2_{(4, 868)} = 75,40; p = ,000; \varphi = ,295$), korelacija je nizka. Največji delež (30,3 %) mladostnikov, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti (prva skupina), se ne želi družiti z OPP (druga skupina). Največji delež (10,3 %) mladostnikov, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti (druga skupina), se ne želijo družiti z OPP (druga skupina). Največji delež (16,2 %) mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti (tretja skupina), se ne želijo družiti z OPP (druga skupina), nekoliko manj kot desetina pa se z njimi družijo (prva skupina) in enako bi se jih tudi družilo z OPP (tretja skupina). Ti rezultati kažejo, da ima večina mladostnikov z odklonilnim odnosom do vrstnikov s posebnimi potrebami tudi odklonilen odnos do vrstnikov druge rase. Mladostniki, ki se družijo z vrstniki druge rase pa so pogosteje naklonjeni ali se družijo z vrstniki s posebnimi potrebami.

Izražen odnos mladostnikov do svojih vrstnikov glede na SES in posebne potrebe je statistično značilno skladen ($\chi^2_{(4, 868)} = 59,95; p = ,000; \varphi = ,263$), korelacija je nizka. Največji delež (22,8 %) mladostnikov, ki se v različnih kontekstih družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki (prva skupina), se ne želi družiti z OPP (druga skupina), desetina pa se jih z njimi družijo (prva skupina). Največji delež (22,4 %) mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin (druga skupina), se ne želi družiti z OPP (druga skupina), sedmina se jih z njimi družijo (prva skupina), desetina pa bi se želela družiti z OPP (tretja skupina). Največji delež (11,6 %) mladostnikov, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z različnim SES (tretja skupina), se ne želi družiti z OPP (druga skupina). Rezultati kažejo, da so najpogosteje naklonjeni vrstnikom s posebnimi potrebami mladostniki, ki se družijo z bogatejšimi vrstniki. Odklonilen odnos do otrok s posebnimi potrebami pa najpogosteje izražajo mladostniki, ki so tudi nenaklonjeni druženju z vrstniki iz drugačnega socialnoekonomskega položaja.

Povzetek

Stališča mladostnikov do različnih socialnih skupin se medsebojno ujemajo. Največja skladnost se kaže v odklonilnem odnosu do vseh različnih socialnih skupin (glede na narodnost, raso, SES in posebne potrebe). Obenem mladostniki izražajo tudi skladne preference do vrstnikov iz različnih socialnih skupin. Najmočnejše povezave so se pokazale

med rasnimi in narodnostnimi stališči, šibkeje med narodnostnimi in socioekonomskimi stališči, najšibkeje pa med rasnimi stališči in stališči do otrok s posebnimi potrebami z drugimi socialnimi stališči. Do vrstnikov iz slednjih dveh socialnih kategorij mladostniki večinoma izražajo negativna stališča, medtem ko je izražena naklonjenost do stikov z vrstniki druge narodnosti in SES pogostejša.

Z naraščajočo starostjo mladostnikov (od 11.-12. leta do 17.-18. leta) se zmanjšuje pogostost negativnih stališč do vrstnikov drugih narodnosti in rase, različnega SES in do otrok s posebnimi potrebami. Obenem narašča pogostost pozitivnih stališč do vrstnikov iz vseh naštetih socialnih skupin. Pokazale so se tudi razlike v socialnih stališčih med starejšimi mladostniki glede na tip šole, ki jo obiskujejo. Dijaki tehniških šol pogosteje od drugih izražajo odklonilen odnos do vrstnikov druge narodnosti in druge rase ter do otrok s posebnimi potrebami. Spolne razlike so se izrazile pri stališčih do narodnosti, rase in otrok s posebnimi potrebami, ne pa tudi pri stališčih do različnega SES. Fantje pogosteje kot dekleta izražajo negativna stališča do vrstnikov druge narodnosti in rase. Dekleta so pogosteje kot fantje izrazila naklonjenost do vrstnikov s posebnimi potrebami.

Med mladostniki večinske in manjšinskih narodnosti so se pokazale razlike v izraženih socialnih stališčih. Mladostniki večinskega naroda, Slovenci, pogosteje izražajo negativna stališča do vrstnikov druge narodnosti, medtem ko so negativna stališča do vrstnikov druge rase in različnega SES pogosteje izražali mladostniki manjšinskih narodnosti, t. i. Neslovenci.

Slednji pa so pogosteje izražali pozitivna stališča do drugih dveh socialnih skupin: pogosteje kot Slovenci se družijo z vrstniki druge narodnosti (prav tako tudi mladostniki multiple narodnosti) in otroki s posebnimi potrebami. Mladostniki večinske narodnosti, Slovenci, pa se pogosteje družijo z bogatejšimi vrstniki. Pokazala pa se je tudi povezanost socialnih stališč in stopnje narodnostne identifikacije. Mladostniki, ki se čutijo bolj pripadni svoji narodnostni skupini, so pogosteje izražali odklonilna stališča do vrstnikov druge narodnosti in rase ter različnega socioekonomskega položaja.

Narodnostno bolj raznoliki razredi, v katerih imajo mladostniki možnost medsebojnega druženja z vrstniki različnih narodnosti, spodbujajo pozitivna stališča oz. sprejemanje pripadnikov drugih narodnosti, vrstnikov s posebnimi potrebami in tistih z nižjim socioekonomskim položajem. Obenem pa ne spodbujajo preferenc do pripadnikov druge rase.

Narodnostno bolj homogeni razredi spodbujajo preference do vrstnikov z višjim socioekonomskim položajem in odklonilen odnos do vrstnikov druge narodnosti.

Učna uspešnost mladostnikov se je pokazala kot eden od dejavnikov njihovih socialnih stališč. Mladostniki z višjim učnim uspehom pogosteje izražajo negativna stališča do

vrstnikov druge narodnosti in različnega SES. Tisti z nižjim učnim uspehom pa so pogosteje od drugih naklonjeni vrstnikom druge rase in višjega SES. Učni uspeh pa ni povezan s stališči mladostnikov do otrok s posebnimi potrebami.

Izmed vseh dejavnikov socialnih stališč, ki so bili vključeni v analizo (tj. starost, tip šole, spol, narodnost, stopnja narodnostne identifikacije, indeks narodnostne raznolikosti razreda in učni uspeh), se z vsemi stališči najmočneje povezuje starost (med 3,5 in 13 % skupne variance), razen z narodnostnimi stališči, s katerimi je najmočneje povezana narodnost mladostnikov (11 % skupne variance). Tip srednje šole in stopnja narodnostne identifikacije sta druga najmočnejša dejavnika narodnostnih in rasnih stališč (približno 3 % skupne variance). Spol je močneje povezan z rasnimi stališči (4 % skupne variance) kot z narodnostnimi ali stališči do otrok s posebnimi potrebami (2 % skupne variance). Učni uspeh pa je najšibkeje povezan z stališči do narodnostnih, rasnih in socioekonomskih skupin (približno 1 % skupne variance).

Stališča do akulturacije manjšinskih narodnostnih skupin

Stališča do akulturacije se nanašajo na stališča ljudi do zelenega načina življenja v večkulturnih okoljih. Ljudje imajo stališča do dveh aspektov akulturacije: medkulturnih stikov in ohranjanja kulture (Berry, 1974, 1980, v Phinney in dr., 2006). Oba aspekta akulturacije sta medsebojno neodvisni dimenziji, ki pozicionirata štiri možne kombinacije odgovorov na obe vprašanji oz. štiri vrste stališč do akulturacije (Berry, 2003).

Med pripadniki manjšin se stališča do akulturacije osredotočajo na vprašanji: a) Do katere mere želijo imigranti imeti ali se izogniti stikom z drugimi skupinami v svojem novem okolju? b) Do katere mere želijo ohraniti ali izgubiti značilnosti svoje kulture? Ko govorimo o stališčih do akulturacije z gledišča imigrantov, govorimo o akulturacijskih pričakovanjih ali o multikulturni ideologiji. Z gledišča imigrantov so ta stališča naslednja: a) ko posameznik ne želi vzdrževati svoje kulturne dediščine in išče vključevanje v širšo družbo, s tem opredeli svoje stališče kot asimilacijo; b) ko posameznik želi vzdrževati svojo kulturno dediščino in ne želi imeti stikov s širšo družbo, to izraža stališče separacije; c) ko izraža zanimanje za oboje, vzdrževanje svoje izvirne kulture in interakcije z drugimi skupinami, izraža stališče integracije; posameznik vzdržuje stopnjo kulturne integritete, medtem ko participira kot integralni del širše družbe; d) ko je malo interesa ali možnosti za ohranjanje kulturne integritete in hkrati malo interesa za stike z drugimi skupinami, je opredeljeno stališče marginalizacije. Imigranti in druge narodnostne manjšine si ne izbirajo nujno sami opredelitve teh stališč, ker so njihove izkušnje pogojene s pogoji v širši družbi. Npr. integracijo lahko izberejo in jo uspešno izvajajo le, če je širša družba odprta in inkluzivna

do kulturne raznolikosti (Berry, 1990, v Phinney in dr., 2006). Za integracijo so potrebna vzajemna prilagajanja dominantne in manjšinskih skupin ter sprejemanje pravic vseh skupin v družbi. Imigranti so tako sposobni sprejeti vrednote širše družbe, le-ta pa je pripravljena prilagoditi nacionalne institucije (izobraževalne, zdravstvene, pravne, delovne) potrebam vseh skupin ljudi, ki živijo skupaj v pluralni družbi.

Stališča dominantne skupine do ohranjanja kulture in medkulturnih stikov so naslednja: a) sprejemanje kulturne raznolikosti in integracije s strani širše družbe opredeli stališča vzajemnega prilagajanja, poimenovana multikulturalizem; b) ko se preferira asimilacija s strani dominantne skupine, to stališče imenujemo talilni lonec, c) ko dominantna skupina preferira separacijo, to stališče imenujemo segregacija; d) ko je marginalizacija vsiljena s strani dominantne kulture, govorimo o stališču izključevanja.

Stališča mladostnikov do akulturacije so pogosto prevzeta iz družinskega okolja, vrstnikov ali šole oz. drugih ljudi, s katerimi so v stiku. Mladostniki se razlikujejo tudi v preferencah do prijateljev, pripravljenosti za učenje tujih jezikov, stopnji prilagajanja vrednotam svoje družine, ipd. Njihove preference do akulturacije so rezultat kontekstualnih dejavnikov, kot je skupnost, v kateri živijo, njihovih izkušenj diskriminacije in osebnih značilnosti, kot je npr. spol.

V nadaljevanju predstavljamo izsledke študije v Sloveniji, v kateri smo preverjali stališča do akulturacije med mladostniki in njihovimi učitelji v osnovnih in srednjih šolah. Poleg tega smo učitelje spraševali tudi o praksah vključevanja medkulturnih odnosov pri pouku. O stališčih do medkulturne vzgoje in izobraževanja smo spraševali tako sodelujoče mladostnike v osnovnih in srednjih šolah, kot tudi njihove učitelje oz. profesorje. Stališča vsake skupine (učencev/dijakov in učiteljev/profesorjev) predstavljamo posebej.

Stališča učiteljev do medkulturne vzgoje in izobraževanja

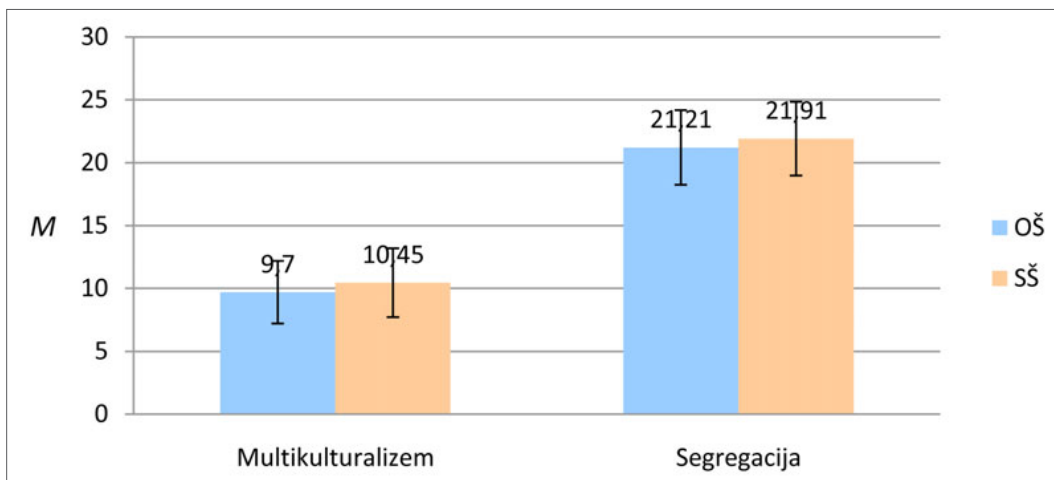
Učitelji so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali stopnjo strinjanja z dvanajstimi trditvami o medkulturni vzgoji v šoli. Analiza glavnih komponent je pokazala na ustreznost dvo-komponentne rešitve, ki pojasni 39,3 % delež skupne variance (obe komponenti smo rotirali po metodi Varimax): prva komponenta ustrezno pojasni sovariiranje petih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,49; 0,69]$; delež pojasnjene skupne variance je 22,1 %), druga komponenta ustrezno pojasni sovariiranje drugih petih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,49; 0,69]$; delež pojasnjene skupne variance je 17,2 %). Dve postavki smo izključili iz nadaljnjih analiz; eno zaradi nizke nasičenosti, drugo zaradi nasičenosti z obema komponentama (v približno enako visoki stopnji). Prva lestvica ima nizko notranjo konsistentnost

($\alpha = 0,64$), druga lestvica pa zelo nizko ($\alpha = 0,54$). Obe komponenti med seboj nizko negativno korelirata ($r = 0,264$; $p = 0,009$).

Prvo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Šola bi si morala prizadevati, da vsi učenci lahko ohranijo kulturne značilnosti svoje narodnostne skupnosti«, »Šola lahko med učenci spodbuja strpnost do različnih že s tem, da jim posreduje znanja o življenju ljudi v drugih državah in kulturah«, »Šola bi morala sprejeti vzgojni načrt, s katerim bi učitelje in učence usmerjala k strpnemu ravnanju«, »Učitelji bi lahko z oblikovanjem dobre klime v razredu vplivali na to, kakšne izkušnje solidarnosti in strpnosti mladi pridobijo v šoli« in »Enaka izobrazba za vse je možna le, če je šola mesto, kjer razlike v poreklu učencev ne pridejo do izraza«. Teh pet postavk opredeljuje cilje šole, ki so usmerjeni k strpnosti, solidarnosti, spoznavanju razlik in ohranjanju narodnostne identitete učencev. Iz teh treh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje stališča do integracije v vzgojnoizobraževalnem procesu v smeri sobivanja in razvoja različnih identitet ter spoštovanja razlik med narodnostnimi skupinami. Poimenovali smo jo »*multikulturalizem*« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo podpore multikulturalizmu kot pristopu k obravnavi medkulturnih razlik med učenci v šoli).

Drugo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Učenci drugih narodnosti se v šoli pogosteje zapletajo v spore«, »Odklonilen odnos do drugačnosti nam je prirojen«, »Pripadniki manjšin bi se morali prilagoditi našemu načinu življenja«, »Če učenci poznajo medsebojne razlike v družinskem izvoru, ne moremo pričakovati strpnosti med njimi« in »Otroci, ki imajo težave z razumevanjem slovenskega jezika, bi bili uspešnejši, če bi imeli pouk v ločenih razredih«. Te postavke opredeljujejo nenaklonjen odnos do drugih narodnostnih skupin, zanikanje razlik, pričakovanje prilagajanja večini in sprejemanje narodnostno ločenega izobraževanja. Iz teh petih postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje stališča do medkulturnosti v vzgojno izobraževalnem procesu v smeri nenaklonjenosti narodnostnim razlikam, stapljanju različnih identitet ali odklanjanju stikov. Poimenovali smo jo »*segregacija*« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo podpore segregaciji kot pristopu k obravnavi medkulturnih razlik med učenci v šoli).

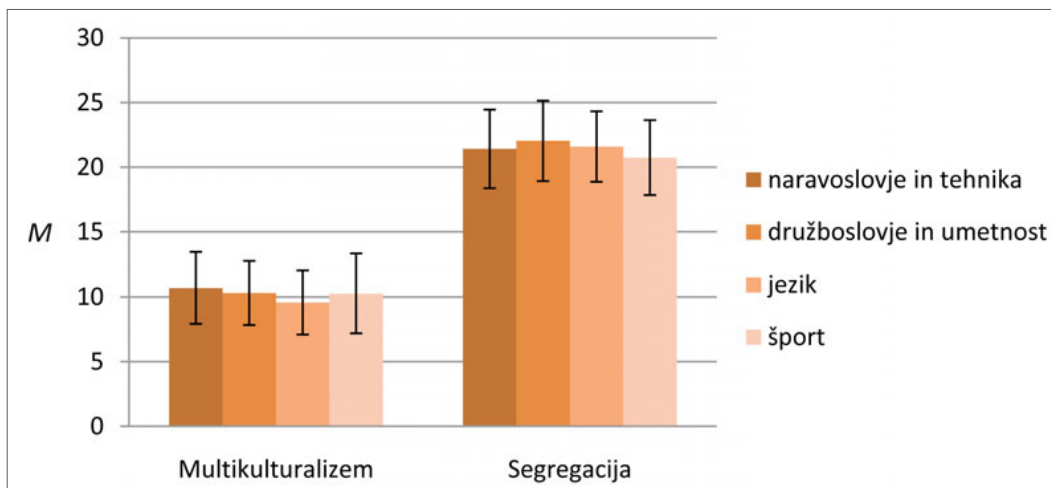
Med sodelujočimi učitelji v osnovnih šolah in profesorji v srednjih šolah so se pokazale statistično značilne razlike v stališčih do multikulturalizma (ANOVA: $F_{(1,305)} = 5,385$; $p = 0,021$). Učitelji v osnovnih šolah so bolj naklonjeni multikulturalizmu ($M = 9,70$; $SD = 2,49$) kot profesorji v srednjih šolah ($M = 10,45$; $SD = 2,74$). Razlike med njimi bi lahko pojasnili na podlagi drugih šolskih dejavnikov, ki se razlikujejo med osnovno in srednjo šolo (npr. predmet, ki ga poučujejo, kurikulum, kultura šole, narodnostna raznolikost oddelkov).



Slika 8: Stališča učiteljev do medkulturne vzgoje in izobraževanja v osnovni in srednji šoli (nižja vrednost označuje višjo stopnjo strinjanja oziroma pozitivnejša stališča).

Indeks narodnostne raznolikosti se zelo nizko negativno povezuje s stališči učiteljev/profesorjev do multikulturalizma ($r = -,133$; $p = ,015$). Učitelji/profesorji, ki poučujejo v razredih z učenci/dijaki več različnih narodnosti, so manj naklonjeni multikulturalizmu v šoli. Ker se osnovne in srednje šole med seboj značilno razlikujejo v stopnji narodnostne raznolikosti oddelkov, smo analizirali povezanost tega strukturnega dejavnika s stališči učiteljev na vsaki stopnji šolanja posebej. V srednji šoli se povezanost med obema ni pokazala, v osnovni šoli pa se je pokazala podobna povezanost. Indeks narodnostne raznolikosti se zelo nizko negativno povezuje s stališči do multikulturalizma med učitelji v osnovnih šolah ($r = -,201$; $p = ,023$). Učitelji, ki poučujejo v razredih z učenci več različnih narodnosti, so torej manj naklonjeni multikulturalizmu v osnovni šoli.

Med učitelji/profesorji različnih predmetov so se pokazale statistično značilne razlike v stališčih do multikulturalizma (ANOVA: $F_{(3,324)} = 3,20$; $p = 0,024$). Multikulturalizmu najbolj naklonjena je skupina učiteljev/profesorjev jezika ($M = 9,58$; $SD = 2,48$), nekoliko manj skupina učiteljev/profesorjev športa ($M = 10,26$; $SD = 3,06$), še manj skupina učiteljev/profesorjev družboslovja in umetnosti ($M = 10,31$; $SD = 2,48$), najmanj pa učitelji/profesorji naravoslovja in tehnike ($M = 10,69$; $SD = 2,76$). Parne primerjave med temi skupinami učiteljev/profesorjev so pokazale statistično značilne razlike v naklonjenosti multikulturalizmu med učitelji/profesorji naravoslovnih in tehniških predmetov ter učitelji/profesorji jezika ($p = 0,014$).



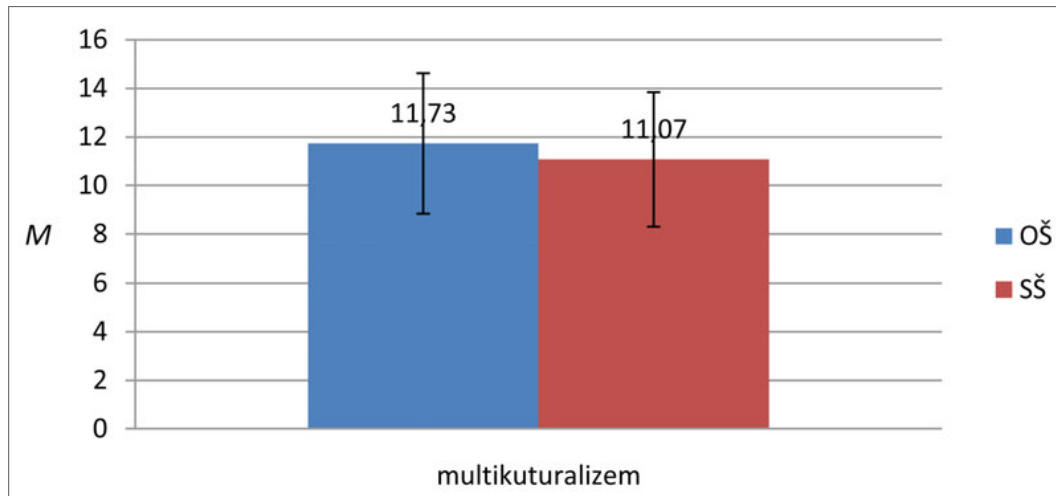
Slika 9. Stališča učiteljev do medkulturne vzgoje in izobraževanja glede na predmete, ki jih poučujejo (nižja vrednost označuje višjo stopnjo strinjanja oziroma pozitivnejša stališča).

Med osnovnošolskimi učitelji različnih predmetov ni razlik v stališčih do multikulturalizma v šoli, medtem ko so se med profesorji v srednji šoli pokazale (ANOVA: $F_{(3,200)} = 2,95$; $p = 0,034$). Najbolj naklonjeni so mu profesorji jezika ($M = 9,64$; $SD = 2,52$), nekoliko manj profesorji športa ($M = 10,29$; $SD = 2,95$), še manj profesorji družboslovja in umetnosti ($M = 10,65$; $SD = 2,48$), najmanj pa profesorji naravoslovja in tehnike ($M = 11,03$; $SD = 2,94$). Post-hoc test je pokazal statistično značilno razliko v naklonjenosti multikulturalizmu med profesorji naravoslovnih in tehniških predmetov ter profesorji jezika ($p = 0,024$). Na stališča srednješolskih profesorjev do multikulturalizma v vzgoji in izobraževanju so torej povezana s predmetom, ki ga poučujejo. Predmetne vsebine naravoslovnih in tehničnih predmetov ne vključujejo obravnave medskupinskih odnosov in potemtakem so učitelji teh predmetov manj naklonjeni integraciji manjšinskih otrok pri pouku v šoli. Vsebine jezikovnih predmetov pa nasprotno vključujejo veliko tem, pri katerih se učenci/dijaki seznanjajo s kulturo, jezikom in literarno umetnostjo različnih socialnih okolij, v različnih zgodovinskih obdobjih in spoznavajo različnih normativne, vrednostne in moralne kodekse v teh okoljih. Te vsebine se, bolj ali manj neposredno, nanašajo na medskupinske odnose v družbi. Za poučevanje teh vsebin oz. skozi prakso poučevanja si učitelji izoblikujejo svoja stališča do družbenih vprašanj v večji meri kot tisti, ki se vsakodnevno ne soočajo z njimi.

Stališča učencev do medkulturnih odnosov v šoli

Tudi učenci so na 5-stopenjski lestevici ocenjevali stopnjo strinjanja s štirimi trditvami o medkulturni vzgoji v šoli. Analiza glavnih komponent je pokazala na ustreznost eno-komponentne rešitve, ki pojasni 41,2 % delež skupne variance štirih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,54; 0,73]$). Tri postavke smo obrnjeno vrednotili (oznaka -O). Lestvica ima zelo nizko notranjo zanesljivost ($\alpha = 0,51$).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Pripadniki manjšin bi se morali prilagoditi našemu načinu življenja(-O)«, »Pripadniki drugih narodnosti se v razredu pogosteje zapletajo v spore (-O)«, »Dobro je imeti stike z vrstniki drugih narodnosti, saj se lahko marsikaj naučimo drug od drugega« in »Otroci, ki imajo težave z razumevanjem slovenskega jezika, bi bili uspešnejši, če bi imeli pouk v ločenih razredih (-O)«. Te štiri postavke opredeljujejo stališča do medkulturnih odnosov v šoli in širše. Iz njih smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje stališča, ki izražajo naklonjenost v medkulturnih odnosih, sprejemanje in strpnost sobivanje. Poimenovali smo jo »multikulturalizem« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo podpore multikulturalizmu).



Slika 10: Stališča do multikulturalizma med mladostniki v osnovni in srednji šoli (nižja vrednost predstavlja bolj pozitivna stališča).

Srednješolci imajo nekoliko bolj pozitivna stališča do multikulturalizma ($M = 11,07$; $SD = 2,77$) kot osnovnošolci ($M = 11,73$; $SD = 2,89$) (ANOVA: $F_{(1,841)} = 9,01$; $p = 0,003$). Imajo tudi bolj pozitivna stališča do multikulturalizma kot pa šesto- in devetošolci (ANO-

VA: $F_{(2,841)} = 4,500$; $p = 0,011$). S starostjo mladostnikov narašča naklonjenost multikulturalizmu, kar je skladno tudi z ugotovitvami predhodnih analiz stališč mladostnikov do različnih socialnih skupin. Tudi tam se je pokazala naraščajoča naklonjenost do pripadnikov narodnostnih in drugih socialnih skupin z naraščajočo starostjo mladostnikov.

Pokazale so se tudi razlike po spolu mladostnikov. Dekleta ($M = 10,65$; $SD = 2,61$) imajo bolj pozitivna stališča do multikulturalizma kot fantje ($M = 11,94$; $SD = 2,89$) (ANOVA: $F_{(1,818)} = 30,41$; $p = 0,000$). Ta rezultat je skladen s prej predstavljenimi rezultati stališč do različnih socialnih skupin, pri katerih so dekleta izražala več naklonjenosti do vrstnikov druge narodnosti in rase ter otrok s posebnimi potrebami.

Med mladostniki slovenske in druge narodnosti so se pokazale statistično značilne razlike v stališčih do multikulturalizma (ANOVA: $F_{(2,862)} = 109,10$; $p = 0,001$). Najbolj pozitivna stališča do multikulturalizma imajo Neslovenci ($M = 10,29$; $SD = 2,98$), nekoliko manj mladostniki z multiplo narodnostjo, ki vključuje slovensko ($M = 10,90$; $SD = 2,68$), najmanj pozitivna stališča pa Slovenci ($M = 11,41$; $SD = 2,79$). Ti rezultati so skladni s stališči mladostnikov v prej predstavljenih analizah, kjer se je pokazalo, da so mladostniki manjšinskih narodnosti izrazili tudi največje sprejemanje vrstnikov druge narodnosti.

Stopnja narodnostne pripadnosti se nizko negativno povezuje s stališči do multikulturalizma ($r = -0,232$; $p = 0,000$). To kaže, da imajo mladostniki, ki se bolj identificirajo s svojo narodnostjo, tudi manj naklonjen odnos do pripadnikov drugih narodnosti. Ta rezultat je skladen s prejšnjimi rezultati stališč mladostnikov do vrstnikov iz drugih narodnostnih skupin. Bolj narodnostno pripadni so pogosteje izražali odklonilna stališča do vrstnikov druge narodnosti in rase ter različnega socioekonomskega položaja.

Pravkar navedena medsebojna povezanost stališč do multikulturalizma z drugimi socialnimi stališči mladostnikov se je pokazala tudi za statistično značilno. Stališča do multikulturalizma se statistično značilno razlikujejo med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na narodnost (ANOVA: $F_{(2,841)} = 48,58$; $p = ,000$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, so najbolj naklonjeni multikulturalizmu ($M = 10,44$; $SD = 2,92$), nekoliko manj tisti, ki bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti ($M = 10,98$; $SD = 2,32$), in najmanj tisti, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti ($M = 12,80$; $SD = 2,92$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v stališčih do multikulturalizma od obeh drugih skupin mladostnikov: tistih, ki bi se družili z vrstniki druge narodnosti ($p = ,036$), in tistih, ki se z njimi ne želijo družiti ($p = ,000$). Prav tako se

med seboj značilno razlikujeta zadnji dve skupini mladostnikov: tisti, ki bi se družili in tisti, ki stike z drugimi narodnostmi zavračajo ($p = ,000$).

Stališča do multikulturalizma se statistično značilno razlikujejo med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na raso (ANOVA: $F_{(2,841)} = 24,65; p = ,000$). Mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, so najmanj naklonjeni multikulturalizmu ($M = 12,03; SD = 2,95$), bolj pa so mu naklonjeni tisti, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti ($M = 10,69; SD = 2,64$), in podobno tudi tisti, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($M = 10,68; SD = 2,55$). Mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v stališčih do multikulturalizma od obeh drugih skupin mladostnikov: tistih, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti ($p = ,000$), in tistih, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($p = ,000$).

Stališča do multikulturalizma se statistično značilno razlikujejo med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na SES (ANOVA: $F_{(2,841)} = 13,30; p = ,000$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin, so najbolj naklonjeni multikulturalizmu ($M = 10,76; SD = 2,71$), manj so mu naklonjeni tisti, ki se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki ($M = 11,58; SD = 2,83$), in najmanj tisti, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z drugačnim SES ($M = 12,08; SD = 2,85$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v stališčih do multikulturalizma od obeh drugih skupin mladostnikov: tistih, ki se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki ($p = ,000$), in tistih, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z različnim SES ($p = ,000$).

Stališča do multikulturalizma se statistično značilno razlikujejo med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov s posebnimi potrebami (ANOVA: $F_{(2,841)} = 22,00; p = ,000$). Mladostniki, ki bi se želeli družiti z OPP, so najbolj naklonjeni multikulturalizmu ($M = 10,34; SD = 2,33$), nekoliko manj so mu naklonjeni tisti, ki se družijo z OPP ($M = 10,69; SD = 2,80$), in najmanj tisti, ki se ne želijo družiti z OPP ($M = 11,80; SD = 2,85$). Mladostniki, ki se ne želijo družiti z OPP, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v stališčih do multikulturalizma od obeh drugih skupin mladostnikov: tistih, ki se z njimi družijo ($p = ,000$), in tistih, ki se želijo družiti z OPP ($p = ,000$).

Indeks narodnostne raznolikosti razreda se nizko pozitivno povezuje s stališči do multikulturalizma ($r = 0,072; p = 0,036$). Kaže, da tudi narodnostna struktura razredov, v katerih imajo mladostniki možnost za neposredne stike z vrstniki drugih narodnosti, vsaj malce spodbuja njihova stališča do multikulturalizma v medkulturnih odnosih.

Povzetek

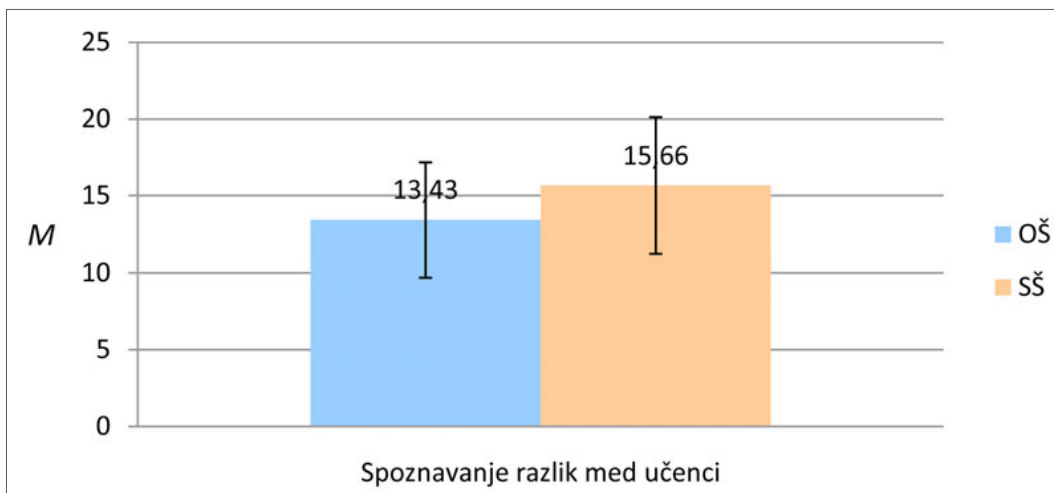
S starostjo mladostnikov naraščajo pozitivna stališča do multikulturalizma, kar se uje tudi z njihovimi stališči do različnih socialnih skupin, ki s starostjo postajajo vse bolj pozitivna. Dekleta imajo bolj pozitivna stališča do multikulturalizma kot fantje. Najbolj so mu naklonjeni mladostniki manjšinskih narodnosti, t. i. Neslovenci. Bolj pozitivna stališča do multikulturalizma imajo mladostniki, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, z vrstniki iz bogatejših družin in tisti, ki bi se želeli družiti z OPP. Najmanj so mu naklonjeni mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti.

Multikulturalizmu so bolj naklonjeni učitelji v osnovnih šolah kot profesorji v srednjih šolah. Najbolj pozitivna stališča do multikulturalizma izražajo učitelji/profesorji jezikovnih predmetov, najmanj pa učitelji/profesorji naravoslovnih in tehniških predmetov. Tisti, ki poučujejo v bolj narodnostno raznolikih razredih, so manj naklonjeni multikulturalizmu v šoli, medtem ko so mu učenci/dijaki iz bolj raznolikih razredov bolj naklonjeni.

Obravnavanje razlik pri pouku

Učitelji so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali pogostost različnih načinov obravnave družbenih razlik med učenci pri pouku predmeta, ki ga poučujejo, opisanih v petih trditvah. Analiza glavnih komponent je pokazala enokomponentno strukturo lestvice, ki ustrezno pojasni sovariranje petih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,42; 0,86]$; delež pojasnjene skupne variance je 52,9 %). Lestvica ima zmerno visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,77$).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »*Socialne in narodnostne razlike med učenci izkoristim za pouk o strpnosti in medsebojnem spoštovanju*«, »*Socialne in narodnostne razlike med učenci izkoristim za navezovanje učne snovi na vsakdanje življenje*«, »*Učence različnih narodnosti spodbujam, da spregovorijo o svojih izkušnjah bivanja v Sloveniji*«, »*Učence spodbujam, da se med seboj spoznavajo tako, da jih naključno razporejам v skupine pri pouku*« in »*Odzovem se na vse izraze zapostavljanja med učenci zaradi socialnih in kulturnih razlik*«. Te postavke predstavljajo različne oblike dejavnosti pri pouku, ki so usmerjene k spoznavanju razlik med učenci in spodbujanju strpnega sobivanja in sodelovanja med njimi. Iz teh petih postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje aktivno spoznavanje družbenih razlik med učenci pri pouku, in poimenovali smo jo »*spoznavanje družbenih razlik pri pouku*« (na kateri nižja vrednost predstavlja pogostejše obravnavanje družbenih razlik pri pouku).



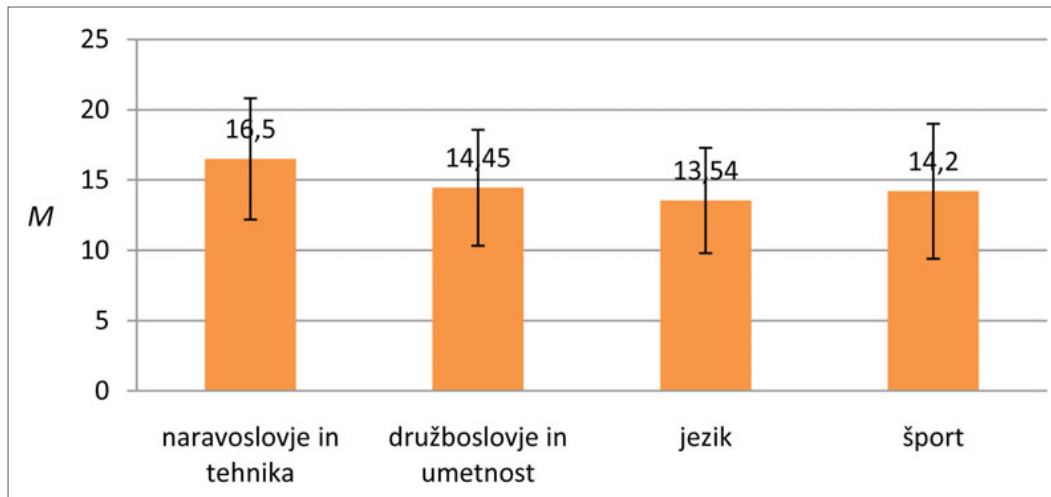
Slika 11: Spoznavanje družbenih razlik pri pouku v osnovni in srednji šoli (nižja vrednost predstavlja pogostejše obravnavanje družbenih razlik pri pouku).

Učitelji v osnovni šoli in profesorji v srednji šoli se statistično značilno razlikujejo v pogostosti spoznavanja razlik pri pouku ($t_{(1,200)} = -4,14; p = 0,000$). Učitelji v osnovnih šolah učence pogosteje spodbujajo k spoznavanju družbenih razlik ($M = 13,43; SD = 3,75$) kot profesorji v srednjih šolah ($M = 15,66; SD = 4,46$). Nemara bi te razlike lahko pojasnili na podlagi razlik v kurikulumu na obeh stopnjah izobraževanja (npr. medpredmetno povezovanje, družboslovne in etične vsebine predmetov, vzgojni načrti).

Učitelji/profesorji različnih predmetov se statistično značilno razlikujejo med seboj v pogostosti spoznavanja družbenih razlik med učenci/dijaki pri pouku (ANOVA: $F_{(3, 300)} = 9,00; p = 0,000$). Najpogosteje spodbujajo učence/dijake k spoznavanju družbenih razlik učitelji/profesorji jezika ($M = 13,54; SD = 3,74$), nekoliko manj pogosto učitelji/profesorji športa ($M = 14,20; SD = 4,80$), še redkeje učitelji/profesorji družboslovja in umetnosti ($M = 14,45; SD = 4,13$), najredkeje pa učitelji naravoslovja in tehnike ($M = 16,50; SD = 4,31$).

Med osnovnošolskimi učitelji različnih predmetov ni razlik v pogostosti spoznavanja družbenih razlik pri pouku, med srednješolskimi profesorji različnih predmetov pa so razlike statistično značilne (ANOVA: $F_{(3, 184)} = 8,30; p = 0,000$). Dijake najpogosteje spodbujajo k spoznavanju družbenih razlik profesorji jezika ($M = 13,62; SD = 3,93$), nekoliko manj profesorji športa ($M = 14,81; SD = 5,61$), še nekoliko manj profesorji družboslovja

in umetnosti ($M = 15,69$; $SD = 4,20$), najredkeje pa profesorji naravoslovja in tehnike ($M = 17,46$; $SD = 4,04$). Parne primerjave med učitelji različnih predmetov so pokazale, da med profesorji naravoslovja in tehnike ter profesorji jezika obstaja statistično značilna razlika ($p = 0,000$). Te razlike so istovrstne kot razlike med predmetnimi učitelji v izraženih stališčih do medkulturnosti v vzgoji in izobraževanju. Tako bi si tudi te razlike lahko pojasnili z vsebinami, ki jih obravnavajo pri različnih predmetih. Več priložnosti za neposredno spodbujanje spoznavanja medsebojnih razlik med učenci različnih družbenih skupin gotovo dajejo teme, ki jih obravnavajo pri jezikovnih predmetih, pa tudi družboslovnih.



Slika 12. Spoznavanje družbenih razlik pri pouku različnih predmetov (nižja vrednost predstavlja pogostejše obravnavanje družbenih razlik pri pouku).

Obe komponenti stališč učiteljev v osnovni šoli do vzgoje za multikulturnost se povezuje s spoznavanjem družbenih razlik pri pouku: z naklonjenostjo multikulturalizmu se povezuje nizko pozitivno ($r = 0,345$; $p = 0,000$), z naklonjenostjo segregaciji pa nizko negativno ($r = -0,312$; $p = 0,003$). Med stališči profesorjev v srednji šoli do medkulture vzgoje se le naklonjenost multikulturalizmu nizko pozitivno povezuje s spoznavanjem družbenih razlik pri pouku ($r = 0,342$; $p = 0,000$). Te razlike kažejo, da učitelji svoja stališča do različnih narodnostnih skupin pri pouku lahko tudi praktično udejanjajo.

Povzetek

Učitelji v osnovnih šolah pri pouku pogosteje obravnavajo družbene razlike kot profesorji v srednjih šolah. Najpogosteje spodbujajo učence/dijake k spoznavanju družbenih razlik učitelji/profesorji jezikovnih predmetov, najredkeje pa učitelji/profesorji naravoslovnih in tehničnih predmetov.

Pogosteje obravnavajo družbene razlike pri pouku učitelji/profesorji, ki so naklonjeni multikulturalizmu, v osnovni šoli pa tudi tisti učitelji, ki niso naklonjeni segregaciji.

Zaznana etnična diskriminacija v šoli

Diskriminacija označuje nenaklonjena dejanja do drugih. Lahko so osnovana na predsodkih ali pa ne (na kulturnih normah, neposrednih navodilih nadrejenih ipd.). »Diskriminacija vključuje škodljiva dejanja do drugih zaradi njihove pripadnosti določeni skupini« (Fishbein, 2002, str. 6). Diskriminacija je lahko blaga (npr. ignoriranje, klicanje žaljivih imen, norčevanje) ali ekstremna (kot je ubijanje pripadnikov drugih etničnih skupin). Med otroci se manifestira kot izogibanje, grobost, žaljivke, pretepi. Predsodki in diskriminacija se vzajemno dopolnjujejo, drug drugega nadgrajujejo.

Stališča in vedenje le šibko korelirajo. Na vedenje vplivata dve skupini dejavnikov (Milner, 1983, Wicker, 1969, v Fishbein, 2002): osebni in situacijski. Med osebnimi sta najbolj poudarjena stališča in kompetenčni motivi. Med situacijskimi pa prisotnost drugih ljudi in socialne norme primerne vedenja.

Opazovalne študije vrstniške diskriminacije po spolu in rasi med otroci kažejo (pregled v Fishbein, 2002), da v prosti igri od vrtca do 8. razreda otroci preferirajo interakcije z vrstniki istega spola in iste rase (v vrtcu to velja le za deklice, dečki vsi, ne glede na raso, preferirajo igro z belopoltnimi dečki). To vedenje lahko pojasnimo s tem, da je izbira igralnega partnerja odvisna od fizične privlačnosti in rasnega statusa; ista rasa ima višji status in lahko sklepamo, da so jim ti vrstniki tudi privlačnejši; v vrtcu je temnopoltnim deklicam pomembnejša privlačnost, dečkom pa status (Fishbein, 2002). Pri vodenih dejavnostih in pouku od vrtca do 8. razreda deklice preferirajo interakcije z vrstniki iste rase, dečki pa ne kažejo rasnih preferenc. Na različno vedenje pri igri ali pouku vplivata dva dejavnika (Fishbein, 2002): spolne razlike v prijateljskih odnosih (fantje oblikujejo večje prijateljske skupine, v katerih so bolj rahle vezi, deklice pa imajo manj prijateljic, s katerimi so v bolj tesnih odnosih) in omejitve pouka (fokus je na akademskih nalogah, vzdrževanje prijateljstva je sekundarno). Deklice združijo primarno in sekundarno omejitev in so tako pogosteje v interakcijah z deklicami iste rase.

Sociometrične preizkušnje rasne diskriminacije kažejo različne rezultate, glede na tehniko preizkusa, izbiro najboljšega prijatelja ali rangiranje vseh sošolcev v razredu (pregled v Fishbein, 2002). Sociometrična tehnika izbire najboljšega prijatelja v vrtcu ne kaže nobenih rasnih preferenc, od 1. razreda dalje pa belopolti in temnopolti otroci izražajo močne rasne preference; najmočnejše so izražene v 6. in 8. razredu (samosegregacija močna); od tega razreda dalje so temnopolti manj rasno samosegregirani kot belopolti. Rasa se je pokazala kot močnejši dejavnik samosegregacije od spola. Sociometrična tehnika rangiranja sošolcev pa kaže, da v vrtcu in prvem razredu vsi, belopolti in temnopolti otroci, preferirajo belopolte; od 3. do 8. razreda se kaže blaga preferenca do iste rase in močna preferenca do istega spola; od 6. do 8. razreda rasa postaja pomembnejša za temnopolte mladostnike, posebej za fante. Ti rezultati so nekoliko kontradiktorni: a) tehnika najboljšega prijatelja kaže, da rasna samosegregacija narašča do 8. razreda, posebej v primerjavi s spolno segregacijo, v rangirni tehniki pa je rasa manj pomembna od spola; b) tehnika najboljšega prijatelja kaže, da so belopolti fantje med 6. in 8. razredom bolj rasno samosegregirani kot temnopolti, v rangirni tehniki pa kažejo temnopolti fantje močnejše rasne preference kot belopolti. Te razlike bi lahko pojasnili s tem, da tehnika najboljšega prijatelja meri aktualne interakcije, zlasti izven šole (tam je pomembnejši dejavnik izbire ista rasa in isti spol, kar kažejo opazovalne študije), v rangirni tehniki pa je fokus na šoli (kjer rasa ni tako pomembna kot spol, posebej za fante, kar kažejo opazovalne tehnike (Fishbein, 2002). Razlike v statusu ras v družbi pa lahko pojasnijo več preferenc do belopolnih med temnopolnimi kot obratno; temnopolti se morda tako prilagodijo zapostavljenosti svoje rasne skupine (v primerjavi z belopolnimi) v razrednem okolju (Fishbein, 2002). Morda imajo belopolti boljše ocene in so zato pogosteje preferirani (učni uspeh je pomemben dejavnik izbire v razredu).

Otroci in mladostniki dominantne in manjšinskih narodnosti, stari 9, 12 in 15 let, se razlikujejo v interpretacijah rasnega izključevanja (Killen, Henning, Kelly, Crystal in Ruck, 2007). Vsi otroci presojujejo rasno izključevanje kot napačno iz moralnih razlogov. Nemoralne razloge, kot so pomanjkanje skupnih interesov, starševsko nelagodje, vrstniški pritisk, so pogosteje navajali manjšinski otroci in mladostniki, ki so tudi pogosteje pričakovali narodnostno diskriminacijo. Razlike v navedenih razlogih diskriminacije se s starostjo zmanjšujejo. Na presojanje izključevanja in rasna stališča vplivajo socialne izkušnje. Otroci in mladostniki (iz 4., 7. in 10. razreda), ki so bili na narodnostno bolj raznolikih šolah, so pogosteje ocenjevali rasno izključevanje kot napačno, redkeje stereotipno razlagali rasno nelagodje v vrstniških interakcijah in tudi pogosteje zaznali rasno diskriminacijo (Killen, Kelly, Richardson, Crystal in Ruck, 2010).

Zaznana skupinska diskriminacija se povezuje z višjim samospoštovanjem neposredno in posredno (preko skupinske identifikacije), medtem ko se zaznana osebna diskriminacija neposredno in posredno povezuje z nižjim osebnim samospoštovanjem (Armenta in Hunt, 2009). Diskriminacija zaradi pripadnosti določeni narodnostni skupini negativno vpliva na narodnostno samospoštovanje in posredno na splošni občutek lastne vrednosti. Narodnostno samospoštovanje je posredujoči dejavnik med zaznano diskriminacijo in splošno samozavestjo. Ta model se je potrdil med štirimi skupinami mlajših mladostnikov (starih med 10 in 13 let) na Nizozemskem: Turkov, Maročanov, Surinamcev in Nizozemcev (Verkuyten in Thijs, 2006). Splošni občutek lastne vrednosti se je najmočneje povezoval z norčevanjem in klicanjem grdih imen, manj pa z izključevanjem iz igre.

Zaznavanje diskriminacije v šoli med mladostniki različnih narodnosti

V nadaljevanju predstavljamo rezultate slovenske študije, ki se nanašajo na izkušnje diskriminacije v šoli med mladostniki na podlagi narodnostne pripadnosti. Preučevali smo, kako se zaznavanje narodnostne diskriminacije razlikuje med mladostniki različne narodnosti in stopnje narodnostne identifikacije ter kako se zaznavanje diskriminacije razlikuje glede na starost in spol mladostnikov. Zanimalo nas je tudi, kako se zaznana diskriminacija v šoli povezuje s stališči do multikulturalnosti in obravnavanjem družbenih razlik pri pouku ter stališči mladostnikov do vrstnikov različnih drugih socialnih skupin (narodnosti, rase, SES, otrok s posebnimi potrebami).

Učenci so ocenjevali odzivanje sošolcev in učiteljev na šoli nase kot na pripadnika svoje narodnosti. Različni načini odzivanja so bili predstavljeni v sedmih postavkah, svoje strinjanje z njimi pa so mladostniki izrazili na 5-stopenjski lestvici. Analiza glavnih komponent je pokazala na ustreznost dvokomponentne rešitve, ki pojasni 65,3 % delež skupne variance (obe komponenti smo rotirali po metodi Varimax): prva komponenta ustrezno pojasni sovariiranje štirih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,75; 0,86]$; delež pojasnjene skupne variance je 39,0 %), druga komponenta ustrezno pojasni sovariiranje drugih treh postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,69; 0,78]$; delež pojasnjene skupne variance je 26,3 %). Dve postavki (označeni z -O) smo obratno vrednotili. Prva lestvica ima visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,86$), druga lestvica pa nizko ($\alpha = 0,0,61$). Obe komponenti med seboj zmerno visoko korelirata ($r = 0,430$; $p = 0,000$).

Prvo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Zaradi svoje narodnosti ...: »lažje navezujem stike z vrstniki«, »... lahko aktivneje sodelujem pri pouku«, »... lažje uveljavim svoje

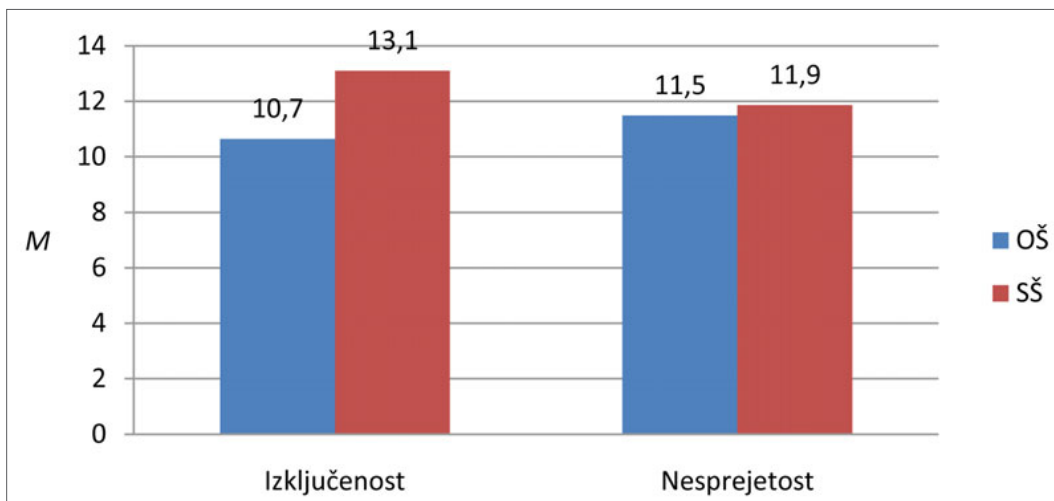
ideje, predloge v razredu« in »... smem svobodneje izraziti svoje mnenje v razredu«. Te štiri postavke opredeljujejo aktivnosti učencev v šoli, z vrstniki, v razredu, pri pouku. Iz njih smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje stopnjo zaznanega sprejemanja oz. zavračanja, spodbujanja oz. onemogočanja lastne aktivnosti mladostnika v šoli, zaradi pripadnosti določeni narodnostni skupini. Poimenovali smo jo »*vklučenost – izključenost*« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo zaznane vključenosti v šoli, višja vrednost pa višjo stopnjo izključenosti iz dejavnosti v šoli).

Drugo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »*Zaradi svoje narodnosti* »... *se mi vrstniki redko posmehujejo*«, »... *me učitelji drugače obravnavajo (-O)*« in »... *sem v razredu pogosteje neopažen (-O)*«. Te tri postavke opredeljujejo odzivanje vrstnikov in učiteljev v interakcijah z mladostniki. Iz teh petih postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje naklonjen oz. nenaklonjen odnos vrstnikov, sošolcev in učiteljev do mladostnika, zaradi njegove pripadnosti določeni narodnostni skupini. Poimenovali smo jo »*sprejetost – zavrtnjenost*« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo zaznane sprejetosti v šoli, višja vrednost pa višjo stopnjo zavrtnjenosti v šoli).

Med osnovnošolci in srednješolci so se pokazale statistično značilne razlike v povprečno zaznanem zapostavljanju na šoli po obeh komponentah; vključenosti – izključenosti (ANOVA: $F_{(1,855)} = 62,57; p = 0,000$) in sprejetosti – zavrtnjenosti (ANOVA: $F_{(1,853)} = 3,86; p = 0,050$). Dijaki so zaznali višjo stopnjo izključenosti zaradi svoje narodnosti ($M = 13,10; SD = 4,04$) kot osnovnošolci ($M = 10,65; SD = 4,13$). Prav tako so dijaki zaznali višjo stopnjo zavrtnjenosti ($M = 11,86; SD = 2,46$) kot osnovnošolci ($M = 11,49; SD = 2,50$). Dijaki so poročali o višji izključenosti kot devetošolci ($M = 10,94; SD = 4,34$) in šestošolci ($M = 10,38; SD = 3,91$) (ANOVA: $F_{(2,855)} = 31,86; p = 0,000$). V zaznavanju sprejetosti oz. zavrtnjenosti pa statistično značilnih razlik med starostnimi skupinami ni bilo. Ti rezultati kažejo, da se zaznana etnična diskriminacija glede izključevanja pri aktivnostih v šoli s starostjo mladostnikov večja. Večji pa je tudi subjektivni občutek nesprijetosti oz. zavrtnjenosti s strani vrstnikov in profesorjev na srednjih kot osnovnih šolah.

Med dijaki treh različnih smeri srednjih šol (gimnazij, družboslovnih in tehničnih strokovnih srednjih šol) so se pokazale značilne razlike v zaznanem zapostavljanju v šoli po obeh komponentah; pri vključenosti oz. izključenosti pri pouku (ANOVA: $F_{(2,616)} = 8,70; p = ,000$) in sprejetosti oz. zavrtnjenosti med vrstniki in profesorji (ANOVA: $F_{(2,616)} = 3,02; p = ,050$). Kot najbolj izključeni so se zaznali gimnazijci ($M = 13,60; SD = 3,97$), nekoliko manj dijaki družboslovnih srednjih šol ($M = 13,37; SD = 3,79$) in najmanj dijaki tehničnih srednjih šol ($M = 12,02; SD = 4,22$). Slednji so se zaznavali značilno manj

izključeni iz dejavnosti v šoli kot dijaki družboslovnih smeri ($p = ,004$) in gimnazijci ($p = ,000$). Največ zavrtnosti s strani vrstnikov in profesorjev so zaznali dijaki družboslovnih srednjih šol ($M = 12,07$; $SD = 2,35$), nekoliko manj gimnazijci ($M = 11,96$; $SD = 2,44$) in najmanj dijaki tehničnih šol ($M = 11,47$; $SD = 2,61$). Posamezne skupine pa se med seboj niso razlikovale v zaznani stopnji sprejetosti oz. zavrtnosti.



Slika 13: Zaznavanje etnične diskriminacije med mladostniki v osnovni in srednji šoli.

Učenke/dijakinje ($M = 12,72$; $SD = 4,05$) so poročale o večji izključenosti kot učenci/dijaki ($M = 12,07$; $SD = 4,36$) (ANOVA: $F_{(1,855)} = 5,04$; $p = 0,025$). V zaznavanju sprejetosti oz. zavrtnosti pa statistično značilnih razlik med spoloma ni bilo. Dekleta torej zaznavajo večje omejitve pri vključevanju v dejavnosti na šoli in pri pouku zaradi svoje narodnosti kot fantje.

Med vsemi mladostniki skupaj, ki so se opredelili po različnih narodnostih, ni bilo razlik v zaznavanju zapostavljenosti v šoli, prav tako ne med dijaki različnih narodnosti. Med osnovnošolci pa so se pokazale statistično značilne razlike med različnimi narodnostnimi skupinami. Učenci, ki so se opredelili kot pripadniki slovenske narodnosti v povprečju zaznavajo večjo vključenost v dejavnosti na šoli ($M = 10,06$; $SD = 3,86$), medtem ko skupini učencev manjšinskih narodnosti ($M = 12,30$; $SD = 4,60$) in multiple narodnosti ($M = 12,38$; $SD = 3,84$) zaznavajo večjo izključenost (ANOVA: $F_{(2,238)} = 7,32$; $p = 0,001$). V zaznavanju diskriminacije glede sprejetosti oz. zavrtnosti s strani vrstnikov in učiteljev ni bilo razlik med narodnostnimi skupinami v osnovni šoli. Ti rezultati kaže-

jo, da so učenci manjšinskih narodnostnih skupin v osnovnih šolah diskriminirani, saj zaznavajo omejene možnosti za vključevanje pri dejavnostih na šoli in pri pouku.

Stopnja narodnostne pripadnosti se pozitivno povezuje z obema komponentama zaznavanja etnične diskriminacije v šoli: zmerno visoko pozitivno se povezuje z zaznano stopnjo vključenosti ($r = 0,439$; $p = 0,000$) ter nizko pozitivno z zaznano stopnjo sprejetosti ($r = 0,225$; $p = 0,000$). V navezavi s predhodnim rezultatom lahko sklepamo, da močnejšo narodnostno pripadnost doživljajo mladostniki manjšinskih narodnosti. Zaznavajo pa tudi višjo stopnjo diskriminacije v šoli tako glede omejevanja svoje aktivnosti kot nenaklonjenih odzivov vrstnikov in učiteljev oz. profesorjev.

Povzetek

Dijaki so zaznali višjo stopnjo izključenosti iz dejavnosti na šoli in višjo stopnjo zavrženosti s strani vrstnikov in učiteljev zaradi svoje narodnosti kot osnovnošolci. Kot najbolj izključeni iz dejavnosti v šoli so se zaznali gimnazijci, nekoliko manj dijaki družboslovnih srednjih šol in najmanj dijaki tehničnih srednjih šol. Največ zavrženosti s strani vrstnikov in profesorjev so zaznali dijaki družboslovnih srednjih šol, nekoliko manj gimnazijci in najmanj dijaki tehničnih šol. Dekleta so zaznala večjo izključenost zaradi svoje narodnosti kot fantje.

Učenci manjšinskih narodnosti in multiple narodnosti na osnovnih šolah se zaznavajo bolj izključeni iz dejavnosti na šoli zaradi svoje narodnosti kot slovenski mladostniki. Tisti z močnejšo narodnostno pripadnostjo, t. i. Neslovenci, zaznavajo tudi višjo stopnjo diskriminacije v šoli, tako glede izključevanja pri dejavnostih, kot nenaklonjenih odzivov vrstnikov in učiteljev oz. profesorjev.

Učenje za aktivno državljanstvo v šoli

Opredelitev družbenega udejstvovanja

Družbeno udejstvovanje se nanaša na vključevanje posameznikov v družbene procese in sodelovanje v dejavnostih družbenih organizacij, institucij ali neformalnih skupin z namenom vplivanja na dogajanje v družbi in spreminjanja položaja posameznih skupin ali družbenih odnosov v lokalni skupnosti ali širši družbi (Adler in Goggin, 2005). Družbeno udejstvovanje vključuje sodelovanje v družbenopolitičnih dejavnostih, kot so prostovoljne dejavnosti, kolektivne družbenopolitične akcije ali sodelovanje v političnih inštitucijah in političnih procesih, prav tako pa tudi različne individualne ali kolektivne oblike izražanja, ki naslavljajo vprašanja javnega pomena.

V različne oblike družbenih dejavnosti se vključujejo tudi mladostniki in mladi odrasli, čeprav v manjšem obsegu, npr. v raziskavi družbenega udejstvovanja mladih v Ljubljani je o vključevanju v prostovoljno delo poročala približno petina mladostnikov in mlajših odraslih, v različne konvencionalne (glasovanja, volitve, kampanje) in alternativne oblike političnega delovanja (podpisovanje peticij, protesti in demonstracije) pa približno tretjina mladostnikov in štiri petine mlajših odraslih (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). Med mladimi se širi polje političnega delovanja od konvencionalnih dejavnosti strank in volitev k nekonvencionalnim oblikam, kot so npr. civilnodružbena in protestna gibanja, prostovoljstvo ter spletne izmenjave stališč in organiziranja političnega delovanja (Gril, 2009; Haste, 2010). Motivacija za družbeno delovanje prihaja iz osebnih povezav in želje vplivati na javnost, bodisi izhaja iz zaznane socialne nepravilnosti ali rizika na svojem življenjskem področju (Haste, 2010, str. 172). Analiza dejavnikov za vključevanje v prostovoljno delo in politično delovanje, po katerih se razlikujejo mladi, ki se oz. se ne udeležujejo, je pokazala, da so pomembni tako socialni motivi, kot motivi učenja spretnosti in znanj, njihova

prepričanja o lastni družbeni učinkovitosti, izkušnje sodelovanja pri odločanju v šoli, udeležba v izvenšolskih družbenih dejavnostih ter izmenjava mnenj z mentorji (Gril, 2009, 2011). Meta analiza različnih študij prostovoljnega dela in aktivizma med mladimi je pokazala, da se za sodelovanje v kolektivnih akcijah odločajo tisti, ki so občutljivi za družbene probleme in ustrezno motivirani za družbeno delovanje; slednje je odvisno od tega, ali menijo, da so sposobni reševati družbene probleme, in ali so bile predhodne skupinske akcije, ki so se jih udeležili, učinkovite; pomembna pa je tudi podpora drugih (vrstnikov, staršev) za določeno družbeno akcijo (Snyder in Omoto, 2006).

Družbeno udejstvovanje mladih se nanaša na njihovo aktivno udeležbo in vplivanje na odločitve, ki zadevajo njihovo življenje; ne pa na njihovo simbolično ali pasivno prisotnost v dejavnostih odraslih (Checkoway, 1998). Da bi bilo družbeno udejstvovanje mladih učinkovito, mora izhajati iz njih samih: da so informirani, imajo vpliv nad izidi lastnega vedenja, so se sposobni organizirati, odločati (ali se udeleževati pri odločanju) ter imajo možnost vključevanja v družbene procese. Možnosti, ki jih imajo mladi v svojem lokalnem okolju za soočanje in reševanje družbenih vprašanj (s čimer izkusijo tudi resnične posledice svojega delovanja), pomembno osmišljajo njihovo družbenopolitično učenje (Gril in Autor, 2010). S tem spoznajo svojo družbeno učinkovitost in možnosti za družbeno delovanje mladih. Gre za proces opolnomočenja mladih v javnem delovanju (Muraco, Russell in Subramaniam, 2006), ki krepi državljsko samozavest mladih in njihovo pripravljenost za nadaljnje družbeno delovanje.

Mladi skozi družbeno udejstvovanje razvijajo temeljni socialni usmeritvi, ki sta potrebni za obstoj demokracije; to sta etika politične participacije (s stališči in vrednotami, ki jo promovirajo) ter strpnost do drugačnih stališč od lastnih (in spoštovanje pravic vseh) (Sullivan in Transue, 1999, v Flanagan, 2004). Etika družbenega udejstvovanja vključuje posameznikovo zavezanost, predanost in identifikacijo z javnim dobrim, ki se krepi ob spoznanju, da so mladi sprejeti v družbi, in zavedanju, da so njihovi interesi realizirani v skupnih interesih (Flanagan, 2004). Participacija temelji na zaupanju v družbeni sistem, ki se razvija v odnosih med mladimi in vodji v družbenih organizacijah na podlagi vzajemnega spoštovanja. Poleg tega morajo organizacije svojim članom omogočiti heterogene stike, da so izpostavljeni različnim perspektivam na dogajanje. S tem se razvija strpnost mladih do drugačnih stališč od lastnih. Obenem pa oblikujejo spoznanje, da je politika kontroverzna, da je pomembno imeti stališče in da je dobro biti skeptičen do statusa quo, kar pomembno prispeva k razvoju demokratične etike pri mladih (Flanagan, 2004).

Učinki družbenega udejstvovanja za mlade

Učinkovitost skupinskega delovanja v realnih življenjskih situacijah v skupnosti prispeva k razvoju *samozaupanja v lastne sposobnosti*, saj mladostniki spoznajo, da so se sposobni učinkovito spopadati z izzivi na različnih področjih življenja. S tem si okrepijo samozavest za družbeno delovanje in razvijajo družbeno odgovornost (Wood, Larson in Brown, 2009). Poleg tega internalizirajo norme reševanja problemov v skupini in skupnega delovanja (Larson in Hansen, 2005). Izkušnje skupnega delovanja prispevajo k razvoju kolektivne učinkovitosti, ki je pomembna za nadaljnje družbeno udejstvovanje (Pasek, Feldman, Romer in Jamieson, 2008; Gril, 2009, 2011; Diener in dr., 2011; Šerek in dr., 2011). Mladi, ki imajo izkušnje uspešnega družbenega delovanja, so pogosteje dejavni tudi v odraslosti (npr. Youniss, McLellan in Yates, 1997; Verba in dr., 1995).

Mladostniki, ki so v skupnost aktivno vključeni, prepoznavajo družbene probleme in menijo, da lahko aktivno prispevajo k reševanju javnih vprašanj (Gril in Autor, 2010), saj čutijo, da skupnost sprejema njihovo sodelovanje (Syvertsen, 2006). V nasprotju z njimi mladostniki, ki menijo, da v skupnosti niso sprejeti, da jim odrasli ne priznavajo kompetenc za sodelovanje v javnih zadevah, ostajajo brezbržni, nimajo čustvenih vezi s skupnostjo in se ne vključujejo v družbene zadeve. Družbene organizacije, pa tudi neformalne skupine, mladostnikom preskrbijo sklop družbenih vrednot in družbenih pojmovanj, s katerimi se lahko identificirajo (Gril, 2007). Te skupine predstavljajo mladostnikom referenčno skupino, ki jim omogoča razvoj pripadnosti in občutek povezanosti s skupino ter spodbudi sprejemanje odgovornosti za skupno dobro (Flanagan, 2004). Zaupanje in predanost družbenemu sistemu mladostniki razvijejo na izkušnjah stalnih in ponavljajočih interakcij, v katerih zaznavajo, da jih odrasli sprejemajo in spoštujejo (Camino in Zeldin, 2002, Roach in dr. 1999, v Flanagan, 2004).

Z vključevanjem v javna dela v skupnosti se mladostniki seznanjajo z družbenimi problemi in sebe zaznavajo kot pomembno vpletene v javna vprašanja skupnosti, lažje prepoznavajo tudi možnosti vplivanja na potek razreševanja teh vprašanj in si na podlagi refleksije svojih izkušenj opredelijo lastno politično identiteto (Yates in Youniss, 1998). Prostovoljno delo je ena od oblik povezovanja mladostnikov s širšo skupnostjo, ki jim daje možnost, da razumejo pomen javnega dela in sebe kot dejavne državljane (Flanagan, 1998). V kolektivnih družbenih dejavnostih si mladostniki oblikujejo državljansko identiteto, ki se nanaša na podobo sebe kot člana širše skupnosti (Syvertsen, 2006). Tudi druge študije skušajo pojasniti oblikovanje mladostnikove identitete v povezavi z družbo in politiko (Flanagan, Syvertsen, Mitra, Oliver in Sethuraman, 2005, Goossens, 2001, v Wilken-

feld in dr., 2010; Torney-Purta, Lehmann, Oswald in Schulz, 2001). Način, s katerim se posameznik spopada in rešuje poudarjena socialna vprašanja v obdobju odraščanja, postane integralni del lastne osebnosti (Stewart in Healy, 1989). Vključevanje v politične dejavnosti na prehodu v odraslost, tako dejavnosti v skupnosti in kolektivne identitete skupine, katerih člani so, temeljno preoblikuje njihovo identiteto in njihove prihodnje življenjske poti (McAdam, 1988). Kar določa njihove prihodnje politične pozicije, niso le zgodovinski dogodki, ki jim prisostvujejo, temveč tudi to, kako se posamezna generacija spopriema z dogodki (Jennings, 2002). Vrednote in odnos do javnih vprašanj, ki si jih pridobijo kot mladi aktivisti, se odražajo tudi v obdobju srednje odraslosti, tako v političnem življenju kot pri vzgojnih praksah (Flanagan, 1998).

Sodelovanje v družbenih organizacijah pomembno opredeljuje mladostnikova politična prepričanja in njihovo družbeno vednost (Gril, 2007). Politična stališča se formirajo skozi mladostnikovo razmišljanje o družbi in njegovi vlogi v njej in v izmenjavi stališč, svetovnih nazorov in vrednot s pomembnimi odraslimi v njegovem življenju (Flanagan in Tucker, 1999).

Mladostnikova stališča se povezujejo z ustreznim družbenim vedenjem (Gril in Autor, 2010; Wilkenfeld, 2009). V družbenem delovanju razvijajo mladostniki kompleksnejše socialno razumevanje, ki se kaže kot zaznavanje družbenih problemov in potreb ljudi iz različnih družbenih skupin, razumevanje vplivov okolja na posameznikovo vedenje, sposobnost prevzemanja perspektive drugih oseb, družbenih skupin in skupnosti kot celote (Watts in Flanagan, 2007, v Kirshner, 2007).

Številne raziskave kažejo na povezanost med dejavnostmi v skupnosti in boljšim razumevanjem političnih in družbenih mehanizmov med mladimi (Yates, 1999; Morgan in Streb, 2001; Westheimer in Kahne, 2004). Pozitivnejša stališča do družbenih institucij imajo mladostniki, ki so vključeni v različne interesne dejavnosti v organizacijah, v primerjavi z mladostniki, ki se družijo le v okviru neformalnih vrstniških skupin (Rubini in Palmonari, 2008). Raziskava oblikovanja mladostnikovih socialnih orientacij do institucionalne avtoritete je pokazala pozitivnejša stališča do avtoritete in sprejemanje družbenih norm med mladimi, ki sodelujejo v formalnih skupinah, kot med tistimi, ki so vključeni le v vrstniške skupine (Rubini in Palmonari, 2008). Raziskava razvoja razumevanja družbenih odnosov med mladimi, ki sodelujejo v dejavnostih mladinskih centrov, je pokazala, da nanj pomembneje vpliva organizacijska kultura (cilji in strategije izvajanja dejavnosti, medosebni odnosi v skupini, vrednostne usmeritve), kot sociokognitivne sposobnosti posameznika (Gril, 2007). Mladostniki, ki se pogosteje udeležujejo v prostovoljnem delu ali političnih dejavnostih, zaznajo več družbenih problemov, so bolje informira-

ni o aktualnem družbenopolitičnem dogajanju in imajo pozitivnejša stališča do družbenega udejstvovanja, obenem pa zaznavajo več družbenih kot individualnih ovir za družbeno udejstvovanje (Gril, Klemenčič in Autor 2009). Participacija v izvenšolskih dejavnostih pa je povezana tudi s povečanim medskupinskim razumevanjem – npr. pozitivnimi rasnimi stališči (Holland in Andre, 1987; v Flanagan in Feison, 2001).

Družbeno udejstvovanje pa se v različnih družbah razlikuje glede na vrednostne usmeritve in ideologije družbenega sistema. V kolektivističnih družbah, kjer se poudarja pomoč drugim in vključevanje v družbo, so mladostniki bolj predani družbenemu udejstvovanju v skupnosti kot v individualističnih družbah, kjer se poudarja skrb za osebne želje in koristi (Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo in Sheblanova, 1998). IEA študija družbenega znanja je pokazala, da se pripravljenost na družbeno udejstvovanje razlikuje glede na aktivnosti posameznih vlad (Torney-Purta, Wilkenfeld in Barber, 2008). Pomembne so tudi možnosti za družbeno udejstvovanje mladostnikov v posameznih družbah.

Socialni konteksti razvoja državljskih kompetenc

Razvojno obdobje, najprimernejše za učenje državljskih spretnosti in znanj, potrebnih za aktivno vključevanje v družbeno življenje v skupnosti, je prav mladostništvo. Kakovostne spremembe v mišljenju mladostnikov, ki se izražajo v zmožnosti tvorjenja abstraktnih pojmov in formalno-logičnega sklepanja o odnosih med njimi, omogočajo razumevanje kompleksnosti družbenih razmerij, etičnih principov in družbenih konvencij ter vzpostavljanje lastnega vrednostnega sistema. V mladostništvu posamezniki aktivno raziskujejo različne družbene vloge in socialne identitete, da bi našli zase ustrezno poklicno, socialno, spolno identiteto. Tedaj neposredno, skozi lastno izkušnjo sodelovanja, v organizacijah in institucijah v skupnosti spoznavajo svojo družbeno realnost in opredeljujejo svoj odnos do nje. Politična socializacija je proces, ki poteka v kontekstu različnih organizacij, družbenih institucij in neformalnih skupin, v katerem mladi razvijajo svoja družbena znanja, opredeljujejo lastne vrednote in pridobivajo praktične izkušnje družbenega udejstvovanja. Proces politične socializacije je usmerjen k formiranju bodočih aktivnih državljanov; na eni strani razvija politično pismenost ter na drugi spodbuja družbeno in politično udejstvovanje mladih.

Socialne spretnosti in družbena znanja, ki si jih mladostniki pridobivajo z aktivnim vključevanjem v dejavnosti v skupnosti (gre za t. i. državljske kompetence), deloma sovpadajo s splošnimi socialnimi kompetencami za učinkovito vključevanje v medosebne interakcije: komunikacijske in socialne veščine, spretnosti reševanja socialnih konfliktov, sposobnost prevzemanja socialne perspektive, medosebno razumevanje, zastavljanje ciljev,

odločanje, samozaupanje, interes za druge ljudi in prosocialne norme. Deloma pa so državljanske kompetence specifične in se nanašajo na sposobnosti in spretnosti sodelovanja pri skupinskem delu in reševanja kompleksnih družbenih problemov (analize, vrednotenja, refleksije, sklepanja o političnih in družbenih problemih in vprašanjih), socialna odgovornost, družbena znanja in stališča ter socialne vrednote (Larson in Wood, 2005).

Na razvoj državljskih kompetenc mladih vplivajo različni dejavniki, od njihove osebnosti in sociokognitivnih spretnosti, družbenega znanja, prepričanj in stališč, do različnih socialnih kontekstov, s katerimi so v neposrednih (družina, šola, vrstniške skupine, družbene organizacije in institucije) ali posrednih interakcijah (mediji, družbene institucije, politika, družbenopolitična ureditev).

Družina je primarno okolje, v katerem se posameznik sooča z družbenimi normami socialnega vedenja. Starši so primarni vzorniki otrokom in s svojimi stališči, prepričanji in lastnim vedenjem otrokom preskrbijo model družbeno pričakovanega vedenja (Donnelly, Atkins in Hart, 2006). Raziskave kažejo na medgeneracijsko ujemanje vrednot mladostnikov političnih aktivistov in njihovih staršev (Dunham in Bengston, 1992; Duncan in Stewart, 1995). Družbeno udejstvovanje otrok in mladostnikov ter njihova stališča se povezujejo z vedenjem in stališči staršev (Andolina, Jenkins, Zukin in Keeter, 2003; Hart, Atkins, Markey in Youniss, 2004; Zaff, Malanchuk, Michelsen in Eccles, 2003). Ta skladnost političnih stališč je višja v družinah, kjer so politična vprašanja pomembna tema diskusij in dejavnosti (Jennings, 2002). Specifične vzgojne prakse v družini usmerjajo otrokov socialni razvoj in mu omogočajo spoznavanje sebe glede na doseganje vrednotnih standardov družine, ki predstavljajo referenco za presojanje lastnega vedenja. Obenem si v družinskem okolju otrok pridobi prve izkušnje sodelovanja v pogovorih in odločitvah o vsakdanjih dejavnostih. Pri tem je pomembno spodbujati otrokovo samostojnost in prevzemanje odgovornosti za lastno ravnanje. S tem otroku sporočamo, da je kompetenten in enakovreden član družinske skupnosti. Družina pomembno vpliva tudi na otrokovo vključevanje v širše družbeno okolje, saj so njegovi prvi socialni stiki z zunanjimi člani v skupnosti otroka in socialne mreže, v katere vstopa otrok, zamejeni z obsegom dejavnosti staršev v različnih socialnih kontekstih, socioekonomskim položajem družine, krajem in sosesko prebivališča ipd. Tudi kasneje v mladostništvu je za moralni in socialni razvoj pomembno, da so različni socialni konteksti, v katere je posameznik vključen, v medsebojnem stiku in usklajeni glede vrednotnih prioritet in normativnih standardov, ki jih zasledujejo (Small in Supple, 1996).

Šolsko okolje predstavlja pomemben kontekst razvoja posameznikove državljanske identitete. Šola razvija državljanske kompetence mladostnikov skozi šolski kurikulum, ra-

zredno klimo zaupanja in medsebojne povezanosti, pouk državljskih vsebin in z aktivnim vključevanjem učencev v odločanje o izobraževalnem procesu (Hahn, 1998). V šoli naj bi otroci imeli možnost vzpostavljanja tesnih, osebnih in trajnih stikov z odraslimi, kajti le tako bodo sprejeli učitelje za pomembne modele prosocialnega vedenja in stališč (Roth in Brooks-Gunn, 2006). Šola naj bi omogočila otrokom izražati svoje mnenje, se odločati in izvajati izbrane dejavnosti (Gril in dr., 2009; Gril, 2010). Le tako se bodo otroci v šoli počutili varne, sprejete in bodo šolo z dejavnostmi v njej sprejeli za svoje, zaradi česar se bodo tudi bolj osebno angažirali. Seveda pa je potrebno poskrbeti, da bodo dejavnosti v šoli razvojno primerne, tako po strukturi kot vsebini. Programi dejavnosti (šolskih in izvenšolskih) naj bi bili strukturirani tako, da omogočajo prevzemanje odgovornosti in so osmišljeni v realnem življenju. Le tako bodo mladi pridobili izkušnje, da lahko pomembno vplivajo na dogajanje. Poleg tega je potrebno strukturirati programe dejavnosti tako, da omogočajo razvoj spretnosti in so dovolj zanimivi, da predstavljajo otrokom izziv, da jih prepoznajo kot osebno pomembne in so pri izvedbi tudi bolj dejavni. Šola pa lahko prispeva k razvoju državljskih kompetenc tudi z vzpostavljanjem sodelovanja z družbenimi organizacijami, v katerih učenci praktično preizkušajo naučeno znanje (Billig, 2006; Gril in dr., 2009; Pickeral, 2006). Učenje družbene participacije pa je učinkovito le, če je dejavnostim pridružena refleksija osebnih izkušenj (svojih vlog, pridobljenih spretnosti, učinkov svojih dejanj za druge, ipd.), brez katere se spoznanje osebne odgovornosti in kolektivne sposobnosti za pozitivne spremembe v skupnosti ne razvije (Larson in Wood, 2006; Syvertsen, 2006; Yates in Youniss, 1998).

Izvenšolske dejavnosti in neformalne mladinske organizacije v skupnosti spodbujajo ozaveščenost o političnih vprašanjih in vplivajo na oblikovanje skupnega razumevanja družbenih odnosov (Gril, 2007). Vključevanje v družbene organizacije mladostnike spodbuja k opredelitvi lastne državljske identitete in razvoju družbene odgovornosti (Larson in Wood, 2006). V družbenih organizacijah so mladostniki v stikih z vrstniki, s katerimi kolektivno izvajajo različne dejavnosti v skupnosti in pridobivajo medosebne in akcijske spretnosti, potrebne za družbeno delovanje. V različnih skupinskih dejavnostih si oblikujejo osnovne socialne spretnosti in usvojijo norme družbeno odgovornega ravnanja in solidarnosti (Flanagan, 2004). To sta temeljni demokratični dispoziciji oseb, ki omogočata sodelovanje z drugimi ljudmi in podrejanje lastnih interesov skupnim ciljem skupine. Kot člani skupine mladi odločajo o ciljnih skupine in vzajemno opredeljujejo pomen skupnosti. Možnost izražanja lastnega mnenja mladim omogoča izkušnjo državljske pravice do samoopredelitve. V skupnih dejavnostih mladi raziskujejo, kaj pomeni biti član »javnosti« in spoznavajo recipročnost pravic in dolžnosti, ki so temelj državljanstva

(Flanagan in Feison, 2001). Strpnost do drugačnih stališč in soodvisnost sta pomembna aspekta demokratične identitete, ki se razvijata v izvenšolskih dejavnostih in mladinskih organizacijah. Te skupine predstavljajo mladostnikom referenčno skupino, s katero se lahko identificirajo in vzajemno vzpostavljajo preferenčne norme in vrednostne usmeritve. Zlasti pa je pomembna vloga odraslih v teh organizacijah, ki ne le da usmerjajo delo mladinskih skupin, temveč v zaupnih, osebnih ter trajnih odnosih mladostnikom posredujejo svoja družbena prepričanja in znanja ter učinkovito modelirajo vedenjske standarde mladih in jih usklajujejo z družbenimi normami socialno zaželenega obnašanja (Larson in Wood, 2006).

Vrstniki postajajo z otrokovim razvojem vse pomembnejši, najbolj v mladostništvu. Tedaj vrstniška skupina postane referenčna za prevzemanje stališč, vrednot in vedenjskih norm. Vrstniški odnosi v mladinskih organizacijah so pomembni za razvoj demokratične družbene ureditve, ker je njihova struktura bolj egalitarna kot v drugih institucijah socializacije (družine in šole). V njih lahko mladi izražajo svoja stališča, preizkušajo ideje, soočajo nasprotna mnenja in prispevajo kaj smiselnega svoji skupnosti (Heath in McLaughlin, 1993). Med vrstniki se skozi razprave izoblikujejo skupni standardi vedenja, ki bistveno določajo mladostnikove vrednostne usmeritve, opredelitve identitete in privzeti življenjski stil (Syvertsen in Flanagan, 2006). Obenem je komunikacija z vrstniki pomembna za razvoj medosebnih spretnosti, doživljanja sprejetosti, solidarnosti in pripadnosti skupini, ki so bistvene determinante posameznikovih državljskih kompetenc.

Vrstniške skupine imajo tudi vlogo v razvoju družbenega zaupanja, enega temeljnih atributov demokracije (Flanagan, 2004). Zaupanje je prepričanje v dobronamernost drugih, prepričanje, da delijo z nami predanost za skupno dobro. Medosebno zaupanje izhaja iz pogostih in tesnih stikov z drugimi osebami in skupinami. Prenaša se tudi na širše, družbeno zaupanje v druge ljudi v družbi ali institucije, ki jih razumemo kot pravične, pripravljene pomagati in zaupanja vredne (Putnam, 2000). Povezanost med družbenim udejstvovanjem in družbenim zaupanjem je recipročna: tisti, ki bolj zaupajo, se pogosteje vključujejo in posledično imajo tudi več družbenega zaupanja (Brehm in Rahn, 1997, v Flanagan, 2004; Putnam, 2000; Verba in dr., 1995). Tudi mladostniki, ki so vključeni v skupnostne izvenšolske dejavnosti imajo več družbenega zaupanja in bolj pozitivna stališča do drugih v skupnosti v primerjavi z vrstniki, ki se ne udeležujejo (Flanagan, Gill in Gally, 2004). To bi lahko pojasnili s tem, da se vrstniško zaupanje in članstvo zasluži s skupnim delom, usmerjenim k skupnim ciljem, ki jih skupaj opredelijo; v sodelovanju med različnimi mladostniki uvidijo svoj doprinos skupini in učinkovitost skupinskega dela in razvijajo kolektivno identiteto (Youniss in dr., 1997). Po drugi strani so vrstniške skupini

ne nehierarhično strukturirane, enak položaj pa olajšuje izražanje stališč in razreševanje razlik med njimi. Oboje, sodelovanje in soočanje različnih stališč med enakimi spodbuja sprejetost in identifikacijo s skupino ter prepoznavanje skupnih ciljev in rezultatov dela (Flanagan, 2004). Glede na stopnjo identifikacije s skupino mladostnik občuti solidarnost z drugimi v skupini, ki je pomembna za doseganje skupnih ciljev (tudi politični cilji se redko dosegajo individualno). Občutek solidarnosti je povezan z družbenim udejstvom in predanostjo ciljem v javnem interesu (npr. služiti skupnosti, narodu, ljudem, ki potrebujejo pomoč; Flanagan, Bowes in dr., 1998).

Raziskave državljskega izobraževanja, družbenega in političnega udejstvom mladih (pregled v Sherrod, Flanagan, Kassimir in Syvertsen, 2006) kažejo na pomembno vlogo strukture socialnega okolja in dejavnosti, v katerih poteka učenje socialnih veščin in znanj, potrebnih za vključevanje v družbo. Skupne poteze socialnih okolij (družina, šola, vrstniške skupine, družbene organizacije, mladinska gibanja), ki spodbudno vplivajo na razvoj državljskih kompetenc in oblikovanje socialne identitete mladostnikov, se nanašajo na medsebojno zaupanje v skupini in podporo avtonomnemu odločanju in vedenju, možnosti za pripadnost skupini, kontinuirane interakcije z odraslimi, ki služijo kot modeli vlog prosocialnega vedenja in stališč, prosocialne norme, zagotavljanje možnosti za izražanje in soočanje različnih stališč, izbiro in izvedbo dejavnosti, skupinsko delo, prevzemanje odgovornosti, razvoj spretnosti skozi dejavnosti ter razvojno primerne, izzivalne in uresničljive programe aktivnosti, ki omogočajo osmišljanje družbenih dejavnosti skozi refleksijo učinkov posameznikovega socialnega vedenja (Larson in Wood, 2006; Syvertsen, 2006).

Teorije razvoja družbenega udejstvom mladih

V nadaljevanju predstavljamo teoretske modele, ki omogočajo razlago posameznih aspektov družbenega udejstvom mladih (povzemamo jih po Wilkenfeld, Lauckhardt in Torney-Purta, 2010). Nekatere so temeljne teorije psihološkega razvoja, druge pa so vzpostavljene na podlagi empiričnih izsledkov družbenega udejstvom mladih.

Socialno kognitivna teorija

Bandura (1986) je v svoji socialno kognitivni teoriji osredotočil na razlago okoljskih vplivov na vedenje, ob upoštevanju osebnih značilnosti, kognitivnih in afektivnih dejavnikov. Družbeno udejstvom lahko na podlagi te teorije pojasnimo s konceptom samoučinkovitosti in opazovalnim učenjem. Samoučinkovitost je zaupanje posameznika v lastne sposobnosti, da nadzira in izvaja dejanja v trenutnih in prihodnjih situacijah. Samo-

učinkovitost je kognitivno-motivacijsko prepričanje, ki temelji na zaznavanju lastnih sposobnosti za izvajanje dejanj v smeri zaželenih izidov in preprečevanju neželenih izidov. Posameznik presoja samoučinkovitost glede na štiri izvore: izkušnje obvladovanja izvedbe, sodbe o sposobnostih v primerjavi s socialnimi modeli, socialne vplive in prepričevanje, psihološka in čustvena stanja.

Tudi skupine se lahko čutijo učinkovite glede svojih naporov za spremembe. Kolektivna učinkovitost so skupna prepričanja skupine o združenih sposobnostih za organiziranje in izvajanje dejavnosti, ki so potrebne, da privedejo do določenih izidov (Bandura, 1997). Zlasti zaznavanje kolektivne učinkovitosti je pomembno za uspešno aktivno družbeno udejstvovanje, ki ponavadi zahteva delo skupaj z drugimi, da dosežejo skupen cilj. Možnosti za delo z drugimi, ki je usmerjeno k doseganju skupnih ciljev, so v dejavnostih v skupnosti, mladinskih organizacijah, šoli in drugih družbenih institucijah.

Bandura (1997) je opredelil tudi koncept politične učinkovitosti, ki se nanaša na prepričanje in zaupanje posameznika, da izvede politična dejanja za doseg želenih ciljev. Politična učinkovitost se nanaša na notranjo politično učinkovitost, tj. posameznikovo zaznavanje sposobnosti, da vpliva na politične odločitve ter zunanjo politično učinkovitost, tj. zaznavanje odzivov vlade na posameznikove napore. Za razvoj politične učinkovitosti so pomembne mladostnikove zaznave lastne učinkovitosti, da vpliva na vedenje odraslih v institucijah, v katere je vključen (šola, centri v skupnosti, religiozne institucije, idr.). Če mladostnik meni, da lahko vpliva na dejanja odraslih v družbenih institucijah, lahko generalizira ta občutek na učinkovitost za politiko in meni, da lahko vpliva tudi na vlado.

Drugi koncept te teorije, ki pojasnjuje družbeno udejstvovanje, je opazovalno učenje ali učenje po modelu. Učenje poteka v neposrednih interakcijah z drugimi in v posrednih, preko opazovanja vedenja drugih in učinkov teh dejanj (Bandura, 1986). Z modelnim učenjem se prenašajo socialne norme, vrednote, stališča, čustva in vedenjski vzorci drugih. Ta oblika modelnega učenja je pomembna v socializaciji, saj vpliva na posameznikova stališča in čustvene odzive do drugih ljudi, družbenih problemov in vrednotenje vedenja (Bandura, 1989). Modelno učenje je lahko namerno ali nezavedno; v obeh primerih posameznik opazovano vedenje kognitivno procesira in internalizira.

V politični socializaciji se modelno učenje kaže kot spreminjanje mladostnikovega vedenja in kognicije: v socialnih interakcijah je mladostnik vključen v kolektivno konstrukcijo vednosti, kar pomeni, da se kognitivne strukture ustvarjajo in spreminjajo v interakcijah z drugimi. Diskusije in debate v razredu, izpostavljanje različnim perspektivam drugih učencev in refleksije različnih gledišč na isto vprašanje, lahko vodi do oblikovanja nove perspektive pri mladostniku. Nekatera stališča ostajajo stabilna in se ne spreminjajo; slu-

žijo kot stabilna perspektiva za interpretacijo novih informacij. Ta teorija razlaga politično socializacijo kot aktivno konstrukcijo znanja, političnih idealov in vrednot pri mladostniku. Pri družbenem udejstvovanju je pomembna refleksija svojega ravnanja in posledic ali vedenja in posledic dejanj drugih, ki omogoča razvoj politične samoučinkovitosti, ki spodbuja bolj uspešno ravnanje mladostnikov v prihodnjih podobnih situacijah.

Kognitivne teorije moralnega razvoja

Kohlberg (1976) je opredelil moralno funkcioniranje kot razumevanje pravic in pravičnosti. Moralni razvoj naj bi potekal v šestih stopnjah od otroštva do odraslosti, ki se zaporedno rekonstruirajo ob uvidenju konfliktov in neprimernosti razlag na prejšnji stopnji. Med presojanjem moralnih in političnih vprašanj je nekaj podobnosti v tem, da so kompleksna in redko ponujajo eno jasno rešitev.

Rest, Navarez, Thoma in Bebeau (2000) so Kohlbergovo perspektivo preoblikovali v razumevanje moralnega razvoja skozi sheme (ne stopnje), med katerimi je prehajanje bolj postopno. Opredelili so tri različne sheme moralnega presojanja: osebni interes (presoja glede na to, kaj je bolj zame), vzdrževanje norm (glede na družbene norme, pravila in poslušnost avtoriteti) in postkonvencionalno (razširjeno in prožno razumevanje družbenih in moralnih konstrukтов). Vsaka moralna shema določa svoje gledišče na politična dejanja. Posamezniki se med seboj razlikujejo v tem, na podlagi katere sheme presojujejo politična dejanja.

Tudi zgodnje preučevanje političnega razumevanja (Adelson in O'Neil, 1966) izhaja iz konstruktivističnega pristopa k razvoju moralnega presojanja. Preučevali so, kako mladostniki razumejo zakone in avtoriteto, kako razumejo sistem vodenja ali družbene institucije, pravice in dolžnosti državljanov in države. Okrog 13.–14. leta starosti se pojmovanja mladostnikov spremenijo. Mlajši imajo bolj dobronamerno razumevanje voditeljev in so bolj pripravljeni slediti avtoriteti. Starejši mladostniki so bolj naklonjeni predstavnikom ljudskih glasov pri odločanju in vedo, da nekateri voditelji lahko zlorabijo svojo moč. Glede zakonov so mlajši bolj usmerjeni k zakonu in redu: zakoni so nujni, da omejijo posameznikovo svobodo; starejši imajo bolj razdelane poglede: zavedajo se nevarnosti omejevanja posameznikove svobode in pomembnosti zakonov, da zaščitijo javno dobro. Razvoj političnega mišljenja se kaže v povečani skrbi za individualne pravice, skupnost kot celoto in razlikovanje med legitimnim in arbitrarnim (Gallatin, 1980, v Flanagan, 2004).

Turiel (1983) je razvil podrobno specifično teorijo sociokognitivnega razvoja, po kateri moralni razvoj ne poteka v stopnjah, temveč na različnih pojmovnih področjih, ki opredeljujejo moralni in socialni razvoj. Razumevanje socialnega sveta se ne nanaša na globalne koncepte, temveč se razvija na specifičnih področjih: moralnim, socialno konvencio-

nalnim ali osebnim. Presojanje pravilnega ali napačnega ravnanja se pri otrocih in mladostnikih razlikuje glede na to, s katerim specifičnim konceptualnim področjem sovпада. Moralno področje vključuje koncepte pravičnosti, pravic in blagostanje drugih. Presojanje socialnih konvencij se nanaša na družbeno osnovana pravila in običaje ter pričakovanja, usmerjena k spodbujanju skupinskega funkcioniranja. Področje osebne presoje vključuje vprašanja osebnih izbir in dejavnosti. Področja, na katerih se oblikujejo pojmovanja družbenega udejstvovanja mladostnikov, se razlikujejo glede na vrsto udejstvovanja in stopnjo osebne predanosti (Metzger in Smetana, 2010).

Teorija prevzemanja vlog

Selmanova teorija prevzemanja vlog (1980) zavzema sociokognitivno perspektivo razvoja socialne perspektive skozi pet stopenj. Pojasni lahko razumevanje družbenega udejstvovanja ali političnih vprašanj med mladimi glede na stopnjo zavzete socialne perspektive. Koordinirano razumevanje različnih perspektiv (posameznikov, skupine ali družbe kot celote) je pomembno za mlade, ki so aktivno vključeni v družbenih procesih, kot je npr. medosebno dogovarjanje. Družbeno ali politično udejstvovanje vključuje interakcije z drugimi, ki imajo lahko drugačne poglede na vprašanja in reševanje konfliktov, ki lahko vzniknejo na podlagi tega. Posebej relevantni za razumevanje družbenega udejstvovanja sta tretja in četrta stopnja socialne perspektive. Na tretji stopnji vzajemne socialne perspektive je mladostnik sposoben prevzeti perspektivo drugih na svoje misli, čustva in vedenje ter hkrati razume, da to lahko storijo tudi drugi. Sočasno lahko razlikuje med posameznikovo perspektivo in splošno perspektivo skupine. Na četrthi stopnji je mladostnik sposoben zavzeti družbeno perspektivo. Različno predstavljena gledišča lahko razume sočasno glede na to, kako vplivajo na druge člane skupine. Sposobnost razumevanja, da si člani skupine delijo vzajemne in tudi individualne cilje, je potrebna za učinkovito državljanstvo. To razumevanje je potrebno tudi za občutenje lastne odgovornosti za izvedbo svojega dela družbenih dejavnosti skupine.

Psihosocialna teorija razvoja

Psihosocialna teorija (Erikson, 1968) opredeljuje individualni razvoj skozi vse življenje v osmih stopnjah. Posameznik prehaja iz ene stopnje na drugo z razreševanjem specifičnih kriz ali napetosti. Razvoj je kumulativen, pozitivne in negativne razrešitve krize vplivajo na nadaljnje stopnje in funkcioniranje posameznika. Tri stopnje so zlasti pomembne za družbeno udejstvovanje. Na prvi stopnji otrok v interakcijah s svojimi starši vzpostavi temeljno zaupanje oz. nezaupanje do ljudi. Iz tega temeljnega zaupanja izhaja tudi obliko-

vanje socialnega zaupanja pri mladostnikih. Pojasnjuje pa tudi sovpadanje stališč in družbenopolitičnega vedenja med starši in mladostniki. Osnovnošolski otroci razvijajo delavnost ali inferiornost (četrti stopnja). Otrok razvija občutek lastne vrednosti in samoučinkovitosti z izpopolnjevanjem spretnosti. Kompetence in pripravljenost za dejavnost, ki se razvijejo na tej stopnji, zlasti v altruističnih dejavnostih, so pomembna podlaga za kasnejše družbeno udejstvovanje v mladostništvu. Naslednja pomembna stopnja je oblikovanje identitete ali identitetne zmede v mladostništvu (peta stopnja). Mladostniki raziskujejo različne vloge in identitete, s katerimi bi lahko opredelili sebe. Erikson (1958, v Wilkenfeld in dr., 2010) je opredelil politično identiteto kot individualni občutek povezanosti z drugimi in vlaganje v kolektivno prihodnost. Ključni element pri oblikovanju identitete je razumevanje svoje vloge v družbi. Razvoj splošne osebne identitete v terminih svetovnega nazora in vrednot določa tudi posameznikov čustveni odnos do družbe, vendar pa je razvoj politične identitete v ospredju družbenega udejstvovanja. S pomočjo Eriksonove teorije lahko razumemo razvojne dejavnike, ki usmerjajo družbeno udejstvovanje.

Teorija ekoloških sistemov

Po teoriji ekoloških sistemov (Bronfenbrenner, 1989), na posameznikov razvoj vplivajo vzajemne interakcije s socialnim okoljem, od mikro do makro okolja. Vseh pet socialnih sistemov je medsebojno vzajemno odvisnih. Na razvoj posameznika močneje vplivajo tista okolja, s katerimi je v neposrednih interakcijah, bolj oddaljeni sistemi pa imajo posreden vpliv preko bližnjih socialnih sistemov. Najbližji posamezniku je mikrosistem, v katerem na posameznika vplivajo osebe in institucije, s katerimi je v medosebnih interakcijah, predvsem s prevladujočim vzorcem dejavnosti (družina, šola, vrstniki). Vpliv vsakega socialnega sistema se s časom lahko spreminja, prav tako tudi interakcije med različnimi sistemi. Primarni sistem, ki vpliva na družbeno udejstvovanje, je družina. Če so starši dejavni državljani in vključeni v demokratične procese, se tudi njihovi otroci pogosteje vključujejo. Tudi procesi odločanja v družini otrok in mladostnikov spodbujajo njihovo družbeno udejstvovanje. Drugi mikrosistemi, ki vplivajo na mladostnikovo družbeno udejstvovanje, so vrstniške skupine, šola in mladinske organizacije. Interakcije med mikrosistemi tvorijo mladostnikov mezosistem. Npr. povezanost staršev in šole vpliva na razširjanje možnosti za učenje izven šole. Mikrosistemi so lahko tudi v konfliktu, npr. lahko so izražena nasprotna stališča glede družbenih procesov v učbenikih in vsakdanjih izkušnjah v družini in soseski.

Eksosistemi imajo posreden vpliv na razvoj, npr. povezanost med starši in njihovim delovnim okoljem ali povezanost med šolo in sosesko. Eksosistemi so tudi šolski sveti, or-

ganizacije v skupnosti in javne politike, ki vplivajo na mladostnike preko šole in družine. Makrosistem je najbolj oddaljen od posameznika, vključuje splošno razširjena stališča in ideologije širšega družbenega konteksta. Te oblikujejo druge socialne sisteme, ki vplivajo na posameznika. Makrosistem je zelo relevanten za preučevanje družbenega udejstvovanja mladostnikov v različnih družbenih ureditvah.

Teorija spremembe motivacije in udejstvovanja

Teorija spremembe motivacije in udejstvovanja (Pearce in Larson, 2006) je nastala na podlagi empiričnih izsledkov družbenega udejstvovanja mladih v mladinskih organizacijah v skupnosti. Osredotoča se na motivacijo mladih za družbeno udejstvovanje in predanost družbenim dejavnostim. Povezuje profile organizacij in izkušnje mladih ljudi, ki promovirajo družbeno udejstvovanje mladih (npr. vrstniške interakcije in podporo vodje). Teorija poudarja, da participacija v mladinskih programih spodbuja občutke samozaupanja in odgovornosti ter daje mladostnikom možnosti za prakticiranje individualnih odločitev in izpolnjevanje jasnih pričakovanj (Larson, Pearce, Sullivan in Jarrett, 2007; Wood in dr., 2009). Raziskovalni izsledki kažejo na tristopenjski proces družbenega udejstvovanja. Na prvi stopnji so mladostniki navzoči v družbeni dejavnosti, bodisi ker se to zahteva ali prostovoljno. Na drugi stopnji morajo biti morajo osebno predani poslanstvu organizacije. Na tretji stopnji pa dejavnosti, ki jih izvajajo, generirajo intrinzično motivacijo.

Teorija sociopolitičnega razvoja

Teorija sociopolitičnega razvoja (Watts, Griffith in Abdul-Adil, 1999; Watts, Williams in Jagers, 2003) definira sociopolitični razvoj kot razvijajoče se razumevanje političnih, ekonomskih, kulturnih in drugih sistemskih mehanizmov, ki oblikujejo družbo in posameznikov položaj v njej, prav tako tudi pridružene procese razvoja znanja, analitičnih sposobnosti in čustvenih potez, ki so potrebne za vključevanje v politične dejavnosti. Osrednji koncept teorije je kritična zavest, ki se nanaša na kritično analizo socialno konstruiranih norm in prepričanj v povezavi z institucijami. Prepričanje v višjo silo podpira posameznikovo motivacijo, da postane advokat sprememb. Razvoj družbenega udejstvovanja poteka skozi pet stopenj razvijajoče se kritične zavesti. Teorija predpostavlja, da so učinki dogodkov na posameznika kumulativni. Prva stopnja v sociopolitičnem razvoju je nekritična – posameznik verjame, da so razlike v resursih različnih družbenih skupin minimalne in da imajo posamezniki popoln nadzor nad svojim položajem v družbi. Druga stopnja je adaptivna – posameznik prepozna nekaj asimetrije med institucijami in zavzame malodušno pozicijo. Tretja stopnja je predkritična – posameznika skrbijo asimetrije

in neenakosti v družbi in je posledično manj samozadovoljen. Četrta stopnja je kritična – posameznik ima željo, da bi spoznal več o neenakostih v družbi in prepozna aktivizem in zastopništvo kot nujna za preseganje teh krivic. Na peti stopnji osvoboditve – vključevanje v socialne akcije in dejavnosti v skupnosti stimulira zavedanje zatiranja.

Študije z intervjuji afriških Američanov kažejo, da družbeno udejstvovanje spodbuja razvoj kritične zavesti (Watts in dr., 1999), ne pa, kateri dejavniki jo spodbujajo. Kritično zavest naj bi sestavljali štirje koncepti: svetovni nazor in družbena analiza, občutek delovanja, zavedanje strukturnih možnosti, vedenje družbenega udejstvovanja. Teorija predpostavlja, da povečano zavedanje socialne nepravilnosti povečuje vključevanje v družbeni aktivizem. Povezanost med znanjem in zavedanjem socialne nepravilnosti moderira občutek delovanja in strukturne možnosti za dejanja (Watts in dr., 2003). Če slednja naraščata, se povečuje tudi zveza med socialno analizo in družbenim udejstvovanjem.

Vloga šole v razvoju državljskih kompetenc

Šola lahko spodbuja razvoj mladostnikovih državljskih kompetenc s poukom družbenih vsebin, aktivnimi metodami poučevanja, pa tudi z vzpostavljanjem razredne klime zaupanja in medsebojne povezanosti ter vključevanjem učencev v odločanje o izobraževalnem procesu (Hahn, 1998; Gril, 2011). Učiteljem je pripisana vloga normativnega modela, ki spodbuja mladostnikovo oblikovanje družbenih stališč in prosocialnega vedenja. Pomembno pa je tudi sodelovanje šole z družbenimi organizacijami in institucijami v lokalni skupnosti (Gril, 2010), kjer mladostniki lahko preizkusijo naučeno družbeno znanje, ga osmislijo in si pridobijo ustrezne sodelovalne veščine ter razširijo spekter možnosti za družbeno udejstvovanje.

Družbena znanja, ki jih učenci pridobijo pri pouku, niso dovolj za vzpodbuditev interesa, delovanje in predanost družbi med mladimi. Za družbeno udejstvovanje je pomembno, da se mladi počutijo del javnosti in razvijejo pojem javnosti. Zato morajo imeti priložnost za skupno delo, da izgradijo skupnost s skupnimi interesi in cilji, imajo možnost izražati svoje mnenje, slišati perspektive drugih in najti skupni imenovalec. Te aktivnosti spodbudijo medsebojno spoznavanje, spoznavanje perspektiv drugih in jih učijo zaupati drugim (Flanagan in dr., 2010). Te spretnosti, ki so ključnega pomena za aktivno državljanstvo, se v šoli razvijajo skozi neformalni kurikulum. Neformalni kurikulum se nanaša na odnose in procese v šoli oz. učno klimo, ki lahko zagotovi demokratično kulturo v šoli in spodbudi razvoj demokratičnih kompetenc učencev, kot sta predanost skupini in zaupanje drugim. Odrasli, ki bolj zaupajo v humanost ljudi, tudi pogosteje participirajo v skupinah, volijo in so prostovoljci (Putnam, 2000). V posameznikovem razvoju se socialno za-

upanje vzbudi pri skupnem delu z drugimi, ki vzbudi občutke skupne pripadnosti in solidarnosti v skupini. Ta občutja pogosteje motivirajo posameznike, da ravnajo zaupljivo, si prizadevajo za doseganje skupnega cilja in ne le za lastni interes. Občutki, da je nekdo pomemben in sprejet v šoli, da pripada skupini, spodbudijo razvoj kolektivne identitete, ki postane pomemben del osebne identitete. Kolektivna identiteta spodbudi uvid v podobnosti med seboj in drugimi, poveča pripadnost skupnosti in večjo predanost skupnim normam, kar vodi v večje socialno zaupanje (Uslaner, 2003). Učenci so tudi bolj motivirani za doseganje skupnih ciljev, če se čutijo medsebojno povezani in si zaupajo ter zaupajo učiteljem. Identifikacija s skupino ali organizacijo temelji na dinamiki sodelovanja, predanosti in občutku odgovornosti za skupino (Pearce in Larson, 2006; Rutkowski, Gruder in Romer, 1983; Ryan in Deci, 2000). Takšna inkluzivna šolska klima oz. šolska skupnost, kjer si posamezniki delijo skupinsko identiteto, skrbijo drug za drugega in delajo za skupne cilje, spodbuja socialno zaupanje in občutek socialne odgovornosti za skupno dobro (Battistich, Solomon, Watson in Schaps, 1997). Participacija v življenju šole kreira temelje, na katerih mladi zgradijo čustvene vezi s širšo družbo, se naučijo prakticirati svoje pravice in odgovornosti kot državljani (Flanagan, 2003; Flanagan, Cumsille, Gill in Galloway, 2007).

Učitelji imajo ključno vlogo pri izobraževanju otrok o demokratičnih principih, zaupanju v demokratične procese odločanja. Način, na katerega se v šoli učitelji in učenci medsebojno obravnavajo, kako obravnavajo razlike in delajo za skupni cilj, so osnova za razvoj pojmovanj demokracije in civilne družbe med mladimi. Odprta klima uči učence soočanja z nasprotujočimi mnenji na demokratičen, vpluden način in jih uči pogajanja z avtoriteto. Namesto da učitelj postavlja in s pritiski izvaja pravila, učence enakovredno obravnava in jim prepusti, da si delijo skupne odgovornosti in pravice vodenja, s čimer se učenci učijo skupnega, demokratičnega vodenja razreda. Ko jim učitelji zaupajo, se učenci naučijo, kaj pomeni biti vreden zaupanja, razvijajo pa tudi samozaupanje v svoje sposobnosti za demokratično odločanje, kar spodbuja njihovo delovanje v javnosti. V odprti klimi učitelj izraža svoja pričakovanja, da bodo učenci spoštljivi drug do drugega, s čimer jih uči, kako se v demokratični družbi obnaša do drugih ljudi. S spoštovanjem različnih mnenj učitelj udejanja norme strpnosti, osnovno načelo demokracije. Skozi spoštovanje recipročnih odnosov učenci razvijajo zaupanje in zaupljivost v soljudi (Flanagan in dr., 2010). V zaupljivih odnosih učenci tudi bolj cenijo znanje učitelja (Raider-Roth, 2005, v Flanagan in dr., 2010). Raziskave kažejo pozitivno povezanost odprte šolske klime, v kateri učitelji spodbujajo učence, da izražajo mnenje, s strpnostjo ter odprtim mišljenjem učencev (Torney-Purta in dr., 2001), socialno odgovornostjo v nasprotju z odtujenostjo (Flanagan in dr. 1998; Torney-Purta, 2009) in predanostjo demokratičnim idejam patriotiz-

ma, tolerance in pomoči ljudem v stiski (Flanagan in dr., 2007; Torney-Purta, Richardson in Barber, 2004). Demokratične šolske prakse, kot so participacija učencev v postavljanju pravil in organiziranju dogodkov, svoboda izražanja in zaznana pravičnost pravil in učiteljev, so pomemben dejavnik oblikovanja občutka šolske skupnosti med učenci (Vieno, Perkins, Smith, Santinello, 2005).

Dva vidika šolske klime opredeljujeta šolo kot inkluzivno skupnost, ki promovira občutek pripadnosti in družbene odgovornosti (Battistich in dr., 1997; Torney-Purta in dr., 2001): demokratična struktura avtoritete – učitelji zaupajo in spoštujejo učence, spodbujajo izražanje in spoštovanje mnenj, vztrajajo na principih tolerance kot osnove diskusij in odnosov – ter šolska solidarnost – učenci občutijo kolektivno identiteto s sošolci in šolo (učenci skrbijo drug za drugega, se čutijo pomemben del šole, skrbijo za skupne stvari v šoli, so ponosni, da so del šole). Šolska solidarnost se oblikuje na podlagi čustvene navezanosti in pripadnosti šolski skupnosti, v kateri se učenec počuti sprejetega in spoštovanega. Solidarnost zajema občutek pripadnosti skupnosti, ki spodbuja pozitivno zaznavanje drugih (Baumeister in Leary, 1995). Socialno zaupanje je pozitivno povezano z občutki solidarnosti do sošolcev in ponosom na članstvo v instituciji, kot je šola (Flanagan, 2010). Pomen solidarnosti med učenci se je pokazal kot pomemben dejavnik v razvoju identifikacije s skupnim dobrim: učenci so se bili bolj pripravljeni zavezati ciljem javnega interesa, če so bili solidarni z vrstniki v šoli in so menili, da je večina učencev v šoli ponosna, da je del institucije, kjer skrb prehaja meje socialnih skupin (Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo in Sheblanova, 1998). Solidarnost ni značilnost posameznika, temveč učenčeva percepcija kolektivne značilnosti njihove šole. Kot taka se dotika inkluzivne klime, v kateri se učenci v splošnem počutijo, da so spoštovani med vrstniki in pomembni za šolo kot institucijo (Flanagan in Feison, 2001, str. 8).

V demokratični razredni klimi, v kateri si učenci medsebojno zaupajo, so poročali o višji stopnji solidarnosti in pripadnosti šoli; oboje je bilo povezano z večjo stopnjo socialnega zaupanja v dveh šolskih letih (Flanagan, 2010). Učenci, ki so zaznavali svoje učitelje, da spodbujajo izražanje mnenj in spoštujejo njihovo mnenje, so izražali več občutkov solidarnosti in tudi večje socialno zaupanje. Sicer pa je socialno zaupanje upadalo med zgodnjo, srednjo in pozno adolescenco, vendar je bila korelacija v socialnem zaupanju v dveh letih močnejša pri starejših kot mlajših mladostnikih. Solidarnost s sošolci, pripadnost razredu ter odprta, pravična, demokratična in inkluzivna šolska klima so napovedovali tudi pripravljenost mladostnikov za delovanje v skupno dobro (npr. preprečiti poškodbe med sošolci). Mednarodna raziskava državljankega izobraževanja (IEA CIVED 1999) je po-

kazala, da učenci iz razredov, za katere so značilne vljudnost, strpnost in spoštovanje prostega izražanja mnenja, ki pogosto sodelujejo v razpravah o aktualnih političnih vprašanjih, izražajo več političnega interesa, politične strpnosti, zaznavajo večjo politično samoučinkovitost in pripravljenost za politično participacijo in družbeno udejstvovanje (Torney-Purta, Lehmann, Oswald in Schulz, 2001).

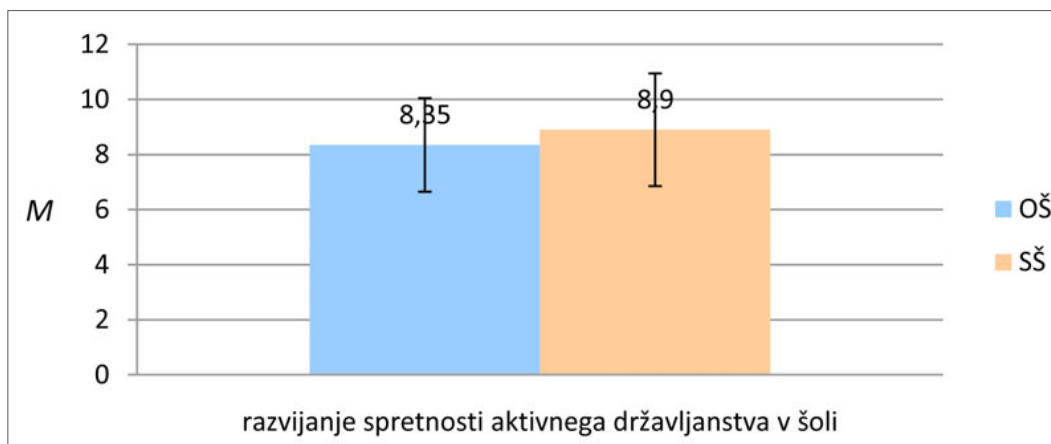
V srednji šoli občutek povezanosti s šolo napoveduje različne oblike družbenega in političnega udejstvovanja v mlajšem odraslem obdobju (Duke, Skay, Pettingell in Borowsky, 2008; Smith, 1999). Tudi razvoj kolektivne identitete skozi vključevanje v družbene organizacije spodbuja sodelovanje, toleranco in socialno zaupanje (Boix in Posner, 1988; Hooghe, 2003). Solidarnost in občutja povezanosti s šolsko skupnostjo so povezana z družbenim udejstvovanjem v Vzhodni in Zahodni Evropi (Flanagan in dr., 1998; Torney-Purta, 2009) in zaupanjem šoli in političnim institucijam (Torney-Purta, Barber in Richardson, 2004).

Priprava mladih za dejavno vključevanje v družbo je v slovenskem šolskem sistemu opredeljena tako zakonsko kot v kurikularnih načrtih, ne le kot vsebina posameznih predmetov, temveč tudi v okviru sodelovanja učencev pri pouku, oblikovanju razredne in šolske skupnosti ter načrtovanju in izvajanju skupnih dejavnosti v šoli. Učitelji predmetov, ki vsebujejo elemente državljske vzgoje, na ljubljanskih osnovnih in srednjih šolah kot pomembnejše cilje šole na tem področju zaznavajo razvijanje kritičnega mišljenja in usvajanje družbenopolitične vednosti od praktičnega udejstvovanja (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). Kljub temu učence občasno vključujejo v odločanje o izvajanju pouka (pri obravnavi snovi, izbiri metod in oblik pouka, ocenjevanju znanja), postavljanju razrednih pravil in načrtovanju skupnih dejavnosti v šoli (Gril, 2010). Več kot imajo učenci in dijaki izkušnje s soodločanjem v šoli, pogosteje se udeležujejo tudi v prostovoljnih in političnih dejavnostih v skupnosti (Gril, 2011). Praktično učenje državljanstva poteka tudi v sodelovanju šole z lokalno skupnostjo (obiski kulturnih in političnih ustanov, skupni projekti šole z drugimi šolami, društvi in ustanovami), v okviru dnevov dejavnosti šole, ekskurzij ter interesnih dejavnosti (Gril, 2010). Značilnosti odnosov na šoli in v razredu v omenjeni raziskavi nismo preučevali.

Značilnosti neformalnega kurikula šole so bile osrednje področje preučevanja pričujoče raziskave učenja aktivnega državljanstva v šoli. Osredotočili smo se na stališča učiteljev do vloge šole pri spodbujanju aktivnega državljanstva mladih, inkluzivno kulturo šole in stopnjo kohezivnosti razreda, aktivne metode dela pri pouku ter načine reševanja konfliktov med učenci.

Stališča učiteljev do spodbujanja aktivnega državljanstva v šoli

Učitelji so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali strinjanje z osmimi trditvami o vlogi šole pri spodbujanju aktivnega državljanstva mladih. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture lestvice, ki ustrezno pojasni sovarianje štirih postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,58; 0,69]$; delež pojasnjene skupne variance je 42,6 %). Ostale štiri postavke se s to komponento le šibko povezujejo, zato smo jih izključili iz nadaljnjih analiz. Lestvica ima zelo nizko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,53$).



Slika 14: Stališča učiteljev do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli (nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo strinjanja oziroma pozitivnejša stališča).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Sodelovanje šole v lokalni skupnosti daje učencem zgled za njihovo aktivno vključevanje v družbo«, »Z aktivnim sodelovanjem pri pouku se mladi učijo spretnosti soočanja in javnega komuniciranja«, »Učitelji lažje dosežemo učne cilje, če se o njih sproti dogovarjamo z učenci« in »Vključevanje v javno življenje je močno odvisno od v šoli pridobljenih komunikacijskih spretnosti«. Vse postavke poudarjajo pomen aktivne vloge učencev v izobraževalnem procesu, ki jim omogoča pridobivanje spretnosti, potrebnih za aktivno državljanstvo: njihovo sodelovanje pri dejavnostih in odločanju ter razvijanju komunikacijskih spretnosti. Iz teh štirih postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje stališča do spodbujanja aktivnega državljanstva v šoli, in jo poimenovali »razvijanje spretnosti aktivnega državljanstva v šoli« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo strinjanja s podporno vlogo šole pri razvijanju spretnosti, potrebnih za aktivno državljanstvo).

Razlike v stališčih do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli so med učitelji v osnovni šoli in profesorji srednji šoli statistično značilne ($t_{(1,331)} = 2,97; p = 0,003$). Osnovnošolski učitelji so bolj naklonjeni razvijanju spretnosti aktivnega državljanstva v šoli ($M = 8,35; SD = 1,70$) kot profesorji v srednjih šolah ($M = 8,90; SD = 2,04$). Tudi to razliko v stališčih učiteljev in profesorjev bi lahko, vsaj deloma, pojasnili z razlikami v kurikulumu in organizaciji dela na različnih stopnjah izobraževanja (v osnovnih in srednjih šolah).

Med učitelji/profesorji različnih predmetov v splošnem ni razlik v stališčih do aktivnega sodelovanja učencev v učnem procesu; niti med osnovnošolskimi učitelji niti med srednješolskimi profesorji različnih predmetov.

Povzetek

Osnovnošolski učitelji imajo bolj pozitivna stališča do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli kot profesorji v srednjih šolah.

Kultura šole

Zanimalo nas je, v koliki meri je na šolah razvita participativna kultura. Ali šolsko skupnost označuje sprejemanje, vključevanje in sodelovanje med vsemi člani šolske skupnosti? Ali šole spodbujajo sodelovanje učencev pri odločitvah o dejavnostih na šoli in pri pouku, vključevanju učencev pri kreiranju šolskih pravil, uveljavljanju norm medosebne skrbi, naklonjenosti, spoštovanja in sprejemanja v medosebnih odnosih med učenci in učitelji ter spodbujanju odgovornega ravnanja učencev pri vseh dejavnostih šole? Učitelji in mladostniki so poročali o značilnostih vključevanja učencev v dejavnosti šole in kakšno je normativno ravnanje, ki ga promovirajo, tudi preko različnih oblik nadzora primernege vedenja. Rezultate zaznavanja kulture šole z gledišča učiteljev in učencev v nadaljevanju prikazujemo ločeno.

Zaznavanje kulture šole med učitelji

Učitelji so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali pogostost različnih oblik vključevanja učencev in učiteljev v šoli, opisanega s šestimi trditvami. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne strukture, ki pojasni 62,5 % delež skupne variance (rotirali smo ju po metodi Varimax): prva komponenta ustrezno pojasni sovariranje treh postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,75; 0,80]$; delež pojasnjene skupne variance je 34,6 %), druga komponenta ustrezno pojasni sovariranje drugih treh postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,60; 0,80]$; delež pojasnjene skupne variance je 27,9 %). Eno postavko (označeno z -O) smo obratno vrednotili. Prva lestvica ima nizko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,69$),

prav tako tudi druga lestvica ($\alpha = 0,62$). Komponenti med seboj zmerno visoko pozitivno korelirata tako pri osnovnošolskih učiteljih ($r = 0,399$; $p = 0,000$) kot srednješolskih profesorjih ($r = 0,394$; $p = 0,000$).

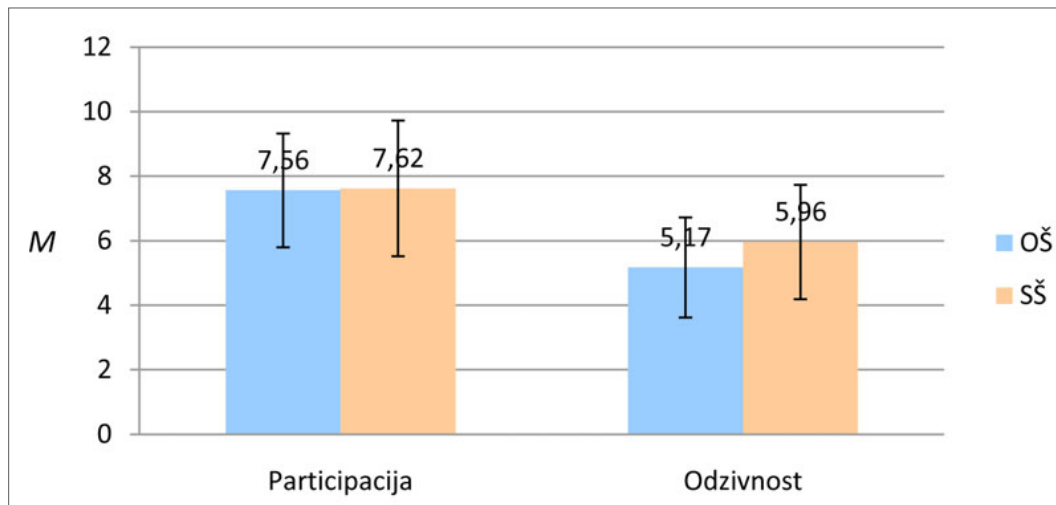
Prvo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Na naši šoli se učitelji posvetujemo z učenci, preden se odločimo o pomembnih stvareh«, »Pobude in predloge učencev o šolskih dejavnostih skušamo realizirati« in »Predstavniki učencev v šolski skupnosti soodločajo o poteku pouka in dejavnostih na šoli«. Vse tri postavke opredeljujejo vključenost učencev v odločanje o dejavnostih in pouku na šoli. Iz teh treh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje kulturo šole glede na vključevanje in sodelovanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, in jo poimenovali »participacija učencev v šoli« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo participacije učencev v šoli).

Drugo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Učitelji se odzivamo na nasilje med učenci«, »Treba je uporabiti tudi grožnje, da pri pouku dosežemo cilje, ki smo si jih zastavili (-O)« in »Na naši šoli učence spodbujamo, da opozarjajo na krivice in nepravilnosti, ki jih opazijo«. Vse tri postavke opredeljujejo odzivanje učencev in učiteljev na kršenje norm v šoli. Iz teh treh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje kulturo šole glede na doslednost uveljavljanja prosocialnih norm in nadzor vedenja v šoli. Poimenovali smo jo »odzivnost učiteljev in učencev na kršitve norm v šoli« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo odzivnosti vseh v šoli).

Razlike v zaznavanju šolske kulture med učitelji v osnovni šoli in profesorji v srednji šoli so statistično značilne le v komponenti odzivnosti na kršitve norm ($t_{(1,314)} = -3,78$; $p = 0,000$), ne pa tudi v zaznavanju participacije učencev na šoli. Osnovnošolski učitelji pogosteje zaznavajo odzivnost na kršitve norm na svoji šoli ($M = 5,17$; $SD = 1,55$) kot profesorji v srednjih šolah ($M = 5,96$; $SD = 1,77$). Rezultati kažejo na večjo doslednost pri uveljavljanju pravil in norm v osnovnih kot v srednjih šolah, medtem ko je stopnja participacije učencev in dijakov v dejavnosti na osnovnih in srednjih šolah približno enaka.

Med učitelji/profesorji različnih predmetov v splošnem ni razlik v zaznavanju šolske kulture. Prav tako se ne razlikujejo profesorji različnih predmetov v srednji šoli. Med učitelji različnih predmetov v osnovni šoli pa so se pokazale statistično značilne razlike v zaznavanju odzivnosti na kršitve norm (ANOVA: $F_{(3,120)} = 2,8$; $p = 0,043$), pri čemer so najbolj odzivni učitelji jezikov ($M = 4,96$; $SD = 1,55$), nekoliko manj učitelji naravoslovja in tehnike ($M = 5,11$; $SD = 1,37$), še manj učitelji družboslovja in umetnosti ($M = 5,50$; $SD = 1,64$), najmanj pa učitelji športa ($M = 6,19$; $SD = 1,76$). Post-hoc analiza (Bonferronijev test) parnih primerjav med skupinami učiteljev različnih predmetov je pokazala, da je odzivnost na kršitve norm statistično značilno pogostejša med učitelji jezikov kot učitelji športa ($p = 0,043$).

Rezultati kažejo, da so najbolj dosledni pri uveljavljanju pravil in norm medosebnega vedenja učitelji jezikovnih predmetov v osnovnih šolah, najmanj pa športni učitelji.



Slika 15: Zaznavanje kulture šole med učitelji v osnovnih in srednjih šolah (nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo participacije učencev in odzivnosti na kršitve norm v šoli).

V osnovni šoli se kultura šole ne povezuje s stališči učiteljev do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli. Stališča profesorjev v srednji šoli do razvijanja aktivnega državljanstva v šoli pa se nizko pozitivno povezujejo z zaznavanjem kulture šole. Profesorji, ki so bolj naklonjeni razvijanju spretnosti aktivnega državljanstva v šoli, prihajajo iz šol z višjo stopnjo participacije učencev na šoli ($r = 0,255$; $p = 0,000$) in višjo stopnjo odzivnosti na kršitve norm ($r = 0,191$; $p = 0,005$). Ta rezultat kaže na to, da je na srednjih šolah participativna kultura šole podprta tudi z načelno naklonjenostjo profesorjev do spodbujanja mladih k aktivnemu državljanstvu v šoli oz. da se stališča do vključevanja dijakov v dejavnosti šole in participativna praksa vsaj delno vzajemno sooblikujeta.

Zaznavanje kulture šole med učenci

Tudi učenci in dijaki so poročali o svojem zaznavanju kulture šole. Učenci/dijaki so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali pogostost različnih oblik vključevanja učencev in učiteljev v šoli, opisanega z desetimi trditvami. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne strukture, ki pojasni 48,6 % delež skupne variance (rotirali smo ju po metodi Varimax): prva komponenta ustrezno pojasni sovariranje šestih postavk (nji-

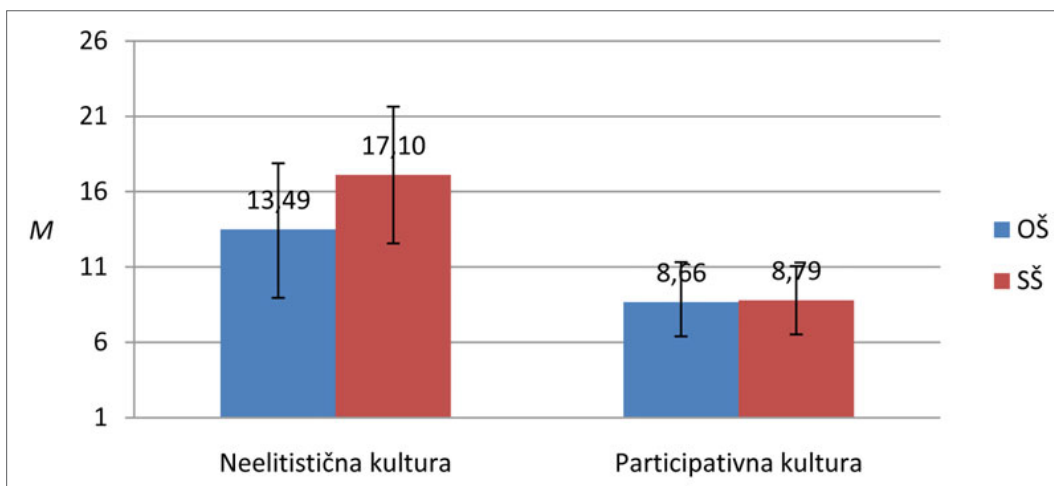
hova nasičenost: $b^2 = [0,51; 0,74]$; delež pojasnjene skupne variance je 29,0 %), druga komponenta ustrezno pojasni sovariiranje drugih treh postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,70; 0,76]$; delež pojasnjene skupne variance je 19,6 %). Eno postavko smo izključili iz nadaljnjih analiz zaradi nizke nasičenosti z obema komponentama. Tri postavke (označene z -O) smo obratno vrednotili. Prva lestvica ima zmerno visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,73$), druga lestvica pa nizko ($\alpha = 0,62$). Komponenti med seboj zmerno visoko negativno korelirata tako pri osnovnošolskih učiteljih ($r = -0,399$; $p = 0,000$) kot srednješolskih profesorjih ($r = -0,394$; $p = 0,000$).

Prvo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »O pravilih v razredu se učenci dogovarjamo skupaj z učitelji«, »Učitelji pomagajo reševati spore med učenci«, »Na naši šoli se učitelji posvetujejo z učenci, preden se odločijo o pomembnih stvareh«, »Učitelji upoštevajo predloge, ki jih učenci dajemo pri pouku«, »Na naši šoli smemo učenci odkrito opozarjati na krivice in nepravilnosti, ki jih opazimo« in »Učitelji ne dopuščajo žalitev med učenci«. Vse te postavke opredeljujejo vključenost učencev v odločanje o dejavnostih in pouku na šoli ter spodbujanje prosocialnega ravnanja. Iz teh treh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje kulturo šole glede na vključevanje, sodelovanje in medsebojno sprejemanje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Poimenovali smo jo »participativna kultura šole« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo participacije učencev v šoli).

Drugo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Nekateri učenci in učenke imajo v šoli več priložnosti za uspeh kot drugi (-O)«, »V šoli je včasih treba tudi grdo ravnati, da dosežemo svoje (-O)« in »Nekateri učitelji so žaljivi do učencev (-O)«. Vse tri postavke opredeljujejo različne oblike razlikovanja med učenci, tako z gledišča priložnosti, ki jih imajo učenci na šoli, ali njihovega medsebojnega ravnanja ali gledišča ravnanja učiteljev. Iz teh treh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje kulturo šole glede na spodbujanje razlikovanja, rivalstva in medsebojnega izključevanja. Poimenovali smo jo »elitistična kultura« (na kateri nižja vrednost predstavlja nižjo stopnjo spodbujanja elitizma na šoli, višja vrednost pa bolj elitistično kulturo šole).

V zaznavanju šolske kulture po prvi komponenti se osnovnošolci statistično značilno razlikujejo od srednješolcev (ANOVA: $F_{(1,833)} = 105,97$; $p = 0,000$). Učenci ($M = 13,49$; $SD = 4,39$) zaznavajo bolj participativno kulturo na svoji šoli kot dijaki ($M = 17,10$; $SD = 4,54$). Pri drugi komponenti razlike niso bile statistično značilne. Tudi med tremi starostnimi skupinami mladostnikov so se pokazale razlike v zaznavanju prve komponente šolske kulture ($F_{(2,833)} = 55,75$; $p = 0,000$). Šestošolci zaznavajo najbolj participativno kulturo

ro ($M = 12,81$; $SD = 4,29$), sledijo devetošolci ($M = 14,15$; $SD = 4,41$) in najmanj srednješolci ($M = 17,10$; $SD = 4,54$). Pri drugi komponenti značilnih razlik med starostnimi skupinami ni bilo. Statistično značilnih razlik v zaznavanju kulture šole med spoloma tudi ni bilo. Sodeč po ocenah mladostnikov, imajo največ možnosti vključevanja in sodelovanja na šolah šestošolci, v višjih razredih pa vse manj. Pomembno bolj razvita je participativna kultura na osnovnih kot srednjih šolah. To, da je srednješolcem dopuščeno le malo vključevanja in sodelovanja pri soodločanju na šoli, je v nasprotju z razvojnopsihološkimi potrebami mladostnikov po samostojnosti in prevzemanju odgovornosti za lastno ravnanje.



Slika 16: Zaznavanje kulture šole med mladostniki v osnovni in srednji šoli (nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo neelitistične in participativne kulture šole).

Povzetek

Osnovnošolski učitelji pogosteje zaznavajo odzivnost na kršitve norm na svoji šoli kot profesorji v srednjih šolah. Med osnovnošolskimi učitelji so najbolj odzivni učitelji jezikovnih predmetov, najmanj pa učitelji športa. Odzivnost na kršitve norm odraža doslednost v prizadevanju za uveljavljanje postavljenih norm, ki je sestavni del oblikovanja skupnosti na šoli. Drug del predstavlja participacija učencev, ki se po ocenah učiteljev in profesorjev ne razlikuje med osnovno in srednjo šolo. Razlike pa so v tej komponenti zaznali mladostniki. Učenci v osnovnih šolah zaznavajo na svojih šolah višjo stopnjo participativne kulture (v 6. razredu višje kot v 9. razredu), dijaki v srednjih šolah pa nižjo. Če povzamemo ocene o šolski kulturi iz obeh virov lahko sklenemo, da si osnovne šole v večji meri

kot srednje prizadevajo za oblikovanje šolske skupnosti, v kateri so učenci sprejeti in vključeni kot enakopravni partnerji v življenju šole.

Profesorji v srednjih šolah, ki so bolj naklonjeni razvijanju spretnosti aktivnega državljanstva na svojih šolah zaznavajo kulturo, ki jo označuje višja stopnja participacije učencev na šoli in višja stopnja odzivnosti na kršitve norm.

Kohezivnost razreda

Zanimalo nas je tudi, kakšna je razredna klima na sodelujočih šolah. Ali učenci v oddelkih delujejo kot razredna skupnosti – so medsebojno povezani, naklonjeni in prosocialno usmerjeni? Ali so oddelki množice posameznikov in v medosebnih odnosih prevladuje rivalstvo, zavračanje, izključevanje in egoizem? O zaznavanju razredne klime v sodelujočih oddelkih so poročali tako učenci in dijaki kot njihovi učitelji in profesorji.

Zaznavanje razredne klime pri učiteljih

Učitelji so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali, za kolikšen delež učencev v izbranem razredu veljajo določeni medosebni odnosi, opisani z enajstimi trditvami. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost dvokomponentne strukture, ki pojasni 42,4 % delež skupne variance (rotirali smo ju po metodi Varimax): prva komponenta ustrezno pojasni sovariiranje štirih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,61; 0,76]$; delež pojasnjene skupne variance je 22,3 %), druga komponenta ustrezno pojasni sovariiranje preostalih sedmih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,44; 0,66]$; delež pojasnjene skupne variance je 20,1 %). Prva lestvica ima nizko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,66$), druga lestvica pa zelo nizko ($\alpha = 0,58$). Obe komponenti medsebojno nizko negativno korelirata ($r = -0,272$; $p = 0,000$).

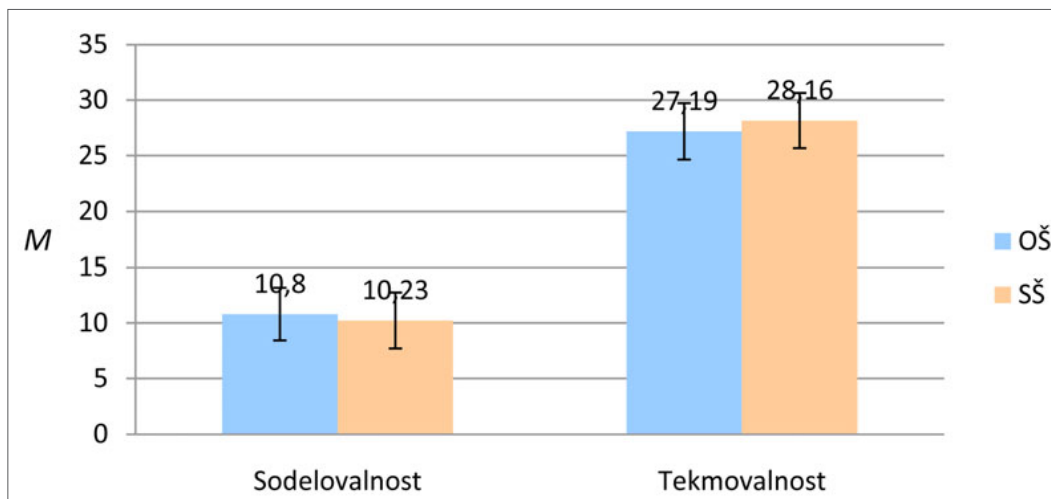
Prvo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Učenci se lahko zanesejo drug na drugega«, »Učenci se med seboj dobro razumejo«, »Učenci se opozarjajo na medsebojne žalitve in krivice« in »Učenci skušajo zbrati predloge sošolcev, ko se v razredu za kaj odločajo«. Vse štiri postavke opredeljujejo medsebojno naklonjenost, povezanost, zaupanje in sodelovanje učencev v razredu. Iz teh treh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje razredno klimo glede na medsebojno sodelovanje učencev in razredno kohezivnost, in smo jo poimenovali »sodelovalnost v razredu« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo sodelovalnih medosebnih odnosov).

Drugo lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Učenci so žaljivi do sošolcev«, »Učenci so žaljivi do učiteljev«, »Učenci motijo druge pri pouku«, »Učenci med seboj tekmujejo v znanju«, »Učenci pomagajo le svojim najboljšim prijateljem«, »Učenci se ne zanimajo za uspeh sošolcev« in »Učenci so v razredu neopaženi«. Vse postavke opredeljujejo nenaklo-

njenost sošolcem, rivalstvo in egoizem v medosebnih odnosih v razredu. Iz teh sedmih postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje razredno klimo glede na nepovezanost in tekmovalnost med sošolci, in smo jo poimenovali »*tekmovalnost v razredu*« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo tekmovalnih medosebnih odnosov).

V zaznavanju razredne klime med učitelji osnovnih in profesorji srednjih šol so se pokazale statistično značilne razlike v obeh komponentah. Pri zaznavanju sodelovalnosti v razredu se je statistično značilna razlika ($t_{(1,316)} = -2,00$; $p = 0,046$) pokazala v tem, da so jo v večji meri zaznali profesorji v srednjih šolah ($M = 10,23$; $SD = 2,52$) kot učitelji v osnovnih šolah ($M = 10,80$; $SD = 2,37$). Pri zaznavanju tekmovalnosti v razredu pa se je pokazala statistično značilna razlika ($t_{(1,316)} = -3,37$; $p = 0,001$) v tem, da jo učitelji v osnovnih šolah zaznavajo v večji meri ($M = 27,19$; $SD = 2,54$) kot profesorji v srednjih šolah ($M = 28,16$; $SD = 2,48$). Da je v medosebnih odnosih med učenci v osnovnih šolah manj sodelovalnosti kot v srednjih šolah, gre nemara pripisati razlikam v socialno-kognitivnem razvoju mlajših in starejših mladostnikov oz. razvoju prevzemanja socialne perspektive (Selman, 1980). Za mlajše mladostnike je značilno recipročno razumevanje medosebnih odnosov v skupini, in raje sodelujejo le s posameznimi vrstniki, od katerih lahko pričakujejo osebno korist in ki jim vračajo naklonjenost in usluge skozi povratna dejanja. Starejši mladostniki pa razumejo medosebne odnose v skupini vzajemno, upoštevajoč razlike v sposobnostih in delitev dejavnosti med člani pri doseganju skupnih ciljev. Njihovo značilno razumevanje usmerja tudi socialno vedenje mladostnikov, ki so ga učitelji zaznali kot različnega v različnih starostnih skupinah mladostnikov, ki jih poučujejo.

Učitelji/profesorji različnih predmetov so podobno zaznavali razredno klimo v izbranih razredih. Prav tako se med seboj niso razlikovali profesorji v srednjih šolah. Med učitelji različnih predmetov v osnovni šoli pa so se pokazale statistično značilne razlike v zaznavanju tekmovalnosti v razredu (ANOVA: $F_{(3,118)} = 3,85$; $p = 0,011$). Učence kot najbolj tekmovalne zaznavajo učitelji športne vzgoje ($M = 26,12$; $SD = 2,06$), nekoliko manj učitelji jezika ($M = 26,57$; $SD = 3,16$), še manj učitelji naravoslovja in tehnike ($M = 27,66$; $SD = 2,06$) in kot najmanj tekmovalne zaznavajo učence učitelji družboslovja in umetnosti ($M = 28,24$; $SD = 1,88$). Parne primerjave med temi skupinami učiteljev so pokazale, da se v zaznavanju tekmovalnosti med seboj statistično značilno razlikujejo učitelji športa in družboslovja/umetnosti ($p = 0,044$). Pri športni vzgoji učenci izvajajo večinoma individualne športe, manj skupinskih športov, zato je povsem upravičeno pričakovati, da bodo te dejavnosti vzpodbujale tekmovalnost med učenci. Isti oddelki učencev lahko pri športni vzgoji delujejo v medsebojnih odnosih drugače kot pri pouku drugih predmetov v šoli.



Slika 17: Zaznavanje razredne klime med učitelji v osnovni in srednji šoli (nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo sodelovalnosti in tekmovalnosti v razredu).

Pri učiteljih v osnovni šoli se zaznavanje tekmovalne razredne klime nizko negativno povezuje z zaznavanjem kulture šole po komponenti odzivnosti na kršitve norm ($r = -0,325$; $p = 0,000$). Tudi pri profesorjih se druga komponenta razredne klime, zaznavanje tekmovalnosti v razredu nizko negativno povezuje z zaznavanjem odzivnosti na kršitve norm na šoli ($r = -0,303$; $p = 0,000$), in enako tudi z zaznavanjem participacije učencev na šoli ($r = -0,199$; $p = 0,006$). Poleg tega se pri profesorjih v srednji šoli zaznavanje sodelovalne razredne klime povezuje z zaznavanjem participacije učencev na šoli, in sicer nizko pozitivno ($r = 0,279$; $p = 0,000$) in prav tako z zaznavanjem odzivnosti na kršitve norm na šoli ($r = 0,293$; $p = 0,000$). Na šolah, kjer so močnejša prizadevanja za oblikovanje participativne šolske skupnosti, so tudi učenci in dijaki v razredih medsebojno bolj povezani, bolj sodelovalno in manj tekmovalno naravnani.

Zaznavanje razredne klime pri učencih

Učenci so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali, kako pogosto so s sošolci in sošolkami v razredu v določenih medosebnih odnosih, opisanih s šestimi trditvami. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne rešitve, ki pojasni 45,6 % delež skupne variance vseh šestih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,51; 0,80]$). Eno od postavk smo vrednotili obrnjeno (oznaka -O). Notranja zanesljivost lestvice je zmerno visoka ($\alpha = 0,74$).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »*Ko se v razredu za kaj odločamo, upoštevajo tudi moje predloge*«, »*Pri pouku brez težav povem svoje predloge in ideje*«, »*S sošolci se zelo dobro razumem*«, »*Sošolci se lahko zanesemo drug na drugega*«, »*Če se komu godi krivica, to povem na glas*« in »*Zdi se mi, da me sošolci ne opazijo (-O)*«. Vse postavke opredeljujejo medsebojno naklonjenost, povezanost, zaupanje in sodelovanje učencev v razredu. Iz teh šestih postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje razredno klimo glede na medsebojno sodelovanje učencev in razredno kohezivnost, in smo jo poimenovali »*kohezivnost razreda*« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo kohezivnosti v medosebnih odnosih).

Med učenci in dijaki ni bilo razlik v zaznani kohezivnosti razreda, prav tako ne med tremi starostnimi skupinami (šesto- in devetošolci ter dijaki tretjega letnika). V zaznani kohezivnosti razreda so se pokazale statistično značilne razlike med spoloma (ANOVA: $F_{(1,849)} = 6,21; p = 0,013$). Fantje so poročali o nekoliko višji kohezivnosti razreda ($M = 12,68; SD = 4,03$) kot dekleta ($M = 13,38; SD = 4,03$). Morda bi lahko pojasnili razlike med spoloma z njihovimi medsebojno različnimi vrstniškimi odnosi. Fantje pogosteje navežejo prijateljske stike z večjim številom vrstnikov, medtem ko so za dekleta značilnejša tesnejša prijateljstva z manj vrstnicami, dvemi do tremi. Tako fantje v razredu, kjer so si s sošolci in sošolkami medsebojno naklonjeni in se počutijo dobro sprejeti in upoštevani, zaznavajo celotno (ali večji del) razredne skupnosti za prijateljsko skupino in kot tako tudi bolj kohezivno, kot pa o tem poročajo dekleta. Ta se pri presojanju odnosov v razredu osredotočajo na druge kriterije vzajemnih, tesnih, zaupnih medosebnih odnosov, ki jih imajo lahko le z manjšim številom sošolk in sošolcev. Skladno s tem poročajo o nižji stopnji kohezivnosti v celem razredu.

Zaznavanje kulture šole se med učenci/dijaki povezuje z zaznano kohezivnostjo razreda: nizko pozitivno s participativno kulturo ($r_1 = 0,190; p_1 = 0,000$) in nizko negativno z elitistično kulturo ($r_2 = -0,123; p_2 = 0,000$). Na šolah, kjer učenci in dijaki zaznavajo več možnosti za lastno participacijo, tudi v oddelkih zaznavajo več medsebojnega sodelovanja in naklonjenosti. Po drugi strani pa na tistih šolah, kjer učenci in dijaki zaznavajo večjo stopnjo neenakosti, privilegiranosti nekaterih in tekmovalnosti med posamezniki, tudi v oddelkih zaznavajo manj medsebojne povezanosti.

Povzetek

Višjo stopnjo sodelovalnosti v razredu zaznavajo profesorji med dijaki kot učitelji med učenci v osnovnih šolah. Slednji zaznavajo več tekmovalnosti med učenci v razredu, predvsem učitelji športne vzgoje. Zaznavanje razredne klime med dijaki in učenci pa se ne ra-

zlikuje. Razlike so se pokazale le med dekletimi in fanti – slednji zaznavajo razrede kot bolj notranje kohezivne.

Zaznavanje šolske kulture se povezuje za zaznana razredno klimo pri učiteljih/profesorjih in učencih/dijakih. Višja stopnja participativne kulture na šoli se povezuje z bolj sodelovalnimi odnosi v razredu (po mnenju učiteljev) oz. bolj kohezivnimi razredi (po mnenju učencev). Nižja stopnja participativne kulture šole pa se povezuje z višjo stopnjo tekmovalnosti v razredu (po mnenju učiteljev) oz. bolj elitistična kultura šole se povezuje z manj kohezivnimi razredi (po mnenju učencev).

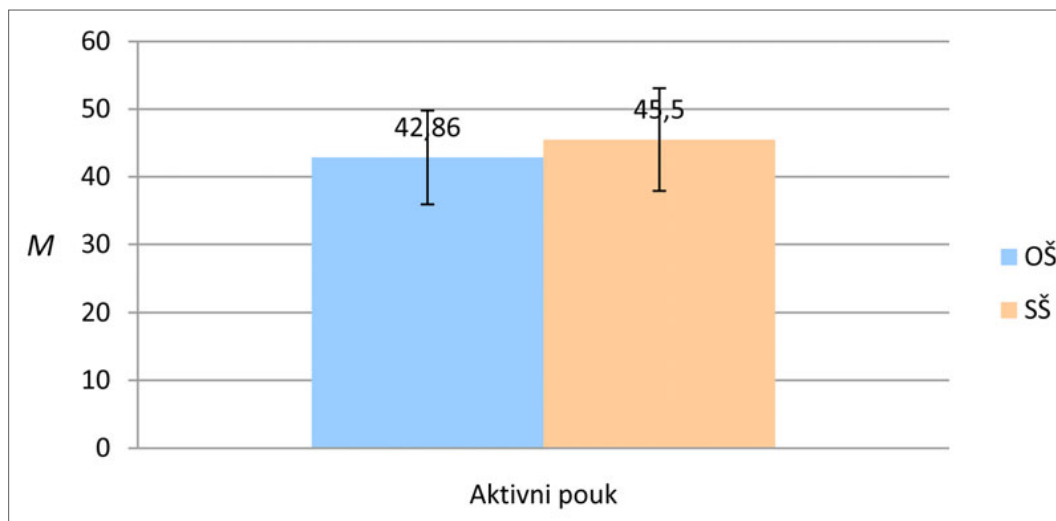
Aktivni pouk

Zanimalo nas je, ali imajo učenci možnost vključevanja in soodločanja tudi v samem učnem procesu, torej pri pouku. Učitelji so na 5-stopenjski lestvici ocenjevali, pri kolikšnem deležu ur pouka v izbranem razredu vključujejo učence pri pouku na različne načine, opisane s štirinajstimi trditvami. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture, ki pojasni 31,1 % delež skupne variance trinajstih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,42; 0,74]$). Eno postavko smo zaradi nizke nasičenosti izključili iz nadaljnjih analiz. Ta lestvica ima visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,82$).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Z učenci razpravljamo o izbiri oblike dela pri pouku«, »Z učenci razpravljamo o izbiri teme za obravnavo«, »Z učenci razpravljamo pri ocenjevanju znanja«, »Z učenci razpravljamo o predlogih tem obšolskih dejavnosti«, »Z učenci razpravljamo o izbiri učnih gradiv«, »Z učenci obravnavamo snov tako, da jo predstavijo učenci«, »Z učenci se dogovarjamo o pravilih vedenja v razredu«, »Z učenci skupaj rešujemo konflikte v razredu«, »Z učenci se dogovarjamo o učnih ciljih«, »Z učenci delamo po skupinah«, »Z učenci organiziramo medsebojno pomoč pri učenju«, »Z učenci razpravljamo o obravnavanih vsebinah« in »Z učenci obravnavamo snov tako, da učenci sprašujejo«. Vse postavke opredeljujejo aktivno vlogo in sodelovanje učencev pri pouku. Iz teh trinajstih postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki smo jo poimenovali »aktivni pouk« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo aktivnega vključevanja učencev pri pouku).

Učitelji v osnovnih in srednjih šolah se statistično značilno razlikujejo glede organizacije pouka ($t_{(1,305)} = -3,06$; $p = 0,002$). Učitelji v osnovnih šolah pogosteje organizirajo aktivni pouk ($M = 42,86$; $SD = 6,93$) kot profesorji v srednjih šolah ($M = 45,50$; $SD = 7,58$). Najbrž lahko to razliko med dvema stopnjama izobraževanja pojasnimo z razlikami v kurikulumu. Aktivni pouk je predpisana metoda dela v učnih načrtih pri številnih predmetih v osnovni šoli, participacija učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu pa ima podlago tudi

v Beli knjigi in Zakonu o osnovni šoli (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). Že glede na večjo sistemsko podporo participaciji učencev pri pouku v osnovni šoli kot v srednji lahko pričakujemo pri slednjih manj pogosto prakso aktivnega pouka.

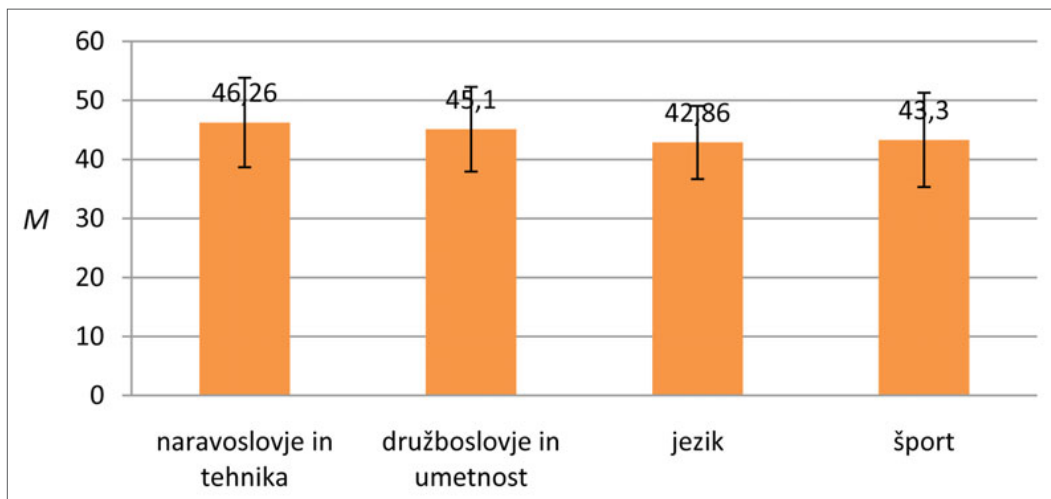


Slika 18: Pogostost aktivnega pouka v osnovni in srednji šoli (nižja vrednost predstavlja pogostejše aktivne metode dela pri pouku).

Med učitelji/profesorji različnih predmetov so se pokazale statistično značilne razlike v pogostosti organizacije aktivnega pouka (ANOVA: $F_{(3,299)} = 4,16$; $p = 0,007$). Aktivni pouk največkrat organizirajo učitelji/profesorji jezika ($M = 42,86$; $SD = 6,19$), nekoliko manj pogosto učitelji/profesorji športa ($M = 43,30$; $SD = 7,98$), še redkeje učitelji/profesorji družboslovja in umetnosti ($M = 45,10$; $SD = 7,17$) in najredkeje učitelji/profesorji naravoslovja in tehnike ($M = 46,26$; $SD = 7,58$). Parne primerjave so med skupinami učiteljev/profesorjev pokazale statistično značilne razlike v pogostosti organizacije aktivnega pouka med učitelji/profesorji naravoslovnih in tehniških predmetov ter učitelji/profesorji jezika ($p = 0,006$). Ti rezultati kažejo, da uporabo metod dela pri pouku pogojujejo vsebine predmetov. Aktivne metode dela se kažejo kot ustreznejše pri pouku jezika, športa in družboslovja kot v naravoslovju in tehniki.

Pri učiteljih v osnovni šoli se pogostost aktivnega pouka ne povezuje po nobeni komponenti z zaznano kulturo šole. Pri profesorjih v srednji šoli se aktivni pouk nizko pozitivno povezuje z obema komponentama kulture šole; z zaznano stopnjo participacije učencev v šoli ($r = 0,342$; $p = 0,000$) in odzivnostjo na kršitve norm ($r = 0,213$; $p = 0,003$). Le

v srednjih šolah, kjer je participativna kultura šibkeje razvita kot v osnovnih šolah, le-ta spodbuja tudi pogostejše vključevanje učencev pri pouku.



Slika 19: Pogostost aktivnega pouka pri različnih predmetih šoli (nižja vrednost predstavlja pogostejše aktivne metode dela pri pouku).

Naklonjenost učiteljev v osnovni šoli do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli se zmerno visoko pozitivno povezuje s pogostostjo aktivnega pouka ($r = 0,425$; $p = 0,000$). Podobna zveza se je pokazala tudi pri učiteljih srednjih šol, le da je korelacija med aktivnim poukom in stališči do spodbujanja aktivnega državljanstva v šoli nizka pozitivna ($r = 0,334$; $p = 0,000$). Ti rezultati kažejo, da se načelna podpora prakticiranju aktivnega državljanstva v šoli med učitelji in profesorji izraža tudi v njihovih praksah poučevanja, kjer pogosteje uporabljajo aktivne metode, s katerimi vključujejo učence tudi v soodločanje o učnem procesu.

Povzetek

Aktivni pouk je pogostejši v osnovnih kot srednjih šolah. V slednjih se uporaba teh metod povezuje s predmetnimi vsebinami in participativno kulturo na šoli. Pozitivna stališča do spodbujanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli pa se na obeh stopnjah izobraževanja povezujejo s pogostejšim vključevanjem učencev pri pouku.

Diskusije v šoli

Državljeni v demokracijah naj bi se avtonomno odločali, prosti nadzora ali vpliva države. Mlade generacije potrebujejo priložnosti za prakticiranje spretnosti iskanja informacij, posvetovanja, razprave in debate, ki so osnova za premišljene politične sodbe. Odprta razredna klima, ki spodbuja izražanje raznolikih mnenj, omogoči večjo izpostavljenost mladih različnim stališčem, s čimer mlade ozavešča, da obstajajo multiple perspektive na družbena vprašanja; šele v pozni adolescenci se naučijo integrirati in razrešiti različne poglede (Selman, Watts in Schultz, 1997). Priložnosti za oblikovanje mnenja v razrednih diskusijah in debatah v različnih državah korelirajo z državljskim znanjem in predanostjo državljskim ciljem (Torney-Purta, Lehmann, Oswald in Schulz, 2001). Spodbujanje posvetovalnih diskusij v razredu o kontroverznih vprašanjih spodbuja prevzemanje perspektive pri učencih in krepi državljske dispozicije (Hess, 2009). V srednjih šolah se posvetovalne razprave v razredu pozitivno povezujejo s povečanim političnim interesom, političnim znanjem in občutkom politične samoučinkovitosti dijakov, ki sodelujejo v njih (Syvertsen, Flanagan in Stout, 2007). Priložnosti za sprejemanje svojega stališča v organizacijskih odločitvah so tudi pomemben dejavnik učinkovitosti mladinskih organizacij (Camino in Zeldin, 2002; Heath, 1999) in programov v skupnosti, v katerih mladi izvajajo prostovoljno delo v sodelovanju s šolo (Billig, 2000).

V raziskavi v slovenskih šolah smo mladostnike spraševali o podpori javnim diskusijam v šoli z vprašanjem: »*Ali se ti zdi, da bi morali učenci/dijaki v šoli večkrat odkrito razpravljati in imeti možnost, da soočijo različna stališča?*«. Porazdelitev deležev tistih, ki so na to vprašanje odgovorili z »da« ali »ne«, se med osnovnošolci in srednješolci razlikuje ($\chi^2_{(1,775)} = 5,91$; $p = ,015$). Osnovnošolci so v večji meri odgovarjali z »da« (93,1 % OŠ; 86,9 % SŠ), srednješolci pa pogosteje z »ne« (13,1 % SŠ; 6,9 % OŠ).

Soglasje oz. nesoglasje k možnosti javnih diskusij na šoli se je statistično značilno razlikovalo tudi med mladostniki treh starostnih skupin ($\chi^2_{(2,775)} = 7,09$; $p = ,029$; $V = ,096$). V vseh starostnih skupinah je večina mladostnikov pritrdila javnim diskusijam na šoli. Razlike med njimi so se pokazale v deležih tistih, ki se z javnimi diskusijami v šoli ne strinjajo; največji delež med njimi je dijakov 3. letnikov (13,1 %), manjši delež je šestošolcev (9,3 %), najmanjši pa devetošolcev (4,6 %). Mladostniki torej v splošnem podpirajo diskusije v šoli, med tistimi, ki jih ne, pa je več dijakov kot osnovnošolcev.

Mladostniki naj bi svoj izbor odgovora »da« ali »ne« tudi utemeljili, lahko z več različnimi argumenti. Najpogosteje so navedli po en argument (74,0 %). Število argumentov je bilo med osnovnošolci in srednješolci različno ($\chi^2_{(3,868)} = 10,56$; $p = ,014$). Osnovnošolci

so, v primerjavi s srednješolci, v večjem deležu navedli neustrezen argument oz. argumenta ni bilo (27,2 %), ali pa so nekoliko pogosteje navajali po dva argumenta (6,1 %). V primerjavi z osnovnošolci, so srednješolci pogosteje navajali po en argument (76,8 %), en dijak pa je svojo izbiro utemeljil s tremi različnimi argumenti.

Kategorije drugega reda za utemeljitve možnosti soočanja mnenj v diskusijah v šoli so večinoma sestavljene tako iz kategorij argumentov za izbiro »Da, ker ...« ter kategorij argumentov za izbiro »Ne, ker ...«. Primeri argumentov, razvrščeni po kategorijah prvega in drugega reda so predstavljeni v tabeli 1. V nadaljevanju predstavljamo različne kategorije argumentov, ki so jih navedli mladostniki v podporo svoji odločitvi za ali proti javnim diskusijam v šoli:

- Kategorija drugega reda »1. skupno reševanje problemov, odvisno od problema« je sestavljena iz dveh kategorij prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 4. reševanje problemov (npr. tako lažje rešujemo probleme; 18,5 %) in 8. osebni razvoj (npr. se učimo vodenja razprave, debate; 16,4 %). Pri kategoriji 8 je delež srednješolcev večji kot delež osnovnošolcev ($\chi^2_{(1,868)} = 24,37; p = ,000$). V isto kategorijo drugega reda smo uvrstili tudi kategorijo za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 10. pogojni odgovori (npr. odvisno, o čem bi razpravljali; 0,2 %).
- Kategorija drugega reda »2. skupnost« je sestavljena iz dveh kategorij prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 5. krepiti skupnost (npr. boljše vzdušje v razredu; 5,2 %) in 6. medosebni odnosi, razumevanje drugega (npr. se naučimo sodelovati z drugimi; 17,5 %). V isto kategorijo drugega reda smo uvrstili tudi tri kategorije za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 5. na razred, skupnost negativno vpliva (npr. razred ne bi bil več skupnost; 0,9 %), 6. medosebni odnosi, razumevanje drugega (npr. prineslo bi le konflikte in sovražnost; 3,3 %) in 7. se ne tiče vseh (npr. ker se to ne tiče vseh; 0,5 %).
- Kategorija drugega reda »3. pravica« ostaja enaka kot ena izmed kategorij prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 7. svoboda govora (npr. lepo je, da vsak pove, kar si misli; 18,2 %).
- Kategorija drugega reda »4. žaljivo« je sestavljena iz treh kategorij prvega reda za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 2. žaljivo (npr. bi bilo žaljivo; 0,2 %; navajali so jih izključno osnovnošolci), 3. zadržati zase (npr. lahko ostane kaj tudi zasebno; 0,3 %) in 4. čustvene reakcije drugih (npr. prizadenemo drugega; 0,5 %).
- Kategorija drugega reda »5. ni treba« je sestavljena iz dveh kategorij prvega reda za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 1. ni treba (npr. je tega dovolj; 1,6 %) 8. ni dovolj časa (npr. je to potrata časa; 1,2 %). Argumente kategorije 1 in 8 so navedli izključno srednješolci.

- Kategorija drugega reda »6. osebno nelagodje« ostaja enaka kot ena izmed kategorij prvega reda za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 9. osebno nelagodje in nezainteresiranost (npr. ne maram debate; 1,6 %).
- Kategorija drugega reda »13. neustrezno ali brez argumenta« ostaja enaka kot kategorija prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 13. neustrezno/ne vem (9,6 %). To kategorijo so pogosteje navajali osnovnošolci ($\chi^2_{(1,868)} = 11,41; p = ,001$). V to kategorijo drugega reda smo pridružili tudi kategorijo 13. neustrezno/ne vem za izbiro »Ne, ker ...« (0,7 %). Isti kategoriji drugega reda pa smo pridružili tudi vse manjkajoče odgovore oz. brez argumenta.

Najpogostejši argumenti za javne diskusije se nanašajo na boljše možnosti za reševanje problemov, izboljšanje medosebnih odnosov v šolski/razredni skupnosti in pravico svobode govora.

Tabela 1: Kategorije argumentov za in proti javnim diskusijam v šoli.

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
<i>Argumenti v podporo diskusijam:</i>			
1. skupinsko reševanje problemov	4. reševanje problemov	OŠ:	<i>Bi tako hitreje in boljše rešili ta problem. Bi našli eno skupno rešitev. Bi tako hitreje našli dogovor.</i>
		SŠ:	<i>Več kot je predlogov, do boljših rešitev bo pripeljalo. Bi tako dobili več idej in mogoče boljše rešitve. S tem dobimo še druga stališča o neki zadevi.</i>
	8. osebnostni razvoj	OŠ:	<i>Se tako naučimo pogovarjati z drugimi in nas ni strah povedati svoje mnenje. Se tako lažje naučijo izražati svoja mnenja.</i>
		SŠ:	<i>Se tako oblikuje tudi naša osebnost. Je pomembno zagovarjati svoje stališče in najti kompromise. Si s tem razvijamo širino.</i>

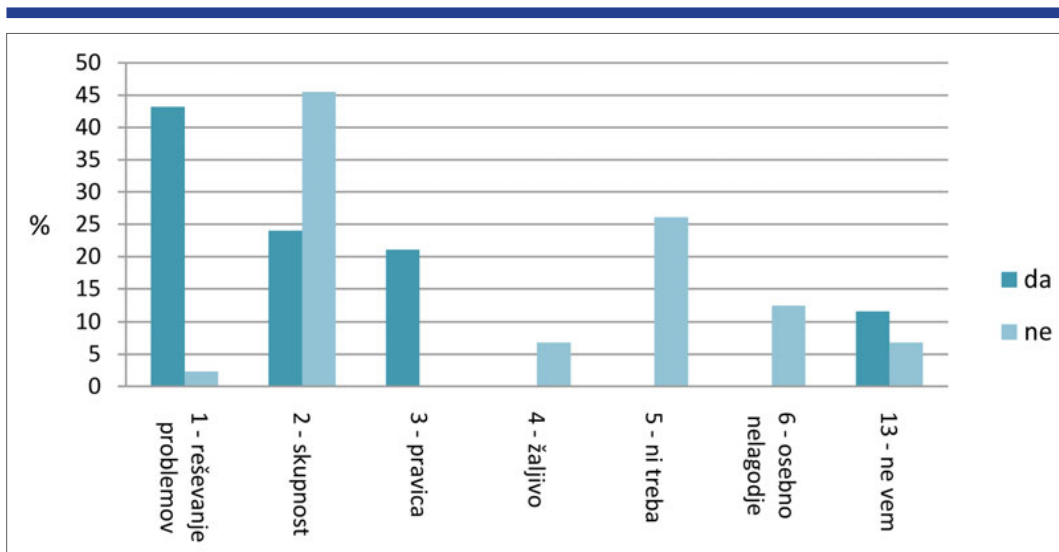
2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
2. skupnost	5. krepi skupnost	OŠ:	<i>Bi se bolj držali skupaj. V razredu moramo biti vsi prijatelji.</i>
		SŠ:	<i>Je to pomembno, ali razred funkcionira kot neka celota - vsi drugačni vsi enakopravni. Se tako vzpostavijo odnosi v razredu. Je to dobro za tim.</i>
	6. medosebni odnosi, razumevanje drugega	OŠ:	<i>Bi se tako lažje razumeli. Bi bili odnosi boljši. Se potem bolje razumemo in se ne kregamo.</i>
		SŠ:	<i>Se s tem spoznavamo. To krepi medsebojne odnose. Je za odkrit odnos to pomembno.</i>
3. pravica	7. svoboda govora	OŠ:	<i>Ima vsak pravico povedati svoje mnenje. Je lepo, da vsak pove kar si misli.</i>
		SŠ:	<i>Ima vsak pravico do izražanja svojega mnenja. Bi tako vsak prišel do izražanja lastnega mnenja. Je to edino prav, saj bi slišali še stališča drugih.</i>
<i>Argumenti proti diskusijam v šoli:</i>			
1. odvisno od problema	10. pogojni odgovori	OŠ:	
		SŠ:	<i>To se mi zdi potrebno le, ko se pojavi problem. Ne, ker odvisno o čem bi razpravljali.</i>

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
2. skupnost	5. na razred, skupnost negativno vpliva	OŠ:	
		SŠ:	<i>Ne, ker to povzroči konflikti v razredu. Ne, ker razred nebi bil več skupnost.</i>
	6. medosebni odnosi, razumevanje drugega	OŠ:	<i>Bi tako labko razpadlo veliko prijateljstev. Ga potem ostali zajehevajo.</i>
		SŠ:	<i>Bi prišlo do velikih sporov in samih težav. Bi večkrat prišlo do preprirov in različnih zamer.</i>
	7. se ne tiče vseh	OŠ:	
		SŠ:	<i>Je to stvar posameznika. Ima vsak svoje probleme.</i>
4. žaljivo	2. žaljivo	OŠ:	<i>Bi bilo žaljivo.</i>
		SŠ:	
	3. zadržati zase	OŠ:	<i>Je bolje, da nekatere stvari zadržiš zase. Labko ostane kaj tudi zasebno.</i>
		SŠ:	<i>Imajo nekateri nesmiselne in žaljiva mnenja.</i>
	4. čustvene reakcije drugih	OŠ:	<i>Bi potem nekdo bil zelo žalosten oz. prizadet.</i>
		SŠ:	<i>Je komu labko, kdaj nerodno, če se gre posredno za njegovo osebnost. Mogoče se kdo tega sramuje in se ne bi rad pogovarjal o tem.</i>

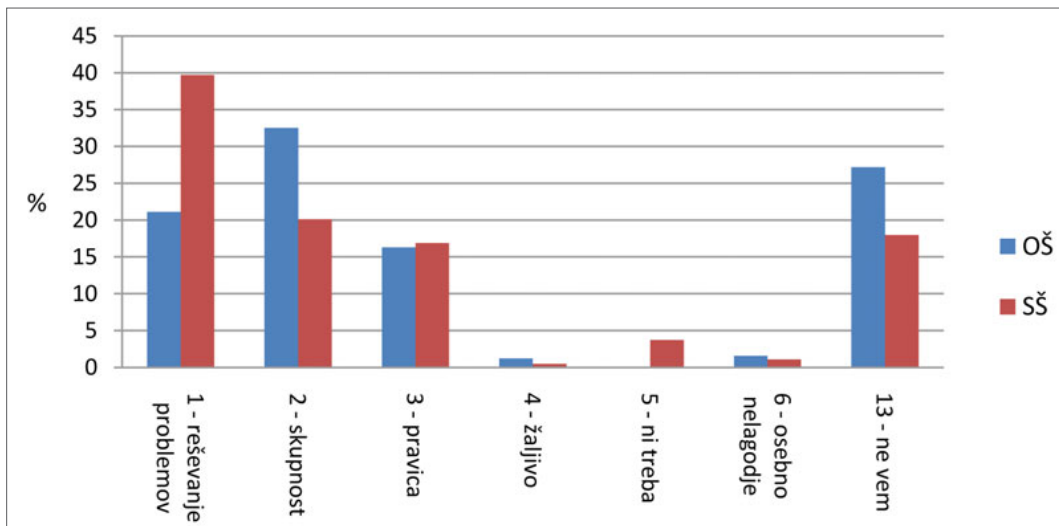
2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
5. ni treba	1. ni treba	OŠ:	
		SŠ:	<i>Že tako ali tako povemo, če se s čim ne strinjamo. To ni potrebno. Je to nesmiselno.</i>
	8. ni dovolj časa	OŠ:	
		SŠ:	<i>Bi bila to potrata časa. Ne, ker je še na razredni uri ni dovolj časa za to. Čas je denar.</i>
6. nelagodje, zadržanost	9. osebno nelagodje in nezainteresiranost	OŠ:	<i>Se mi ne zdi smiselno. Je dolgočasno. Se mi z nekaterimi ne pogovarja.</i>
		SŠ:	<i>Me ne zanima. Ne, ker ne vidim smisla. Je brezveze.</i>

Porazdelitvi uporabljenih argumentov za podporo izbiri »da« ali »ne« javne diskusije v šoli, sta se značilno razlikovali ($\chi^2_{(1,755)} = 379,96; p = ,000$). Tisti učenci/dijaki, ki so izbrali odgovor »Da, ker ...« so svojo izbiro pogosteje argumentirali z razlogi iz kategorij 1 (skupno reševanje problemov) in 3 (pravica). Tisti, ki so izbrali odgovor »Ne, ker ...«, pa so svojo izbiro pogosteje argumentirali z razlogi iz kategorij 2 (skupnost), 4 (žaljivo), 5 (ni treba) in 6 (osebno nelagodje). Mladostniki, ki so podprli javne diskusije v šoli, v njih vidijo možnost za boljše reševanje skupnih problemov. Drugi, ki jih zavračajo, pa menijo, da lahko imajo skupne diskusije razdiralne učinke na razredno/šolsko skupnost ali lahko izzovejo nelagodje med mladostniki ali pa menijo, da v šolskem prostoru niso potrebne.

Porazdelitvi deležev pogostosti posameznih kategorij argumentov za možnost javnih diskusij v šoli se razlikujeta med osnovnošolci in srednješolci ($\chi^2_{(6,868)} = 47,33; p = ,000$). Dijaki so javne diskusije pogosteje (dve petini) argumentirali z možnostjo skupnega reševanja problemov kot osnovnošolci (petina). Slednji so jih pogosteje utemeljili s krepitvijo skupnosti (tretjina OŠ in petina SŠ). Le dijaki so navajali, da diskusije v šoli niso potrebne (4 %). Več osnovnošolcev kot dijakov ni podalo argumenta ali je bil ta neustrezen (27 % OŠ in 18 % SŠ).



Slika 20: Distribucija argumentov v podporo in proti javnim diskusijam v šoli (predstavljene so argumente po kategorijah 2. reda).



Slika 21: Distribucija argumentov o javnih diskusijah v šoli med mladostniki v osnovni in srednji šoli (predstavljene so argumente po kategorijah 2. reda).

Mladostniki treh starostnih skupin so se tudi medsebojno statistično značilno razlikovali v argumentiranju svojega soglasja oz. nasprotovanja javnim diskusijam na šoli ($\chi^2_{(12868)} = 53,55; p = ,000; V = ,176$). Šestošolci so večinoma navajali neustrezna pojasnila oz. niso dali odgovora (31,0 %); devetošolcev brez odgovora je bilo skoraj četrtnina, dijakov manj kot petina. Pogostost argumenta, da javna diskusija omogoča skupno reševanje problemov, narašča s starostjo (navedla ga je petina šestošolcev, četrtnina devetošolcev in dve petini dijakov). Argument, da javne diskusije v šoli krepijo skupnost, so pogosteje navajali osnovnošolci (več kot četrtnina šestošolcev in skoraj dve petini devetošolcev) kot dijaki (petina). Argument, da je javna diskusija pravica, je bil najpogostejši med šestošolci (petina). Podobno je bil tudi argument, da je javna diskusija žaljiva, najpogostejši med šestošolci (2 %), čeprav so ga udeleženci navajali zelo redko. Argument, da javne diskusije niso potrebne, so navajali le dijaki (4 %). Mlajši mladostniki so v javnih diskusijah pogosteje uvideli korist za razredno/šolsko skupnost ali so jo utemeljili s pravico svobode govora. Dijaki pa so pogosteje v javnih diskusijah uvideli možnost skupnega reševanja problemov.

Pokazale so se razlike v deležih različnih vrst argumentov za javne diskusije v šoli, ki so jih izražali dijaki treh tipov srednjih šol ($\chi^2_{(8,622)} = 36,17; p = ,000; V = ,171$). Kategorijo 1 (skupno reševanje problemov) in kategorijo 6 (osebno nelagodje) so pogosteje navajali dijaki gimnazij, kategorijo 2 (skupnost) in kategorijo 3 (pravica) pogosteje dijaki družboslovnih šol, kategorijo 4 (žaljivo), kategorijo 5 (ni treba) in kategorijo 13 (neustrezno) pa pogosteje dijaki tehničnih šol kot drugi dve skupini dijakov.

Soglašanje z javnimi diskusijami v šoli se je statistično značilno razlikovalo med mladostniki obeh spolov ($\chi^2_{(1,774)} = 13,20; p = ,000; c = ,130$). Tako fantje kot dekleta so večinoma menili, da so javne diskusije v šoli potrebne, vendar jih je podprlo več deklet kot fantov (92 % deklet in 84 % fantov). Porazdelitev različnih argumentov za javne diskusije v šoli se je med spoloma tudi statistično značilno razlikovala ($\chi^2_{(6,867)} = 35,99; p = ,000; V = ,204$). Da javne diskusije omogočajo skupno reševanje problemov, je menilo več deklet kot fantov (37 % deklet in 31 % fantov). Prav tako so dekleta pogosteje kot fantje menila, da diskusije krepijo skupnost (25 % deklet in 23 % fantov), pa tudi, da je to pravica (20 % deklet in 13 % fantov). Fantje so bili pogosteje kot dekleta mnenja, da diskusije niso potrebne (5 % fantov in 1 % deklet). Pogosteje so fantje tudi neustrezno argumentirali ali sploh niso (26 % fantov in 16 % deklet). Dekleta pogosteje podpirajo javne diskusije in v njih pogosteje vidijo pot do boljših rešitev problemov, medsebojnega povezovanja skupnosti in udejanjanje pravice do svobode govora.

Soglašanje z javnimi diskusijami v šoli se je statistično značilno povezovalo s preferenčnim načinom reševanja težav v razredu ($\chi^2_{(2,765)} = 11,00; p = ,004; V = ,120$). Mlado-

stniki, ki so soglašali z javnimi diskusijami v šoli, so pogosteje izbrali sodelovanje vseh pri reševanju konfliktov v razredu (78 %) kot tisti, ki so zavrnilo javne diskusije v šoli (63 %). Slednji pa so pogosteje izbrali individualno reševanje konfliktov za preferenčni način (31 %) kot njihovi vrstniki, ki so menili, da so diskusije v šoli potrebne (17 %). Mladostniki, ki so na različne načine argumentirali (ne)upravičenost javnih diskusij v šoli, so se statistično značilno razlikovali v preferenčnem načinu reševanja konfliktov v razredu ($\chi^2_{(12,847)} = 23,00$; $p = ,028$; $V = ,117$). Pogosteje so za preferenčni način izbrali individualno reševanje konfliktov mladostniki, ki so menili, da javne diskusije vzbujajo osebno nelagodje (2,5 %), da niso potrebne (5,1 %), ali da so pomembne za skupnost (27 %). Pogosteje so za preferenčni način izbrali sodelovanje pri reševanju konfliktov tisti mladostniki, ki so utemeljevali javne diskusije s skupnim reševanjem problemov (37 %) ali pravico (18 %). Pogosteje so za preferenčni način reševanja konfliktov izbrali odgovornega v razredu tisti mladostniki, ki so utemeljevali javne diskusije s skupnim reševanjem težav (36 %) ali niso podali argumenta oz. neustreznega (32 %). Preferenčni način reševanja konfliktov v razredu, ki so ga navedli mladostniki, sovpada z njihovo naklonjenostjo javnim diskusijam v šoli in z argumentacijami. Naklonjeni skupnemu reševanju problemov pogosteje uvidijo prednosti skupinskih rešitev tudi v javnih diskusijah na šoli, medtem ko naklonjeni individualnemu reševanju problemov pogosteje uvidijo negativne učinke javnega izpostavljanja za posameznika in zanikajo potrebo po javnih diskusijah.

Zaznavanje participativne kulture šole se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so soglašali ali ne z možnostjo javnih diskusij v šoli (ANOVA: $F_{(1,749)} = 8,65$; $p = ,003$). Višjo stopnjo participativne kulture šole so zaznali mladostniki, ki so soglašali, da so javne diskusije v šoli potrebne ($M_{da} = 16,01$; $SD_{da} = 4,77$ oz. $M_{ne} = 17,65$; $SD_{ne} = 4,87$). Zaznavanje participativne kulture šole se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so (ne)upravičenost javnih diskusij v šoli različno argumentirali (ANOVA: $F_{(6,833)} = 2,85$; $p = ,009$). Višjo stopnjo participativne kulture šole so zaznali mladostniki, ki so menili, da so javne diskusije v šoli potrebne, ker krepijo skupnost, ker je to pravica, pa tudi, da so lahko žaljive. Na podlagi tega bi lahko sklepali, da v javnih diskusijah prepoznajo eno od oblik participacije učencev v šoli in so jim naklonjeni, saj razširjajo možnosti njihovega siceršnjega vključevanja v dejavnosti šole.

Zaznavanje kohezivnosti razreda se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so soglašali ali ne z možnostjo javnih diskusij v šoli (Kruskal-Wallis test: $H_{(1,767)} = 5,66$; $p = ,017$). Višjo stopnjo kohezivnosti razreda so zaznali mladostniki, ki so soglašali, da so javne diskusije v šoli potrebne ($M_{da} = 12,88$; $SD_{da} = 4,01$ oz. $M_{ne} = 14,16$; $SD_{ne} = 4,75$). Utemeljivte (ne)upravičenosti javnih diskusij v šoli pa se niso povezovale s kohezivnostjo

razreda. Učenci in dijaki iz bolj medsebojno povezanih razredov so torej bolj naklonjeni diskusijam na šoli.

Soglašanje z javnimi diskusijami v šoli niti argumentacija zanje se ni povezovala z osebnimi izkušnjami participacije.

Primeri problemov za javne diskusije v šoli

Mladostniki so navedli dva ali več različnih problemov, za katere so menili, da bi bilo potrebno v šoli o njih odprto razpravljati. Najprej smo jih kategorizirali po posameznih področjih, iz katerih so izvirali, nato pa smo jih združili v širše kategorije drugega reda, ki jih predstavljamo v nadaljevanju:

- Kategorija drugega reda »1. individualni problemi« je sestavljena iz naslednjih področij problemov: 1. medosebni odnosi (npr. prijateljstva), 2. dom, družina, 3. šola, razred, pouk (npr. odnos učitelj-dijak), 4. odvisnosti (npr. droge), 5. spolnost (npr. partnerstvo), 6. nasilje, 12. denar in 13. zdravje (npr. prehrana).
- Kategorija drugega reda »2. družbeni problemi« je sestavljena iz področij: 7. družbene neenakosti – družbeni odnosi, vsakdanje življenje (npr. revščina), 8. družbene norme, vrednote, morala, kultura (npr. enakopravnost), 9. narodnost, rasa, vera, 10. okolje, tehnologija in 11. politika, zakoni.
- Kategorija »3. individualni in družbeni problemi« pa je kombinacija prvih dveh kategorij.

Tabela 2: Kategorije primerov za javne diskusije v šoli.

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
1. individualni	1. medosebni odnosi	OŠ:	<i>Izobčenje iz družbe. Žalitive. Posmehovanje. Nagajanje.</i>
		SŠ:	<i>Žalitive, posmehovanje. Odnosi med dijaki in učitelji. Medsebojni odnosi. Izboljšanje medosebnih odnosov.</i>
	2. dom, družina	OŠ:	<i>O družini. O težavah doma. Problemi doma; starši tepejo.</i>
		SŠ:	<i>Odnosi v družinah. Stiske v družinah. O istospolnih družinah.</i>

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
1. individualni	3. šola, razred, pouk	OŠ:	<i>O problemih pri predmetih. O učencih, ki motijo pouk. Nepravično ocenjevanje. Nov učenec v razredu.</i>
		SŠ:	<i>O problemu ocenjevanja. Maturantski izlet. Neuspeh v šoli. Šolska malica.</i>
	4. odvisnosti	OŠ:	<i>Odvisnosti (računalnik, TV, telefon). Droge. Kajenje. Alkohol in droge.</i>
		SŠ:	<i>Droge. Kajenje. Alkohol. Mamila.</i>
	5. spolnost	OŠ:	<i>O spolnosti. Ljubezen.</i>
		SŠ:	<i>Spolne bolezni. Spolnost. Homoseksualnost. Strpnost do homoseksualcev.</i>

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
I. individualni	6. nasilje	OŠ:	<i>Pretepi. Nasilje. Kepanje, ribanje, pretepi. Vrste nasilja.</i>
		SŠ:	<i>Pretepi. Nasilje v družini, okolici. Prikrivanje nasilja na šoli s strani šole. Vandalizem.</i>
	12. denar	OŠ:	<i>Mogoče o finančnih težavah. Denar.</i>
		SŠ:	<i>Revsčina. Denar. Preveliki stroški.</i>
	13. zdravje	OŠ:	<i>Večina o spreminjanju telesa in puberteti. O nogometu. Debelosti.</i>
		SŠ:	<i>Samopodoba. Zdravo življenje. Hrana. Preutrujenost.</i>

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
2. družbeni	7. družbene neenakosti – družbeni odnosi, vsakdanje življenje	OŠ:	<i>Odnosi do drugačnih. O revnih. O odnosih s tujci. Diskriminacija.</i>
		SŠ:	<i>Socialne razlike. Drugačnost. Diskriminacija. Revščina.</i>
	8. družbene norme, vrednote, morala, kultura	OŠ:	<i>Kletvice. Kraja. Petarde. Nespoštovanje.</i>
		SŠ:	<i>Nestrpnost. Solidarnost. Diskriminacija. Spoštovanje.</i>
	9. narodnost, rasa, vera	OŠ:	<i>Narodnosti. Romi. Rase. Vera.</i>
		SŠ:	<i>Narodnost. Vera. Rasa. O romih.</i>
	10. okolje, tehnologija	OŠ:	
		SŠ:	<i>Ravnanje z odpadki. Ekologija. Okolica šole. Vreme. Genski inženiring.</i>
	11. politika, zakoni	OŠ:	
		SŠ:	<i>Smrtna kazen. Politika. Recesija. Slovenska narodna zavest.</i>

Osnovnošolci in dijaki so se med seboj statistično značilno razlikovali v navedbi tem javnih diskusij v šoli ($\chi^2_{(2,697)} = 14,33; p = ,001; V = ,143$). Oboji so najpogosteje navajali individualne teme (69,2 %) in redkeje zgolj socialne (10,5 %) kot obe vrsti; socialne in individualne (20,4 %). Osnovnošolci so pogosteje od dijakov navedli individualno problematiko za temo javnih diskusij v šoli (79,7 % osnovnošolcev, 65 % dijakov). Dijaki so pogosteje navajali socialno problematiko ali obe vrsti problemov za temo javnih diskusij na šoli: socialne teme je navedlo 7 % osnovnošolcev in 12 % dijakov, obe vrsti tem pa 13 % osnovnošolcev in 23 % dijakov.

Mladostniki treh starostnih skupin so se statistično značilno razlikovali v navedbi tem javnih diskusij v šoli ($\chi^2_{(4,697)} = 16,41; p = ,003; V = ,152$). V vseh starostnih skupinah je večina mladostnikov predlagala individualno problematiko za temo javnih diskusij v šoli, vendar se je njihov delež z naraščajočo starostjo zmanjševal (83,5 % šestošolcev, 76 % devetošolcev in 65 % dijakov). Razlike med mladostniki so se pokazale v deležih tistih, ki so navajali socialno problematiko ali obe vrsti tematik za obravnavo v javnih diskusijah na šoli: s starostjo narašča delež socialnih tematik (4 % šestošolcev, 10 % devetošolcev in 12 % dijakov) in navajanje obeh vrst tematik (12 % šestošolcev, 14 % devetošolcev in 23 % dijakov). To kaže, da so prevladujoče teme starostno povezane in se, vsaj delno, prekrivajo z razvojnimi nalogami mladostnikov. Mlajši mladostniki so bolj osredotočeni na medosebno problematiko, kajti najprej si oblikujejo lastno identiteto na področju medosebnih odnosov s prijatelji in vrstniki. Kasneje v mladostništvu si opredelijo identiteto na področju spolnosti in partnerstva (te teme prevladujejo pri dijakih na področju individualnih problemov, ki naj bi jih obravnavali v diskusijah v šoli). V poznem mladostništvu se začnejo zanimati tudi za širša družbena vprašanja, socialno pravičnost, kulturo, vrednotne preference ipd., ko si opredeljujejo lastni svetovni nazor in politično identiteto.

Deleži predlaganih vrst tem javnih diskusij v šoli so se statistično značilno razlikovali med spoloma ($\chi^2_{(2,697)} = 18,61; p = ,000; V = ,163$). Fantje so pogosteje od deklet navajali individualne problematike (77 % fantov in 63 % deklet). Dekleta so pogosteje od fantov navedla obe vrsti problemov za temo javnih diskusij v šoli (26 % deklet in 13 % fantov). Ta podatek si lahko pojasnimo s siceršnjo večjo naklonjenostjo javnim diskusijam na šoli med dekleti kot med fanti, ki so tako navedle tudi večje število raznovrstnih problemov, o katerih bi lahko razpravljali v šoli.

Povzetek

Javne diskusije v šoli podpira večina mladostnikov, vendar več osnovnošolcev kot srednješolcev. Utemeljijo jih z boljšimi možnostmi za reševanje problemov, krepitvijo sku-

pnosti in pravico svobode govora. Drugi, ki diskusije zavračajo, pa to utemeljijo z možnostjo, da so žaljive, da lahko netijo konflikte med učenci, vzbujajo nelagodje in so nasploh nepotrebne.

Osnovnošolci so v javnih diskusijah pogosteje uvideli korist za razredno/šolsko skupnost ali so jo utemeljili s pravico svobode govora. Dijaki pa so pogosteje v javnih diskusijah uvideli možnost skupnega reševanja problemov. Dekleta pogosteje podpirajo javne diskusije in v njih pogosteje vidijo pot do boljših rešitev problemov, medsebojnega povezovanja skupnosti in udejanjanje pravice do svobode govora.

Naklonjenost javnim diskusijam in argumentacija se povezuje s preferenčnim načinom reševanja konfliktov v razredu, participativno kulturo šole in kohezivnostjo razreda.

Mladostniki, ki preferirajo skupno reševanje konfliktov, pogosteje pojasnijo javne diskusije z možnostjo iskanja boljših skupinskih rešitev, medtem ko tisti, ki preferirajo individualno reševanje problemov, so javnim diskusijam nenaklonjeni in to pojasnjujejo z osebnim nelagodjem ali trditvijo, da so nepotrebne. Mladostniki, ki prihajajo iz šol z višjo stopnjo participativne kulture, podpirajo javne diskusije, ker menijo, da krepijo skupnost in je to pravica.

Teme problemov, o katerih bi bilo po mnenju mladostnikov potrebno razpravljati, se najpogosteje nanašajo na osebno ali medosebno problematiko, pogosto pa so poleg teh navedli še kakšno družbeno problematiko (zlasti dekleta). Individualne teme so pogostejše med osnovnošolci, kasneje jih je manj, socialna problematika pa s starostjo mladostnikov narašča.

Reševanje konfliktov

Zanimalo nas je, kako se participativne prakse v šoli, tako na ravni kulture šole, razredne klime in pouka, povezujejo s kompetencami mladostnikov za reševanje konfliktov v skupini in v dialogu, ko so soočeni z nasprotujočimi stališči sogovorca.

Reševanje konfliktov v razredu

Mladostniki so tri načine reševanja konfliktov v razredu razvrstili glede na to, kako učinkoviti so po njihovem mnenju. V povprečju so najpogosteje izbrali za najuspešnejši način reševanja konfliktov v razredu sodelovanje vseh pri iskanju rešitve ($M_{rang} = 1,30$), kot drugi najuspešnejši način individualno reševanje težav ($M_{rang} = 2,22$) in najmanj uspešen način tisti, ko reševanje konflikta prevzamejo odgovorni v razredu ($M_{rang} = 2,48$).

Mladostnike smo razvrstili v skupine glede na to, katerega od treh možnih načinov reševanja konfliktov v razredu so izbrali za najuspešnejšega. Večina mladostnikov je izbrala

za najučinkovitejši način reševanja konfliktov sodelovanje vseh pri iskanju rešitve (73,6 % vseh; OŠ 63,8 % in SŠ 77,5 %), skoraj petina jih je izbrala individualno reševanje konfliktov kot najučinkovitejše (18,2 %; OŠ 19,9 % in SŠ 17,5 %), najmanjši delež pa način, ko odgovorni v razredu prevzamejo reševanje konfliktov (5,8 %; OŠ 9,8 % in SŠ 4,2 %). Razlike v preferenčnih načinih reševanja konfliktov v razredu med osnovnošolci in srednješolci so bile statistično značilne ($\chi^2_{(2,847)} = 14,33; p = ,001; V = ,130$). Dijaki so v večjem deležu kot učenci izbrali skupno reševanje težav v razredu za najustreznejši način reševanja konfliktov, osnovnošolci pa so v večjem deležu kot dijaki izbrali način reševanja konfliktov s strani odgovornih učencev. To nakazuje, da razredne skupnosti v osnovnih šolah pogosteje kot v srednjih šolah udeležajo predstavniške strukture z določenimi funkcijami pri odločanju v razredu in na šoli.

Prav tako so se med seboj razlikovali dijaki iz treh tipov srednjih šol ($\chi^2_{(4,617)} = 28,64; p = ,000; f = ,215$). Na vseh treh šolah je največ dijakov izbralo za najustreznejši način reševanja konfliktov v razredu, ko vsi sodelujejo pri iskanju rešitve. Da vsak rešuje svoje težave, je bil najustreznejši način za najmanjši delež gimnazijcev (11,5 %), v primerjavi z dijaki iz drugih dveh vrst šol (21,9 % družboslovnih in 22,5 % dijakov tehničnih šol). Reševanje težav s strani odgovornih v razredu, pa je bil najprimernejši način za največji delež dijakov tehnične smeri (7,7 %), manj iz družboslovnih šol (5,9 %) in najmanj iz gimnazij (0,8 %). Individualno reševanje konfliktov je zaznano kot najmanj učinkovito na gimnazijah, prav tako tudi pooblaščenje odgovornih predstavnikov razreda, da rešijo težave v razredu v imenu vseh. To kaže, da so druge oblike reševanja konfliktov kot neposredno soodločanje celotne razredne skupnosti bolj sprejemljive dijakom na strokovnih srednjih šolah.

Tudi razlike med spoloma so se pokazale kot statistično značilne ($\chi^2_{(2,847)} = 14,04; p = ,001; V = ,129$). Mladostniki obeh spolov so izbrali za najustreznejši način skupno reševanje težav, vendar nekoliko več deklet (80,5 %) kot fantov (69,6 %). Da vsak rešuje svoje težave, se je zdelo najprimerneje več fantom (22,5 %) kot dekletom (15,3 %). Prav tako je tudi več fantov izbralo način reševanja težav s strani odgovornih (7,8 %) kot pa deklet (4,2 %). Ti rezultati kažejo, da so dekleta bolj naklonjena neposrednemu soodločanju v razredu kot fantje, ki pogosteje sprejemajo tudi druge oblike reševanja konfliktov, individualno ali predstavniško.

Preferenčni načini reševanja težav v razredu se statistično značilno razlikujejo glede na stopnjo kohezivnosti razreda (ANOVA: $F_{(2,338)} = 11,21; p = 0,000$). Največjo stopnjo kohezivnosti razreda ($M = 12,22; SD = 3,405$) zaznavajo učenci/dijaki, ki menijo, da je najbolje, če težave rešujejo odgovorni v razredu, manjšo kohezivnost ($M = 12,73; SD =$

4,039) tisti, ki preferirajo način reševanja konfliktov, da pri iskanju rešitve sodelujejo vsi, najmanjšo kohezivnost pa ($M = 14,38$; $SD = 4,353$) tisti, ki menijo, da je najbolje, če bi svoje težave reševal vsak sam. Bonferronijev post-hoc test je pokazal, da se zaznavanje kohezivnosti razreda značilno razlikuje v skupini učencev/dijakov, ki preferirajo individualni način reševanja težav, od drugih dveh skupin učencev/dijakov: skupine, ki preferira način, kjer težave rešujejo odgovorni ($p = 0,004$) in skupine, ki preferira način, kjer bi pri reševanju težave sodelovali vsi ($p = 0,000$). To kaže na povezanost razumevanja, naklonjenosti in sodelovanja v medosebnih odnosih v skupini na preference do oblike reševanja skupinskih konfliktov. Manjša kot je kohezivnost skupine, bolj prevladuje mnenje, da je učinkoviteje individualno reševati težave. Če je kohezivnost visoka in si člani skupine medsebojno zaupajo, potem zaupajo odločanje o rešitvah skupnih konfliktov tudi svojim predstavnikom.

Preferenčni načini reševanja težav v razredu se statistično značilno razlikujejo glede na zaznano stopnjo participativne kulture šole (ANOVA: $F_{(2,820)} = 6,13$; $p = ,002$). Najvišjo stopnjo participativne kulture šole ($M = 14,96$; $SD = 5,16$) zaznavajo učenci/dijaki, ki menijo, da bi bilo najbolje, če bi težave reševali odgovorni v razredu, manjšo participativnost na šoli ($M = 15,95$; $SD = 4,67$) zaznavajo tisti, ki preferirajo način sodelovanja vseh pri iskanju rešitve konflikta, najmanjšo stopnjo ($M = 17,25$; $SD = 4,93$) pa zaznavajo tisti, ki preferirajo individualno reševanje težav. Bonferronijev post-hoc test je pokazal, da se zaznana stopnja participativne kulture značilno razlikuje v skupini učencev/dijakov, ki preferirajo samostojni način reševanja težav, od drugih dveh skupin učencev/dijakov: skupine, ki preferira način, kjer težave rešujejo odgovorni ($p = 0,010$) in skupine, ki preferira način, kjer bi pri reševanju težave sodelovali vsi ($p = 0,008$). Tudi participativna kultura šole se na enak način kot razredna kohezivnost povezuje s preferencami do reševanja konfliktov v razredu. Bolj kot je na šoli razvita participativna kultura, bolj zaupajo predstavnikom razreda, da odločajo v njihovem imenu. Nizka stopnja participativne kulture šole pa spodbuja individualno reševanje konfliktov v razredu. Participativna kultura šole daje učencem in dijakom tudi več priložnosti za prakticiranje soodločanja in s tem spodbuja razvoj ustreznih kompetenc skupinskega reševanja problemov in odločanja, kar se kaže tudi na razredni ravni.

Tudi v zaznavanju stopnje elitistične kulture so se pokazale značilne razlike med preferenčnimi načini reševanja težav v razredu (Kruskal-Wallisov test: $H_{(2,840)} = 8,51$; $p = 0,014$). Zaznana stopnja elitistične kulture šole je najmanjša ($M = 8,60$; $SD = 2,25$) med učenci/dijaki, ki menijo, da bi bilo najbolje, če bi pri reševanju težave sodelovali vsi, višja ($M =$

9,00; $SD = 2,928$) med tistimi, ki preferirajo način, ko težave rešujejo odgovorni v razredu, najvišja pa ($M = 9,25$; $SD = 2,616$) med tistimi, ki preferirajo individualni način reševanja konfliktov v razredu. Pri parnih primerjavah (Hodges-Lehmanova ocena) se je pokazalo, da obstaja statistično značilna razlika v zaznani elitistični kulturi med učenci/dijaki, ki preferirajo način, kjer bi svoje težave reševal vsak sam in tistimi, ki preferirajo način, kjer bi pri reševanju težave sodelovali vsi ($p = 0,012$). Ti rezultati kažejo, da visoka stopnja diferenciacije, egoizma in elitizma na šoli spodbuja individualno reševanje konfliktov, nasprotno pa nizka stopnja elitistične kulture spodbuja neposredno soodločanje vseh v razredu. Ti rezultati so skladni s predhodnimi, kajti participativna kultura šole in elitistična sta medsebojno (vsaj delno) izključujoči.

Odzivanje v medosebnih konfliktih

Zanimalo nas je tudi, kako se mladostniki odzivajo v konfliktnih situacijah, ko so soočeni z nasprotujočim stališčem druge osebe, sogovorca ali sogovornice. Mladostniki so izmed štirih opisanih odzivov izbrali zase značilen način odzivanja v situacijah, ko se kdo z njimi ne strinja. Večina jih je navedla, da se najpogosteje odzovejo tako, da pozorno poslušajo do konca in sprejmejo mnenje drugega, če je bolj utemeljeno od lastnega (41,3 %) ali da pozorno poslušajo do konca in nato skušajo zavrniti mnenje drugega (38,3 %). Manj pogosto pa se odzivajo tako, da pustijo, da drugi pove do konca in se ne odzovejo (12,2 %) ali tako, da drugega prekinejo in mu ne pustijo povedati do konca (8,2 %).

Odzivanje mladostnikov v komunikacijskih situacijah nestrinjanja se ne razlikuje med osnovnošolci in srednješolci niti med tremi starostnimi skupinami. Med dijaki iz treh različnih tipov srednjih šol pa so se pokazale značilne razlike v prevladujočih načinih odzivanja na nasprotujoče stališče ($\chi^2_{(6,616)} = 33,36$; $p = ,000$; $V = ,165$). Večina dijakov vseh treh smeri je za svoje preferenčno odzivanje izbrala način, da pozorno poslušajo do konca in poskušajo zavrniti drugo mnenje (48,5 % gimnazijcev, 33,7 % dijakov družboslovne smeri in 34,9 % dijakov tehnične smeri) ali ga sprejmejo, če je bolj utemeljeno (39,2 % gimnazijcev, 49,7 % dijakov družboslovne smeri in 34,9 % dijakov tehnične smeri). Razlike med tremi tipi šol so bile bolj izražene v pogostosti izbire drugih dveh odzivov: a) ko pustijo drugemu, da pove do konca in se ne odzovejo – ta način je za svoj preferenčni izbralo najmanj gimnazijcev (6,9 %), več dijakov družboslovne smeri (12,3 %) in največ dijakov tehničnih šol (17,8 %); in b) ko sogovorca prekinejo in mu ne pustijo povedati do konca – ta način je za svoj preferenčni izbralo največ dijakov tehničnih šol (12,4 %) in približno enako dijakov iz drugih dveh vrst šol (5,4 % gimnazijcev in 4,3 % dijakov družboslovne smeri). Ignoriranje je torej najmanj prisotno v konfliktnih dialogih gimnazijcev, prekinitve di-

aloga pa so najpogostejše pri dijakih tehničnih smeri, v primerjavi z dijaki drugih smeri srednjih šol. Na podlagi teh samoocen mladostnikov lahko sklepamo, da imajo gimnazijski bolj razvite komunikacijske kompetence za argumentirano soočanje mnenj v dialogu.

Statistično značilne razlike pa so se pokazale v odzivanju v situacijah nestrinjanja med dekleti in fanti ($\chi^2_{(3,843)} = 31,02; p=0,000; V = 0,192$). Dekleta so pogosteje kot fantje izbrale zase lasten način odzivanja tisti, ko pozorno poslušajo sogovornika do konca in sprejmejo njegovo mnenje, če je bolj utemeljeno (45 % deklet in 37 % fantov) ali mnenje drugega skušajo zavrni (41,7 % deklet in 34,4 % fantov). Fantje pa so pogosteje od deklet izbrali druga dva načina odzivanja na kontroverze, tistega, ko drugemu pustijo povedati do konca in se ne odzovejo (16,3 % fantov in 8,6 % deklet) ali drugega prekinejo in mu ne pustijo povedati do konca (12,2 % fantov in 4,7 % deklet). Fantje se torej pogosteje od deklet odzivajo z ignoriranjem in prekinitvijo dialoga, čeprav sta tudi zanje, tako kot za dekleta, druga dva načina, ko dialog nadaljujejo in skušajo argumentirano zavrni stališče drugega in so slednjega pripravljeni tudi sprejeti, če ima drugi boljše argumente. Vendar so dekleta pogosteje pripravljena na argumentiran dialog. Na podlagi samoocen mladostnikov lahko sklepamo, da ima več deklet kot fantov razvitejšo komunikacijske kompetence za argumentirano soočenje mnenj in reševanje konfliktov v dialogu.

Zaznavanje elitistične kulture šole se statistično značilno razlikuje med učenci/dijaki z različnim načinom reševanja medosebnih konfliktov (ANOVA: $F_{(3,835)} = 17,44; p = 0,000$). Zaznana stopnja elitistične kulture šole je: a) najmanjša, kadar učenci v primeru konflikta odreagirajo tako, da sogovornika pozorno poslušajo do konca in sprejmejo njegovo mnenje, če je bolj utemeljeno ($M = 8,44; SD = 2,356$), b) nekoliko večja, kadar sogovornika pozorno poslušajo do konca, nato pa skušajo njegovo mnenje zavrni ($M = 8,61; SD = 2,224$), c) še večja, kadar pustijo, da sogovornik pove do konca, a se ne odzovejo ($M = 9,01; SD = 2,207$), d) največja pa, kadar sogovornika prekinejo in mu ne pustijo povedati do konca ($M = 10,58; SD = 2,494$). Bonferronijev post-hoc test je pokazal, da se zaznavanje elitistične kulture značilno razlikuje v skupini učencev, ki težave rešuje s prekinitvijo sogovornika, od drugih treh skupin učencev: skupine, ki težave rešuje tako, da sogovorniku pusti, da pove do konca in se ne odzove ($p = 0,000$), skupine, ki sogovornika posluša do konca in nato skuša zavrni njegovo mnenje ($p = 0,000$) in skupine, ki sogovornika pozorno posluša do konca in sprejme njegovo mnenje, če je bolj utemeljeno od lastnega ($p = 0,000$). Splošna dinamika medosebnih odnosov na šoli, s poudarjenim razlikovanjem in tekmovanjem med učenci/dijaki, se povezuje z njihovim preferenčnim načinom odzivanja na kontroverze, spodbuja ignoriranje in prekinitve dialoga. Normativno okolje šole je torej pomemben dejavnik oblikovanja komunikacijskih kompetenc, ki spodbuja oz. zavira argumentirano soočanje mnenj v dialogu.

Zaznana stopnja kohezivnosti razreda se statistično značilno razlikuje med učenci/dijaki z različnim načinom reševanja medosebnih konfliktov (ANOVA: $F_{(3,834)} = 5,85$; $p = 0,001$). Zaznana stopnja kohezivnosti razreda je: a) največja, kadar učenci/dijaki v primeru konflikta odreagirajo tako, da pozorno poslušajo do konca in nato skušajo sogovornikovo mnenje zavrni ($M = 12,62$; $SD = 3,756$), b) nekoliko manjša, kadar sogovornika pozorno poslušajo do konca in sprejmejo njegovo mnenje, če je bolje utemeljeno od lastnega ($M = 12,89$; $SD = 4,241$), c) še manjša, kadar sogovornika prekinejo in mu ne pustijo povedati do konca ($M = 13,57$; $SD = 4,449$), d) najmanjša pa, kadar sogovorniku pustijo povedati do konca, a se ne odzovejo ($M = 14,48$; $SD = 4,390$). Bonferronijev post-hoc test je pokazal, da se stopnja kohezivnosti razreda značilno razlikuje v skupini učencev/dijakov, ki težave rešujejo tako, da sogovornika pozorno poslušajo do konca, a se ne odzovejo; od skupine, ki težave rešuje tako, da sogovorniku pusti, da pove do konca in nato skuša njegovo mnenje zavrni ($p = 0,000$) in od skupine, ki sogovornika pozorno poslušajo do konca in sprejme njegovo mnenje, če je to bolje utemeljeno od lastnega ($p = 0,004$). Bolj naklonjeni in k sodelovanju usmerjeni medosebni odnosi v razredu spodbujajo argumentirano reševanje konfliktov v dialogu, medtem ko nizka stopnja kohezivnosti razreda spodbuja ignoriranje kontroverze.

Povzetek

Mladostniki v večini menijo, da je najučinkovitejši način reševanja konfliktov v razredu sodelovanje vseh pri iskanju rešitve, le redki preferirajo reševanje konfliktov s strani predstavnikov razredov. Razlike v preferenčnih načinih reševanja konfliktov v razredu so povezane s stopnjo šolanja, programom srednje šole in spolom. Osnovnošolci pogosteje kot dijaki preferirajo reševanje konfliktov s strani odgovornih učencev, dijaki pa skupno reševanje težav v razredu. Druge oblike reševanja konfliktov kot neposredno soodločanje celotne razredne skupnosti, so bolj sprejemljive dijakom na strokovnih srednjih šolah kot gimnazijcem. Fantje pogosteje od deklet preferirajo individualno reševanje konfliktov ali s strani odgovornih učencev v razredu.

Način reševanja konfliktov v razredu se povezuje tudi z medosebnimi odnosi v razredu in na šoli. Reševanje konfliktov s strani predstavnikov razreda spodbujata višja kohezivnost razreda in višja stopnja participativne kulture. Nasprotno nižja stopnja medsebojne naklonjenosti in sodelovanja na razredni in šolski ravni spodbuja individualno reševanje konfliktov, prav tako tudi visoka stopnja elitistične kulture šole. Nižja stopnja elitizma v medosebnih odnosih na šoli pa spodbuja neposredno soodločanje vseh v razredu.

Komunikacijske kompetence mladostnikov so razvitejše pri dijakih gimnazij, kot pri dijakih strokovnih srednjih šol, zlasti tehničnih, kjer dijaki pogosteje v situacijah konfliktov mnenj dialog prekinajo ali ignorirajo. Preference do argumentiranega reševanja konfliktov niso povezane s stopnjo šolanja ali starostjo. Povezane so s spolom mladostnikov – dekleta v konfliktih mnenj pogosteje dialog argumentirano nadaljujejo. Nasprotno pa prekinitev dialoga ali ignoriranje nasprotujočih si stališč spodbuja elitistična kultura šole in nižja stopnja kohezivnosti v razredu.

Zaznavanje državljskih kompetenc mladih

Državljsko vedenje mladih – oz. zaznavanje lastnih kompetenc za udejstvovanje v družbenih dejavnostih se nanaša na: a) sodelovanje v državljskih dejanjih (npr. organizacija javnih zborovanj, prepričevanje in ozaveščanje drugih ljudi o problemu, organiziranje peticij, načrtovanje javne predstavitve problema, prepoznavanje in kontaktiranje oseb in skupin, ki ti lahko pomagajo pri reševanju problema); b) izražanje političnega glasu/stališč (npr. podpisovanje peticij, izražanje svojih stališč pred skupino ljudi, na radiu ali TV, pisanje pisma s svojimi stališči lokalnemu časopisu, predstavitev problema političnemu predstavniku) in c) kritična analiza političnih sporočil (poslušanje mnenja ljudi o politiki, čeprav se z njimi ne strinjaš, analiza medijskih novic glede pristranosti sporočanja ali glede predstavljanja resničnega dogajanja) (Flanagan, Syvertsen in Stout, 2007).

V študiji, ki smo jo izvedli med mladostniki v osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji, smo spraševali tako mladostnike same kot njihove učitelje in profesorje kako razvite so kompetence mladostnikov za argumentirano razpravljanje in javno udejstvovanje.

Zaznavanje govorniških kompetenc mladostnikov med učitelji

Učitelji/profesorji so na petstopenjski lestvici ocenjevali, kolikšen delež učencev/dijakov v izbranem razredu po njihovem mnenju izraža določene komunikacijske kompetence. Te so bile opisane v osmih postavkah. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture, ki pojasni 52,8 % delež skupne variance vseh osmih postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,52; 0,84]$). Lestvica ima visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,86$).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Koliko učencev zmore razpravljati o izbiri učnih gradiv«, »Koliko učencev zmore utemeljeno predstaviti svoje stališče o problemih pri pouku«, »Koliko učencev zna razpravljati o razredni diskusiji«, »Koliko učencev je motiviranih za razpravo o izbiri oblike dela pri pouku«, »Koliko učencev predlaga primerno temo obšolskih dejavnosti«, »Koliko učencev želi razpravljati o izbiri teme za obravnavo pri pouku«, »Koliko učencev se ne boji odkrito pogovarjati o problemih, ki se pojavijo pri pouku« in

»Koliko učencev se je pripravljениh dogovarjati o pravilih vedenja v razredu«. Vse postavke opredeljujejo sposobnosti učencev/dijakov v razredu za argumentirano izražanje mnenja in dogovarjanje o pravilih in metodah dela ter učnih vsebinah ali obšolskih dejavnostih. Iz teh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje komunikacijske kompetence učencev/dijakov. Poimenovali smo jo »govorniške kompetence učencev« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo govorniških kompetenc pri učencih/dijakih).

Razlike v zaznavanju govorniških kompetenc med učitelji v osnovni šoli in profesorji v srednji šoli niso statistično značilne. Prav tako ne razlike med učitelji/profesorji različnih predmetov.

Pri učiteljih v osnovnih šolah se zaznavanje govorniških kompetenc učencev ne povezuje s stališči učiteljev do razvijanja aktivnega državljanstva v šoli, medtem ko se je pri profesorjih v srednjih šolah pokazala nizka pozitivna korelacija med obema lestvicama ($r = 0,149$; $p = 0,043$). Profesorji, ki imajo pozitivnejša stališča do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli, zaznavajo govorniške kompetence pri večjem deležu dijakov v razredu. To nakazuje, da so učitelji/profesorji, ki so bolj naklonjeni urjenju spretnosti aktivnega državljanstva v šoli, tudi bolj senzibilni pri zaznavanju osvojenih spretnosti pri mladostnikih za argumentirano razpravljanje kot eni od sestavnih kompetenc aktivnega državljanstva.

Pri učiteljih v osnovnih šolah se je med zaznavanjem govorniških kompetenc učencev in pogostostjo aktivnega pouka, ki ga organizirajo pri svojem predmetu, pokazala zmerno visoka pozitivna korelacija ($r = 0,430$; $p = 0,000$). Povezanost med obema lestvicama se je pokazala tudi pri profesorjih v srednjih šolah, le da je bila korelacija nizka pozitivna ($r = 0,308$; $p = 0,000$). Učitelji in profesorji, ki zaznavajo večji delež učencev oz. dijakov v razredu za govorniško kompetentne, pogosteje organizirajo aktivni pouk.

Učitelji v osnovnih šolah, ki zaznavajo razredne odnose kot bolj sodelovalne, zaznavajo večji delež učencev v razredu za kompetentne govornike (korelacija je nizka pozitivna; $r = 0,386$; $p = 0,000$). Podobna povezanost se je pokazala tudi pri profesorjih v srednjih šolah, le da je bila korelacija zmerno visoka pozitivna ($r = 0,401$; $p = 0,000$). Poleg tega se je pri njih pokazala tudi nizka negativna korelacija med zaznano stopnjo tekmovalnosti v razredu in zaznavanjem govorniških kompetenc učencev ($r = -0,308$; $p = 0,000$). Profesorji, ki zaznavajo razred kot manj tekmovalen, zaznavajo večji delež učencev v razredu za govorniško kompetentne. Te rezultate si lahko pojasnimo v povezavi s predhodnim rezultatom. Kaže, da medosebni odnosi v razredu pomembno določajo način komunikacije med učitelji in učenci pri pouku. Bolj sodelovalna in manj tekmovalna klima spodbuja razprave pri pouku v razredu in učitelji zaznavajo več učencev za spretne sogovornike.

Pri učiteljih v osnovni šoli se povezave med zaznanimi govorniškimi kompetencami učencev in kulturo šole niso pokazale, medtem ko so se pri profesorjih v srednji šoli. Profesorji, ki zaznavajo višjo stopnjo participacije dijakov na šoli, zaznavajo večji delež učencev v razredu za govorniško kompetentne ($r = 0,358$; $p = 0,000$). Profesorji, ki zaznavajo v šoli višjo stopnjo odzivnosti na kršitve norm, zaznavajo večji delež učencev v razredu za govorniško kompetentne ($r = 0,339$; $p = 0,000$). Ta rezultat kaže, da bolj kot so dijaki in profesorji medsebojno povezani in aktivno vključeni v dejavnosti na srednjih šolah, bolj medsebojno sodelujejo, razpravljajo in se tudi bolje poznajo. Tako profesorji s teh šol prepoznajo tudi večji delež dijakov za govorniško kompetentne.

Zaznavanje lastnih kompetenc za javno udejstvovanje med mladostniki

Svoje komunikacijske kompetence so mladostniki ocenili na petstopenjski lestvici glede na to, kako dobro bi jim šlo pri različnih oblikah javnega udejstvovanja. Te so bile predstavljene v sedmih postavkah. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture, ki pojasni 50,0 % delež skupne variance vseh sedmih postavk (njihova nasičenost: $b^2 = [0,64; 0,77]$). Lestvica ima visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,83$).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Govorni nastop pred razredom o družbenih razlikah med učenci«, »Predstavitev predloga skupine učencev pred učiteljskim zborom«, »Organizacija okrogle mize o problematiki drog med mladimi«, »Pisanje pisma v časopis, v katerem bi predstavil svoje mnenje o pravicah delavcev iz tujine«, »Pogajanje z ravnateljico o uporabi šolskih prostorov za popoldanske vaje šolske glasbene skupine«, »Prepričevanje skupine sošolk za bolj strpne odnose v razredu« in »Pogovor o TV oddaji, kjer so govorili o pravicah manjšin«. Vse postavke opredeljujejo sposobnosti učencev/dijakov za argumentirano izražanje svojega mnenja in dogovarjanje v javnem prostoru. Iz teh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje komunikacijske in organizacijske kompetence učencev/dijakov, ki so potrebne za javno udejstvovanje. Poimenovali smo jo »kompetence za javno delovanje« (na kateri nižja vrednost predstavlja višjo stopnjo zaznanih lastnih kompetenc za javno delovanje).

Med učenci in dijaki ni bilo razlik v zaznanih lastnih kompetencah za javno delovanje niti ne med temi starostnimi skupinami. Prav tako se razlike niso pokazale med spoloma ne med tremi narodnostnimi skupinami.

Zaznavanje lastnih kompetenc učencev/dijakov za javno delovanje zelo nizko pozitivno korelira s participativno kulturo šole ($r = 0,109$; $p = 0,001$) in zelo nizko negativno z

elitistično kulturo šole ($r = -0,057$; $p = 0,050$). Mladostniki zaznavajo večje kompetence za javno delovanje v šolah z višjo stopnjo participacije in nižjo stopnjo elitizma na šoli. Bolj kot se na šoli spodbuja medsebojno sodelovanje in vključevanje učencev ter so zagotovljene vsem enake možnosti, bolj se učenci čutijo zmožne javno udejestvovati.

Stopnja kohezivnosti razreda se zmerno nizko pozitivno povezuje z zaznavanjem lastnih komunikacijskih kompetenc ($r = 0,291$; $p = 0,000$). Tudi medsebojna naklonjenost in sodelovanje v razredu, tako kot na šoli, spodbuja učence k aktivnejšemu vključevanju v dejavnosti šole in posledično sebe zaznavajo kot kompetentnejše za javno delovanje.

Povzetek

Učitelji v osnovnih šolah in profesorji v srednjih šolah, ki zaznavajo razredne odnose kot bolj sodelovalne, zaznavajo govorniške kompetence pri večjem deležu dijakov v razredu. V tem primeru tudi pogosteje organizirajo aktivni pouk. Profesorji, ki zaznavajo višjo stopnjo participacije dijakov na srednji šoli in tudi višjo stopnjo odzivnosti na kršitve norm, zaznavajo več dijakov govorniško kompetentnih. Zaznavanje teh kompetenc je višje tudi pri profesorjih, ki imajo pozitivnejša stališča do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli.

Mladostniki zaznavajo večje lastne kompetence za javno delovanje v šolah z višjo stopnjo participacije in nižjo stopnjo elitizma na šoli ter v razredih, ki so bolj kohezivni.

Družbeno-politično udejestvovanje

Konvencionalno politično udejestvovanje vključuje volitve, sodelovanje v volilnih kampanjah v podporo kandidatom, prostovoljno delo za politično stranko. Alternativne oblike političnega udejestvovanja so: a) politične dejavnosti (sodelovanje v bojkotih proti določenim blagovnim znamkam, izdelkom, proizvajalcem; odklanjanje nakupovanja proizvodov, ki so nastali s suženjskim delom; sodelovanje v političnih shodih, protestih, demonstracijah); b) izražanje svojih političnih stališč (prepričevanje ljudi o glasovanju na volitvah za ali proti določenemu kandidatu; izražanje mnenja na internetnih straneh, blogih, socialnih omrežjih; sodelovanje v kulturnih dogodkih – slum poezija, stand-up komedije, glasbeni performansi, mladinski forumi ipd., kjer mladi izražajo svoja politična stališča); c) sodelovanje v družbenih organizacijah (okoljevarstvene skupine in organizacije, organizacije za zaščito živali; skupine za pomoč imigrantom in manjšinskim skupinam, družbenopolitična društva, ženske skupine, skupine za varstvo človekovih pravic); d) sodelovanje pri problemih v skupnosti (prostovoljno socialno delo; promocija zdravja in varnosti v skupnosti; druge skupine, ki rešujejo probleme v lokalnih skupnostih) (Flanagan, Syvertsen in Stout, 2007).

Raziskave so pokazale na različne načine in tipe udejstvovanja mladih. Mladostniki se medsebojno razlikujejo v prevladujočih načinih javnega delovanja: k socialni pravičnosti usmerjeno državljanstvo, konvencionalno usmerjeno državljanstvo in alienirano državljanstvo mladih (Torney-Purta, 2009). Raziskava v Angliji je pokazala na pet tipov družbenega udejstvovanja mladostnikov: 1. aktivno spremljanje – pozorni na aktualne dogodke, o njih diskutirajo, izražajo skrb za socialna vprašanja, vendar se aktualno ne udeležujejo; 2. konvencionalna participacija – izražajo vrednote in dejavnosti povezane z volitvami in glasovanjem; 3. javno izražanje stališč – vrednotenje in pričakovanje udeležbe v bodočih protestih ali dejavnostih skupin pritiska, tudi trenutno dejavni; 4. pomoč v skupnosti – trenutna dejavnost in bodoča pričakovanja dejavnosti usmerjena k skrbi v skupnosti, 5. podpora okoljevarstvenim gibanjem (Haste, 2005; Haste in Hogan, 2006).

Poleg navedenih oblik družbenopolitičnega udejstvovanja mladih narašča politično udejstvovanje posameznikov in manjših skupin v okviru novih tehnologij. Le-te odražajo model horizontalnih povezav, odprtih informacij in decentraliziranega sodelovanja – to omogoča aktivno iskanje informacij, izražanje stališč, preoblikovanje in kreiranje novih znanj brez omejitev ter sodelovanje s prijatelji in neznanci ne glede na zemljepisno lokacijo – v tem se odraža moč in potencial novih tehnologij za družbeno delovanje (Haste, 2010).

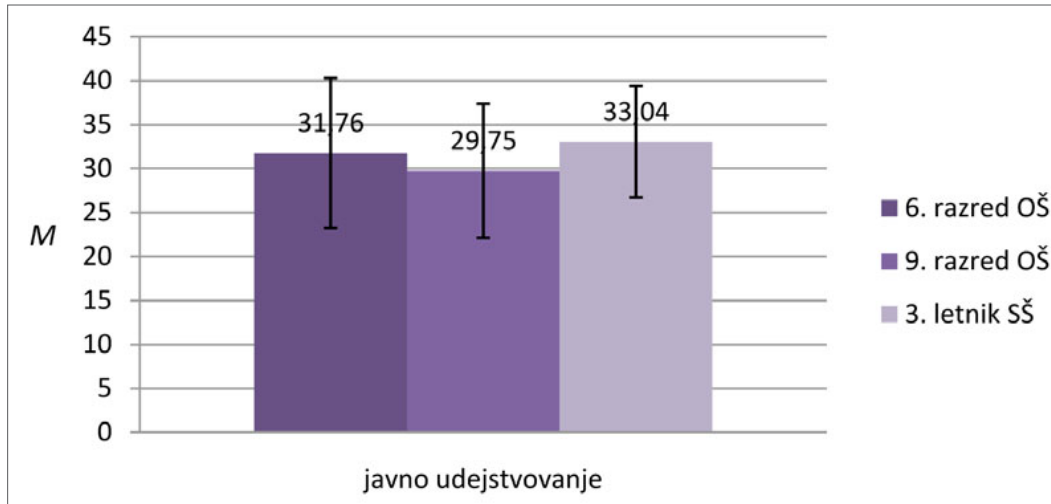
V različnih državah različno vrednotijo vrste družbenega udejstvovanja (Torney-Purta in dr., 2001), v splošnem pa so bolj naklonjeni konvencionalnim kot alternativnim oblikam. Konvencionalno politično udejstvovanje se povezuje s političnimi interesi (npr. pogovaranje o politiki in političnih vprašanjih) in aspiracijami (npr. zanimanje za politično kariero in delo v vladi) (Flanagan, Syvertsen in Stout, 2007).

Izkušnje mladostnikov z javnim udejstvovanjem

Izkušnje mladostnikov z javnim udejstvovanjem smo merili s samooceno pogostosti javnega izražanja lastnega mnenja v zadnjem letu. Mladostniki so ocenili pogostost svoje udeležbe pri osmih oblikah javnega izražanja mnenja na petstopenjski lestvici. Analiza glavnih komponent je pokazala ustreznost enokomponentne strukture, ki pojasni 48,8 % delež skupne variance vseh osmih postavk (njihova nasičenost: $h^2 = [0,56; 0,78]$). Lestvica ima visoko notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,84$).

Lestvico sestavljajo naslednje postavke: »Udeležil/-a sem se protestnega shoda«, »Podpisal/-a sem javno pismo«, »Vodil/-a sem okroglo mizo«, »Nosil/-a sem priponke ali majice s pomembnimi sporočili«, »Sodeloval/-a sem v razpravi šolske skupnosti«, »Glasoval/-a sem v društvu«, »Svojo podporo sem javno objavil/-a na spletu«, »Glasoval/-a sem na ra-

zrednih ali šolskih volitvah«. Vse postavke opredeljujejo izražanje svojega mnenja v javnem prostoru. Iz teh postavk smo sestavili novo spremenljivko, ki označuje osebne izkušnje z različnimi oblikami javnega udejstvovanja. Poimenovali smo jo »javno udejstvovanje« (na kateri nižja vrednost predstavlja pogostejše javno udejstvovanje mladostnikov).



Slika 22: Pogostost javnega udejstvovanja mladostnikov po starostnih skupinah (nižja vrednost predstavlja pogostejše udejstvovanje).

Primerjava izkušenj učencev in dijakov z javnim udejstvovanjem pokaže med njimi statistično značilne razlike (Kruskal-Wallis test: $H_{(1,819)} = 12,81$; $p = ,000$): osnovnošolci so se v zadnjem letu pogosteje javno udeleževali ($M = 30,71$; $SD = 8,13$) kot srednješolci ($M = 33,04$; $SD = 6,34$). Značilne so tudi razlike v javnem udejstvovanju tudi med tremi starostnimi skupinami mladostnikov (ANOVA: $F_{(2,818)} = 11,52$; $p = 0,000$): devetošolci imajo največ lastnih izkušenj z javnim udejstvovanjem v zadnjem letu ($M = 29,75$; $SD = 7,64$), manj šestošolci ($M = 31,76$; $SD = 8,54$) in najmanj srednješolci ($M = 33,04$; $SD = 6,34$). Starejši mladostniki se redkeje javno udeležujejo kot mlajši, vendar njihove izkušnje ne upadajo linearno, temveč krivoljučno: iz druge v tretjo triado devetletke naraščajo, potem pa upadejo proti koncu srednje šole. Ta rezultat ni pričakovan z gledišča socialnega razvoja mladostnikov in bi ga nemara lahko razjasnile razlike v kurikulumih osnovne in srednje šole ter zahtevnost dela za šolo, ki mu dijaki posvečajo več svojega prostega časa (v katerem bi se sicer lahko pogosteje javno udeleževali).

Izkušnje z javnim udejstvom so značilno različne tudi glede na spol mladostnikov (ANOVA: $F_{(1,818)} = 30,41$; $p = 0,000$): fantje imajo več lastnih izkušenj z javnim udejstvom v zadnjem šolskem letu ($M = 31,02$; $SD = 7,81$) kot dekleta ($M = 33,65$; $SD = 5,80$). Ta rezultat je skladen tudi z drugimi študijami javnega udejstvanja v Sloveniji in drugod po Evropi, ki kažejo večjo prisotnost fantov v političnem udejstvanju kot deklet (Gril, 2011; Šerek in dr., 2011, Diener in dr., 2011).

Izkušnje z javnim udejstvom se nizko pozitivno povezujejo s kohezivnostjo razreda ($r = 0,117$; $p = 0,000$) in kulturo šole: zelo nizko pozitivno s participativno kulturo šole ($r = 0,077$; $p = 0,029$) in zelo nizko negativno z elitistično kulturo šole ($r = -0,164$; $p = 0,000$). Ta rezultat kaže, da šola spodbuja javno udejstvanje mladostnikov skozi spodbujanje naklonjenosti, strpnosti, sprejemanja in sodelovanja v medosebnih odnosih v razredu in na šoli.

Stopnja osebnih izkušenj participacije se zmerno nizko pozitivno povezuje z zaznavanjem komunikacijskih kompetenc pri sebi ($r = 0,324$; $p = 0,000$). Mladostniki, ki se pogosteje javno udeležujejo, zaznavajo tudi bolj razvite kompetence na tem področju.

Pogostost javnega udejstvanja se ne povezuje z načinom reševanja konfliktov v razredu niti odzivanjem v medosebnih konfliktih. Izkušnje z javnim udejstvom se ne razlikujejo glede na narodnost mladostnikov.

Povzetek

Dijaki se redkeje javno udeležujejo kot osnovnošolci, med njimi se devetošolci pogosteje kot šestošolci. Pogosteje se javno udeležujejo fantje kot dekleta in mladostniki, ki pri sebi zaznavajo boljše kompetence za tovrstne dejavnosti.

Pogosteje se javno udeležujejo mladostniki, ki prihajajo iz šol z višjo stopnjo participativne kulture, nizko stopnjo elitistične kulture ter iz bolj kohezivnih razredov.

Razvoj družbenega razumevanja

Družbeno udejstvanje je vsaj delno pogojeno z zaznavanjem družbenih problemov in prepoznavanjem možnosti za njihovo reševanje, obenem pa je družbena vednost produkt družbenega vključevanja in reševanja problemov v vsakdanjem življenju skupnosti. Socialno-kognitivni procesi so inherentni družbeni in politični participaciji (Metzger in Smetana, 2010). Posameznik se odloča, koga bo volil ali kateri stranki se bo pridružil. Protestniki se pridružijo družbenim ali političnim procesom na podlagi tega, kako pojmujejo vprašanje, na katerega se protestni shod nanaša. Bojkotiranje določenih izdelkov temelji na prepričanjih o primernih proizvodnih praksah. Razumevanje deprivilegiranih skupin in pojmovanje razlogov za njihovo deprivilegiranoost je podlaga za odločitev, katere vr-

ste prostovoljno socialno delo v skupnosti bo nekdo izvajal. Pojmovanja in prepričanja so ključna za posameznikov odnos do družbenih in političnih institucij. Vplivajo na to, ali se bo nekdo družbeno udeleževal in katerim oblikam udeleževanja se bo pridružil. Družbeno udeleževanje je namenjeno koristi drugih ljudi ali družbenim organizacijam ali skupnosti v celoti in bi ga lahko razumeli kot posebno obliko prosocialnega delovanja. Posameznik se bo torej odločal zanj v skladu s svojim razumevanjem moralnosti ali prosocialnosti in/ali glede na to, kako razume družbene odnose moči, kako vrednoti različne družbene skupine in kako razume družbene procese (npr. odločanja, solidarnosti).

Prosocialno sklepanje

Prosocialno sklepanje se razvija skozi pet stopenj (Eisenberg, 1990). V otroštvu se sklepanje razvije od hedonističnega k sklepanju, ki zadovoljuje druge, do katerih imajo več simpatije in prevzemajo njihovo perspektivo. Mladostniki uporabljajo bolj internalizirano sklepanje, ki temelji na abstraktnih principih. Obenem so bolj predani svojim osebnim idealom in razumejo prosocialno ravnanje kot del samopodobe. Nekatere študije so pokazale, da se hedonistično sklepanje ponovno pojavi v pozni adolescenci in se povezuje tudi z redkejšim prosocialnim vedenjem v tem obdobju (Eisenberg in dr., 2005). Dekleta so bolj prosocialno usmerjena kot fantje, kar se kaže v pogostejšem prosocialnem vedenju, bolj poglobljenem prosocialnem sklepanju in pogostejših čustvenih odzivih (Eisenberg in dr., 2007). Prosocialno sklepanje in vedenje sta povezana, kar si lahko pojasnimo z večjo socialno senzibilnostjo in občutki odgovornosti. Njuno povezanost moderira več dejavnikov: čustva simpatije (Eisenberg in dr., 2007), osebni stroški (npr. napor, dolgotrajnost) prostovoljnega dela (Eisenberg in Shell, 1986), osebna moralna samopodoba (Hart in Fegley, 1995), socialne vrednote in socialna odgovornost (Carlo, Eisenberg in Knight, 1992).

Mladostniki utemeljujejo različne vrste prosocialnih vedenj bodisi kot moralna (obvezujoča, univerzalna) ali socialno konvencionalna dejanja (arbitrarna, spremenljiva, odvisna od avtoritete ali dogovorjenih pravil) (Kahn, 1992). Na podlagi področne sociokognitivne teorije lahko sklepamo, da tudi različne oblike družbenega udeleževanja mladostniki presojujejo na različnih področjih; moralnem (npr. proti rasni diskriminaciji) ali socialno konvencionalnem (npr. pomoč nemočnim pri nošenju stvari). Skupnostno delo so mladostniki presojali kot moralno vprašanje (obvezujoče, spoštovano, pomembno), za konvencionalne oblike političnega udeleževanja pa so menili, da so še bolj obvezujoče, a so jih utemeljili konvencionalno, medtem ko so alternativne oblike presodili za najmanj obvezujoče in spoštovane (Metzger in Smetana, 2009).

Razvoj političnega mišljenja

Politično sklepanje se razvija v zaporednih hierarhičnih stopnjah, ki sovpadajo s stopnjami kognitivnega razvoja (Piaget, 1977). Politično sklepanje naj bi se razvijalo od usmerjenosti k osebnemu in avtoritarnemu gledišču na politična vprašanja v zgodnjem otroštvu k podrobnemu in zapletenemu razumevanju družbenih struktur in vključujoč splošnejša načela v pozni adolescenci (Weinreich-Haste, 1986). Raziskava razumevanja mladostnikov o zakonu in vladi (Adelson in O'Neil, 1966) je pokazala stopenjski napredek od poosebljenega konkretnega razumevanja zakonov in družbenih institucij v zgodnjem mladostništvu k vse bolj sociocentričnim pogledom v srednjem in poznem mladostništvu, ki je tudi bolj posplošeno na raven načel. Tudi kasnejše študije (Torney-Purta, 1992) odkrivajo različne vzorce sklepanja o političnih, družbenih in ekonomskih vprašanjih, ki napredujejo od preprostih, neinformiranih, k bolj poglobljenemu razumevanju kompleksnosti, vključenih v politična vprašanja in uporabi svoje vednosti pri različnih političnih vprašanjih.

Pojmovanja demokracije in človekovih pravic

Raziskava razumevanja demokracije med mladostniki je pokazala, da mlajši adolescenti preferirajo neposredno demokracijo, starejši pa predstavniško demokracijo (Helwig, Arnold, Tan in Boyd, 2007). Učenci, ki imajo izkušnje s participatorno demokracijo, kot delom njihove šolske klime, so bolj ozaveščeni o človekovih pravicah (Torney-Purta, Wilkenfeld in Barber, 2008).

Prizadevanje za osebno avtonomijo je poudarjeno v mladostništvu, zato lahko pričakujemo, da bodo principi samodeterminacije in državljskih svoboščin, vključno s toleranco, skladni. Pravica do samoodločanja je posebej poudarjena v konfliktih s starši v pozni adolescenci (Ruck, Peterson-Badali in Day, 2002). Starejši mladostniki pogosteje branijo pravico do govora in združevanja ekstremistov na obeh strani političnega spektra (Owen in Dennis, 1987). Mlajši te pravice ne branijo pogosto, posebej ne v situacijah, ki vodi do izključevanja nekaterih skupin, starejši pa, ker podpirajo svoboščine vseh skupin, ne glede na sporočila, ki jih izražajo (Helwig, 1995).

Preučevanje utemeljitve človekovih pravic, svobode govora in religije je pokazalo, da mladostniki svobodo govora in religije razumejo univerzalno v nekonfliktnih situacijah; v konfliktnih situacijah (npr. med moralnostjo in pravicami) pa pravice pogosteje podrejujejo družbenim in moralnim načelom (Helwig, 1995). Kulturna in religiozna prepričanja vplivajo na razumevanje omejitev pravice do svobode govora: manjšinski mladostniki, musli-

mani, redkeje omenjajo svobodo govora, ki je tudi v nasprotju z njihovo religijo, kot pa večinska mladina na Nizozemskem (Verkuyten in Slooter, 2008).

Raziskava razumevanja družbene neenakosti med mladostniki in mlajšimi odraslimi, ki sodelujejo v dejavnostih mladinskih centrov (MC) v Sloveniji (Gril, 2007) je pokazala učinke organizacijske kulture MC na njihovo razumevanju družbenih odnosov neenakosti, ki so bili večji kot učinki zavzete stopnje socialne perspektive (t.j. njihovih socio-kognitivnih sposobnosti). MC vzgojnega in pragmatičnega tipa organizacijske kulture, v katerih so bolj poudarjali vrednote ohranjanja tradicije in dobronamernosti ter so bili usmerjeni v oblikovanje kohezivnosti skupine in izvajanje ustaljenih dejavnosti, so izražali podoben način razumevanja družbene neenakosti. Zanje je bilo značilno zaznavanje družbenih skupin glede na attribute prilagodljivosti, zaznavanje eksplicitne družbene zastopljenosti in pojasnjevanje vzrokov za nastanek nacionalnih konfliktov na podlagi izključevanja tujcev in nasilnega vedenja. V tem načinu razumevanja družbene neenakosti je poudarjeno prilagajanje pripadnikov različnih družbenih skupin večinskim standardom družbe, v kateri so konflikti prepoznani kot posledica odklonskega vedenja in družbi neprilagojenih skupin tujcev, ki jih je mogoče s povečanim nadzorom omejiti ali celo odpraviti in tako ohraniti red v družbi. V osnovi tega načina razumevanja družbene neenakosti se kaže predstava o družbi kot enotni skupini ljudi, ki od posameznikov ali drugih skupin zahteva prilagoditev, v nasprotnem primeru si jih prizadeva izključiti. Tako pojmovanje predstavlja družbo kot nekonfliktno (zaznanih je malo konfliktov in zapostavljanja), kot tako, ki ne sprejema različnosti, temveč je usmerjena v poenotenje med posamezniki in skupinami. Ta način razumevanja družbene neenakosti predpostavlja *statično* družbeno ureditev, v kateri odnosov ali pravil ni potrebno spreminjati, prilagodili naj bi se jim posamezniki. Drugačno razumevanje družbene neenakosti so izrazili pripadniki MC kreativnega tipa organizacijske kulture, ki so jo označevale vrednote enakosti, strpnosti in odprtosti ter poudarjanje individualne odgovornosti članov ter sodelovanje in fleksibilnost pri izvajanju dejavnosti. Razumevanje družbene neenakosti v teh MC so določali: zaznavanje pripadnikov družbenih skupin po njihovi prodornosti, zaznavanje implicitnih znakov družbene zastopljenosti, ob tem pa še razlaganje družbenih konfliktov, osnovano na neučinkovitih sistemskih rešitvah konfliktnih interesov različnih družbenih skupin. Na ta način je družbena neenakost prepoznana v različnih možnostih, ki jih imajo različne skupine ljudi glede na svoj družbeni položaj. Tako so zaznane kot najbolj javno zastopljene robne družbene skupine in druge skupine z nizkim družbenim položajem, ki so prikrajšane za enako obravnavo predvsem v zasebnem življenju. Skladno s tem se kažejo tudi možnosti za odpravo družbenih konfliktov v spreminjanju odnosov med položaji raz-

ličnih družbenih skupin na sistemski ravni, v smeri vzpostavljanja ravnotežja med različnimi interesnimi skupinami, z zagotavljanjem enakih možnosti za uveljavljanje ter zaščito pravic vseh. S tem, ko je izvor družbene neenakosti lociran v družbeni sistem, so hkrati mehanizmi družbene regulacije prepoznani kot tisti, ki jih je možno spreminjati in prilagajati raznolikim družbenim skupinam in načinom življenja. Tako za posameznike, pripadnike različnih družbenih skupin, ni najpomembnejše to, da se prilagajajo družbenim standardom, temveč to, kako si lahko s svojo prodornostjo izboljšajo svoj položaj in se uveljavijo v družbi ter hkrati prispevajo k raznolikosti družbenega življenja. Na podlagi tega lahko sklepamo, da ta način razumevanja družbene neenakosti predpostavlja *dinamično* družbeno ureditev. Ugotovitve raziskave pričajo o tem, da si mladi, ki se vključujejo v dejavnosti MC, na dva medsebojno različna načina razlagajo družbeno neenakost, statično oz. dinamično: prepoznavajo jo po različnih znakih in njen izvor pripisujejo različnim dejavnikom. Določen način razumevanja družbenih odnosov neenakosti se povezuje z določenim tipom organizacijske kulture MC, kar pove, da se v MC oblikujejo značilni vzorci medsebojnega delovanja in komuniciranja med mladimi, ki se odražajo tudi v njihovem skupnem načinu razumevanja odnosov v širši družbi, v kateri živijo.

Bolje artikulirajo pojem demokracije starejši mladostniki, tisti s starši z višjo izobrazbo in tisti, ki doma diskutirajo (Flanagan in dr., 2005). Tudi osebne vrednote in prepričanja v družini so povezana s sposobnostjo razumevanja demokracije – materialistične vrednote se povezujejo s poudarjanjem individualnih pravic v definiranju demokracije, medtem ko v družinah, kjer poudarjajo odgovornost do okolja, poudarjajo družbeno enakost v definiranju demokracije.

Na razlage brezposelnosti, revščine in brezdomcev glede na individualne, dispozicijske razloge oz. situacijske, družbene in strukturne razloge so se pokazali učinki socioekonomskega statusa (Flanagan in Tucker, 1999). Mladostniki iz nižjega SES so pogosteje imeli posameznike za odgovorne za družbene probleme in pogosteje izrazili prepričanje, da je v Ameriki dovolj enakih možnosti za vse. Pogosteje so omenjali tudi materialistične osebne vrednote in menili, da družina ceni samozadostnost bolj kot sočustvovanje in socialno odgovornost. Avtorji pojasnjujejo, da te razlage verjetno temeljijo na uvidu možnosti dostopa v višji socialni razred v povezavi z lastnim naporom.

Tudi spol je dejavnik individualne variabilnosti v družbenem sklepanju. Razlike so se npr. pokazale v presojanju družbenih odgovornosti (Metzger in Smetana, 2009): fantje sodijo, da so volitve bolj obvezujoče in pomembne kot dekleta, one pa preferirajo skupnostno delo. Spolne razlike so podobne kot za prosocialno presojanje. Avtorja pojasnjujeta,

da pri preferenci v tipu družbenega udejstvovanja verjetno posredno vpliva razlika v pro-socialni usmerjenosti, ki dekleta usmerja bolj v skupnostno delo.

Družbeno razumevanje in udejstvovanje

Med Američani družbeno udejstvovanje izhaja predvsem iz njihovih prepričanj o odgovornosti do participacije in motiv prispevati svoj del k skupnemu dobremu (Verba, Schlozman in Brady, 1995). Družbeno udejstvovanje utemeljujejo z moralnimi vrednotami ali socialno odgovornostjo. Podobno je tudi v drugih državah v Evropi, ZDA, Južni Afriki (Flanagan, Jonsson, Botcheva, Csapo, Bowes in Macek, 1998): mladi, ki so predani družbenim ciljem, kot je izboljšanje skupnosti ali pomoč revnim, so bolj vključeni v prostovoljne dejavnosti. Tudi v Čilu, Estoniji, Finski, Grčiji, Švici in ZDA se pojmovanja ustreznih norm in prepričanj o tem, kaj pomeni biti dober državljan, povezujejo z njihovo pripravljenostjo za politično participacijo (na volitvah, v strankah) in prostovoljno delo (Richardson in Torney-Purta, 2008).

V raziskavi med ljubljanskimi mladostniki se je pokazalo, da razlike v razumevanju družbenega udejstvovanja napovedujejo vrsto dejavnosti, v katere se vključujejo (Gril in Autor, 2010). Mladostniki s pozitivnejšimi stališči do konvencionalne politične participacije in tisti, ki pogosteje spremljajo novice in zaznavajo več kulturnih problemov, več možnosti za družbeno politično udejstvovanje ter manj individualnih ovir za participacijo, se pogosteje udeležujejo v političnih dejavnostih. Mladostniki s pozitivnejšimi stališči do družbenega udejstvovanja v organizacijah in skupnosti in tisti, ki zaznavajo več individualnih problemov, več možnosti za družbeno politično udejstvovanje ter manj individualnih ovir za participacijo, se pogosteje vključujejo v prostovoljno delo.

Družbeno udejstvovanje se povezuje tudi z drugimi družbenimi prepričanji, kot je npr. družbeno zaupanje, ki odraža prepričanje v dobro med ljudmi (Flanagan, 2003); tisti, ki imajo višje zaupanje, se bolj vključujejo v dejavnosti družbenih organizacij in prostovoljno delo, kar pa povratno zvišuje njihovo družbeno zaupanje (Flanagan, Gill in Gallay, 2005). Tudi mladostniki, ki bolje artikulirajo pojem demokracija, so pogosteje vključeni v družbene dejavnosti v skupnosti in izvenšolske dejavnosti v šoli; pojmovanje demokracije pa se ne povezuje z vključevanjem v religiozne institucije (Flanagan in dr., 2005). Mladostniki, ki so opravljali prostovoljno delo v kuhinji za brezdomce, so v refleksijah omenjali več družbenih vplivov na položaj brezdomcev, kot so socialna pravičnost, družbena odgovornost, družba in politični procesi (Yates in Youniss, 1996). Mladostniki, ki so bili vključeni v državljanske in organizirane dejavnosti, so razumeli delo v skupnosti, politično vključevanje in socialna gibanja kot bolj obvezujoča in spoštovana (Metzger in Smeta-

na, 2009). Povezanost je bila področno specifična: tisto vrsto družbenega udejstvovanja, ki so sami prakticirali, so tudi višje vrednotili.

Tudi večja osebna pomembnost političnih dogodkov (kot so vietnamska vojna ali gibanja za družbeno pravičnost) se je povezovala s pogostejšim sodelovanjem v civilnodružbenih gibanjih za socialno pravičnost ali pravice žensk (Duncan in Stewart, 2007). Ali pa interpretacije aktualnih političnih dogodkov (11. september v ZDA), ki so se povezovale s političnimi stališči mladostnikov (Sherrod, Quinones in Davita, 2004). Tudi zavedanje, da so politična vprašanja kontroverzna, je koreliralo s politično participacijo (Jennings, 2002).

Razumevanje odločanja v skupini

V slovenski študiji smo med mladostniki v osnovnih in srednjih šolah preverjali razumevanje procesov skupinskega odločanja. Na ta način smo merili kognitivno komponento njihovih komunikacijskih in državljskih kompetenc, in sicer z metodo reševanja konkretnega primera skupinskega odločanja. Z analizo njihovih odgovorov smo preučevali način razumevanja skupinskega reševanja konfliktov in argumente, s katerimi opravičujejo in pojasnjujejo svoja stališča glede preferenčnih načinov dogovarjanja v skupini ter pogojev skupinskega reševanja problemov.

Da bi preverili, kako mladostniki razumejo odločanje v skupini, smo jim predstavili hipotetično dilemo, ko se razred odloča za končni izlet, vendar dva učenca ne moreta prispevati ustrezne količine denarja. Variirali smo pogoj solidarnosti v dveh različicah dileme z različnim statusom učencev, ki potrebujeta pomoč: A) *V razredu sta dva učenca, ki jima starši ne bi zmogli plačati izleta, ker nimajo dovolj denarja;* B) *V razredu sta dva učenca športnika, ki jim starši ne bi zmogli plačati izleta, ker so jima že plačali trening z reprezentanco v tujini.* Nato so učenci in dijaki v prostih odgovorih predlagali rešitve problema, kako pridobiti denar za ta dva učenca, in jih utemeljili ter odgovarjali še na druga vprašanja vezana na soodločanje v skupini.

Za posamezna vprašanja smo vsebinsko istovrstne odgovore združili v posamezne kategorije, v katere smo potem razvrščali (kodirali) odgovore vseh mladostnikov. Nato smo te kategorije združili v širše kategorije drugega reda, ki smo jih vključili v nadaljnje statistične analize povezanosti z odgovori na druga vprašanja. V nadaljevanju so za vsako vprašanje predstavljeni primeri odgovorov po posameznih kategorijah in združevanje le-teh v višji red kategorij.

Predlagane rešitve dileme solidarnosti v skupini

Mladostniki so predlagali različne rešitve predstavljene dileme – kako zbrati denar za končni izlet za dva učenca, ki ga ne moreta prispevati: 1. naj prispeva razred, 2. naj stroške

razdelijo med razred in onadva učenca, 3. naj učenca sama prispevata, 4. naj prispeva tretja oseba (šolski sklad, sponzorji, šola), ali kombinacije teh odgovorov – 5. razred, onadva in tretja oseba ali 6. razred in onadva. Posamezni primeri rešitev, ki sodijo v vsako kategorijo so navedeni v tabeli 3.

V vsaki od kategorij drugega reda so združeni odgovori kategorij prvega reda, in sicer:

- V kategorijo drugega reda »1. razred« so združene naslednje kategorije prvega reda: 1. *usi/vsak prispeva* (zberejo/darujejo/dajo sošolci/cel razred), 2. *posodijo sošolci* (kasneje učenca vrneta), 5. *skupna akcija razreda* (prireditve, prodaja, zbiranje papirja) in 9. *izberejo cenejši izlet* (in si lahko plačata sama). Najpogostejši je bil odgovor 1. *usi/vsak prispeva* (47,6 %); naslednji najpogostejši je bil odgovor 5 (9,6 %), nato odgovor 9 (6,5 %; pogosteje so ga navajali srednješolci kot osnovnošolci ($\chi^2_{(1,868)} = 13,25; p = ,000$)) in najredkeje odgovor 2 (4,0 %).

- V kategorijo drugega reda »2. oni in mi« sta združeni kategoriji prvega reda: 3. *pol dajo sošolci, pol plačata sama* (3,9 %) in 6. *prispeva, kdor želi/lahko* (tisti, ki ima denar; kolega; sošolec, ki želi; sošolci, ki lahko; 5,6 %; to rešitev so pogosteje navajali osnovnošolci kot dijaki ($\chi^2_{(1,868)} = 15,63; p = ,000$)).

- Kategorijo drugega reda »3. sama« sestavljata kategoriji prvega reda: 7. *naj se sama znajdetata/odločita* (naj se zaposlita, naj se pogovorita s starši; 3,5%) in 8. *naj ne gresta na izlet* (7,4%; slednjo so pogosteje navajali dijaki kot učenci ($\chi^2_{(1,868)} = 6,94; p = 0,008$)).

- Kategorija drugega reda »4. tretja oseba« je enaka kategoriji prvega reda 4. *tretja oseba plača* (šolski sklad, šola, učitelj, sponzor), ki jo je navedlo 19,6 % udeležencev.

- Kategorijo drugega reda »13. ne vem/neustrezno« pa sestavljata kategoriji 10. *ni konkretne rešitve* (pogovorili bi se v razredu; 2,0 %; pogosteje so jo navajali srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 4,31; p = 0,038$)) in kategorija 13. *ne vem/neustrezno*, (navedlo jo je 1,2 % mladostnikov, vsi med temi so bili osnovnošolci).

- Ker se kategorije med seboj ne izključujejo in je lahko posamezni učenec/dijak odgovoril z odgovori, ki spadajo v več kategorij hkrati, smo v drugem redu oblikovali tudi dve kategoriji, ki združujeta kombinacije dveh različnih kategorij prvega reda. *Kategorija 5* vključuje kombinacije odgovorov prvega reda 1 in 4, 2 in 4 ali 3 in 4 in torej predstavlja rešitev, pri kateri sodelujejo poleg učencev in razreda tudi tretja oseba (npr. šolski sklad, sponzor). *Kategorija 6* pa vključuje kombinacije odgovorov prvega reda 1 in 2, 1 in 3 ali 2 in 3, torej rešitev, pri kateri sodelujejo razred in učenca brez denarja.

Tabela 3: Kategorije rešitev dileme solidarnosti s primeri.

2. red. kategorije	1. red. kategorije	primeri
1. razred	1. vsi/vsak prispeva	OŠ: <i>Da bi vsak malo plačal še zanj in bi skupaj zbrali denar. Predlagal bi, da bi si njun strošek razdelili med seboj in bi cel razred pokrili dolg. Da bi dali na učiteljičino mizo šparovček in bi vsak malo prispeval.</i>
		SŠ: <i>Da bi vsak od sošolcev prispeval nekaj denarja zanj. Predlagala bi, da si njune stroške razdelijo. Tako da bi vsak plačal malo več. Da vsak prispeva nekaj denarja, da se tudi njima omogoči izlet.</i>
	2. posodijo sošolci	OŠ: <i>Vsak bi dal malo, čez nekaj časa bi onadva vrnila. Da bi drugi sošolci pokrili te stroške teb drugih učencev in pol bi jim vrnilo tisti starši teb dveh.</i>
		SŠ: <i>Da bi drugi založili. Sošolcem bi ostali zbrali denar pod pogojem, da ga čez nekaj časa vrmeta.</i>
	5. skupna akcija razreda	OŠ: <i>Privedila bi dobrodelni koncert. Organizirali bi kakšno zbiralno akcijo. Da imamo tebniški dan in na koncu prodajamo izdelke ali če se kdo javi.</i>
		SŠ: <i>Labko bi privedili kakšno predstavo in s tem zbrali denar za ta dva dijaka. Pekli bi piškote ali pa izdelali voščilnice in jih prodajali. Zbiranje papirja.</i>
	9. izberejo cenejši izlet	OŠ: <i>Predlagal bi da gremo na izlet drugam, kjer so stvari cenejše. Da znižajo ceno za končni izlet.</i>
		SŠ: <i>Predlagala bi, da izberemo izlet, ki cenovno ustreza vsem. Izbrali bi drug izlet, z manj stroški. Da bi labko te stroške lažje pokrili vsi.</i>

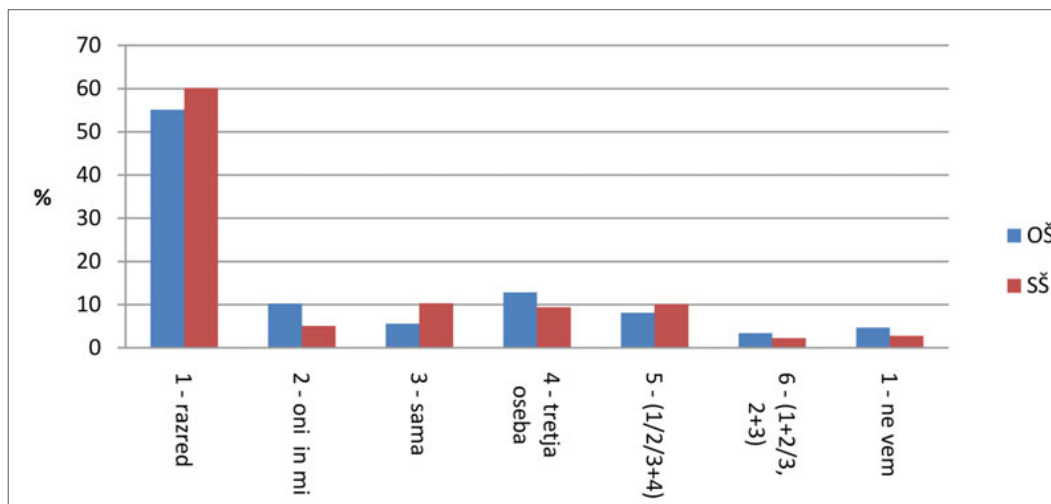
2. red. kategorije	1. red. kategorije	primeri
2. oni in mi	3. pol plačata sama	OŠ: <i>Bi pomagali zbirati denar - seveda bi prispevala tudi sošolca le en del. Da bi si polovico njihovih stroškov razdelil razred, tako bi pravično razbremenili njihove starše.</i>
		SŠ: <i>Delno sama plačata, ostalo bomo dali sošolci. Predlagal bi, naj nekaj denarja zbereta ona, nekaj pa bi plačal celoten razred.</i>
	6. prispeva, kdor želi/ lahko	OŠ: <i>Predlagal bi, da vsak učenec ki lahko, da euro ali dva za njih. Če bi bil bogat, bi jima dal denar.</i>
		SŠ: <i>Da vsi dijaki, ki to zmoremo, priložimo malo večji znesek. Tisti, ki lahko, naj nekaj prispeva.</i>
3. sama	7. naj se sama znajdetta	OŠ: <i>Da bi kaj prodajala. Mogoče bi se izpisala iz treninga in bi lahko šla na izlet.</i>
		SŠ: <i>Poskusita plačati sama, če je to možno. Predlagala bi, naj si poiščeta delo, da zaslužita toliko denarja.</i>
	8. naj ne gresta na izlet	OŠ: <i>Da pač ne grejo na izlet. Pač ne bi šla.</i>
		SŠ: <i>Da ne gresta, ker nimata denarja. Jaz bi predlagal, da tadva dijaka ne gresta z nami, saj jima trening očitno pomeni več kot druženje s sošolci Kdor lahko plača lahko tudi gre. Za vse enako.</i>
4. tretja oseba	4. tretja oseba plača	OŠ: <i>Predlagali bi, da šola plača izlet. Šolski sklad bi dal denar. Če bi bil jaz učitelj bi dal denar za učenca.</i>
		SŠ: <i>Izlet jima plača šola. Na šoli imamo sklad za pomoč dijakom iz socialno ogroženih družin. Predlagala bi, da jima s tega sklada sofinancirajo izlet. Naj jim plača klub v tujini.</i>

2. red. kategorije	1. red. kategorije	primeri
13. ni rešitve	10. ni konkretne rešitve	OŠ: <i>Volitve za drug izlet ali ta.</i>
		SŠ: <i>Da bi vsi nekako skupaj pomagali. Pomoč pri plačilu. Da bi tudi onadva imela priložnost iti. Predlagala bi zbiranje denarja.</i>
	13. ne vem/neustrezno	OŠ: <i>V razredu načrtujemo skupen izlet. Ne vem, nič mi ne pride na pamet. Da pomagajo drugim tudi če so v finančni stiski.</i>
		SŠ: <i>Glede rešitve mi je popolnoma vseeno. Nobene, ker to ni moja stvar. Odvisno je, kdo je in od kod je. Ne vem.</i>

Predlagane rešitve (šest kategorij drugega reda) smo primerjali med osnovnošolci in srednješolci. Glede števila predlaganih različnih rešitev se osnovnošolci in srednješolci med seboj niso razlikovali. Deleži mladostnikov, ki so podali odgovore vsake kategorije, pa se razporejajo značilno različno od teoretične porazdelitve, in sicer se kategorije 2 (oni in mi), 4 (tretja oseba), 6 in 13 (ne vem, brez argumenta) pogosteje pojavljajo pri osnovnošolcih, kategorije 1 (razred), 3 (sama) in 5 pa pri srednješolcih ($\chi^2_{(6,808)} = 16,95; p = ,009$). Dijaki so pogosteje rešili problem s skupinsko odločitvijo, ki implicira solidarnost v razredu, medtem ko so ga osnovnošolci pogosteje reševali s participacijo več individualnih udeležencev, vpletenih in zunanjih.

Porazdelitev možnih rešitev (v kategorijah drugega reda) se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so reševali dve različici dileme, A oz. B ($\chi^2_{(5,781)} = 17,13; p = ,004; V = ,148$). Pri različici A so pogosteje navajali reševanje problema s strani tretje osebe (npr. šolski sklad; kategorija 4) ali v kombinaciji razreda, učencev, ki imata problem in tretje osebe (kategorija 5). Pri različici B pa so pogosteje navajali, naj problem, ki ga imata, rešita učenca sama (kategorija 3) ali pa ga rešita v kombinaciji s sošolci v razredu (kategorija 6). Različen status pomoči potrebnih implicira drugačne norme, ki usmerjajo drugačne odločitve. V primeru nižjega socialnega položaja pomoči potrebnih (iz revnejše družine, različica A) so mladostniki pogosteje problem prepustili v reševanje tretji osebi ali pa so pri tej odločitvi bili z njimi pripravljene sodelovati tudi v razredu. V primeru višjega socialnega položaja pomoči potrebnih (športniki, iz bogatejše družine, različica B) pa so reševanje problema pogosteje prepustili njim samim ali pa v sodelovanju z razredom. Ti rezultati kažejo, da nižji socialni položaj pomoči potrebnih pogosteje vzbujata normo prosocialnega vedenja (pomoči), vendar odgovornost zanjo pripisujejo predvsem tretji osebi (po-

oblaščenim ustanovam). Aktualne potrebe oseb z višjim socialnim položajem pa prosocialnih norm ne vzbujajo (oz. redko), v takšni situaciji mladostniki pričakujejo večji individualni angažma teh oseb pri iskanju rešitve problemov. Razlik v skupinski solidarnosti pa različen socialni položaj prosilcev pomoči ne vzbudi.



Slika 23: Distribucija rešitev dileme skupinskega odločanja v osnovni in srednji šoli (predstavljene so rešitve po kategorijah 2. reda).

Utemeljitev predlaganih rešitev dileme solidarnosti

Večina mladostnikov ni utemeljila svojega predloga rešitve dileme ali pa je bil argument neustrezen (več kot polovica). 38 % je podalo en argument za svojo odločitev, 3,6 % pa dva argumenta. Glede na število argumentov, ki so jih podali, se osnovnošolci in srednješolci ne razlikujejo med seboj. Primeri različnih kategorij argumentov za rešitve hipotetične dileme so predstavljeni v tabeli 4.

Mladostniki so navajali naslednje kategorije argumentov, razvrščene v širše kategorije drugega reda:

- Kategorijo drugega reda »1. materialni razlogi« sestavljata kategoriji prvega reda: 2. (ne)ustrezna količina denarja in 11. institucija (šolski sklad je namenjen za pomoč socialno šibkim). Z odgovorom, ki smo ga uvrstili v kategorijo 2, je odgovorilo 9,3 % udeležencev, z odgovorom 11 pa 2,2 %.
- Kategorijo drugega reda »2. potrebe« sestavljata kategoriji prvega reda: 1. (ne) dosežeta cilj/a (npr. da lahko gresta na izlet) in 8. nameni, preference in čustva pomoči po-

trebnih (npr. ker si želita iti na izlet). Z odgovorom, ki smo ga uvrstili v kategorijo 1, je odgovorilo 12,2 % udeležencev, z odgovorom 8 pa 2,8 %.

- Kategorijo drugega reda »3. *moralnost, dober namen*« sestavljata kategoriji prvega reda: 7. *želje in moralnost pomočnikov* (npr. rada pomagam) in 9. *pričakovanje povračila* (npr. če bosta vsaj hvaležna). V kategorijo 7 se je uvrščalo 1,8 % odgovorov (pogostejši so bili med osnovnošolci ($\chi^2_{(5,868)} = 13,11; p = ,000$)), v kategorijo 9 pa 0,8 %.
- Kategorijo drugega reda »4. *razredna skupnost*« sestavljajo kategorije prvega reda: 5. *razred je skupnost* (npr. da je cel razred skupaj; 7,9 %; pogosteje so jo navajali srednješolci ($\chi^2_{(5,868)} = 21,25; p = ,000$)) in 6. *medosebni odnosi* (npr. ker sta prijatelja, sošolca; 2,3 %).
- Kategorijo drugega reda »5. *družbene norme*« sestavljata kategoriji prvega reda: 3. *družbene norme* (npr. prav je) in 10. *okoliščine problema* (npr. nista sama kriva). V kategorijo 3 se je uvrstilo 4,8 % odgovorov, v kategorijo 10 pa 1 %.
- Kategorija drugega reda »13. *neustrezno ali brez argumenta*« ostaja enaka kot kategorija prvega reda 13. *ne vem/neustrezno*, vanjo smo uvrstili 0,5 % odgovorov. V to kategorijo pa smo uvrstili tudi vse tiste, ki na to vprašanje niso podali nobenega argumenta za podporo svoji rešitvi.

Tabela 4: Kategorije argumentov za rešitve dileme solidarnosti s primeri.

2. red kategorij	1. red kategorij	primeri
1. materialni razlogi	2. (ne)ustrezna količina denarja	OŠ: <i>Da nekaj plačajo oni nekaj pa šola oz. da napišejo prošnjo. Ker potem bi dobili manjši strošek in tudi šoli nebi bilo treba vsega plačati. Ne bi šli, ker nimajo denarja. Vsak bi malo prispeval. Ker nas je veliko. Naj vsi skupaj zberemo denar za ta dva učenca. Ker sta samo 2</i>
		SŠ: <i>Da ne gresta, ker nimata denarja. Da najdemo bolj poceni hotel, zato ker bi bil cenjši. Predlagala bi, da če je možno bi vzeli na obroke in bi ta dva lažje plačevala.</i>
	11. institucija	OŠ: <i>Iz šolskega sklada. Ker je ta denar namenjen tem zadevam. Da jim bi plačala država. Ker ima dosti denarja in ga zapravlja za brezvezne stvari.</i>
		SŠ: <i>Šola naj zagotovi socialno pomoč ali pa bi cel razred zbral zanj. Šola, saj starši plačujejo šolski sklad.</i>
2. potrebe	1. (ne) dosežeta cilj/a	OŠ: <i>Vsak bi malo več plačal, da bi lahko šla še onadva. Novoletni bazar, da bi lahko vsi otroci šli na izlet.</i>
		SŠ: <i>Da bi ostali dijaki pomagali pri plačilu za njiju. Da bi se lahko vsak udeležil izleta. Izlet naj plača šola oz. učenci, da tako tudi tadvu učenca ne bi bila prikrajšana.</i>
	8. nameni, preference in čustva pomoči potrebnih	OŠ: <i>Polovično ceno, zato da ne bi bila užaljena. Vsak dal še nekaj zraven. To pa zato, ker se mi zdi prav, da prispevaš tudi za druge, če nimajo, ker če ne bi bil drug lahko zapostavljen (ali bi se tako počutil).</i>
		SŠ: <i>Da bi vsi starši skupaj zbrali denar za ostale dva dijaka, saj bi tako lahko odšla z razredom in se ne bi počutila manjvredna. Možnost plačila v več obrokih ali pomoč pri financiranju ostalih, ker bi tako najlažje zbrali dovolj denarja, dijaka nista prikrajšana. Naj se odloči, kam bi šel rajši.</i>

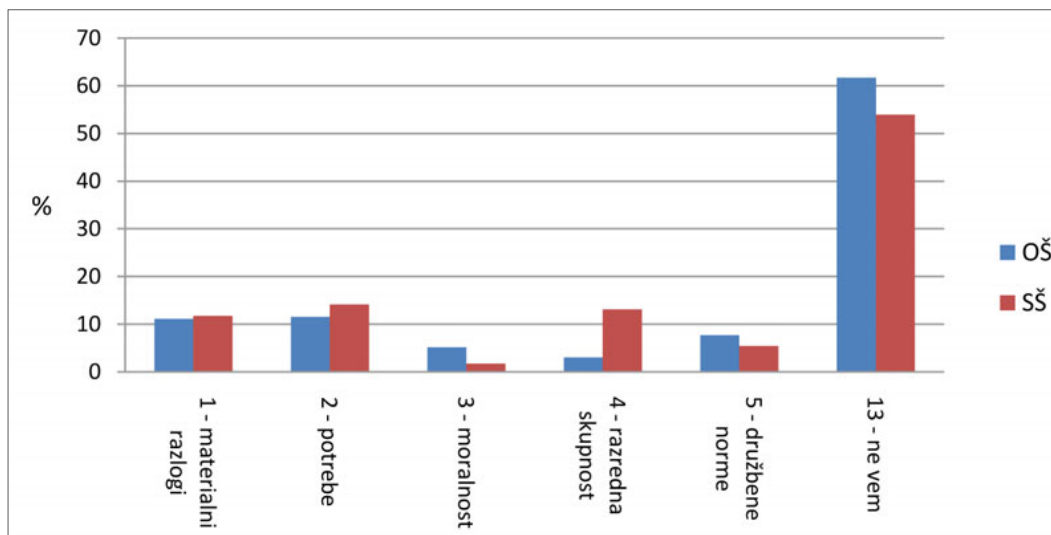
2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
3. moralnost, dober namen	7. želje in moralnost pomočnikov	OŠ:	<i>Pomagali bi s prispevki za ta dva učenca. Da zberemo denar, ker bi si jih želeli v družbi. Da bi učenci, tisti, ki so dobri in bi privoščili revnim malo užitka, prispevali ta denar.</i>
		SŠ:	<i>Zbiranje denarja za njun izlet s prodajo naših izdelkov. Da bi jima pomagali. Da vsak prispeva nekaj denarja, da se tudi njima omogoči izlet. Zato, ker če je kdo v stiski in ga imaš rad, mu pomagaš. Da bi vsak od njegovih sošolcev dal malo. Ker rad pomagam</i>
	9. pričakovanje povračila	OŠ:	<i>Bi plačal za njiju dva, ker razumem če jim starši nimajo denarja plačati, isto bi bilo meni ali komu drugemu. Jaz bi predlagal, da bi vsak učenec podaril denar. Zato ker je dobro pomagati ljudem in pomislite kako bi se počutil če bi bil v njihovi koži.</i>
		SŠ:	<i>Predlagala bi, da vsi damo denar. Zato ker mogoče bom tudi jaz kdaj v takšni situaciji da ne bom zmogla plačat. Labko bi vsak iz razreda dal 10 evrov za vsako osebo in bi se tako zbral denar za oba skupaj. Ker če ti nekomu pomagaš je skoraj 100%, da bo druga oseba pomagala tebi, če boš v podobni situaciji. Jaz bi predlagal in se strinjal, da jima pomagamo zbrati denar, tudi iz naših žepov, če bosta vsaj hvaležna.</i>

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
4. razredna skupnost	5. razred je skupnost	OŠ:	<i>Da vsak učenec prispeva še zanju. Saj smo razred in moramo si pomagati in lepo je da smo vsi na zaključnem izletu saj se na ta način nekako posloavimo. Da bi zbrali denar. Za to, ker bi bilo pravično, da gremo vsi na izlet. Da bi vsi drugi učenci probali dasti tudi za ta dva učenca. Ker bi se lahko skupaj igrali, zabavali...</i>
		SŠ:	<i>Vsak od preostalib bi malo prispeval. Ker se mi zdi prav, da gremo na SKUPEN izlet vsi. Probamo zbrati denar tudi za njiju. Ker sta del razreda.</i>
	6. medosebni odnosi	OŠ:	<i>Bi jim posodila denar; ker prijateljem vedno rada pomagam. Vsak bi lahko prinesel kakšen evro več in bi se skupaj nabralo dovolj denarja. Zato, ker so sošolci in si lahko pomagajo med seboj. Sta naša sošolca, vsak bi dodal malo denarja in bi lahko šla z nami.</i>
		SŠ:	<i>Da vsak da nekaj zraven, ker so prijatelji. Da vsak posameznik da malo več denarja, ki se pri znesku ne bi tako poznal in bi s tem jima omogočili izlet, saj sta ravno tako sošolca in prijatelja kot vsi drugi. Vsak od drugib dijakov bi dodal nekaj zraven za ta dva, ki ne moreta plačati. To bi predlagal zato, ker smo vsi dobri prijatelji in nobenega ne bi pustil za seboj.</i>

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
5. družbene norme	3. družbene norme	OŠ:	<i>Da bi zbrali denar. Za to, ker bi bilo pravično, da gremo vsi na izlet. Da bi zbrali denar za njiju. Ker smo vsi ljudje. Če bi bila možnost, da še šola doda polovico denarja, zato ker menim, da si vsak najstnik zasluži isto kot vsi drugi bogatejši najstniki.</i>
		SŠ:	<i>Vsi skupaj zberemo potrebno količino denarja, ker mislim, da bi bilo lepo, če bi šli vsi skupaj. Del denarja naj prispeva šola, del dijaka sama, del pa bi plačali ostali dijaki. Ker se mi zdi, da je to najbolj pošteno. Pomembna je kolegialnost in solidarnost. Če bi znesek za izlet razdelili med dijake, bi bil veliko znosnejši, kot če bi ga kril samo eden. Če drugače ne, bi sam kril.</i>
	10. okoliščine problema	OŠ:	<i>Vsak učenec, ki lahko in želi, bi kaj prinesel. Sta iz revne družine in dobra športnika. Da plača vsak še za ta dva učenca, ker bi šla potem tudi onadva lahko zraven in ker si kljub temu, da sta v revni družini zaslužita, da gresta z nami. Da skupaj zberemo denar za njiju; saj imajo vsi pravico, da izkusijo izlet in niso sami krivi, da ne morejo iti.</i>
		SŠ:	<i>Moj predlog bi bil, da vsi ostali zberemo denar za njiju, saj nista kriva, da starši nimajo denarja. Naj se izleta ne udeležita, saj je svet krut in v denarni stiski ti redkokdo pomaga. Dijaka se ne udeležita končnega izleta, zato ker vsak poskrbi zase in bi tudi v prihodnosti pričakovala primoč za vsak izlet.</i>
13. ne vem/neustrezno	13. neustrezna pojasnila/ne vem	OŠ:	<i>Denar bi lahko zbrala cela šola in sicer tako da bi zbirali npr. odpadni papir. Ker tako ali tako je papirja preveč in ne bi nobenemu nič škodilo.</i>
		SŠ:	<i>Nobene, ker to ni moja stvar. Predlagal bi, da bi nekako probala zbrati denar; saj je to vse mogoče.</i>

Argumentacije, ki so jih navedli za posamezne rešitve, so se medsebojno nekoliko razlikovale, zato jih predstavljamo ločeno po rešitvah. Mladostniki, ki so predlagali, naj prispevajo denar vsi sošolci v razredu (60,7 %), so večinoma pojasnili z individualnimi potrebami učencev (kategorija 2; 16,2 %) in razredno skupnostjo (kategorija 4; 13,8 %). Enaki sta bili tudi najpogostejši utemeljitvi predloga, naj problem rešujejo skupaj sošolci in učen-

ca brez denarja (potrebe – 13,2 %; razredna skupnost – 7,5 %). Ta predlog je bil tudi pogostejše od drugih rešitev pojasnjen z moralnostjo pomočnikov (9,4 %) in družbenimi normami (7,5 %). Predloga, naj problem rešita učenca brez denarja sama ali tretja oseba, sta bila najpogosteje utemeljena z materialnimi razlogi (43,1 % oz. 20,2 %).



Slika 24: Distribucija arumentov za rešitve dileme solidarnosti v osnovni in srednji šoli (predstavljeni so argumenti po kategorijah 2. reda).

Porazdelitev različnih kategorij argumentov za rešitev dileme se med osnovnošolci in srednješolci statistično značilno razlikuje ($\chi^2_{(5,868)} = 28,17; p = ,000$). Osnovnošolci so pogosteje argumentirali svojo odločitev s kategorijama 3 (moralnost) in 5 (družbene norme) ali pa argumenta ni bilo oziroma je bil neustrezen (kategorija 13). Srednješolci pa so pogosteje argumentirali svojo odločitev s kategorijama 2 (potrebe) in 4 (razredna skupnost). Razlike v argumentaciji mlajših in starejših mladostnikov odražajo razlike v njihovi moralni perspektivi, s katere presojuje socialne odnose. Osnovnošolci so predlagane rešitve utemeljevali predvsem z gledišča norm in moralnosti pomočnikov, kar je značilnost »moralnosti vzajemnih medosebnih pričakovanj« (tretje stopnje po Kohlbergu, 1984) – presojanje moralnega ravnanja temelji na pričakovanih bližnjih ali glede na to, kar v splošnem ljudje pričakujejo od nekoga v isti vlogi: skrbeti za druge in biti dober človek. Dijaki pa so svoje rešitve utemeljevali predvsem z gledišča prepoznanih potreb sošolcev v stiski in pripadnosti razredni skupnosti, kar gledišče presojanja postavlja na raven skupine in

prevladujočih norm, ki določajo vedenje vseh pripadnikov te skupnosti in ohranjajo njeno celovitost – kar je značilnost »moralnosti priznavanja zakona in reda« (četrta stopnja po Kohlbergu, 1984). Na podlagi tega lahko sklepamo, da mladostnikovo razumevanje skupinskega odločanja temelji na moralnem presojanju, ki usmerja njegovo socialno perspektivo, s katere rešuje skupinske probleme.

Udeleženci, ki so reševali A ali B različico dileme, se ne razlikujejo med seboj v številu argumentov, ki so jih podali za predlagano rešitev. Med različicama dileme tudi ni prihajalo do razlik v utemeljevanju rešitev med osnovnošolci in srednješolci z izjemo kategorije 5 – družbene norme ($\chi^2_{(1,868)} = 5,20; p = ,023$). Ta kategorija argumentov je bila pogostejša pri A različici (7,6 %) kot pri B različici (3,9 %). Nižji socialni status prejemnika pomoči torej pogosteje vzbuja presojanje na podlagi normativnih prosocialnih pričakovanj kot v situacijah, ko je socialni status pomoči potrebnega višji.

Sprejemanje skupne odločitve – pomen skupinske solidarnosti

Mladostnikom smo predstavili tudi eno od možnih rešitev predstavljene hipotetične dileme, tj. skupno zbiranje denarja. Zastavili smo jim vprašanje »*Ali bi morali vsi učenci v razredu sodelovati pri zbiranju denarja?*« z namenom ugotoviti, ali je takšna rešitev zanje normativna ali ne. Osnovnošolci in srednješolci so se značilno razlikovali med seboj glede soglašanja ali zavrnitve tega vprašanja ($\chi^2_{(1,824)} = 11,72; p = ,001$). Več osnovnošolcev je odgovorilo z »da« (63,9 % OŠ in 50,7 % SŠ), več srednješolcev pa z »ne« (36,1 % OŠ in 49,3 % SŠ). Ti rezultati kažejo, da je skupinska solidarnost v razredu pogosteje normativna za osnovnošolce kot srednješolce.

Svoje soglasje ali zavrnitev vprašanja so morali mladostniki tudi utemeljiti. Večina udeležencev (80,8 %) je podala po en razlog za argumentacijo svoje izbire (da oz. ne). Glede na število različnih kategorij razlogov so se osnovnošolci in srednješolci razlikovali med seboj ($\chi^2_{(3,868)} = 18,70; p = ,000$), in sicer večji delež osnovnošolcev ni podal nobenega razloga (14,6 % OŠ in 5,9 % SŠ), več srednješolcev pa je podalo enega (82,6 % SŠ in 76 % OŠ), dva (10,8 % SŠ in 9,3 % OŠ) ali tri (0,6 % SŠ in 0 % OŠ) različne razloge.

Različni argumenti, ki so jih navedli za sprejemanje oz. zavračanje norme skupinske solidarnosti so po kategorijah prvega in drugega reda predstavljeni v tabeli x. V nadaljevanju pa so navedene vse kategorije teh argumentov:

- V kategorijo drugega reda »1. materialni razlogi« smo združili odgovore kategorij prvega reda tako za odgovor »Da, ker ...«, in sicer 2. *finančno najboljša rešitev* (6,2

%), kot tudi za odgovor »Ne, ker ...«, in sicer: *2. finančno stanje posameznika* (17,3 %) ter *11. institucija* (1,4 %).

▪ V kategorijo drugega reda »2. potrebe« smo združili odgovore kategorij prvega reda tako za odgovor »Da, ker ...«, in sicer *1. dosežen cilj* (3,8 %) in *8. nameni, preference in čustva pomoči potrebnih* (1 %), kot za odgovor »Ne, ker ...«, in sicer *8. motivi, potrebe pomoči potrebnih* (1,2 %). Kategorijo 1 prvega reda so statistično značilno pogosteje navajali osnovnošolci (8,5 %) kot srednješolci (1,9 %) ($\chi^2_{(1,868)} = 21,04$; $p = ,000$).

▪ V kategorijo drugega reda »3. dober namen« smo združili odgovore kategorij prvega reda tako za odgovor »Da, ker ...«, in sicer *7. želje in moralnost pomočnikov* (1,7 %) in *9. pričakovanje povračila – recipročnega ravnanja* (2,6 %), kot za odgovor »Ne, ker ...«, in sicer *4. osebna odločitev* (14,5 %), *7. interesi in osebne lastnosti pomočnikov* (4,1 %) in *9. pričakovanje povračila – recipročnega ravnanja* (0,3 %). Kategorijo 7 prvega reda so statistično značilno pogosteje navajali srednješolci (5,5 %) kot osnovnošolci (0,8 %) ($\chi^2_{(1,868)} = 9,60$; $p = ,002$).

▪ V kategorijo drugega reda »4. razredna skupnost« smo združili odgovore kategorij prvega reda tako za odgovor »Da, ker ...«, in sicer *4. skupna odločitev, dogovor* (2 %), *5. razred je celota, skupnost* (16,8 %) in *6. medosebni odnosi* (5,3 %), kot za odgovor »Ne, ker ...«, in sicer *6. medosebni odnosi* (0,9 %).

▪ V kategorijo drugega reda »5. norme« smo združili odgovore kategorij prvega reda tako za odgovor »Da, ker ...«, in sicer *3. družbene norme, pravično, moralno* (19,8 %) in *10. okoliščine* (0,8 %), kot za odgovor »Ne, ker ...«, in sicer *3. družbene norme, ni pravično, ni dolžnost* (5,5 %).

▪ V kategorijo drugega reda »13. neustrezno, ne vem« smo združili odgovore *13. kategorije* prvega reda »neustrezno, ne vem« tako za odgovor »Da, ker ...« (2 %), kot za odgovor »Ne, ker ...« (1,7 %). Na odgovor »Ne, ker ...« so pogosteje dajali neustrezne argumente ali jih sploh niso osnovnošolci (3,3 %) kot srednješolci (1,1 %) ($\chi^2_{(1,868)} = 4,69$; $p = ,030$).

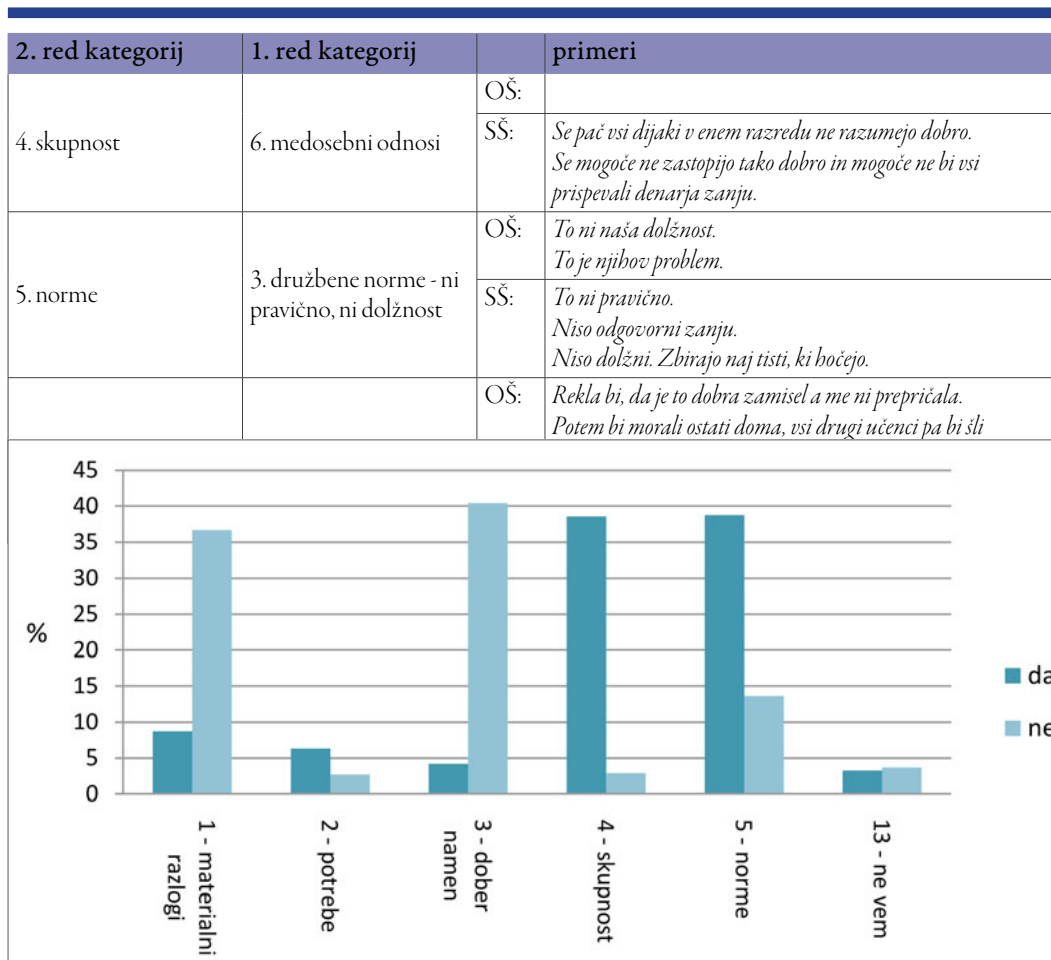
Normo solidarnosti mladostniki večinoma podpirajo, vendar pogosteje učenci kot dijaki. Podporo so najpogosteje utemeljili s pripadnostjo skupnosti in normami pravičnosti oz. moralnosti. Zavračanje solidarnosti kot norme skupinskega reševanja problemov pa so najpogosteje utemeljili z materialnimi pogoji in osebnimi odločitvami.

Tabela 5: Kategorije argumentov za sprejemanje skupne odločitve solidarnosti s primeri.

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
<i>Argumenti za solidarnost:</i>			
1. materialni razlogi	2. finančno najboljša rešitev	OŠ:	<i>Ne bi bilo pravično, če bi dali denar samo nekateri, drugi pa nič. Bi bilo premalo denarja, če ne bi vsi sodelovali. Bi potem vsak plačal manj, če bi sodelovali vsi.</i>
		SŠ:	<i>Bi se potem stroški na posameznika zmanjšali. Bi jima vsak malo pripomogel.</i>
2. potrebe	1. cilj dosežen	OŠ:	<i>Da bi sošolcem omogočili izlet. Bi se lahko skupaj družili (na morju).</i>
		SŠ:	<i>Bi bili na morju vsi. Bi lahko potem odšli na izlet kot celoten razred.</i>
	8. nameni, preference in čustva	OŠ:	
		SŠ:	<i>Bi rada šla. Ker bi bilo onim dvema lažje.</i>
3. dober namen	7. želje in moralnost pomočnikov	OŠ:	<i>Sošolci, ki si med seboj radi pomagajo in bi lahko zbirali za ta dva učenca. Radi pomagamo.</i>
		SŠ:	<i>S tem bi jima zelo pomagali. S tem pomagaš drugi osebi, bkrati pa sam nimaš bistvene škode. Se tako učimo pomagati sočloveku.</i>
	9. pričakovanje povračila – recipročnega ravnanja	OŠ:	<i>Pošteno bi bilo ker bi tudi unedva pomagala vsem če bi bilo treba. Bi bilo lepo, če bi se postavili v njihovo vlogo in tudi za njih isto naredili.</i>
		SŠ:	<i>Bo mogoče kdaj kdo drug rabil ta denar. Kljub temu, da to ni njihova stvar, se enkrat lahko tudi sami znajdejo v takšni situaciji.</i>

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
4. skupnost	4. skupna odločitev/ dogovor	OŠ:	<i>Bi jim vsi labko pomagali. Smo se odločili mi sami in vsi.</i>
		SŠ:	<i>Se gre za skupno odločitev. So se drugi dijaki strinjali s tem.</i>
	5. je razred celota/ skupnost	OŠ:	<i>Si razred mora pomagati med seboj. Je eden izmed nas.</i>
		SŠ:	<i>Smo sošolci in si moramo v stiski pomagati. Je razred celota, ki mora držati skupaj.</i>
	6. medosebni odnosi	OŠ:	<i>Smo prijatelji in si pomagamo. Sta njibova vrstnika in labko tudi prijateljja.</i>
		SŠ:	<i>Smo prijatelji in si moramo medsebojno pomagati. Mislim da bi jima pokazali, da nam ni vseeno zanju.</i>
5. norme	3. družbene norme – pravično, moralno	OŠ:	<i>Bi bilo bolj pravično. Si moramo med seboj pomagati.</i>
		SŠ:	<i>Se mi zdi to človeška gesta. Se mi to zdi pravilno iz zrelo. Je to edino moralno.</i>
	10. okoliščine	OŠ:	<i>Onadva nista kriva, da nimata denarja.</i>
		SŠ:	<i>Nista ona kriva, da jima to ni omogočeno. Imata pravico na izlet in nista kriva za finančno stanje doma.</i>
13. neustrezno/ne vem	13. neustrezno/ne vem	OŠ:	<i>Ne vem. So bogati.</i>
		SŠ:	<i>Ne vem. Imajo vsi pravico do govora.</i>

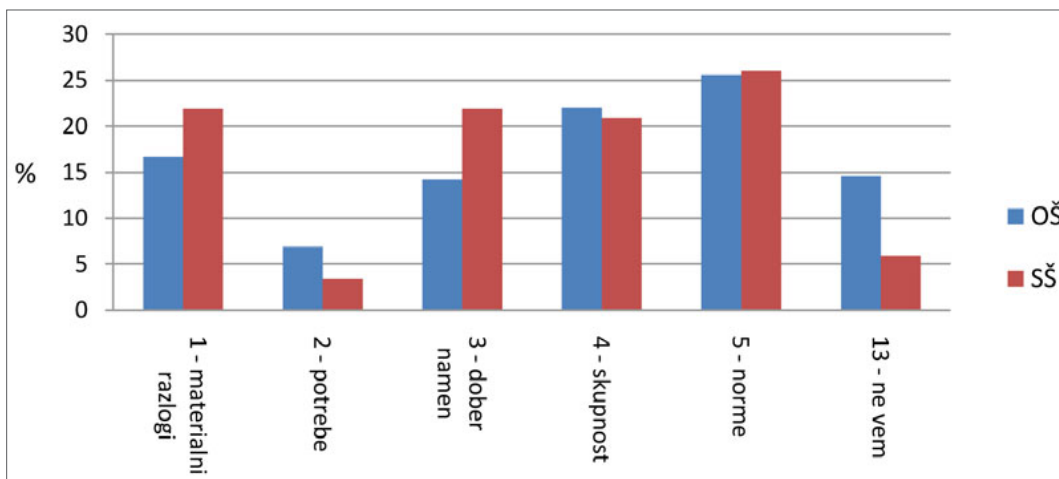
2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
<i>Argumenti proti solidarnosti:</i>			
1. materialni razlogi	2. finančno stanje posameznika	OŠ:	<i>Mogoče tudi drugi nimajo veliko. Nekateri imajo ravno prav denarja zase, pa tudi lahko bi tudi malo stroškov krila šola.</i>
		SŠ:	<i>Nekateri že sami komaj plačajo izlet. Vsi nimajo enakih možnosti. Tisti, ki nima denarja, mu ne bi bilo treba dati.</i>
	11. institucija	OŠ:	<i>Bi jim plačala šola. Labko da šola če je tako prijazna.</i>
		SŠ:	<i>Za to lahko poskrbi šolski sklad. Ponavadi obstaja za take primere šolska pomoč. Mormo denar porabit za kaj bolj koristnega, razred ni Unicef ali Karitas.</i>
2. potrebe	8. motivi, potrebe pomoči potrebnih	OŠ:	<i>Naj si sami plačajo, zakaj pa grejo na tekme.</i>
		SŠ:	<i>Ni nujno, da se sploh udeležita izleta. Je trening njuna izbira, ni nekaj nujnega. Jima bo bolj koristilo, če ostaneta doma in trenirata.</i>
3. dober namen	4. (osebna) odločitev	OŠ:	<i>Jih ne morejo siliti. Nekateri ne bi bili za to. Je to dobra volja učencev.</i>
		SŠ:	<i>Labko vsak človek izbira, komu želi pomagati. To ni njihova obveznost – pomagal bi le tisti, ki bi želel in tisti ki labko pomaga. Je to odločitev posameznika ali bo pomagal ali ne.</i>
	7. interesi in osebnostne lastnosti pomočnikov	OŠ:	<i>Nekateri so nesramni in nočejo plačat. Smo škrti. Mogoče eni pač nočejo, ker so »škrti«.</i>
		SŠ:	<i>Vsi ne bi imeli takega interesa. Saj so nekateri zabrbtini, krivični.</i>
	9. pričakovanje povračila – recipročnega ravnanja	OŠ:	
		SŠ:	<i>Ti labko pomagaš nekomu ni pa nujno, da bi drugi enako storili za tebe. Saj mogoče se je komu že zgodilo kaj takega, a ni dobil podobne pomoči.</i>



Slika 25: Argumentacije v podporo ali proti solidarnosti (predstavljene so argumente po kategorijah 2. reda).

Preverili smo, ali se utemeljitev skupinske solidarnosti razlikuje glede na to, ali jo mladostniki sprejemajo ali zavračajo. Večina udeležencev je izbrala »da« oz. »ne« pri sprejemanju skupne odločitve podkrepila z enim argumentom (85,1 %). Število argumentov se je med skupinama tistih, ki so izbrali »da« in tistih, ki so izbrali »ne«, značilno razlikovalo ($\chi^2_{(3,824)} = 11,95; p = ,008$). Tisti, ki so izbrali »da«, so nekoliko pogosteje navedli po dva razloga; tisti, ki so izbrali »ne«, pa so nekoliko pogosteje navedli po en razlog in tudi po tri različne razloge.

Porazdelitev deležev različnih kategorij argumentov se razlikuje glede na to, ali so to razlogi za izbiro »da« ali za »ne« pri sprejemanju skupne odločitve razreda ($\chi^2_{(5,824)} = 373,81$; $p = ,000$). Pri argumentih za odgovor »da« so odgovori pogostejši v kategorijah 2 (potrebe), 4 (razredna skupnost) in 5 (norme), pri argumentih za odgovor »ne« pa so pogostejši odgovori v kategorijah 1 (materialni razlog) in 3 (dober namen). Mladostniki, ki sprejemajo normo solidarnosti v skupini, njeno uresničevanje utemeljujejo s prepoznanimi potrebami, razredno pripadnostjo in družbenimi normami, ki vzdržujejo odnose v skupini/razredu. Tisti pa, ki jo zavračajo, solidarnost utemeljujejo na materialnih okoliščinah in moralnosti pomočnikov. Razlika odraža različno pojmovanje solidarnosti kot skupinsko normo ali individualno odločitev.



Slika 26: Distribucija argumentov solidarnosti v osnovni in srednji šoli (predstavljeni so argumenti po kategorijah 2. reda).

Porazdelitev deležev argumentov v različnih kategorijah za (ne)sprejemanje skupinske solidarnosti se je med osnovnošolci in srednješolci statistično značilno razlikovala ($\chi^2_{(5,868)} = 28,50$; $p = ,000$). Osnovnošolci so v večjem deležu svoj odgovor argumentirali s kategorijama 2 (potrebe) in 13 (ne vem, neustrezno), srednješolci pa s kategorijama 1 (materialni razlogi) in 3 (dober namen). Ta rezultat kaže, da so mlajši mladostniki utemeljevali normo solidarnosti na drugih izhodiščih kot starejši mladostniki, kar odraža razlike v zavzeti socialni perspektivi. Mlajši so solidarnost utemeljili z gledišča osebnih potreb prosilcev pomoči, starejši pa z gledišča moralnosti pomočnikov in materialnih okoliščin, ki pojasnjujejo nastali problem.

Mladostniki, ki so soglašali ali zavrnilo sprejemanje skupne odločitve v A različici dileme, se niso razlikovali od tistih, ki so reševali B različico. Argumenti kategorije drugega reda, ki smo jo poimenovali 1. materialni razlogi, so nekoliko pogostejši pri B različici vprašalnika ($\chi^2_{(1,868)} = 5,75; p = ,017$). Pri ostalih argumentih za sprejemanje skupne odločitve pa se deleži odgovorov med obema različicama dileme ne razlikujejo. Prav tako ni bilo razlik med A in B različico v številu argumentov, ki so jih navedli. Niti se ni razlikovala struktura različnih argumentov med različicama A in B. Solidarnost kot skupinska norma je torej neodvisna od statusa prosilcev pomoči.

Soudeležba pomoči potrebnih pri odločanju

Na vprašanje »*Ali naj bi upoštevali tudi predloge tistih dveh učencev, ki nimata denarja?*« so osnovnošolci in srednješolci enako pogosto odgovorili pritrdilno (OŠ: 87,8 %; SŠ: 90,4 %) oz. nikalno (OŠ: 12,2 %; SŠ: 9,6 %). Značilne razlike pa so se pokazale med dijaki treh različnih smeri srednjih šol ($\chi^2_{(2,603)} = 6,37; p = ,041; V = ,103$). Gimnazijci (94 %) so pogosteje soglašali z upoštevanjem predlogov tistih dveh učencev, ki nimata denarja, kot dijaki drugih dveh smeri (88,6 % iz tehničnih šol in 87,2 % iz družboslovnih šol). Največji delež nesoglasij so izrazili dijaki družboslovnih smeri (12,8 %) v primerjavi z drugimi (6,0 % iz gimnazij in 11,4 % iz tehničnih šol).

Večina mladostnikov (69,9 %) je navedla po en razlog za izbran odgovor (da ali ne). Glede na število razlogov, ki so jih podali, se skupini osnovnošolcev in srednješolcev značilno razlikujeta ($\chi^2_{(3,868)} = 95,08; p = ,000$): več osnovnošolcev ni podalo nobenega razloga (24,8 %), srednješolci pa so v večjem deležu odgovarjali z dvema (23,3 %) ali tremi (1,3 %) razlogi iz različnih kategorij.

Za ali proti udeležbi pomoči potrebnih pri skupinskem odločanju so mladostniki navajali naslednje argumente, razvrščene v kategorije prvega in drugega reda:

- Kategorija drugega reda »*1. osebni položaj*« je sestavljena iz kategorij razlogov prvega reda za izbiro »Da, ker ...«: 1. *vsebina predloga* (npr. imata lahko dobro idejo; 14,5 %), 2. *denar ni pogoj za mnenje* (npr. ni njuna krivda; 3,9 %), 8. *njun osebni interes pri problemu* (npr. gre za njiju; 27,9 %) in 12. *osebnostne lastnosti pomoči potrebnih* (npr. sta pametna; 0,2 %). Razloge, ki so se uvrstili v kategorijo 2, so pogosteje navajali srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 6,64; p = ,010$), razloge kategorije 8 so prav tako pogosteje navajali srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 13,15; p = ,000$), razloge kategorije 12 pa so navajali samo osnovnošolci ($\chi^2_{(1,868)} = 5,07; p = ,024$). V isto kategorijo drugega reda (1. osebni položaj) smo združili tudi kategorije razlogov prvega reda za izbiro

»Ne, ker ...«: 1. *ne bosta šla* (npr. ne gresta, zato mnenje ni potrebno; 2,1 %), 2. *ni-mata denarja* (npr. ne upravljata z denarjem; 3,2 %) in 8. *osebna odločitev* (npr. onadva ne bi želela, da bi jima drugi plačali; 2,3 %).

▪ V kategorijo drugega reda »2. *skupnost*« sta združeni kategoriji prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer: 4. *soodločanje* (npr. sta del odločitve) ter 5. *člana skupnosti* (npr. sta del razreda). Razloge kategorije 4 je navedlo 7,7 % mladostnikov, v večjem deležu srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 13,44; p = ,000$). Razloge kategorije 5 pa je navedlo 16,4 % mladostnikov, pogosteje srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 13,80; p = ,000$). V isto kategorijo drugega reda je združena tudi kategorija prvega reda za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer kategorija 4. *razredna odločitev* (npr. skupna odločitev razreda), ki jo je navedlo 2,3 % mladostnikov.

▪ V kategorijo drugega reda »3. *pravice, norma*« smo združili razloge kategorij prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer: 3. *družbene norme* (npr. prav bi bilo tako; 4,3 %), 6. *enakopravnost* (npr. sta enakopravna; 11,9 %) in 7. *svoboda govora* (npr. vsi imajo pravico izraziti svoje mnenje; 19,7 %). Z odgovorom kategorije 7 so pogosteje odgovarjali srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 8,57; p = ,003$). V isto kategorijo drugega reda smo združili tudi razloge kategorije prvega reda za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer kategorijo 3. *ni pravično* (npr. ni pravično), ki jo je navedlo 0,1 % mladostnikov.

▪ Ker se kategorije med seboj ne izključujejo in je lahko posamezni učenec/dijak v odgovoru navedel razloge, ki spadajo v več kategorij hkrati, smo v drugem redu oblikovali tudi štiri kategorije, ki združujejo kombinacije dveh oz. treh različnih kategorij prvega reda. *Kategorija 4* vključuje kombinacijo kategorij prvega reda *1 in 2* (6,3 %), *kategorija 5* kombinacijo kategorij prvega reda *1 in 3* (6,2 %), *kategorija 6* kombinacijo kategorij prvega reda *2 in 3* (5,9 %) ter *kategorija 7* kombinacijo *vseh kategorij* argumentov prvega reda (0,9 %).

▪ Kategorija drugega reda »13. *neustrezno ali brez argumenta*« vključuje obe kategoriji 13 prvega reda, za izbiro »Da, ker ...« (5,9 %) in izbiro »Ne, ker ...« (1,0 %).

Argumentacije so se najpogosteje nanašale na osebni položaj prosilcev pomoči in družbene norme.

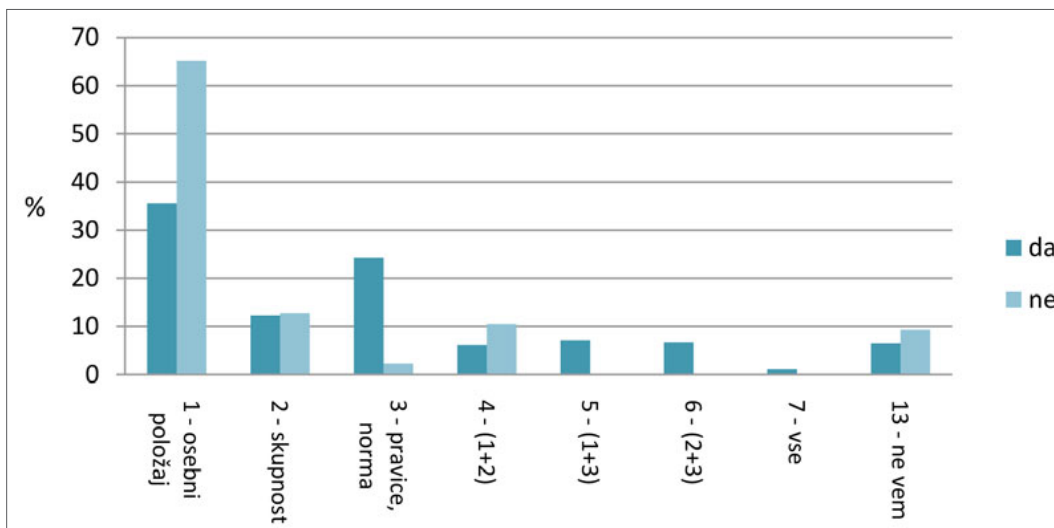
Tabela 6: Kategorije argumentov za soudeležbo pomoči potrebnih pri odločanju s primeri.

2. red. kategorije	1. red. kategorije		primeri
<i>Argumenti za soodločanje:</i>			
1. sta del problema/rešitve	1. vsebina predloga	OŠ:	<i>Bi lahko bila njuna ideja dobra. So morda boljši od mojih. Onadva najbolj vesta kako bi zbrali ta denar.</i>
		SŠ:	<i>Labko imata dobre predloge. Bi lahko predlagala cenejšo varianto. Da, ker verjetno dobro vesta na kakšen način bi pridobili denar.</i>
	2. denar ni pogoj za mnenje	OŠ:	<i>Nista onadva kriva, ker nimata denarja in imata vso pravico, da povesta kaj mislita. Čeprav nimajo denarja, lahko povejo svoje mnenje, sej niso oni krivi, da nimajo denarja. Ni važno če nimata denarja in ker smo prijatelji.</i>
		SŠ:	<i>Nista kriva da ne zmoreta plačati sama. Vsi nismo dobro finančno oskrbljeni.</i>
	8. njun osebni interes pri problemu	OŠ:	<i>Je njuno mnenje pomembno, saj gre za njiju. Bosta onadva najlažje predlagala rešitev zase. Gre za njiju in je prav, da sodelujeta pri nečem, kar je namenjeno njima.</i>
		SŠ:	<i>So oni zainteresirani, da bi šli na izlet zato jih je treba upoštevati. Se to najbolj tiče njiju. Da, ker gre za n jun izlet in bi lahko ocenila denarno situacijo, lahko bi se onadva domislila ali potrdila najboljšo rešitev.</i>
	12. osebnostne lastnosti pomoči potrebnih	OŠ:	<i>Sta pametna.</i>
		SŠ:	

2. red. kategorije	1. red. kategorije		primeri
2. skupnost	4. soodločanje	OŠ:	<i>Ima vsak pravico odločati o tem. Ima vsak pravico povedati svoje mnenje, ter več glav več ve oz. hitreje pride do rešitve.</i>
		SŠ:	<i>So pomembna mnenja vseh dijakov v razredu. Je prav da tudi onadva odločata o tem.</i>
	5. člana skupnosti	OŠ:	<i>Saj sta tudi onadva člana tega razreda. Smo z njimi prijatelji in držimo skupaj.</i>
		SŠ:	<i>Sta člana razreda kot ostali. Da, ker smo razred in naj bi držali skupaj.</i>
3. pravice in norme	3. družbene norme	OŠ:	<i>Imajo pravico tudi oni. Je to pravično in se mi zdi prav.</i>
		SŠ:	<i>Je prav, da se upošteva tudi njuna želja. Je najbolj pravično, da pri odločitvi sodelujemo vsi.</i>
	6. enakopravnost	OŠ:	<i>Je enakovreden kot vsi učenci. Imajo vsi enake pravice.</i>
		SŠ:	<i>Sta enakopravna drugim. Ima iste pravice.</i>
	7. svoboda govora	OŠ:	<i>Imajo pravico do besede. Imata pravico povedati svoje mnenje in predloge. Ima vsak svojo pravico do izražanja.</i>
		SŠ:	<i>Imamo vsi pravico izraziti svoje mnenje. Tudi onadva lahko povesta svoje mnenje. Živimo v demokratični državi ter svobodni pa tudi vsak človek ima pravico do govora in lastnega mnenja.</i>
13. neustrezno/ne vem	13. neustrezno/ne vem	OŠ:	<i>Se morata samo odločiti. Ja če plača šola, bi lahko sli vsi učenci. Oni bi plačali.</i>
		SŠ:	<i>Ne vem. Bi jima pomagali, kolikor bi le mogli. Bi si izlet zapomnili za vedno.</i>

2. red. kategorije	1. red. kategorije		primeri
<i>Argumenti proti soodločanju:</i>			
1. osebni položaj	1. ne bosta šla	OŠ:	<i>Ni potrebno iti.</i>
		SŠ:	<i>Ne, ker si izleta ne bosta udeležila, zato mnenje ni potrebno. Tako ali tako ne bi šla. Ne bi šla na izlet.</i>
	2. nimata denarja	OŠ:	<i>Nimata denarja. To pomeni, da je tista družina revna.</i>
		SŠ:	<i>Nimata denarja. Je povsem brezveze, saj nimata lastnega denarja da bi z njim uporabljala in bi najverjetneje s svojima mnenjema (cenejši izlet-majn za videt - nezadovoljstvo) napravila razdor v razredu.</i>
	8. osebna odločitev	OŠ:	<i>Bi ju bilo sram sprejeti tuj denar. Ji je budo in bi ju užalili.</i>
		SŠ:	<i>Najbrž nebi hotela, da jim ostali denarno pomagajo. Vsak bi si lahko našel delo in zaslužil minimalno.</i>
2. skupnost	4. razredna odločitev	OŠ:	<i>Bi se odločil razred. To ni njuna odločitev in ne moreta razredu ukazovati kako naj jim kdo pomaga oz. ne moreta določiti da jim nekdo da denar.</i>
		SŠ:	<i>Se mora odločiti cel razred. Brez naše pomoči sploh ne bi šla na izlet.</i>
3. norma	3. ni pravično	OŠ:	<i>To ni pošteno.</i>
		SŠ:	
13. neustrezno/ne vem	13. neustrezno/ne vem	OŠ:	<i>Ne vem. Je že tako ali tako denar za njiju.</i>
		SŠ:	

Med mladostniki, ki so pritrdili oz. zavrnili soudeležbo učencev brez denarja pri odločanju (so izbrali odgovor »Da« oz. »Ne«), ni bilo razlik v številu podanih argumentov. Med obema skupinama; tistimi, ki so se odločili za odgovor »da« in tistimi, ki so izbrali odgovor »ne«, so se deleži kategorij razlogov (oz. kombinacij kategorij) značilno razlikovali ($\chi^2_{(7,832)} = 50,41; p = ,000$). Tisti, ki so odgovorili z »Da, ker ...«, so izbiro pogostejše pojasnjevali s kategorijami 3 (pravice, norma), 5, 6 in 7; tisti, ki so odgovorili z »Ne, ker ...«, pa so pogostejše argumentirali svojo izbiro s kategorijama 1 (osebni položaj) in 4 ali pa argumenta ni bilo oz. je bil neustrezen (kategorija 13).



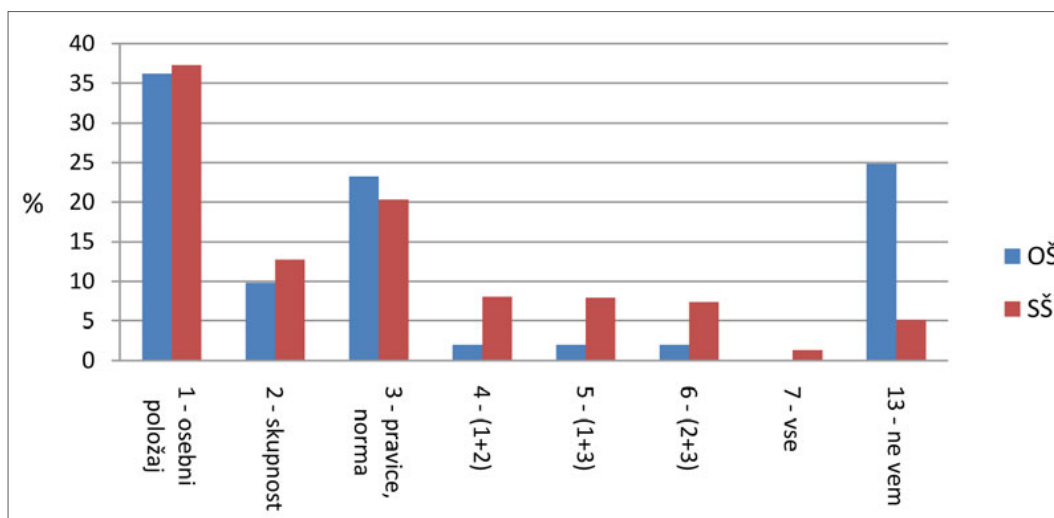
Slika 27: Argumenti za in proti soodločanju pomoči potrebnih (predstavljeni so argumenti po kategorijah 2. reda).

Distribucija deležev argumentov (oz. kombinacij odgovorov) za soudeležbo pomoči potrebnih pri skupinskem odločanju se med skupinama osnovnošolcev in srednješolcev značilno razlikuje ($\chi^2_{(7,868)} = 97,11$; $p = ,000$). Osnovnošolci so pogosteje navajali argumente kategorij 3 (pravice, norma) in 13 (ne vem, brez argumenta), srednješolci pa odgovore kategorij 2 (skupnost), 4, 5, 6 in 7. Tudi pri teh starostnih razlikah v argumentaciji pogojev skupinskega odločanja se kaže razvojna razlika v zavzeti socialni moralni perspektivi, podobno kot pri argumentaciji rešitve skupinske dileme (prejšnji razdelek). Argumenti osnovnošolcev pogosteje odražajo normativna pričakovanja (3. stopnja po Kohlbergu), argumenti dijakov pa pogosteje izhajajo iz zahtev skupnosti kot sistema pravil, ki urejajo družbene odnose med njenimi pripadniki (4. stopnja po Kohlbergu).

Argumentacija soudeležbe pomoči potrebnih pri odločanju se med mladostniki, ki so reševali A oz. B različico dileme, ni značilno razlikovala. Prav tako med obema različicama ni razlik v številu navedenih argumentov niti med izbirami odgovorov »Da« oz. »Ne«.

Razumevanje soudeležbe pri odločanju je bilo povezano s preferenčnim načinom reševanja težav v razredu, ki so ga mladostniki navedli pri drugem vprašanju. Mladostniki, ki so menili, da je pri skupni odločitvi razreda potrebno upoštevati tudi predloge tistih dijakov, ki nimata denarja za izlet, in tisti, ki so menili, da to ni potrebno, so se medsebojno statistično značilno razlikovali v preferenčnem načinu reševanja konfliktov v razredu

($\chi^2_{(2,816)} = 7,38; p = ,025; V = ,095$). Tisti, ki so menili, da ju je treba upoštevati, so pogosteje izbrali sodelovanje vseh pri iskanju rešitve konflikta (77 % oz. 65 %). Tisti, ki so menili, da ju ni treba upoštevati, pa so pogosteje izbrali individualno reševanje konfliktov (30 % oz. 17 %). Vrsta argumenta, s katerim so pojasnili soudeležbo pri odločanju, pa se ni razlikovala glede na preferenčni način reševanja težav v razredu. Naklonjenost skupinskemu reševanju problemov z udeležbo vseh se odraža tudi pri reševanju konkretnega skupinskega problema, in sicer tako, da pogosteje soglašajo z udeležbo pri iskanju rešitve tudi tistih, ki so izvor problema oz. na katere se rešitev nanaša.



Slika 28: Distribucija argumentov za soodločanje pomoči potrebnih v osnovni in srednji šoli (predstavljeni so argumenti po kategorijah 2. reda).

Razumevanje soudeležbe pri odločanju je bilo povezano z osebnimi izkušnjami javnega udeleženja. Mladostniki, ki so menili, da je pri skupni odločitvi razreda potrebno upoštevati tudi predloge dijakov, ki nimata denarja za izlet, in tisti, ki so menili, da to ni potrebno, se med seboj niso značilno razlikovali v izkušnjah javnega udeleženja. Argumenti za soudeležbo učencev pri odločanju pa so se statistično značilno razlikovali med mladostniki z različno stopnjo lastnih izkušenj z javnim udeleženjem (Kruskal-Wallis test: $H_{(7,819)} = 22,27; p = ,002$). Mladostniki z več izkušnjami v javnem udeleženju so pogosteje utemeljevali pravico do soudeležbe pri odločanju na osnovi osebnega položaja in/ali pravic in norm oz. so podali neustrezen argument. Ta rezultat nakazuje povečano sen-

zibilnost za individualne potrebe in socialne norme med mladostniki, ki se udeležujejo javnih debat ali na druge načine javno izražajo svoja stališča.

Razumevanje soudeležbe pri odločanju je bilo povezano tudi s kulturo šole. Mladostniki, ki so ali niso soglašali z udeležbo učencev brez denarja pri skupnem odločanju v razredu, so se med seboj statistično značilno razlikovali v zaznavanju kulture šole: participativne kulture (ANOVA: $F_{(1,802)} = 8,16$; $p = ,004$) in elitistične kulture ($F_{(1,802)} = 11,59$; $p = ,001$). Višjo stopnjo participativne in nižjo stopnjo elitistične kulture šole so zaznali mladostniki, ki so soglašali, da je pri skupni odločitvi razreda potrebno upoštevati tudi predloge učencev brez denarja (participativna kultura: $M_{da} = 16,01$; $SD_{da} = 4,76$ oz. $M_{ne} = 17,63$; $SD_{ne} = 5,02$; elitistična kultura: $M_{da} = 8,65$; $SD_{da} = 2,34$ oz. $M_{ne} = 9,58$; $SD_{ne} = 2,62$). Kultura šole, ki poudarja vključevanje, sprejemanje in sodelovanje učencev v šoli, spodbuja tudi njihovo prepoznavanje pravice do soudeležbe vseh pri skupinskem odločanju.

Mladostniki, ki so različno argumentirali udeležbo učencev brez denarja pri skupnem odločanju v razredu, so se med seboj statistično značilno razlikovali v zaznavanju kulture šole: participativne kulture ($F_{(7,833)} = 8,16$; $p = ,011$) in elitistične kulture ($F_{(7,854)} = 11,59$; $p = ,061$). Mladostniki, ki so zaznali višjo stopnjo participativne kulture šole so soudeležbo pri odločanju argumentirali z več različnimi argumenti: osebnim položajem in pravicami ter skupnostjo. Tisti, ki so zaznali nižjo stopnjo elitistične kulture šole pa so soudeležbo pri odločanju argumentirali s pripadnostjo skupnosti ali osebnim položajem in pravicami. Na šolah, kjer poudarjajo participacijo, sodelovanje in enakost med učenci, obem spodbujajo tudi njihovo senzibilnost za individualne potrebe in norme skupnosti, ki jih upoštevajo pri reševanju skupnih problemov.

Tudi stopnja kohezivnosti razreda se je povezovala z razumevanjem soudeležbe pri odločanju. Zaznavanje kohezivnosti razreda se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so ali niso soglašali k udeležbi učencev brez denarja pri skupnem odločanju v razredu ($F_{(1,815)} = 5,80$; $p = ,016$). Višjo stopnjo kohezivnosti razreda so zaznali mladostniki, ki so soglašali, da je pri skupni odločitvi razreda potrebno upoštevati tudi predloge učencev brez denarja ($M_{da} = 12,95$; $SD_{da} = 4,08$ oz. $M_{ne} = 14,08$; $SD_{ne} = 4,31$). Mladostniki, ki so podali različne argumente za soudeležbo pri odločanju, se niso razlikovali v zaznavanju kohezivnosti v razredu. Podobno kot participativna kultura šole tudi kohezivnost razreda, ki se kaže v medsebojnem razumevanju, zaupanju in sodelovanju med učenci, spodbuja njihovo prepoznavanje pravice do soudeležbe vseh pri skupinskem odločanju.

Pravica do izražanja mnenja, četudi je žaljivo

Mladostnikom smo predstavili del razredne razprave, ko se odločajo o možnih rešitvah problema. V tej razpravi smo navedli tudi izjave dveh sošolcev, ki sta svoj predlog žaljivo argumentirala. Mladostnike smo nato vprašali za mnenje: »Ali se ti zdi pomembno, da sta sošolec in sošolka v razredu smela izraziti svoje mnenje, četudi je to ostale razjezilo?« Porazdelitev odgovorov »da« in »ne« na to vprašanje se med osnovnošolci in srednješolci značilno razlikuje ($\chi^2_{(1,822)} = 10,39; p = ,001$), in sicer je delež tistih, ki so odgovorili z »ne« večji pri osnovnošolcih (19,8 % pri OŠ; 11,2 % pri SŠ), medtem ko je več srednješolcev odgovorilo z »da« (88,8 % pri SŠ; 80,2 % pri OŠ). Starejši mladostniki torej pogosteje dopuščajo žaljive izjave sogovornikov v skupinskih diskusijah.

Večina mladostnikov je svoj odgovor (da ali ne) utemeljila z enim argumentom (75,6 %). Osnovnošolci in srednješolci se po številu argumentov, ki so jih navedli, značilno razlikujejo ($\chi^2_{(2,868)} = 37,20; p = ,034$). Osnovnošolci v večjem deležu argumenta niso podali (ali pa je bil neustrezen) (17,9 % OŠ; 7,7 % SŠ), srednješolci pa so v večjem deležu podajali po dva argumenta (17,4 % SŠ; 4,9 % OŠ).

Mladostniki so za utemeljevanje pravice do izražanja žaljivega mnenja navajali naslednje argumente, razvrščene v kategorije prvega in drugega reda:

- Kategorije drugega reda za utemeljitve pravice do izražanja lastnega mnenja, čeprav je žaljivo, so večinoma sestavljene tako iz kategorij argumentov za izbiro »Da, ker ...« ter kategorij argumentov za izbiro »Ne, ker ...«.
- Kategorija drugega reda »1. pravica članov skupine/razreda« je sestavljena iz treh kategorij prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 5. *sta del razreda* (npr. sta tudi onadva v tem razredu; 2,5 %), 6. *enakopravnost v razredu* (npr. ker smo vsi enakopravni; 7,1 %) in 7. *svoboda govora* (npr. ima vsak pravico do svojega mnenja; 67,2 %). Argumente kategorije 7 so v primerjavi z osnovnošolci v večjem deležu navajali srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 30,14; p = ,000$). V isto kategorijo drugega reda smo uvrstili tudi dve kategoriji za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 5. *enotnost razreda* (npr. je pomembno le to, da razred drži skupaj; 0,3 %) ter 8. *nevpletenost v problem* (npr. se jih to ne tiče; 0,1 %).
- Kategorija drugega reda »2. iskrenost je pot do rešitve/obdržati zase« je sestavljena iz treh kategorij prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 4. *rešitev problema* (npr. bi to mogoče pripeljalo do rešitve; 1,4 %), 8. *njun osebni interes pri problemu* (npr. v primerih, ki se ju tiče; 0,9 %) in 10. *resnicoljubnost, iskrenost* (npr. je prav, da vemo, kaj si kdo misli o nas; 3,7 %). V isto kategorijo drugega reda smo uvrstili tudi dve kategori-

ji za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 1. *ni prav* (npr. pravično, da sta »pravico vzela v svoje roke«; 0,7 %) in 3. *obdržati zase* (npr. taka mnenja bi lahko obdržala zase; 1,7 %).

▪ Kategorija drugega reda »3. *pogojno sprejemljivo/neprimerno rečeno*« ostaja enaka kot kategorija prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 9. *pogojno sprejemljivo* (npr. imata prav, vendar je to treba storiti na spoštljiv način; 11,2 %). V primerjavi z osnovnošolci so to kategorijo v večjem deležu izbirali srednješolci ($\chi^2_{(1,868)} = 13,71$; $p = ,000$). V isto kategorijo drugega reda smo pridružili tudi kategorijo prvega reda za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 10. *neprimerna ubeseditv* (npr. se mi ne zdi pravi način izražanja; 1,2 %).

▪ Kategorija drugega reda »4. *žalljivo do prizadetega*« je sestavljena iz treh kategorij prvega reda za izbiro »Ne, ker ...«, in sicer 2. *žalljivo* (npr. ni lepo, da tako grdo reagirata; 6,0 %), 4. *čustvene reakcije drugih* (npr. sta vedela, da bo užalilo druge; 2,0 %) in 7. *ne zavzame perspektive drugega* (npr. kako bi se onadva počutila, da bi njima nekdo to rekel; 0,2 %). Argumente iz kategorije 4 pogosteje navajali osnovnošolci ($\chi^2_{(1,868)} = 15,24$; $p = ,000$), argumente iz kategorije 7 pa izključno osnovnošolci ($\chi^2_{(1,868)} = 5,07$; $p = ,024$).

▪ Kategorija drugega reda »13. *neustrezno ali brez argumenta*« ostaja enaka kot kategorija prvega reda za izbiro »Da, ker ...«, in sicer 13. *neustrezno/ne vem* (npr. je za vsako stvar razlog; 3,6 %). To kategorijo so pogosteje navajali osnovnošolci ($\chi^2_{(1,868)} = 6,36$; $p = ,012$). V isto kategorijo drugega reda smo pridružili tudi kategorijo 13. *neustrezno/ne vem* za izbiro »Ne, ker ...« (1,8 %). Tej kategoriji drugega reda pa smo pridružili tudi vse manjkajoče odgovore oz. brez argumenta.

Najpogosteje so se v podporo pravici do izražanja lastnega mnenja, četudi je žaljivo, sklicevali na pravice članov skupnosti ali so takšne izjave označili za pogojno sprejemljive.

Tabela 7: Kategorije argumentov za pravico do izražanja mnenja, četudi je žaljivo, s primeri.

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
<i>Argumenti za pravico do izražanja žaljivega mnenja:</i>			
I. pravice članov skupnosti	5. sta del razreda	OS̃:	<i>Sta tudi ona dva v tem razredu. Sta tudi onadva del te skupine (razreda) in sta enako vredna kot vsi ostali.</i>
		SŠ:	<i>Sta del razreda kot so ostali. Se to v bistvu tiče njiju in imata pravico argumentirati. Da, ker če gre za odprto debato, naj povejo mnenje vsi.</i>
	6. enakopravnost v razredu	OS̃:	<i>Smo vsi enakopravni. Je prav, da vsi povedo svoje mnenje. Vsakršno koli mnenje ga moramo sprejeti ali nekako razumeti.</i>
		SŠ:	<i>Sta enakovredna. Imajo vsi pravico kaj predlagati. Da, ker se mora spoštovati mnenja vsakogar.</i>
	7. svoboda govora	OS̃:	<i>Ima vsak pravico do govora. Ima vsak pravico povedati svoje mnenje. Ima pravico povedati kar boče.</i>
		SŠ:	<i>Imata svobodo govora in sta povedala svoje mnenje. Je to le svoboda govora. Ima vsak pravico sodelovati v pogovoru.</i>

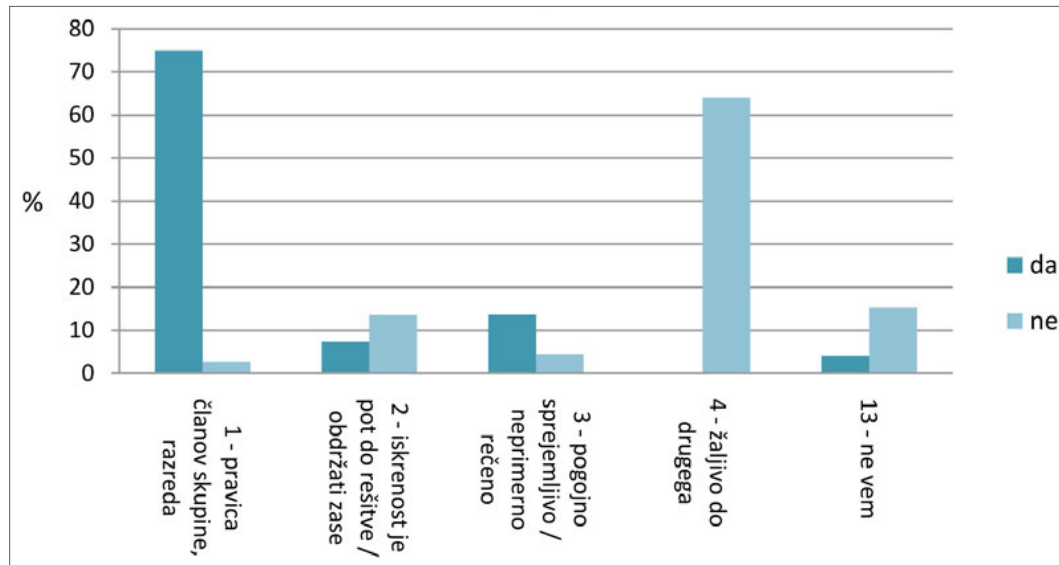
2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
2. iskrenost je pot do rešitve	4. rešitev problema	OŠ:	<i>Bi to mogoče pripeljalo do rešitve. Je to pravično saj so rešile ta problem.</i>
		SŠ:	<i>Je to predlog. Labko problem rešimo, drugače bi se labko razvil na drugačen način - pretep ali podobno.</i>
	8. njun osebni interes pri problemu	OŠ:	<i>So se pogovarjali o njihju. Onadva najbolj vesta kako je to.</i>
		SŠ:	<i>Tako mislita, da je prav. Živita v tej situaciji.</i>
	10. resnicoljubnost, iskrenost	OŠ:	<i>Je res kar sta povedala. Je to eni strani tudi resnica. Je prav, da vemo kaj si misli kdo o nas.</i>
		SŠ:	<i>Sta tako pokazala odnos do sošolca. Sta bila po tem takem iskrena in povedala direktno. Da smo videli, kakšna v resnici sta, in bi jima pokazali, kaj je prav.</i>
3. pogojno sprejemljivo	9. pogojno sprejemljivo	OŠ:	<i>Imata prav ampak na lepši način. Sta povedala svoje mnenje, ki bi bilo labko malo boljše povedano, ne tako, da bi ju užalil. Imajo pravico to izraziti, samo to bi labko izrazili na drugačen način.</i>
		SŠ:	<i>Da, ker imata to pravico. Labko bi pa izbrala lepši način in primernejši pristop. Ampak ne na taki način (žaljivo). Ima svak pravico a sta bila preveč žaljiva.</i>
<i>Argumenti za pravico do izražanja žaljivega mnenja:</i>			
1. razred	5. enotnost razreda	OŠ:	<i>Je pomembno le to, da razred drži skupaj.</i>
		SŠ:	
	8. nevpletenost v problem	OŠ:	<i>Se to jih ne tiče.</i>
		SŠ:	

2. red kategorij	1. red kategorij		primeri
2. obdržati zase	1. ni prav	OŠ:	<i>To ni bilo prav. Mislim, da nimajo pravice. Je nepravilno.</i>
		SŠ:	<i>To, kar sta rekla, ni bilo prav v nobenem pogledu, čeprav je bilo morda res. Podcenjevanje ljudi ni primerno. Si, kakšen si.</i>
	3. obdržati zase	OŠ:	<i>Se bi lahko zadržali zase. Če nimaš nič lepega za povedati, bodi raje tiho. Ne bi smela celemu razredu povedati tega.</i>
		SŠ:	<i>Bi se lahko raje zadržala. Neprimerne komentarje obdržijo zase. Je dobro, če žaljive argumente zadržimo zase.</i>
3. neprimerno rečeno	10. neprimerna ubeseditvev	OŠ:	<i>Bi lahko to povedala drugače ne pa z žaljenjem sošolcev.</i>
		SŠ:	<i>Se mi ne zdi pravi, način izražanja. Svojega mnenja nista izrazila na pravilen način (spoštljivo). Ker sta mnenje izrazila na napačen način, preveč napadalno.</i>
4. žaljivo do prizadetega	2. žaljivo	OŠ:	<i>Sta bila žaljiva. Se ne spodobi.</i>
		SŠ:	<i>Sta se izrazila nepremišljeno in žaljivo. Je bilo žaljivo, nesmiselno in neargumentirano.</i>
	4. čustvene reakcije drugih	OŠ:	<i>Je ostale razjezilo. So vsi razburjeni in jezni.</i>
		SŠ:	<i>Sta s tem prizadela tiste, ki ne morejo na izlet. To bi se med sabo mogla zmeniti, ne pa tako da sta preostali razred ujezila.</i>
	7. ne zavzame perspektive drugega	OŠ:	<i>Ker bo se bi onadva počutila da bi nima en to rekel. Se ne zavedata, kako lahko revne to razočara.</i>
		SŠ:	

Zanimalo nas je, ali mladostniki uporabljajo različne argumente, če se z žaljivim izjavljanjem strinjajo kot, če se ne. Večina udeležencev je izbralo »da« oz. »ne« na vprašanje pravice do izražanja mnenja, čeprav je žaljivo, podkrepila z enim razlogom (79,8 %). Število razlogov se je med skupinama tistih, ki so izbrali »da«, in tistih, ki so izbrali »ne«, razlikovalo ($\chi^2_{(1,822)} = 22,97; p = ,000$). Tisti, ki so izbrali »da«, so nekoliko pogosteje nave-

dli po enega (81 %) in po dva (14,9 %) razloga, tisti, ki so izbrali »ne«, pa so nekoliko pogosteje navajali neustrezne argumente oz. jih niso navedli (15,3 %).

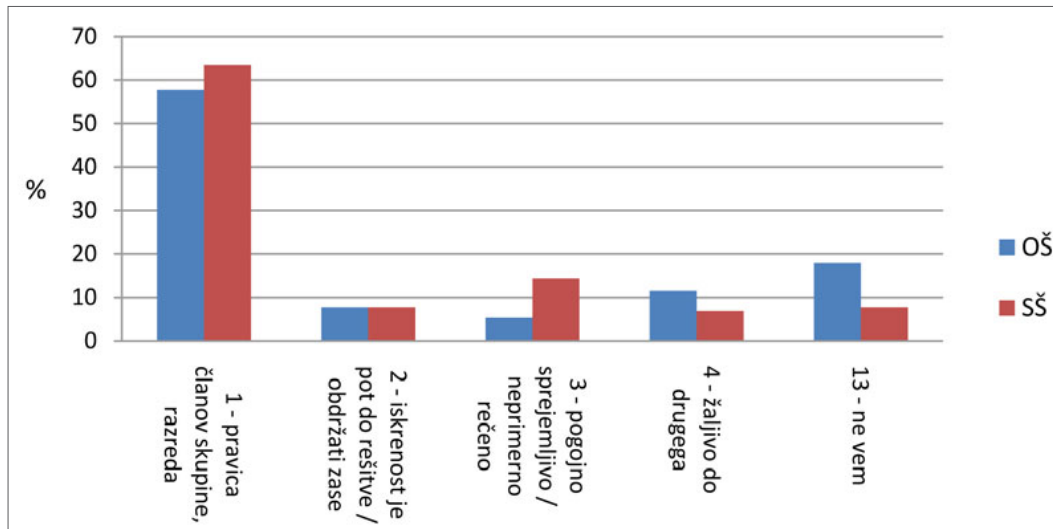
Strukturi navedenih argumentov za podporo izbiri »da« oz. »ne« sta se značilno razlikovali ($\chi^2_{(4,822)} = 564,32; p = ,000$). Tisti učenci/dijaki, ki so izbrali odgovor »Da, ker ...«, so svojo izbiro pogosteje argumentirali z razlogi iz kategorij 1 (pravica članov skupine) in 3 (pogojno sprejemljivo). Tisti, ki so izbrali odgovor »Ne, ker ...«, pa so svojo izbiro pogosteje argumentirali z razlogi iz kategorij 2 (iskrenost je pot do rešitve), 4 (žaljivo do prizadetega) in 13 (neustrezno). Podpora ali zavrnitev žaljivega izrekanja implicira različne utemeljitve. Pravica do žaljivega izjavljanja temelji predvsem na skupinski pripadnosti, čeprav je tudi tedaj le pogojno sprejemljiva. Tej pravici se odreka predvsem zaradi negativnih čustvenih reakcij drugih na takšne izjave in se zahteva, da se takšne izjave, četudi iskrene, obdržijo zase.



Slika 29: Argumenti za in proti pravici do izražanja mnenja, če je to žaljivo (predstavljeni so argumenti po kategorijah 2. reda).

Porazdelitev deležev pogostosti posameznih kategorij argumentov za pravico do izražanja mnenja, čeprav je žaljivo, je značilno različna med osnovnošolci in srednješolci ($\chi^2_{(4,868)} = 34,62; p = ,000$). Kategoriji 4 (žaljivo do prizadetega) in 13 (ne vem) sta pogostejši pri osnovnošolcih, kategoriji 1 (pravica članov skupine) in 3 (pogojno sprejemljivo,

neprimerno rečeno) pa sta bolj pogosti pri srednješolcih. Mlajši mladostniki so pogosteje pojasnili pravico do izražanja svojega žaljivega mnenja na podlagi posledic takega dejanja, češ da prizadene čustva drugega. Starejši mladostniki pa so jo pogosteje utemeljili s pravico do izrekanja, ki velja za vse člane skupnosti, pogosteje pa so tudi pojasnili, da so žaljive izjave le pogojno sprejemljive. Tudi v tej starostni razliki se odraža drugačna socialna perspektiva, ki jo zavzemajo mlajši oz. starejši: recipročna, s katere razumejo posledice dejanj za drugega, oz. vzajemna, z ravni razredne skupnosti, v kateri so norme pomembnejše od individualnih reakcij članov skupine.



Slika 30: Distribucija argumentov pravice do izražanja mnenja, če je to žaljivo, v osnovni in srednji šoli (predstavljeni so argumenti po kategorijah 2. reda).

Pokazale so se razlike v deležih različnih vrst argumentov, ki so jih izražali dijaki treh tipov srednjih šol ($\chi^2_{(8,622)} = 25,60$; $p = ,001$; $V = ,143$). Kategorijo 1 (pravica članov skupnosti) so pogosteje navajali dijaki tehničnih šol, kategorijo 3 (pogojno sprejemljivo) pogosteje dijaki gimnazij, kategorijo 4 (žaljivo do prizadetega) pa pogosteje dijaki družboslovnih šol kot drugi dve skupini dijakov. Kategorijo 2 (iskrenost je pot do rešitve) so redkeje kot drugi navajali dijaki gimnazij, neustrezni odgovori ali brez pa so bili redkejši med dijaki družboslovne smeri kot med dijaki drugih dveh tipov šol.

Zanimalo nas je, ali se razumevanje pravice do izražanja lastnega mnenja, četudi je to žaljivo, povezuje s socialnim položajem prosilcev pomoči, za pomoč katerim se odločajo v razredu. Porazdelitev deležev pogostosti argumentov kategorije »1. pravica članov skupni-

ne/razreda« se med različicama vprašalnikov A in B značilno razlikuje ($\chi^2_{(1,868)} = 4,55; p = ,033$). Mladostniki, ki so odgovarjali na B različico dileme, so pogosteje navajali razloge iz te kategorije. Pri drugih kategorijah med različicama A in B ni prihajalo do razlik. V številu različnih razlogov, ki so jih navajali udeleženci, med različicama vprašalnikov (A in B) razlik ni bilo. Prav tako se nista razlikovala deleža odgovorov »da« in »ne« med obema različicama dileme (A in B). Ti rezultati kažejo, da status prosilca pomoči le redko pogojuje razumevanje pravice do izrekanja lastnega mnenja, čeprav je to žaljivo. Višji status prosilca pomoči pogosteje izzove upravičevanje žaljivih izjav s pripadnostjo skupini, ki odloča o pomoči – tedaj je torej bolj upravičeno žaljivo se izrekati, kot če so prosilci pomoči z nižjim položajem.

Preverili smo, ali se razumevanje pravice do izražanja žaljivega mnenja povezuje s preferenčnim načinom reševanja težav v razredu. Soglašanje ali zavrnitev uveljavljanja pravice do izražanja mnenja, čeprav je žaljivo, se ni povezovalo s preferenčnim načinom reševanja težav v razredu. Utemeljitev pravice do izražanja mnenja, četudi je žaljivo, se je statistično značilno razlikovala med mladostniki glede na preferenčni način reševanja težav v razredu ($\chi^2_{(8,847)} = 36,01; p = ,000; V = ,146$). Mladostniki, ki so za preferenčni način reševanja konfliktov izbrali individualno reševanje težav, so najpogosteje neustrezno ali sploh niso argumentirali pravice do izražanja mnenja, čeprav je to žaljivo (dve petini); tisti pa, ki so argumentirali, so najpogosteje navedli zgolj to, da je takšno izražanje mnenja žaljivo do prizadetega (19 %) ali, da je to pravica članov skupnosti (18 %). Mladostniki, ki so za preferenčni način reševanja konfliktov izbrali sodelovanje vseh pri iskanju rešitve, so žaljivo mnenje utemeljili kot pogojno sprejemljivo (87 %) ali kot iskreno pot do rešitve (80 %). Mladostniki, ki so za preferenčni način reševanja konfliktov izbrali odgovorne, ki naj bi jih reševali, najpogosteje žaljivega mnenja niso argumentirali oz. so ga neustrezno; če pa so ga, so najpogosteje navedli, da je to žaljivo do prizadetega (7 %). Preferiranje reševanja težav v skupini z neposrednim sodelovanjem vseh pogosteje vzbuja dvom v primernost žaljivega izjavljanja in ga delno opravičuje z iskrenostjo govorcev. Obenem je tak način reševanja konfliktov pogostejši med mladostniki, ki znajo argumentirano predstavljati svoje stališče.

Razumevanje pravice do žaljivega izrekanja se povezuje tudi z osebnimi izkušnjami javnega udejstvovanja. Soglašanje ali zavrnitev uveljavljanja pravice do izražanja mnenja, čeprav je žaljivo, se ni povezovalo z osebnimi izkušnjami javnega udejstvovanja. Argumenti za pravico do izražanja mnenja, četudi je žaljivo, se statistično značilno razlikujejo med mladostniki z različno stopnjo lastnih izkušenj z javnim udejstvovanjem (Kruskal-Wallis test: $H_{(4,819)} = 10,90; p = ,028$). Mladostniki z več izkušnjami v javnem udejstvovanju so pravico do izražanja mnenja, čeprav žaljivega, pojasnjevali z iskrenostjo, ki lahko privede

do rešitve, ali navedbo, da je to žaljivo do prizadetega. Javno udeještvovanje torej usmerja argumentacijo pravice do izražanja mnenja k posamezniku, njegovemu čustvenemu doživljanju ali moralnemu sklepanju.

Preverili smo tudi, ali se razumevanje pravice do izražanja lastnega mnenja povezuje s kulturo šole. Soglašanje ali zavrnitev uveljavljanja pravice do izražanja mnenja, čeprav je žaljivo, se ni povezovalo z zaznavanjem kulture šole. Zaznavanje elitistične kulture šole se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so različno argumentirali pravico do izražanja mnenja, četudi je žaljivo (ANOVA: $F_{(4,854)} = 11,59; p = ,003$). Nižjo stopnjo elitistične kulture šole so zaznali mladostniki, ki so utemeljevali izražanje žaljivega mnenja z iskrenostjo, ki lahko privede do rešitve. Višja stopnja enakosti v medosebnih odnosih na šoli predstavlja tudi kontekst odprtih diskusij, v katerih je posameznikom dopuščeno iskreno izjavljanje lastnih mnenj.

Soglašanje ali zavrnitev uveljavljanja pravice do izražanja mnenja, čeprav je žaljivo, niti argumentacije, se niso povezovala z zaznavanjem razredne klime.

Povzetek

Rešitev hipotetične dileme mladostniki najpogosteje vidijo v skupni rešitvi celega razreda ali v tem, da problem reši tretja oseba. Redkeje so predlagali individualno reševanje problema. Dijaki so pogosteje navajali skupinsko rešitev, učenci pa participacijo več posameznih udeležencev. Skupinsko rešitev so večinoma utemeljili s prepoznanimi potrebami oseb, ki potrebujejo pomoč in pripadnostjo skupnosti. V predlogih individualnih rešitev so se pogosteje sklicevali na materialne okoliščine. Dijaki so rešitve pogosteje utemeljevali s potrebami in pripadnostjo skupnosti, učenci pa z družbenimi normami in moralnostjo pomočnikov.

Mladostniki so predlagali različne rešitve glede na različen socialni položaj prejemnikov pomoči: višji status se je povezoval s pogostejšimi individualnimi rešitvami, nižji pa z rešitvijo s strani tretje osebe ali skupinsko. Nižji socialni status prejemnika pomoči je pogosteje vzbudil presojanje utemeljeno na normativnih pričakovanjih pomoči kot v situacijah, ko je bil socialni status pomoči potrebnega višji.

Normo solidarnosti mladostniki večinoma podpirajo, vendar pogosteje učenci kot dijaki. Podporo so najpogosteje utemeljili s pripadnostjo skupnosti in družbenimi normami pravičnosti oz. moralnosti. Zavračanje solidarnosti kot skupinske rešitve problema pa so najpogosteje utemeljili z materialnimi pogoji in osebnimi odločitvami. Mlajši mladostniki (učenci) so solidarnost pogosteje utemeljili z gledišča osebnih potreb prosilcev pomoči, starejši (dijaki) pa z gledišča moralnosti pomočnikov in materialnih okoliščin, ki

pojasnjujejo nastali problem, kar kaže, da so pri presojanju solidarnosti zavzemali različne socialne perspektive. Argumentacije solidarnosti so se razlikovale glede na sprejemanje oz. zavračanje le-te. Sprejemanje solidarnosti so utemljevali z osebnimi potrebami, pripadnostjo skupnosti in družbenimi normami, njeno zavračanje pa z materialnimi razlogi in moralnostjo pomočnikov.

Soudeležbo pomoči potrebnih pri odločanju podpira večina mladostnikov. Razlike so se pokazale glede na smer srednje šole (podpira jo več gimnazijcev). Večinoma so jo argumentirali sklicujoč se na osebni položaj prosilcev pomoči in družbene norme. Argumenti osnovnošolcev so bili pogosteje osnovani na normativnih pričakovanjih, argumenti dijakov pa so pogosteje izhajali iz zahtev skupnosti, v čemer bi lahko prepoznali odraz različnega načina moralnega presojanja (3. oz. 4. stopnja po Kohlbergu).

Razumevanje pravice do soudeležbe pomoči potrebnih pri odločanju se je povezovalo s preferenčnim načinom reševanja problemov, izkušnjami javnega udejstvovanja, razredno kohezivnostjo in participativno kulturo šole. Bolj naklonjeni skupinskemu reševanju problemov so pogosteje soglašali z udeležbo pri iskanju rešitve tudi tistih, ki so izvor problema oz. na katere se rešitev nanaša. Prav tako so pogosteje soglašali tudi tisti, ki v razredu zaznavajo višjo stopnjo kohezivnosti in tisti, ki na svojih šolah zaznavajo višjo stopnjo participativne kulture. Ti so soudeležbo pomoči potrebnih pri odločanju pogosteje utemljevali s sklicevanjem na njihove individualne potrebe in norme skupnosti. Prav tako tudi mladostniki, ki se pogosteje javno udejavljajo.

Podporo pravici do izražanja lastnega mnenja, četudi je to žaljivo, je izrazila večina mladostnikov; starejši pogosteje kot mlajši. Najpogosteje so jo argumentirali kot pravico članov skupnosti ali pa so žaljivo izjavljanje označili za pogojno sprejemljivo. Ti dve kategoriji argumentov so pogosteje navajali starejši mladostniki, mlajši pa so se pogosteje osredotočali na čustvene posledice takšnih izjav za druge. Podobna je bila tudi razlika v argumentih v podporo in zavrnitev pravice do izrekanja žaljivih izjav.

Razumevanje pravice do izražanja žaljivega mnenja povezuje s preferenčnim načinom reševanja težav v razredu, osebnimi izkušnjami javnega udejstvovanja in nižjo stopnjo elitistične kulture šole. Mladostniki, ki preferirajo reševanje težav v skupini z neposrednim sodelovanjem vseh, so pogosteje izrazili dvom v primernost žaljivega izjavljanja in ga tudi pogosteje opravičevali z iskrenostjo, ki lahko pripelje do rešitve. Slednji argument so pogosteje navajali tudi mladostniki, ki na šolah zaznavajo nižjo stopnjo elitistične kulture (oz. višjo stopnjo enakosti v medosebnih odnosih na šoli). Mladostniki, ki imajo več izkušenj z javnim udejstvovanjem, so pravico do izražanja (tudi žaljivega) mnenja pogosteje argumentirali glede na čustvene odzive posameznika ali njegovo moralnost.

Spodbujanje multikulturalizma med mladostniki skozi učenje aktivnega državljanstva v šoli

Modificiranje predsodkov in diskriminacije

Mehanizem označevanja – označevanje razlik v vedenju – vodi do identifikacije skupinskega članstva. Z distance je nemogoče spreminjati posameznikovo zaznavanje skupinskega članstva, z bližnjimi stiki pa lahko, kajti povečamo možnost za opažanje podobnosti med člani svoje in druge skupine (Fishbein, 2002). Če želimo zmanjšati predsodke, je potrebno povečati zaznavanje podobnosti med skupinami in zmanjšati razlike med njimi. Pri tem sodelujejo različni mehanizmi: s sprejemanjem avtoritete, povečanjem privlačnosti druge skupine in favoriziranjem lastne skupine (Fishbein, 2002).

Sprejemanje avtoritete lahko spremeni predsodke in diskriminacijo, če avtoritete promovirajo spreminjanje stališč in vedenja članov svoje skupine in obsojajo predsodke in diskriminacijo do drugih skupin.

Privlačnost druge skupine je lahko pomemben dejavnik v spreminjanju predsodkov in diskriminacije (npr. oboževanje uspešnih atletov druge rase). Če te zaželene posameznike drugih skupin naredimo za izjeme, se medskupinski odnosi ne bodo spreminjali. Če pa razširimo perspektivo skozi interakcije z različnimi člani druge skupine, ki so vodene s strani avtoritete, potem lahko začnemo opažati pozitivne kvalitete v številnih članih druge skupine in lahko pridemo do zaznavanja sebe in drugih kot članov iste nadredne skupine. Na ta način se spreminja podoba drugega.

Favoriziranje svoje lastne skupine lahko postane dejavnik spreminjanja predsodkov in diskriminacije, če druge zaznavamo kot člane svoje skupine. Npr. kooperativne dejavnosti obeh skupin skupaj vodijo do zaznavanja iste nadredne skupine, v kateri smo vsi, mi in oni. Drug način je strukturiranje interakcij tako, da usmerjajo zaznavanje podobnosti med člani obeh skupin. To lahko storijo avtoritete (v skupnosti, šoli). Ko je dosežena skupna iden-

tifikacija, potem začne delovati mehanizem znotrajskupinskega favoriziranja v širši, skupni socialni skupini.

Teorije spreminjanja predsodkov in diskriminacije

Kontaktna teorija

Kontaktna teorija (Allport, 1954) razlaga zmanjševanje predsodkov glede na izpolnjevanje štirih pogojev: 1. vse vključene strani morajo imeti enak status; 2. skupnost mora sankcionirati spremembo; 3. skupine morajo zasledovati skupni cilj (kooperacija); 4. zveza mora biti spontana (ne vsiljena) in tesna (intimna).

Prvi pogoj predpostavlja izenačevanje statusov med pripadniki različnih socialnih skupin. Npr. otroci so izenačeni v statusu, če imajo skupne navade, način govora, podobna moralna stališča, sposobnosti (npr. bralna sposobnost) in prihajajo iz skupin s podobnim SES. V določeno situacijo posamezniki prinesejo s seboj tudi statuse iz drugih okolij (npr. atlet v šoli); pogosto so označevalci visokega statusa rasno/narodnostno specifični (nekaj drugega pomeni visok status belca kot črnca, pripadnika večinske ali manjšinske narodnostne skupnosti). V šoli je statuse različnih učencev težko izenačiti (morda je potreben poseben trening učiteljev), pomembneje je, da se vzpostavi vzajemna prijaznost in spoštovanje drug drugega med otroki (Fishbein, 2002).

Drugi pogoj zahteva, da je sprememba normativna, kar predpostavlja tudi sankcije v primeru kršitve. Skupnostne sankcije se nanašajo na podporo avtoritete (zakon, navada, lokalna atmosfera), ki promovira spremembe predsodkov (Allport, 1954). Tudi razredna klima ali klima šole glede predsodkov in lokalna skupnost imajo učinke na otrokovo zaznavanje skupnostnih sankcij (Lachat, 1972; Schofield, 1979, v Fishbein, 2002).

Tretji in četrti pogoj se nanašata na posamezne aspekte skupinske identitete, kooperacijo in intimnost. Sodelovanje v skupini definirajo skupni cilji, katerih uresničevanje je odvisno od udeležbe vseh. Skupno sodelovanje omogoči medosebno spoznavanje med pripadniki različnih socialnih skupin, kar spodbuja zaznavanje podobnosti med njimi in zaznavanje skupne identitete oz. bolj naklonjena stališča in zmanjšanje predsodkov.

Tudi intimnost je aspekt skupinske identitete. Allport je menil, da občasni stiki spodbujajo predsodke, medtem ko jih tesni stiki reducirajo. Z intimnostjo je označil tesnejše in spontane odnose. Odnosi intimnosti med pripadniki različnih ras se razvijajo pri skupnem delu, učenju, igri skozi določen čas. Intimnost se ne prenese nujno na vse člane skupine. Ta dejavnik ima lahko večji učinek na diskriminacijo kot na predsodke.

Lewinova teorija

Po tej teoriji stališča mirujejo, ko so gonilne sile za spremembami enake zavirajočim silam za ohranitev (Lewin, 1948, v Fishbein, 2002). Ko se pritiski/motivi na eni ali drugi strani povečajo, se stališča spremenijo, upadejo ali narastejo. Po Lewinu so zavirajoče sile stališč skupinska pripadnost in soodvisnost od usode (v povezavi s kulturo, zgodovino, moralo, vero). Drugi avtorji so omenili druge zavirajoče dejavnike (Fishbein, 2002): napetosti v socialnih odnosih (J. H. Evans, 1976) – težavnost, inhibiranost, negotovost – ohranjajo predsodke; nelagodje (Donaldson, 1980), ki ga spodbujajo pričakovanja neustreznega vedenja pri članih druge skupine. Spodbudni sili za spreminjanje stališč sta npr. kognitivni in socialni razvoj. Ti dejavniki so starostno povezani in se spreminjajo z razvojem/odrašanjem. Empatija lahko služi kot gonilna sila za pozitivne spremembe stališč (Donaldson, 1980, v Fishbein, 2002).

Zmanjševanje predsodkov in diskriminacije skozi kooperacijo

Raziskave sodelovalnega učenja so pokazale učinke na zmanjševanje spolnih predsodkov in diskriminacije (v Fishbein, 2002). Dekleta in fantje v kooperativni skupini so imeli manj predsodkov do nasprotnega spola kot v kontrolni skupini (Johnson, Johnson in Scott, 1978). Učinek sodelovalnega pouka se je pokazal v povečanju prijateljstev z nasprotnim spolom v primerjavi s kontrolno skupino (Cooper in dr., 1980; Warring, Johnson, Murayama in Johnson, 1985). Pozitivnejša stališča do učencev nasprotnega spola, ki so se izrazila kot učinek sodelovalnega učenja, so se generalizirala tudi na neznane člane drugega spola (Pettigrew in Tropp, 2000).

Sodelovalno učenje pa se je izkazalo za učinkovito metodo tudi pri zmanjševanju rasnih predsodkov in diskriminacije, vendar so bila dolgotrajna le do znanih pripadnikov druge skupine (sošolcev), generalizacije na druge člane iste skupine pa le kratkotrajne (v Fishbein, 2002). Spremembe rasnih predsodkov do splošne populacije kot učinek kooperativnega dela med učenci 2. do 10. razreda (starost 7 do 16 let) niso bile dolgotrajne, ugasnile so v 10 tednih, medtem ko so pozitivnejša stališča do sošolcev druge rase vztrajala (Weigel, Wisner in Cook, 1975; Katz in Zalk, 1978; Ziegler, 1981). Rasna diskriminacija se je zmanjšala kot učinek kooperativnega dela tudi dolgotrajno, vztrajala je še po petih mesecih (Rogers, Miller in Hennigan, 1981; Johnson in Johnson, 1981, 1982). Kot učinek kooperativnih interakcij v šoli se je pokazalo povečanje medrasnih prijateljstev (Slavin, 1977, 1979; Slavin in Oickle, 1981; de Vries, Edwards in Slavin, 1978) – v zadnji štu-

diji je učinek trajal še po devetih mesecih. Metaštudija zmanjševanja rasnih predsodkov in diskriminacije (Pettigrew in Tropp, 2000) je pokazala tudi na generalizirane pozitivne učinke na drugo populacijo pripadnikov druge rase, vendar ne poročata o dolgotrajnih učinkih.

Vloga šole v razvoju narodnostne identitete otrok in stališč do drugih narodnostnih skupin

Šola lahko na več različnih načinov spodbuja zavedanje in vrednotenje značilnosti narodnih skupin: a) z neposrednim poučevanjem (pri jezikih, zgodovini, geografiji, državljanski vzgoji se posredujejo informacije o značilnostih in kulturi svoje in drugih držav ter narodov); b) skozi etnocentrična stališča, prisotna v kurikulu in učbenikih; c) skozi vsakodnevne prakse, značilne za svojo kulturo.

Raziskave vloge šole pri poznavanju narodov pri otrocih in stališča do narodnostnih skupin so pokazale (pregled v Barrett, 2007), da neposredno poučevanje preskrbi otroke z informacijami o zgodovini, kulturni dediščini, emblemih in vrednotah svojega naroda in države. Vendar so otroci v različnih državah izpostavljeni različnim modelom narodnih vrednot, zaradi česar pridobijo specifično pojmovanje naroda, značilno za svoj narod. Otroci se ne učijo nujno kulturno dominantnih predstav in interpretacij o zgodovinskih izvorih lastne države ali naroda, niti se naučenih predstav in interpretacij o narodu ne držijo vsi oz. jih ne zavračajo vsi otroci. Etnocentrična stališča v učbenikih in kurikulu predstavljajo pristrane interpretacije o svojem narodu, ki pri otrocih spodbudijo pozitivno vrednotenje lastnega naroda in oblikujejo pristrane predstave o lastnem narodu in državi. Skozi kulturno specifične vsakdanje prakse v šoli otroci osvajajo prevladujoče norme in pravila svoje narodne kulture, jih prakticirajo in internalizirajo.

V socializaciji strpnosti je pomembno vzpodbujati empatijo do drugih, ki se v zgodnji adolescenci razvije v sočustvovanje s prizadetimi skupinami (po Hoffman, 2000). Empatija in socialna odgovornost sta tudi osrednji vrednoti družbenega udejstvovanja v skupnosti. Sočustvovanje odraža odprtost do drugih in skrb za druge, kar je nasprotna vrednostna usmerjenost od vrednot lastnih interesov (Schwartz, 1996). To se je pokazalo tudi v raziskavah; npr. med srednješolci in študenti v ZDA se poudarjanje lastnega interesa povezuje z bolj negativnimi stereotipi do afriških Američanov (Katz in Hass, 1988), z negativnimi stališči do tujcev med nemškimi študenti (Boehnke, Hagan in Hefler, 1998) in s protiimigrantskimi stališči med ameriško mladino (Flanagan in Gallay, 1999); študentje s sebičnimi in materialističnimi vrednotami manj verjamejo, da so ljudje v splošnem pravični, pripravljeni pomagati in zaupljivi (Rahn in Transue, 1998).

Practiciranje vrednot strpnosti in enakosti v medsebojnih interakcijah je pomembno pri razvoju družbene odgovornosti med mladimi in spodbujanju družbenega udejstvovanja mladih, prav tako pa tudi pri spodbujanju strpnosti in zmanjševanju predsodkov in diskriminacij do drugih narodnostnih skupin. To potrjujejo tudi nekatere raziskave. Eksperimentalna študija je pokazala, da se posamezniki z višjimi narodnostnimi predsodki pogosteje izogibajo interakcijam s pripadniki drugih skupin; izogibanje stikom pa upade, če so v interakcijah poudarjene norme enakosti (Wyer, 2010). Prepričanja mladostnikov (stari med 11 in 18 let), da so ZDA družba enakih možnosti, so se negativno povezovala z izkušnjami diskriminacije (Flanagan, Syvertsen, Gill, Gallay in Cumsille, 2009). Pogosteje so poročali o diskriminaciji mladostniki iz narodnostnih manjšin (najpogosteje afriški Američani in arabski Američani), med katerimi je bila tudi višja stopnja etnične pripadnosti in višja stopnja pripravljenosti za družbeno udejstvovanje, usmerjeno v zastopanje lastne narodnostne skupine. Afriški Američani so bili tudi bolj zavezani prizadevanjem za izboljšanje rasnih odnosov kot evropski Američani. Narodnostna identiteta manjšinskih mladostnikov (mehiških Američanov v 10. razredu) je višja, če imajo mladostniki spodbude, usmerjene k enakosti in integraciji: ko zaznavajo, da v šoli participirajo v dogodkih, ki razjasnjujejo in razgrajujejo stereotipe in so njihove dvojezične kompetence sprejete kot prednost (Gonzales, 2009). Šolsko prilagajanje mladostnikov imigrantov (Vietnamcev na Finskem), starih med 13 in 18 let, je uspešnejše v primeru stališč do integracije kot pristopa v akulturaciji (pridobivanje spretnosti, potrebnih za participacijo v dominantni kulturi skupaj z upoštevanjem tradicionalnih kulturnih vzorcev). Etnična identiteta se ni povezovala z osvajanjem novih kulturnih potez. Zaznana stopnja diskriminacije se je zmanjševala, starševska podpora pa spodbujala prilagajanje na šolo (Liebkind, Jasin-skaja-Lahti in Solheim, 2004).

Kot učinkovite prakse zmanjševanja predsodkov in diskriminacij se kažejo tudi primerno strukturirani učni programi, ki poudarjajo pozitivne značilnosti posameznih kulturnih skupin, in s tem spodbujajo pozitivno samovrednotenje manjšinskih mladostnikov in sprejemanje s strani drugih vrstnikov. Promoviranje različnih prednosti narodnostnih manjšin v šoli, kot je kulturna identiteta, kolektivistična usmerjenost, ozaveščenost o rasizmu in osvobodilni mladinski aktivizem, se je med mladostnicami afroameriške skupnosti pozitivno povezovalo z višjim vrednotenjem vseh navedenih prednosti njihove narodnostne skupine (Thomas, Davidson, McAdoo, 2008).

Primerne zunanje spodbude nediskriminatornega vedenja so se tudi izkazale za učinkovite pri zmanjševanju predsodkov. Notranja motivacija posameznikov, da se ne bi vedli skladno s svojimi predsodki, zmanjšuje avtomatične in nadzorovane predsodke. Posame-

znikovi opaženi neuspehi, da se ne bi vedli skladno s predsodki, spodbudijo notranjo motivacijo, saj občutijo več negativnih čustev do sebe. Tako se izkušnje neuspeha oz. ravnanja v skladu s predsodki kažejo kot pomemben moderator pri učenju notranje regulacije svojih predsodkov (Fehr in Sassenberg, 2010). Samoregulacijo vedenja, ki temelji na predsodkih, lahko spodbudimo z zunanjo motivacijo tudi pri tistih posameznikih, ki niso notranje motivirani, da v vedenju ne bi izražali svojih predsodkov (Monteith, Mark, Ashburn-Nardo, 2010).

Tudi spodbujanje vrstniških interakcij med različnimi narodnostmi spodbuja strpnost med otroci in mladostniki, kar predpostavlja kontaktna teorija (Allport, 1954) in potrjujejo številne študije. Več stikov z drugačnimi vrstniki (s posebnimi potrebami in druge narodnosti) je spodbudilo pozitivnejša stališča do njih med otroci starimi 6 do 9 let (Cameron, Rutland in Brown, 2007). Neposredni stiki med različnimi narodnostnimi skupinami v integriranih dvojezičnih šolah so spodbudili kakovostna mednarodna in medrasna prijateljstva (Aboud in Sankar, 2007).

Participacija učencev in dijakov v šoli kot pristop k medkulturni vzgoji

V nadaljevanju predstavljamo izsledke slovenske študije, in sicer rezultate preučevanja vloge participatornih praks v šoli pri spodbujanju strpnosti v medkulturnih odnosih. Zanimalo nas je, kako se stališča učiteljev do spodbujanja aktivnega državljanstva in multikulturalnosti v šoli, participativna kultura šole, kohezivnost razreda povezujejo s stališči mladostnikov do vrstnikov druge narodnosti, rase, SES in otrok s posebnimi potrebami ter njihovimi stališči do multikulturalnosti. Preučevali smo tudi, ali se z medskupinskimi stališči mladostnikov povezuje njihovo razumevanje procesov skupinskega odločanja in pomen solidarnosti. Obenem smo preverili, kako so stališča in značilnosti medosebnih odnosov na šoli povezani z narodnostno raznolikostjo razredov.

Participatorne prakse učiteljev v osnovni šoli

V osnovni šoli se stališča učiteljev do multikulturalizma nizko pozitivno povezujejo s stališči do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli ($r = 0,339$; $p = 0,001$) in pozitivno z obema komponentama kulture šole: nizko pozitivno s stopnjo participacije učencev v šoli ($r = 0,206$; $p = 0,042$) in zmerno visoko pozitivno s stopnjo odzivnosti na kršitve norm ($r = 0,389$; $p = 0,000$). Učitelji, ki menijo, da je šola prostor učenja in prakticiranja aktivnega državljanstva, so tudi bolj naklonjeni vzgoji za strpnost in ohranjanje različnih kulturnih identitet. Ti učitelji poučujejo na osnovnih šolah z razvito participativ-

no kulturo, kjer so učenci vključeni kot enakovredni partnerji v sooblikovanje dejavnosti na šoli in kjer se spodbuja medsebojna odzivnost in upoštevanje vzpostavljenih pravil vedenja in skupnih norm.

Ta načelna naklonjenost učiteljev enakopravnemu vključevanju učencev in skupnemu sooblikovanju dejavnosti v šoli se odraža tudi v njihovih vsakdanjih praksah poučevanja. Njihova stališča do multikulturalizma se zmerno visoko pozitivno povezujejo s pogostostjo aktivnega pouka, ki ga izvajajo ($r = 0,445$; $p = 0,000$), ta pa se zmerno visoko pozitivno povezuje s pogostostjo spoznavanja družbenih razlik pri pouku ($r = 0,462$; $p = 0,000$). Slednja se nizko pozitivno povezuje s stališči do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli ($r = 0,309$; $p = 0,004$). Učitelji, ki menijo, da je potrebno v šoli omogočiti razvoj različnih kulturnih identitet in med učenci razvijati strpnost, svoja stališča udejanjajo tako, da učence spodbujajo k prevzemanju aktivnejše vloge v učnem procesu. Aktivne metode poučevanja uporabljajo tudi za obravnavanje medkulturnih razlik in spodbujanje strpnosti do različnih med učenci in njihovo medsebojno sprejemanje. Tako učitelji udejanjajo tudi svoja stališča do učenja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli.

Učiteljska stališča do medkulturnih odnosov in aktivnega državljanstva pa so povezana tudi s strukturo in klimo razredov, ki jih poučujejo. Učitelji, ki poučujejo v razredih, kjer zaznavajo višjo stopnjo tekmovalnosti med učenci, izražajo bolj pozitivna stališča do segregacije v medkulturnem izobraževanju (korelacija je nizka pozitivna, $r = 0,223$; $p = 0,014$). Na šolah, kjer so razredi narodnostno bolj raznoliki, učitelji poročajo o nižji stopnji participativne kulture šole ($r = -,180$; $p = ,043$) in manjši odzivnosti na kršitve norm ($r = -,351$; $p = ,000$). V navezavi na predhodne ugotovitve lahko sklepamo, da so participatorne prakse, ki učence vzgajajo za strpnejše medkulturne odnose, pogostejše v narodnostno bolj homogenih, medsebojno povezanih in kohezivnih razredih osnovnih šol.

Participatorne prakse profesorjev v srednji šoli

Poročila profesorjev srednjih šol kažejo nekoliko drugačno sliko vzgoje za medkulturne odnose in aktivno državljanstvo. Pri profesorjih v srednji šoli se le ena komponenta kulture šole, odzivnost na kršitve norm, povezuje z obema komponentama stališč do medkulturnih odnosov: z naklonjenostjo multikulturalizmu nizko pozitivno ($r = 0,217$; $p = 0,002$) in naklonjenostjo segregaciji zelo nizko negativno ($r = -0,141$; $p = 0,049$). Stališča do segregacije v medkulturnih odnosih se nizko pozitivno povezujejo z zaznavanjem tekmovalnosti v medosebnih odnosih v razredu ($r = 0,287$; $p = 0,000$), medtem ko se tekmovalnost nizko negativno povezuje s stališči do multikulturalizma ($r = -0,235$; $p = 0,001$). Ta pa se nizko pozitivno povezujejo z zaznavanjem sodelovalnosti v medosebnih odno-

sih v razredu ($r = 0,197$; $p = 0,008$). Na srednjih šolah, kjer so prizadevanja za oblikovanje skupnosti na šoli večja, kar se odraža kot višja stopnja odzivnosti na kršenje norm, so profesorji bolj naklonjeni multikulturalizmu in manj segregaciji v medkulturnih odnosih. Taka stališča imajo tudi profesorji, ki poučujejo v oddelkih, v katerih zaznavajo manj tekmovalnosti in več sodelovanja med dijaki. Stališča profesorjev do vzgoje za medkulturne odnose so skladna z vrednostno usmerjenostjo medosebnih odnosov na šoli in v razredu: bolj kot se na šoli in v razredu spodbuja oblikovanje skupnosti med dijaki, bolj so tudi profesorji naklonjeni multikulturalizmu (in obratno).

Stališča profesorjev v srednji šoli se, podobno kot v osnovni šoli, ujemajo z njihovimi praksami poučevanja. Stališča profesorjev do multikulturalizma se zmerno visoko pozitivno povezujejo s pogostostjo aktivnega pouka v srednji šoli ($r = 0,190$; $p = 0,010$). Ta pa se zmerno visoko pozitivno povezuje s pogostostjo spoznavanja družbenih razlik pri pouku ($r = 0,450$; $p = 0,000$). Obravnavanje medkulturnih razlik pri pouku se nizko pozitivno povezuje s stališči profesorjev do aktivnega državljanstva ($r = 0,207$; $p = 0,004$) in njihovim zaznavanjem participativne kulture na šoli ($r = 0,270$; $p = 0,000$). Bolj kot so profesorji naklonjeni sprejemanju ljudi različnih narodnosti, bolj pogosto vključujejo učence pri pouku svojih predmetov. Te aktivne metode poučevanja uporabljajo tudi za obravnavanje družbenih razlik med dijaki, pri čemer jih spodbujajo k sprejemanju različnosti in strpnosti do drugačnih. Pogosteje dijaki spoznavajo družbene razlike pri pouku tistih profesorjev, ki so bolj naklonjeni učenju spretnosti aktivnega državljanstva v šoli in na svojih šolah zaznavajo tudi višjo stopnjo vključevanja in sodelovanja dijakov v dejavnostih na šoli.

Spodbujanje multikulturalizma med mladostniki s participacijo v šoli

Stališča učencev in dijakov do medkulturnih odnosov se povezujejo s kulturo šole, klimo razreda in njihovimi izkušnjami javnega delovanja. Zaznana kultura šole se nizko pozitivno povezuje s pozitivnimi stališči učencev/dijakov do multikulturalizma: zelo nizko pozitivno se povezujejo s participativno kulturo ($r = 0,079$; $p = 0,012$) in nizko negativno z elitistično kulturo ($r = -0,192$; $p = 0,000$). Njihova stališča so nizko pozitivno povezana tudi s stopnjo kohezivnosti razreda ($r = 0,153$; $p = 0,000$). Bolj naklonjeni integraciji pripadnikov drugih narodnosti so mladostniki, ki prihajajo iz šol, kjer spodbujajo vključevanje, sodelovanje in enakost učencev in dijakov v različnih dejavnostih šole, in so tudi v razredu bolj medsebojno povezani, naklonjeni drug drugemu in več sodelujejo. Nasprotno pa so mladostniki, ki se pogosteje javno udeležujejo, manj naklonjeni spoštovanju lju-

di različnih narodnosti. Ti rezultati kažejo, da klima šole in razreda, usmerjena k vključevanju in sodelovanju ter medsebojnemu spoštovanju učencev in dijakov med mladostniki spodbuja strpnost in naklonjenost do pripadnikov drugih narodnosti. To zvezo bi lahko pojasnili na podlagi kontaktne hipoteze zmanjševanja predsodkov (Allport, 1954), ki predpostavlja povečano zaznavanje medosebne variabilnosti v skupini kot učinek sodelovalnih socialnih interakcij s pripadniki drugih skupin, ki prispeva k zaznavanju manjših razlik med skupinami in zmanjševanju negativnih stališč oz. predsodkov do ljudi iz drugih družbenih skupin. Šolska in razredna klima, ki je usmerjena k vključevanju in sodelovanju med učenci in dijaki, spodbuja medosebno spoznavanje in prispeva k oblikovanju pozitivnejših stališč do oseb, ki pripadajo različnim socialnim skupinam. To razlago podpirajo tudi podatki, ki kažejo, da se narodnostna raznolikost razreda nizko pozitivno povezuje z zaznano stopnjo participativne kulture šole med dijaki in učenci ($r = 0,159$; $p = 0,000$). Na šolah, kjer je več učencev različnih narodnosti, torej bolj spodbujajo participacijo vseh v šolskih dejavnostih.

V skladu s tem bi pričakovali, da bodo mladostniki, ki se pogosteje javno udeležujejo, tudi bolj naklonjeni multikulturalizmu. Rezultati pa kažejo ravno nasprotno: osebne izkušnje participacije se nizko negativno povezujejo s stališči do multikulturalizma ($r = -0,151$; $p = 0,000$). Morda bi lahko negativno zvezo med pogostostjo javnega delovanja in stališči do multikulturalizma pojasnili z vsebino in kakovostjo javnega delovanja. Mladostnike smo namreč spraševali le po izkušnjah javnega izražanja svojega mnenja, ne pa o drugih vidikih javnega delovanja. Zato je mogoče, da udeleževanje na način javnega izražanja svojega mnenja ne implicira vedno tudi stikov in sodelovanja z drugimi ljudmi in skupinami v svojem okolju in potemtakem ne spodbuja medsebojnega spoznavanja ljudi iz različnih družbenih skupin. Druga možna razlaga, ki se ponuja, pa je, da se pogosteje javno udeležujejo mladostniki, ki niso naklonjeni multikulturalizmu in želijo svoja negativna socialna stališča tudi javno izraziti in si prizadevajo za njihovo udejanjenje v družbi.

Oblikovanje pozitivnih stališč mladostnikov do drugih socialnih skupin

Kultura šole, tako njena komponenta participacije kot elitizma, se povezuje s stališči mladostnikov do različnih socialnih skupin, vendar ne vseh. Zaznavanje participativne kulture šole se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na raso (ANOVA: $F_{(2,833)} = 7,18$; $p = ,001$). Mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, zaznavajo najvišjo stopnjo participativne kulture šole ($M = 15,39$; $SD = 5,01$), nekoliko nižjo tisti, ki bi se družili z vrstniki druge barve

polti ($M = 16,59$; $SD = 4,38$), in najnižjo tisti, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($M = 16,69$; $SD = 4,62$). Mladostniki, ki imajo odklonilen odnos do vrstnikov druge rase, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v zaznavanju participativne kulture šole od drugih dveh skupin mladostnikov: tistih, ki bi se družili z vrstniki druge rase ($p = ,016$) in tistih, ki se z njimi družijo ($p = ,002$). Višja stopnja participacije učencev in dijakov na šoli se negativno povezuje z njihovo naklonjenostjo vrstnikom druge rase.

Zaznavanje participativne kulture šole se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na SES (ANOVA: $F_{(2,833)} = 3,35$; $p = ,035$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki, zaznavajo najvišjo stopnjo participativne kulture šole ($M = 15,69$; $SD = 4,72$), nekoliko nižjo tisti, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z drugačnim SES ($M = 15,81$; $SD = 5,24$), in najnižjo tisti, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin ($M = 16,57$; $SD = 4,66$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v zaznavanju participativne kulture šole od skupine mladostnikov, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin ($p = ,039$). Najnižjo stopnjo participacije na šoli zaznavajo učenci, ki se družijo z bogatejšimi od sebe, visoko pa tisti, ki se družijo z vrstniki enakega SES in so naklonjeni druženju tudi z revnejšimi vrstniki.

Zaznavanje kulture šole kot elitistične se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na raso (ANOVA: $F_{(2,854)} = 6,18$; $p = ,002$). Mladostniki, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti, zaznavajo najnižjo stopnjo elitistične kulture šole ($M = 8,42$; $SD = 2,18$), nekoliko višjo tisti, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($M = 8,57$; $SD = 2,18$), in najvišjo tisti, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti ($M = 9,08$; $SD = 2,58$). Mladostniki, ki imajo odklonilen odnos do vrstnikov druge rase, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v zaznavanju elitistične kulture šole od drugih dveh skupin mladostnikov: tistih, ki bi se družili z vrstniki druge rase ($p = ,006$) in tistih, ki se z njimi družijo ($p = ,019$). Višja stopnja elitistične kulture na šoli se negativno povezuje z njihovo naklonjenostjo vrstnikom druge rase.

Zaznavanje elitistične kulture šole se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na posebne potrebe (ANOVA: $F_{(2,854)} = 4,63$; $p = ,010$). Mladostniki, ki se bi se želeli družiti z OPP, zaznavajo najnižjo stopnjo elitistične kulture šole ($M = 8,40$; $SD = 2,38$), nekoliko višjo tisti, ki se družijo z OPP ($M = 8,53$; $SD = 2,26$) in najvišjo tisti, ki se ne želijo družiti z OPP ($M = 8,97$; $SD = 2,41$). Mlado-

stniki, ki imajo odklonilen odnos do OPP, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v zaznavanju elitistične kulture šole od skupine mladostnikov, ki bi se družili z OPP ($p = ,032$). Višja stopnja elitistične kulture na šoli se negativno povezuje z njihovo naklonjenostjo vrstnikom s posebnimi potrebami.

Ti rezultati kažejo, da se bolj poudarjeno vključevanje učencev in dijakov v dejavnosti na šoli ne povezuje s pozitivnimi stališči do rasnih skupin, temveč negativnimi. Hkrati se povezuje s socioekonomskimi stališči, in sicer z naklonjenostjo vrstnikom iz istega in nižjega SES. Mladostniki, ki so naklonjeni vrstnikom iz višjega SES, prihajajo iz šol z nižjo stopnjo participativne kulture. Elitistična kultura šole, ki poudarja razlikovanje in privilegira nekatere učence, se povezuje z negativnimi stališči do rasnih skupin in otrok s posebnimi potrebami. Na podlagi teh povezav lahko sklepamo, da večja stopnja vključevanja učencev ne spodbuja nujno tudi pozitivnih socialnih stališč, medtem ko se negativna socialna stališča pogosteje izražajo pri mladostnikih na šolah, kjer je bolj poudarjen elitizem. Poudarjene značilnosti medosebnih odnosov na šoli se torej zrcalijo v socialnih stališčih mladostnikov do odnosov z vrstniki iz različnih družbenih skupin.

S stališči do različnih socialnih skupin, vendar ne vseh, se povezuje tudi stopnja kohezivnosti razreda. Zaznavanje kohezivnosti razreda se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na narodnost (ANOVA: $F_{(2,849)} = 9,11$; $p = ,000$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, zaznavajo najvišjo stopnjo kohezivnosti razreda ($M = 12,18$; $SD = 4,08$), nekoliko nižjo tisti, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge narodnosti ($M = 13,42$; $SD = 4,07$), in najnižjo tisti, ki bi se družili z vrstniki druge in iste narodnosti ($M = 13,48$; $SD = 4,10$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iste in druge narodnosti, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v zaznavanju kohezivnosti razreda od obeh drugih skupin mladostnikov: tistih, ki bi se družili z vrstniki s druge narodnosti ($p = ,000$) in tistih, ki se z njimi ne želijo družiti ($p = ,003$). Mladostniki s pozitivnimi narodnostnimi stališči so pogosteje v razredih, kjer so učenci in dijaki bolj medsebojno povezani in sodelujejo med seboj.

Zaznavanje kohezivnosti razreda se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na SES (ANOVA: $F_{(2,849)} = 9,02$; $p = ,000$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin, zaznavajo najvišjo stopnjo kohezivnosti razreda ($M = 12,42$; $SD = 3,92$), nekoliko nižjo tisti, ki se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki ($M = 13,60$; $SD = 4,17$), in najnižjo tisti, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z drugačnim SES ($M = 13,67$; $SD = 4,42$). Mladostniki, ki se družijo z vrstniki iz bogatejših družin, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v zaznavanju kohezivnosti razreda od obeh dru-

gih skupin mladostnikov: tistih, ki se družijo z vrstniki iz družin z enakim SES in bi se družili tudi z revnejšimi vrstniki ($p = ,000$) in tistih, ki se ne želijo družiti z vrstniki iz družin z drugačnim SES ($p = ,015$). V bolj kohezivnih razredih mladostniki izražajo pozitivna stališča do ljudi z višjim socialno-ekonomskim položajem, nizka stopnja kohezivnosti pa se povezuje z negativnimi stališči do ljudi z drugačnim SES.

Ti rezultati kažejo, da so medosebni odnosi v razredu povezani s stališči mladostnikov do vrstnikov iz različnih družbenih skupin. Višja stopnja medsebojne naklonjenosti in sodelovanja v razredu spodbuja pozitivna stališča do drugih narodnostnih skupin in višjega socialno-ekonomskega položaja. Spodbujanje medsebojnega sodelovanja, vključevanja in sprejemanja v razredu torej spodbuja tudi pozitivna socialna stališča (predvsem do druge narodnosti in SES), kar je skladno s kontaktno hipotezo zmanjševanja predsodkov.

Tudi izkušnje javnega udejstvovanja se povezujejo s socialnimi stališči, vendar le do rasnih skupin. Javno udejstvovanje mladostnikov se ne razlikuje med skupinami, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na narodnost, SES in OPP. Javno udejstvovanje mladostnikov se statistično značilno razlikuje med skupinami, ki imajo različen odnos do vrstnikov glede na raso (ANOVA: $F_{(2,818)} = 8,76; p = ,000$). Mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, se najpogosteje javno udeležujejo ($M = 31,29; SD = 8,01$), nekoliko manj pogosto se udeležujejo tisti, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($M = 32,92; SD = 5,81$), in najredkeje tisti, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti ($M = 33,73; SD = 6,08$). Mladostniki, ki se ne želijo družiti z vrstniki druge barve polti, se statistično značilno razlikujejo (Bonferronijev post-hoc test) v pogostosti javnega udejstvovanja od obeh drugih skupin mladostnikov: tistih, ki bi se družili z vrstniki druge barve polti ($p = ,000$) in tistih, ki se družijo z vrstniki iste in druge barve polti ($p = ,009$).

Ti rezultati kažejo, da se javno udeležujejo predvsem tisti mladostniki, ki imajo negativna rasna stališča. Tudi tukaj je potrebna pozornost uporabljene mere javnega udejstvovanja – mladostnike smo spraševali o pogostosti izražanja lastnega mnenja v različnih javnih prostorih, tudi na internetu. Te dejavnosti ne vključujejo nujno neposrednega stika in sodelovanja z različnimi osebami in skupinami v javnem prostoru, temveč so lahko interakcije samo enosmerne oz. vzajemne v zaprtem, homogenem krogu ljudi (npr. na spletnih socialnih omrežjih). Takšne izkušnje pač nimajo enakega učinka kot neposredne socialne interakcije z drugimi ljudmi, s katerimi se je potrebno dogovarjati, usklajevati mnenja, ipd., da lahko pride do sodelovanja ali skupne aktivnosti. V neposrednih stikih se ljudje medsebojno spoznavajo, si razjasnijo in izoblikujejo tudi lastna stališča, ki jih morda tudi spremenijo. Izkušnje javnega delovanja med ljudmi v svoji lokalni skupnosti kažejo poziti-

tivne učinke na izoblikovanje socialnih stališč, medosebno razumevanje in politično identiteto mladostnikov (npr. Flanagan, 1998; Gril, 2007; Yates in Youniss, 1998).

Negativno zvezo med udeještvovanjem in rasnimi stališči mladostnikov lahko pojasnimo tudi z družbenimi okoliščinami v Sloveniji, ki je rasno skoraj povsem homogena družba in so stiki med različnimi rasami precej redki. Tako rasni predsodki mladih, kljub njihovim izkušnjam z javnim delovanjem, ostajajo nespremenjeni. Študije med otroci in mlajšimi mladostniki v Ameriki namreč kažejo, da interakcije z vrstniki iz določene družbene skupine zmanjšujejo predsodke in diskriminacijo do njih, vendar se ta sprememba v stališčih ne prenaša na njihova stališča do ljudi iz drugih skupin, do katerih ostajajo nenaklonjeni ali jih celo zavračajo (Fishbein, 2002).

Ta rezultat pa vzpostavlja negativno konotacijo javnega delovanja mladih v Sloveniji. Kaže namreč na to, da so mladi z rasnimi predsodki (morda tudi s predsodki do katerih drugih, določenih manjšinskih narodnostnih skupin, ki se v tej raziskavi niso izrazili, ker smo mladostnike spraševali po njihovih stališčih do drugih narodnosti nasploh, ne do specifičnih narodnostnih skupin) pogosteje motivirani za javno delovanje, četudi je to le na ravni izražanja lastnega mnenja. Sicer pa javno delovanje in družbena ter politična vprašanja slovenskih mladostnikov v splošnem ne zanimajo (glede na podatke raziskave Mladina 2000 in 2010). Morda tudi zato ne, ker nimajo izoblikovanih socialnih in političnih stališč, za uveljavljanje katerih bi si prizadevali skozi javno udeještvovanje? Zaskrbljujoč je pogled na slovensko družbo v prihodnosti, če si mlade generacije ne bodo več prizadevale za socialno pravičnost in enakost med ljudmi različnih družbenih skupin.

Zmanjševanje etnične diskriminacije v šoli

Zaznavanje etnične diskriminacije v šoli med mladostniki se povezuje tako s kulturo šole kot razredno klimo, pa tudi z izkušnjami javnega delovanja. Participativna kultura šole se zelo nizko pozitivno povezuje z zaznano vključenostjo učencev/dijakov v šoli glede na njihovo narodnost ($r = 0,121$; $p = 0,000$). Elitistična kultura šole se tudi nizko, a negativno povezuje z zaznano vključenostjo učencev v šoli glede na njihovo narodnost ($r = -0,128$; $p = 0,000$) in njihovo sprejetost ($r = -0,170$; $p = 0,000$). Učenci in dijaki, ki prihajajo iz šol z višjo stopnjo vključevanja in sodelovanja ter enakosti med učenci, se počutijo bolj vključeni in manj izključeni iz dejavnosti zaradi svoje narodnostne pripadnosti. Na šolah, kjer je višja stopnja razlikovanja in neenake možnosti za vse učence, pa se počutijo bolj zavrženi s strani vrstnikov in učiteljev oz. profesorjev. Zagotavljanje enakih možnosti in participacije učencev pri sooblikovanju šolskih dejavnosti torej spodbuja medsebojno sprejemanje, naklonjenost in vključevanje učencev različnih narodnosti, kar se kaže v

njihovem manjšem subjektivnem občutku diskriminiranosti. Tudi ti rezultati podpirajo kontaktno hipotezo zmanjševanja predsodkov in diskriminacije.

Podobno tudi stopnja osebnih izkušenj participacije mladostnikov, ki se nizko pozitivno povezuje z zaznano vključenostjo učencev/dijakov v šoli glede na njihovo narodnost ($r = 0,104$; $p = 0,002$), prispeva k manjšem subjektivnemu občutku diskriminiranosti.

Stopnja kohezivnosti razreda pa se nizko negativno povezuje z zaznavanjem sprejetosti učencev/dijakov v šoli glede na njihovo narodnost ($r = -0,192$; $p = 0,000$). Učenci v bolj medsebojno povezanih razredih torej zaznavajo zavračanje vrstnikov in učiteljev zaradi svoje narodnostne pripadnosti. Ta rezultat je nepričakovan, kajti predpostavili smo, da se bodo učenci v bolj kohezivnih razredih počutili bolj sprejeti, ne pa zavrjeni zaradi svoje narodnosti. Ta povezanost najbrž odraža subjektivne občutke zavrjenosti manjšinskih mladostnikov, ki so le posamezno vključeni v razrede večinoma slovenskih otrok. To nakazuje, da v narodnostno bolj homogenih oddelkih posameznikov drugih narodnosti ne sprejemajo, četudi so v enaki meri vključeni v pouk in šolske dejavnosti.

Razumevanje skupinskega odločanja v medkulturni skupnosti

Razumevanje skupinskega odločanja med mladostniki se povezuje predvsem z narodnostno strukturo razredov. Indeks narodnostne raznolikosti razreda se ne povezuje s soglašanjem ali nasprotovanjem skupinski solidarnosti. Vendar pa se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so različno argumentirali nujnost sodelovanja vseh pri zbiranju denarja v razredu (ANOVA: $F_{(5,867)} = 2,93$; $p = ,012$). Mladostniki iz razredov z višjo stopnjo narodnostne raznolikosti razreda so sodelovanje vseh argumentirali z normami, medtem ko so ga tisti iz razredov z manjšo raznolikostjo pojasnjevali z dobrimi nameni pomočnikov ali materialnimi razlogi.

Indeks narodnostne raznolikosti razreda se ne povezuje z izbiro mladostnikov ali soglašajo ali zavračajo udeležbo pomoči potrebnih pri skupinskem odločanju. Se pa statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so različno argumentirali udeležbo učencev brez denarja pri skupnem odločanju v razredu (Kruskal-Wallis test: $H_{(7,868)} = 24,71$; $p = ,001$). Mladostniki iz razredov z višjo stopnjo narodnostne raznolikosti razreda so soudeležbo pri odločanju argumentirali z osebnim položajem, medtem ko so tisti iz razredov z manjšo raznolikostjo navajali več različnih argumentov: osebni položaj, pravice in skupnost.

Indeks narodnostne raznolikosti razreda se tudi ne povezuje s soglašanjem ali zavračanjem pravice do izražanja lastnega mnenja, četudi je to žaljivo. Vendar pa statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so različno argumentirali pravico do izražanja mnenja, četudi je žaljivo (Kruskal-Wallis test: $H_{(4,868)} = 12,30$; $p = ,015$). Mladostniki iz ra-

zredov z višjo stopnjo narodnostne raznolikosti razreda so žaljivo mnenje argumentirali s pravico članov skupnosti ali žaljivostjo (do prizadetega), medtem ko so ga tisti iz razredov z manjšo raznolikostjo pojasnjevali kot pogojno sprejemljivo.

Tudi s soglašanjem ali zavračanjem možnosti javnih diskusij v šoli se indeks narodnostne raznolikosti razreda ne povezuje. Vendar pa se statistično značilno razlikuje med mladostniki, ki so različno argumentirali javne diskusije v šoli (Kruskal-Wallis test: $H_{(6,868)} = 35,53; p = ,000$). Mladostniki iz razredov z višjo stopnjo narodnostne raznolikosti razreda so javne diskusije argumentirali z osebnim nelagodjem, žaljivostjo ali pravico članov skupnosti, medtem ko so jih tisti iz razredov z manjšo raznolikostjo utemeljevali s skupnim reševanjem problemov, pa tudi kot nepotrebne.

Ta analiza kaže, da večja narodnostna raznolikost razreda, v kateri imajo mladostniki več priložnosti za stike z drugimi narodnostmi, spoznavanje medosebnih razlik in tudi za pogostejša soočenja različnih stališč, pomembno določa njihovo razumevanje skupinskega odločanja. Mladostniki iz narodnostno bolj raznolikih razredov so svoje razumevanje pravice do izražanja mnenja, soudeležbe pri odločanju, skupinske solidarnosti in pomena javnih diskusij v šoli, pogosteje od drugih utemeljevali na podlagi skupinskih norm in pravic članov skupnosti ter osebnim položajem posameznika. To nakazuje, da jih izkušnje delovanja v heterogenih skupinah v razredu senzibilizirajo za individualne razlike in usmerjajo k spoznanju, da je sodelovanje v skupini različnih mogoče le, če vsi upoštevajo skupne norme in pravila ter se podrejajo zahtevam skupnosti. Ta spoznanja pa lahko prenesejo tudi na razumevanje procesov skupinskega odločanja, enega temeljnih sestavin demokracije.

Povzetek

Rezultati kažejo, da sta spodbujanje aktivnega državljanstva mladih v šoli in vzgoja za medkulturne odnose medsebojno vzajemno povezana. V osnovnih in srednjih šolah se pozitivnejša stališča učiteljev do vloge šole pri spodbujanju strpnega sobivanja med različnimi družbenimi skupinami povezujejo z višjo stopnjo participativne kulture šole in pogostostjo aktivnega pouka. Slednjega izkoristijo za pogostejše spoznavanje družbenih razlik med učenci in dijaki v razredu, zlasti v razredih, ki so bolj sodelovalno in manj tekmovalno naravnani.

Na šolah, kjer je bolj poudarjena participativna kultura in je v medosebnih odnosih prisotnega manj elitizma, imajo učenci in dijaki bolj pozitivna stališča do multikulturalizma in zaznavajo nižjo stopnjo etnične diskriminacije. Prav tako tudi v razredih, v katerih so odnosi med učenci in dijaki bolj kohezivni.

Večja stopnja participativne kulture ne spodbuja nujno tudi pozitivnih socialnih stališč mladostnikov (do revnejših da, do ljudi druge rase pa ne), medtem ko se negativna socialna stališča (do rase in OPP) pogosteje izražajo pri mladostnikih, ki prihajajo s šol, kjer je bolj poudarjen elitizem. Višja stopnja medsebojnega sodelovanja, vključevanja in sprejemanja v razredu se povezuje s pozitivnimi socialnimi stališči mladostnikov (predvsem do druge narodnosti in SES).

Mladostniki, ki se pogosteje javno udeležujejo, so manj naklonjeni multikulturalizmu in imajo negativna rasna stališča, kar je v neskladju s kontaktno hipotezo zmanjševanja predsodkov. Ta rezultat vzpostavlja negativno konotacijo javnega udeleževanja mladih v Sloveniji.

Narodnostna struktura razredov prispeva k razumevanju procesov skupinskega odločanja med mladostniki. Tisti iz narodnostno bolj raznolikih razredov so skupinsko odločanje pogosteje pojasnjevali na podlagi skupinskih norm in pravic članov skupnosti ter osebnim položajem posameznika. Kar kaže, da jih izkušnje sodelovanja z vrstniki drugih narodnosti senzibilizirajo za individualne razlike in vlogo norm ter pravil, ki urejajo odnose v skupnosti. Ta spoznanja pa lahko prenesejo tudi na razumevanje procesov skupinskega odločanja, enega temeljnih sestavin demokracije.

Povzetek

Monografija predstavlja izsledke empirične raziskave, ki smo jo sodelavci Pedagoškega inštituta v šolskem letu 2010/11 izvajali na osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji v okviru projekta ESS: »*Strokovne podlage, strategije in teoretske tematizacije za izobraževanje za medkulturne odnose ter aktivno državljanstvo*«. Namen raziskave je bil prepoznati vlogo slovenske šole pri oblikovanju državljanske identitete mladih. Državljska identiteta se nanaša na posameznikovo opredelitev vloge državljana, ki se oblikuje pretežno v mladostništvu in zgodnji odraslosti. Vključuje tako družbeno vednost, prepričanja in stališča, kot tudi opredelitve pripadnosti različnim socialnim skupinam in spretnosti kolektivnega delovanja. Oblikovanje državljanske identitete je dolgotrajen proces, v katerem imajo ključno vlogo referenčne osebe in skupine, s katerimi so mladostniki v trajnejših interakcijah. To so predvsem družina, šola, vrstniške skupine, družbene organizacije in institucije, v katerih mladi sodelujejo. V raziskavi smo se osredotočili na vlogo šole v oblikovanju državljanske identitete mladostnikov. V tem okviru smo si zastavili dve vprašanji: kakšne državljanske kompetence mladostniki razvijajo v šoli in kakšno družbeno vednost si oblikujejo oz. kakšna stališča in prepričanja o socialnih in političnih odnosih se sooblikujejo v šolski skupnosti.

Osredotočili smo se na preučevanje neformalno pridobljenih državljanskih kompetenc v šoli, ki jih učenci in dijaki razvijajo v medosebnih odnosih z vrstniki in učitelji v razredu in na šoli s tem, da prevzemajo vrednote, prepričanja, stališča in norme, ki so sestavni del teh specifično strukturiranih interakcij, v katere so vsakodnevno aktivno vključeni. Predpostavili smo, da bo predvsem ta neformalni kurikulum šole pomembno določal družbena stališča in državljanske kompetence mladostnikov. Zato smo preučevali kulturo šole, razredno klimo, stališča učiteljev do aktivnega državljanstva in medkulturnih odnosov,

prevladujoče metode dela pri pouku in vključevanje obravnave družbenih razlik v pouk. Pri vseh navedenih konceptih smo preučevali aktivno vključevanje učencev pri pouku in dejavnostih na šoli, ob predpostavki, da so spretnosti participacije (vključenost in delovanje v skupini) ključne državljanske kompetence, ki pomembno določajo njihovo kasnejše družbeno in politično udejstvovanje oz. aktivno državljanstvo.

Participacija v kolektivnih dejavnostih v skupnosti mladostnikom omogoča pridobiti neposredne izkušnje družbenih odnosov in procesov. Obenem pa participacija v skupinskih dejavnostih omogoča urjenje spretnosti sodelovanja v skupini. Vse te dejavnosti pa zahtevajo usklajeno komunikacijo med sogovorniki v skupini, z njihovim udeležanjem pa se razvijajo posameznikove komunikacijske spretnosti. Le-te so pomembna sestavina državljskih kompetenc, prav tako tudi njihova kognitivna komponenta, ki se nanaša na razumevanje političnih procesov in pravil ter norm družbenega delovanja. V tem okviru smo preučevali razumevanje procesa skupinskega odločanja in pojmovanja skupinske solidarnosti med mladostniki v povezavi s šolskim kontekstom. Preverili smo tudi, kako kompetentne za javno delovanje se zaznavajo mladostniki sami in kako jih vidijo njihovi učitelji.

Integralni del državljanske identitete predstavljajo posameznikova prepričanja in stališča do družbenih skupin in njihovih medsebojnih odnosov v družbi. Oblikujejo se predvsem v interakcijah z drugimi ljudmi, ki pripadajo različnim družbenim skupinam, deloma pa so pod vplivom razvoja sociokognitivnih sposobnosti posameznika. V mladostništvu se izpopolnjujejo spoznanja o različnih družbenih skupinah in značilnostih odnosov med njimi v določeni družbeni skupnosti. Tako odraščanje v vsakem specifičnem socialnem kontekstu pomembno določa državljansko identiteto mladih. V nacionalno osnovanih državah, kakršna je tudi Slovenija, je gotovo bistven element, ki določa družbeno pripadnost posameznikov, narodnost. Spreminjanje sodobnih zahodnih družb je povezano z migracijami in izzivi vključevanja pripadnikov drugih narodnosti v vsakdanje življenje. Tudi Slovenija se vse bolj sooča z izzivi multikulturalnosti. Glede na to smo si pri preučevanju oblikovanja državljanske identitete mladostnikov za fokus izbrali opredelitve narodnostne pripadnosti in stališča do drugih narodnostnih skupin in medkulturnih odnosov ter tudi stališča do ljudi iz drugih socialnih kategorij. Stališča do različnih socialnih skupin se namreč artikulirajo v relaciji do lastne socialne identitete. Predpostavili smo, da nam bodo dala informacije o spoznavanju družbenih razmerij med mladostniki in njihovem lastnem umeščanju v družbeno strukturo, glede na identifikacijo z določeno družbeno skupino. Ker pa slednja določa tudi prevzemanje normativnih prepričanj in stališč, bi lahko sklepali, da bodo stališča mladostnikov do družbenih skupin odražala tudi specifi-

ke družbenih razmerij v slovenskem kulturnem kontekstu. V tem okviru smo si zastavili tri vprašanja: 1. kakšna so stališča mladostnikov do različnih družbenih skupin in medkulturnih odnosov, 2. kakšno vlogo ima šola na oblikovanje teh stališč, 3. kako na socialna stališča mladostnikov vplivajo njihove razvijajoče se državljanske kompetence?

V prvem delu pričujoče monografije predstavljamo izsledke o razvoju narodnostne identitete mladostnikov, njihovih socialnih in medkulturnih stališč, zaznavanju diskriminacije v šoli ter stališčih učiteljev do medkulturnega izobraževanja in prakse vključevanja medkulturnih vsebin pri pouku. Drugi del je namenjen predstavitvi izsledkov o učenju aktivnega državljanstva v šoli. V njem so rezultati analiz stališč učiteljev do spodbujanja aktivnega državljanstva v šoli, o zaznavanju participativne kulture šole in razredne klime med učitelji in učenci, vključevanju učencev pri pouku, njihovem razumevanju procesov odločanja ter zaznanih lastnih kompetencah in izkušnjah javnega delovanja. V tretjem delu poročamo o rezultatih analiz povezanosti med participatornimi praksami v šoli in medkulturnih stališčih mladostnikov, na podlagi katerih smo skušali odgovoriti na zastavljeno temeljno raziskovalno vprašanje o spodbujanju aktivnega državljanstva in multikulturalnosti v šoli oz. o vlogi šole pri oblikovanju državljanske identitete mladih.

Summary

The monograph presents the findings of empirical research which was conducted in the elementary and the high schools in Slovenia in the study year 2010/11 by the Educational Research Institute in the ESS project entitled “Professional Bases, Strategies and Theoretical Frameworks of Education for Intercultural Relations and Active Citizenship”. The aim of the study was to recognize the role of Slovene school in the formation of civic identity in youth. The civic identity refers to the individual definition of the role of the citizen which is formed mainly in the adolescence and young adulthood. It is based upon the societal knowledge, beliefs and attitudes as well as belonging to different social groups and the skills for the collective agency. The formation of civic identity is long term process in which the reference persons and groups with whom the adolescents continuously interact play the crucial role. These are mainly the family, the school, peer groups, social organizations and institutions where young people are involved. The focus of the study was the role of the school in the formation of civic identity in adolescents. Within this framework, we proposed two questions: what civic competencies are developed in the school and what societal knowledge is formed or what attitudes and beliefs about the social and political relations are co-constructed in the school community.

The focus of the study was on the non-formally acquired civic competencies in the school that are developed in the students’ interpersonal relationships with the peers and teachers in the school by assuming the values, beliefs, attitudes and norms which constitute these specifically structured interactions that they are involved in every day. We assumed that the non-formal school curricula will substantially determine the social attitudes and civic competencies of adolescents. Thus, we studied the school culture, the class climate, the teachers’ attitudes towards active citizenship and intercultural relations, the

prevailing instruction methods and the discussions about social differences in the classes. In all above mentioned concepts, we investigated the active involvement of the students in the classes and school activities, assuming that the participative skills (engagement and group work) are crucial civic competencies that substantially determine their later social and political engagement or active citizenship.

The participation in collective activities in the community enables the adolescents to acquire direct experiences in the societal relations and processes. At the same time, participation in the group activities allows practicing the collaborative skills. All these activities require the reconciliation of communication among speakers in the group, while the realization of activities stimulates the development of individual communicative skills. The later are an important constituent of the civic competencies, as well as their cognitive component which refers to the understanding of political processes and rules and norms of civic agency. Within this framework, we studied the understanding of the process of group decision-making and the concepts of group solidarity in adolescents in relation to the school context. We examined as well how competent for public action adolescents perceived themselves and how their teachers saw them.

An integral part of civic identity represents the individual beliefs and attitudes towards social groups and their relations in the society. They are developed in the interactions with other people, that are members of different social groups, and partly influenced by the individual socio-cognitive abilities. In adolescence, the knowledge of different social groups and the characteristic relations among them in the specific social community are improved. Hence, growing up in each specific social context substantially determines the youth civic identity. In the nationally based countries, such as Slovenia, the ethnicity is surely an essential element that determines citizenship. Changes in the modern western societies are connected to migration and the challenge of involvement of members of other ethnicities in everyday life. Slovenia is also facing the challenge of multiculturalism. Therefore, in order to study the formation of civic identity in adolescents we focused on their definition of ethnic identity and their attitudes towards other ethnic groups and intercultural relations, as well as their attitudes towards people from other social categories. The attitudes towards different social groups are articulated in relation to the social identity of the individual. We assumed that they would give us information about adolescents' recognition of social relations and their own positioning in the social structure based on their identification with specific social group. The later also determines the acquisition of normative beliefs and attitudes, therefore it could be assumed that the adolescents' attitudes towards social groups would reflect the specific social relations in Slovene cultural

context. In this framework we proposed three questions: 1. what are the adolescents' attitudes towards different social groups and intercultural relations, 2. what is the role of the school in the formation of these attitudes, 3. how the developing civic competencies of the adolescents are related to their social attitudes?

The first part of the monograph presents the findings about the development of ethnic identity in adolescents, their social and intercultural attitudes, the perception of discrimination in the school and the teachers' attitudes towards intercultural education and the praxis of including the intercultural themes in the instruction. The second part presents findings about the learning of active citizenship in the school. It includes the results of the analyses of the teachers' attitudes towards stimulating active citizenship in the school, the perception of the participative school culture and class climate by the teachers and students, the engagement of the students in the classes, their understanding of decision-making processes and the perceived competencies and experiences of public action. The third part reports about the results of analyses of relations between the participative praxis in the school and intercultural attitudes of the adolescents. Based on these we try to answer the principal research question about stimulating active citizenship and multiculturalism in the school or about the role of the school in the formation of civic identity in youth.

Literatura

- About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Blackwell.
- About, F. E. in Sankar, J. (2007). Friendship and identity in a language-integrated school. *International journal of behavioral development*, 31, 445–453.
- Adelson, J. in O’Neil, R. (1966). The development of political thought in adolescence: A sense of community. *Journal of personality and social psychology*, 4, 295–308.
- Adler, R. P. in Goggin, J. (2005). What do we mean by »civic engagement«? *Journal of transformative education*, 3, 3,236–253.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Andolina, M., Jenkins, K., Zukin, C. in Keeter, S. (2003). Habits from home, lessons from school: Influences on youth civic engagement. *PS: Political science and politics*, 36, 275–280.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, New Jersey:Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. V A. Bandura (ur.), *Self-efficacy in changing societies* (str. 1 – 45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrett, M. (2007). *Children’s knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove, New York: Psychology Press.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. in Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational psychologist*, 32, 137–151.
- Baumeister, R. F. in Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117, 497–529.

- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. V K. Chun, P. Balls-organista in G. Martin (ur.), *Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research* (str. 17 – 37). Washington: American Psychological Association Press.
- Bigler, R. S., Brown, C. S. in Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child development*, 72, 1151–1162.
- Bigler, R. S., Jones, L. C. in Lobiner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child development*, 68, 530–543.
- Billig, S. (2006): *Service Learning*. V L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir in A. K. Syvertsen (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia* (568–571). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Boehnke, K., Hagan, J. in Hefler, G. (1998). On the development of xenophobia in Germany: The adolescent years. *Journal of social issues*, 54, 3, 585–602.
- Boix, C. in Posner, D. (1988). Social capital: Explaining its origins and effects on government performance. *British journal of political science*, 28, 686–695.
- Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R. in Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. V N. Ellemers, R. Spears in B. Doosje (ur.), *Social identity* (str. 35–58). Oxford: Blackwell.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown R. J. in Hewston, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in experimental social psychology*, 37, 255–343.
- Brown, R. in Wootton-Millward, L. (1993). Perceptions of group homogeneity during group formation and change. *Social cognition*, 11, 126–149.
- Cameron, L., Rutland, A. in Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: extended contact and multiple classification skills training. *International journal of behavioral development*, 31, 5, 454–466.
- Camino, L. A. in Zeldin, S. (2002). Everyday lives in communities: Discovering citizenship through youth-adult partnership. *Applied developmental science*, 6, 4, 213–220.
- Campbell, D. E. (2007). Sticking together: Classroom diversity and civic education. *American politics research*, 35, 1, 57–78.
- Carlo, G., Eisenberg, N. in Knight, G. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of research on adolescence*, 2, 331–349.
- Checkoway, B. (1998). Involving young people in neighborhood development. *Children and Youth Services Review*, 20, 9/10, 765–795.

-
- Diener, K., Noack, P. in Gniewosz, B. (2011); Predictors of Students' Willingness to Participate in Politics in Adolescence and Young Adulthood. V: *SRCD 2011 Biennial Meeting Schedule : [SRDC biennial meeting »Becoming a Responsible Citizen: Perspectives on Adolescent Civic Development«*, Montreal, March 31 - April 2, 2011]. Montreal: Society for Research in Child Development.
- Donnelly, T., Atkins, R., Hart, D. (2006). Parental Influences on Youth Activism. V L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir in A. K. Syvertsen (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia* (454–456). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L. in Borowsky, I. W. (2008). From adolescent connections to social capital: Predictors of civic engagement in young adulthood. *Journal of adolescent health, 44*, 161–168.
- Duncan, L. E. in Stewart, A. J. (1995). Still bringing the Vietnam war home: Sources of contemporary student activism. *Personality and social psychology bulletin, 18*, 147–158.
- Duncan, L. E. in Stewart, A. J. (2007). Personal political salience: The role of personality in collective identity and action. *Political psychology, 28*, 143 – 164.
- Dunham, C. in Bengston, V. (1992). The long-term effects of political activism on inter-generational relations. *Youth and society, 24*, 31–51.
- Eisenberg, N. in Shell, R. (1986). The relation of prosocial moral judgement and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and social psychology bulletin, 12* 426–433.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murthy, B. C. in Shepard, S.A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of research on adolescence. Special issue: Moral development, 15*, 235–260.
- Eisenberg, N., Fabes, R. in Spinard, T. (2007). Prosocial development. V N. Eisenberg, W. Damon in R. M. Lerner (ur. Vol.), *Handbook of child psychology, vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., str. 646–718). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murthy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A. in Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child development, 70*, 1360-1372.
- Ellemers, N., Doosje, B. j., Van Knippenberg, A. in Wilke, H. (1992). Status protection in high status minorities. *European journal of social psychology, 22*, 123–140.

-
- Ellemers, N., Kortekaas, P. in Ouwerkerk, J. (1999). Self-categorization, commitment to the group and social self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European journal of social psychology*, 29, 371–389.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Fehr, J. in Sassenberg, K. (2010). Willing and able: how internal motivation and failure help to overcome prejudice. *Group processes and intergroup relations*, 13, 2, 167–181.
- Fisbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination: the origins of prejudice*, 2nd edition. Mahwah, New Jersey, London: LEA, publishers.
- Flanagan, C. (1998). Youth political development: an introduction. *Journal of social issues*, 54 (3), 457-476.
- Flanagan, C. A. (2000). Social change and the »social contract« in adolescent development. V L. Crockett in R. Silbereisen (ur.), *Negotiating adolescence in times of social change* (str. 191–198). New York: Cambridge University Press.
- Flanagan, C. A. (2003). Developmental roots of political engagement. *PS: Political science and politics*, 36, 257–261.
- Flanagan, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. V R. M. Lerner, in L. D. Steinberg, (ur.), *Handbook of adolescent psychology*, 2nd edition (str. 721–745). John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, C. A. in Campbell, B. (2003): Social class and adolescents' beliefs about justice in different social orders. *Journal of social issues*, 59, 4, 711–732.
- Flanagan, C. A. in Faison, N. (2001). Youth civic development: Implication of research for social policy and programs. *Social Policy Report*, Vol. XV (1). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Flanagan, C. A. in Tucker, C. J. (1999). Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, 35, 5, 1198–1209.
- Flanagan, C. A., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B. in Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of male and female adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of social issues*, 54, 457–475.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. in Galloway, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of educational psychology*, 99, 421–431.
- Flanagan, C. A., Gill, S. in Galloway, L. (2004). Social participation and social trust in adolescence: The importance of heterogenous encounters. V A. M. Omoto (ur.), *Processes*

-
- of community change and social action* (str. 149–166). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Flanagan, C. A., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapo, B., Bowes, J. in Macek, P. (1998). Adolescents and the »social contract«: Developmental roots of citizenship in seven countries. V M. Yates in J. Youniss (ur.), *International perspectives on community service and civic engagement in youth* (str. 135–155). New York: Cambridge University press.
- Flanagan, C. A., Stoppa, T., Syvertsen, A. K. in Stout, M. (2010). Schools and social trust. V L. R. Sherrod, J. Torney-Purta in C. A. Flanagan (ur.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (str. 249 – 329). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K., Gill, S., Gallay, L. S. in Cumsille, P. (2009). Ethnic Awareness, prejudice, and civic commitments in four ethnic groups of american adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 500–518.
- Flanagan, C., Syvertsen, A. in Stout, M. D. (2007). *Civic measurement models: tapping adolescents' civic engagement* (Circle working paper 55). College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. (dostopno 20.7.2011 na: www.civicyouth.org)
- Gaertner, S. L. in Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia: Psychology Press.
- Gonzales, R. (2009). Beyond affirmation: how the school context facilitates racial/ethnic identity among Mexican American adolescents. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 31, 1, 5–31.
- Gril, A. (2011). Motivational, cognitive and experiential factors underlying adolescents' civic involvement. V: *SRCD 2011 Biennial Meeting Schedule : [SRDC biennial meeting »Becoming a Responsible Citizen: Perspectives on Adolescent Civic Development«, Montreal, March 31 - April 2, 2011]*. Montreal: Society for Research in Child Development.
- Gril, A. (2007). *Družbene predstave organizirane mladine*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, A., Klemenčič, E., Autor, S. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, A. (2009). The changing role of preconditions for social participation through adolescence. V *Proceedings of the XIVth European Conference on Developmental Psychology: ECDP, Vilnius, Lithuania, August 18-22* (str. 525–531). Pianoro: Medimond.
- Gril, A. (2010). Does school support the adolescent participation in society?. V N. Frethewell (ur.), *Lifelong learning and active citizenship: proceedings of the twelfth Confe-*

- rence of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Barcelona 2010*, (str. 319-327). London: Children's Identity and Citizenship in Europe, CiCe: Institute for Policy Studies in Education. [Http://cice.londonmet.ac.uk/publications/\\$-search-results.cfm?orderby=title&conference=2010](http://cice.londonmet.ac.uk/publications/$-search-results.cfm?orderby=title&conference=2010).
- Gril, A. in Autor, S. (2010). Adolescent understanding of social participation. V R. Zukauskiene (ur.), *Proceedings of the 12th Biennial conference of the European Association for Research on Adolescence: Vilnius, Lithuania, May 12-15, 2010* (str. 105–110). Pinaro: Medimond
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Hart, D. in Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgement. *Child development*, 66, 1346–1359.
- Hart, D., Atkins, R., Markey, P. in Youniss, J. (2004). Youth bugles in communities: The effects of age structure on adolescent civic knowledge and civic participation. *Psychological science*, 15, 9, 591–597.
- Haslam, S. A., Oakes, P. J., Turner, J. C. in McGarty, C. (1995). Social categorization and group homogeneity: Changes in the perceived applicability of stereotype content as a function of comparative context and trait favourableness. *British Journal of social psychology*, 34, 139–160.
- Haslam, S. A., Turner, J. C., Oakes, P. J., McGarty, C. in Hayes, B. K. (1992). Context-dependent variation in social stereotyping: The effects of intergroup relations as mediated by social change and frame of reference. *European journal of social psychology*, 22, 3–20.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: A Critical look at a contested field. V L. R. Sherrod, J. Torney-Purta in C. A. Flanagan (ur.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (str. 161–188). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Haste, H. in Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of moral education*, 35, 3, 473–493.
- Heath, S. B. in McLaughlin, M. W. (ur.). (1993). *Identity and inner-city youth: Beyond ethnicity and gender*. New York: Teachers College Press.
- Helwig, C. C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion. *Child development*, 66, 152–166.

-
- Helwig, C., Arnold, M. L., Tan, D. in Boyd, D. (2007). Mainland Chinese and Canadian adolescents' judgement and reasoning about the fairness of democratic and other forms of government. *Cognitive development*, 22, 96–109.
- Hess, D. (2009). *How schools can foster a new intellectual freedom: Preventing tyranny by nurturing controversy*. New York: Rutledge.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Holland, A. in Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of educational research*, 57, 4, 437–466.
- Hooghe, M. (2003). Participation in voluntary associations and value indicators. *Non-profit and voluntary sector quarterly*, 32, 47–69.
- Hopkins, N., Regan, M. in Abell, J. (1997). On the context-dependence of national stereotypes: Some Scottish data. *British journal of social psychology*, 36, 553–563.
- Jennings, M. K. (2002). Generation units and the student protest movement in the United States: An intra- and intergenerational analysis. *Political psychology*, 23, 303–324.
- Kahn, P. H. (1992). Children's obligatory and discretionary moral judgments. *Child development*, 63, 416–430.
- Katz, I. in Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of personality and social psychology*, 55, 893–905.
- Killen, M., Henning, A., Kelly, M. C., Crystal, D. in Ruck, M. (2007). Evaluations of interracial peer encounters by majority and minority US children and adolescents. *International journal of behavioral development*, 31, 5, 491–500.
- Killen, M., Kelly, M. C., Richardson, C., Crystal, D. in Ruck, M. (2010). European American children's and adolescent's evaluations of interracial exclusion. *Group processes and intergroup relations*, 13, 3, 238–300.
- Kirshner, B. (2007). Introduction: Youth activism as a context for learning and development. *American behavioral scientist*, 51, 3, 367–379.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages - Essays on moral development, vol.2*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Larson, R. in Hansen, D. (2005). The development of strategic thinking: Learning to impact human systems in a youth activism program. *Human Development*, 48, 6, 327–349.

-
- Larson, R., Pearce, N., Sullivan, P. J. in Jarrett, R. L. (2007). Participation in youth programs as catalyst for negotiation of family autonomy with connection. *Journal of youth and adolescence*, 36, 1, 31–35.
- Larson, R. in Wood, D. (2006). Positive development. V L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir in A. K. Syvertsen (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia*, (479–485). Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. in Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of adolescent research*, 19, 635–656.
- McAdam, D. (1988). *Freedom summer*. New York: Oxford University Press.
- Metzger, A. in Smetana, J. (2010). Social cognitive development and adolescent civic engagement. V L. R. Sherrod, J. Torney-Purta in C. A. Flanagan (ur.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (str. 221–248). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Metzger, A. in Smetana, J. G. (2009). Adolescent civic and political engagement: Associations between domain-specific judgements and behavior. *Child development*, 80, 433–441.
- Monteith, M. J., Mark, A. Y. in Ashburn-Nardo, L. (2010). The self-regulation of prejudice: toward understanding its lived character. *Group processes and intergroup relations*, 13, 2, 183–200.
- Morgan, W. in Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82, 1, 154–169.
- Muraco, A., Russell, S. T. in Subramaniam, A. (2006). Empowerment. V L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir in A. K. Syvertsen (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia* (230–233). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Nesdale, D. in Flessler, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child development*, 72 (2), 506–517.
- Nesdale, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. V P. Martin in W. Noble (ur.), *psychology and society* (str. 92–110). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Nesdale, D. in Flessler, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child development*, 72, 506–517.
- Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J. in Durkin, K. (2003). Effects of ingroup and outgroup ethnicity on children's attitudes towards members of the ingroup and outgroup. *British journal of developmental psychology*, 21, 177–192.

-
- Oakes, P. J., Haslam, S. A. in Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford, UK: Blackwell.
- Owen, D. in Dennis, J. (1987). Preadult development of political tolerance. *Political Psychology*, 8, 547–561.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. in Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied developmental science*, 12, 1, 26–37.
- Pearce, N. in Larson, R. (2006). How teens become engaged in youth development programs: The process of motivational change in a civic activism organization. *Applied developmental science*, 10, 3, 121–131.
- Pearce, N. J. in Larson, R. W. (2006). How teens become engaged in youth development programs: The process of motivation change in civic activism organization. *Applied developmental science*, 10, 121–131.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. in Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. V J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam in P. Vedder (ur.), *Immigrant youth in cultural transition, Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (str. 71–116). Mahwah, New Jersey, London: LEA, Publishers.
- Piaget, J./Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Pickeral, T. (2006): Service Learning and Citizenship Education. V L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir in A. K. Syvertsen (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia*, (571–581). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Povrzanović, M. (1997). Children, war and nation: Croatia 1991–4. *Childhood: A global journal of child research*, 4, 81–102.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rahn, W. M. in Transue, J. E. (1998). Social trust and value change: The decline of social capital in American youth, 1976–1995. *Political psychology*, 19, 545–565.
- Rest, J., Navarez, D., Thoma, S. in Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of moral education*, 29, 4, 381 – 395.
- Richardson, W. K. in Torney-Purta, J. (2008). Connections between concepts of democracy, citizen engagement, and schooling for 14-year-olds across countries. V B. C. Rubin in J. M. Giarelli (ur.), *Civic education for diverse citizens in global times* (str. 79–103). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Roth, J. L. in Brooks-Gunn, J. (2003). What is a Youth Development Program? Identifying Defining Principles. V. R. M. Lerner, F. Jacobs in D. Wertlieb (ur.), *Promoting Positive Child, Adolescent, and Family Development: A Handbook of Program and Policy Innovations, Vol. 2*, (197-224). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rubini, M. in Palmonari, A. (2008). Adolescents' relationships to institutional order. V S. Jackson in L. Goossens (ur.), *Handbook of adolescent development* (264–283). Hove in New York: Psychology Press.
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Garcia Coll, C. in Rhee, E. (2004). The development of a sense of »we«: The emergence and implications of children's collective identity. V M. Bennett in Sani, F. (ur.), *The development of the social self* (str. 29–76). Hove, New York: Psychology Press.
- Ruck, M. D., Peterson-Badali, M. in Day, D. M. (2002). Adolescents' and mothers' understanding of children's rights in the home. *Journal of research on adolescence*, 12, 3, 373–398.
- Rutkowski, G. K., Gruder, C. L. in Romer, D. (1983). Group cohesiveness, social norms and bystander intervention. *Journal of personality and social psychology*, 44, 545–552.
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British journal of social psychology*, 38, 55–70.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American psychologist*, 55, 68–78.
- Sani, F., Bennett, M., Mullally, S. in McPherson, J. (2003). On the assumption of fixity in children's stereotypes: A reappraisal. *British Journal of developmental psychology*, 21, 113–124.
- Sani, F. in Bennett, M. (2001). Contextual variability in young children's gender ingroup stereotype. *Social development*, 10, 221–229.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. V: Berkowitz (ur.), *Advances in Experimental and Social Psychology*, (3-65). Academic Press Inc.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding, Developmental and clinical analyses*. Academic Press, Inc.
- Selman, R. L., Watts, C. L. in Schultz, L. H. (1997). *Fostering friendship: Pair therapy and prevention*. New York: Aldine de Gruyter.
- Sherod, L., Quinones, O. in Davita, C. (2004). Youth's political views and their experience of September 11, 2001. *Applied developmental psychology*, 25, 149–170.

- Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (ur.) (2006). *Youth activism: an international encyclopedia*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Small, S. in Supple, A. (2001). Communities as systems: is a community more than the sum of its parts? V A. Booth in A. C. Crouter (ur.), *Does it take a village? Community effects on children, adolescents and families* (161–174.). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates,.
- Smith, E. S. (1999). Effects of investment in the social capital of youth on political and civic behavior in young adulthood: A longitudinal analysis. *Political psychology*, 20, 553–580.
- Snyder, M. in Omoto, A. M. (2006). Social action. V A. W. Kruglansky in E. T. Higgins (ur.), *Social psychology, handbook of basic principles* (str. 940–962). New York: Guilford Press.
- Spencer, M. S., Icard, L. D., Harachi, T. W., Catalano, R. F. in Oxford, M. (2000). Ethnic identity among monoracial and multiracial early adolescents. *The journal of early adolescence*, 20, 365–387.
- Stewart, A. J. in Healy, J. M. (1989). Linking individual development and social changes. *American psychologist*, 44, 30–42.
- Sullivan, J. L. in Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual review of psychology*, 50, 625–650.
- Syvertsen, A., Flanagan, C. A. in Stout, M. D. (2007). *Best Practices in Civic Education: Changes in Students' Civic Outcomes* (CIRCLE Working Paper 57). College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. (dostopno 20. 7. na: <http://www.civicyouth.org>).
- Syvertsen, A. (2006): Civic Identity. V L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir in A. K. Syvertsen: *Youth activism: an international encyclopedia* (142–145). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Syvertsen, A., Flanagan, C. (2006). Peer Influences on Political Development. V L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir in A. K. Syvertsen (ur.), *Youth activism: an international encyclopedia*, (462–466). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Šerek, J. in Macek, P. (2011). Development of young people's political efficacy during the election year: effect of political discussions and media consumption. V *SRCD 2011 Biennial Meeting Schedule : [SRDC biennial meeting »Becoming a Responsible Citizen: Perspectives on Adolescent Civic Development«, Montreal, March 31 - April 2, 2011]*. Montreal: Society for Research in Child Development.

- Šimenc, M. (2003). IEA raziskava državljanskega izobraževanja in vzgoje v Sloveniji. V M. Šimenc in J. Krek (ur.), J. Torney-Purta, B. Losito, H. Mintrop, *Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah: državljanska vednost in angažiranost pri štirinajstih letih* (str. 235–248), Zbirka Obrazi edukacije. Ljubljana: Liberalna akademija: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. in Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. V S. Worchel in W. G. Austin (ur.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., str. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Thomas, O., Davidson, W. in McAdoo, H. (2008). An evaluation study of the Young Empowered Sisters (YES!) program: Promoting cultural assets among African American adolescent girls through a culturally relevant school-based intervention. *Journal of black psychology*, 34, 281–308.
- Torney-Purta, J. (1992). Cognitive representations of the political system in adolescents: The continuum from pre-novice to expert. *New directions for child development*, 56, 11–25.
- Torney-Purta, J. (2009). International psychological research that matters policy and practice. *American Psychologist*, 64, 822–837.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R. Oswald, H. in Schulz, W. (2001). Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B. in Barber, C. (2008). How adolescents in twenty-seven countries understand, support, and practice human rights. *Journal of social issues*, 64, 4, 857–880.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge, morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. in Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- Uslaner, E. M. (2003). *The moral foundations of trust*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Verba, S., Scholzman, K. L. in Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.

-
- Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluation in Dutch children. *British journal of developmental psychology*, 19, 559–571.
- Verkuyten, M. in Slooter, L. (2008). Muslim and non-Muslim adolescents' reasoning about freedom of speech and minority rights. *Child Development*, 79, 514–528.
- Verkuyten, M. in Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: the mediating role of ethnic self-esteem. *International journal of behavioral development*, 30, 2, 107–116.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. in Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: a multilevel analysis. *American Journal of community psychology*, 36, 3/4, 327–341.
- Watts, R., Griffith, D. in Abdul-Adil, J. (1999). Sociopolitical development as an antidote for oppression-theory and action. *American journal of community psychology*, 27, 255–271.
- Watts, R., Williams, N. in Jagers, R. (2003). Sociopolitical development. *American journal of community psychology*, 31, 185–194.
- Weinreich-Haste, H. (1986). Kohlberg's contribution to political psychology: A positive view. V S. Modgil in C. Modgil (ur.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (str. 337 – 361). Philadelphia: The Falmer Press.
- Westheimer, J. in Kahne, J. (2004). Educating the »good« citizen: Political choices and pedagogical goals. Dostopno na: <http://www.democraticdialogue.com/Ddpps/WestheimerkahnePS.pdf>.
- Wilkenfeld, B. (2009). *Does context matter? How the family, peer, school, and neighborhood context relate to adolescents' civic engagement* (CIRCLE working paper No. 64). College Park, MD: CIRCLE (The center for information and research on civic learning and engagement).
- Wilkenfeld, B., Lauckhardt, J. in Torney-Purta, J. (2010). The relation between developmental theory and measures of civic engagement in research on adolescents. V L. R. Sherrod, J. Torney-Purta in C. A. Flanagan (ur.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (str. 193–219). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wood, D., Larson, R. W. in Brown, J. (2009). How adolescents come to see themselves as more responsible through participation in youth programs. *Child development*, 80, 1, 295–309.
- Wyer, N. A. (2010). Salient egalitarian norms moderate activation of uot-group approach and avoidance. *Group processes and intergroup relations*, 13, 2, 151–165.

-
- Yates, M. (1999). Community service and political-moral discussions among adolescents: A study of a mandatory school-based program in the United States. V M. Yates in J. Youniss (ur.), *Roots of civic identity* (str. 16–31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yates, M. in Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of social issues*, 54 (3), 495-512.
- Yates, M. in Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of social issues*, 54 (3), 495-512.
- Youniss, J., McLellan, J. A. in Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620–631.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O., Michelsen, E. in Eccles, J. (2003). *Promoting positive citizenship: Priming youth for action* (CIRCLE working paper No. 05). College Park, MD: CIRCLE (The center for information and research on civic learning and engagement).
- Žmavc, J. (2011). *Vloga in pomen jezika v državljanski vzgoji – komunikacijska kompetenca kot nujna sestavina odgovornega državljanstva*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Documenta 2 . [Http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=105](http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=105).

Imensko kazalo

A

Abdul-Adil, J. 102
Abell, J. 26
Aboud, F. E. 27, 34, 35, 36, 194
Abramenkova, V. V. 22
Adelson, J. 99, 148
Adler, R. P. 89
Alexander, E. 31, 46
Allport, G. W. 190, 194, 197
Andolina, M. 94
Andre, T. 93
Arnold, M. L. 148
Ashburn-Nardo, L. 194
Atkins, R. 94
Autor, S. 89, 90, 91, 92, 93, 106, 118, 151

B

Baker, J. G. 34, 58
Bandura, A. 97, 98
Barber, C. 93, 105, 106, 148
Barrett, M. 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30,
31, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48,
50, 56, 192
Battistich, V. 104, 105
Baumeister, R. F. 105
Bayraktar, R. 33
Bebeau, M. J. 99
Bengston, V. 94
Bennett, M. 26
Benson, F. W. 60
Berry, J. W. 71, 72
Bigler, R. 38
Billig, S. 95, 120
Boehnke, K. 192
Boix, C. 106
Borowsky, I. W. 106
Botcheva, L. 151
Bowes, J. 93, 97, 105, 151
Boyd, D. 148
Brady, H. E. 151
Branscombe, N. R. 39
Brehm, J. 96
Bronfenbrenner, U. 101
Brooks-Gunn, J. 95
Brown, J. 91
Brown, R. 23, 29, 30, 32, 39, 194
Buchanan-Barrow, E. 33, 40
Byram, M. 25, 33

C

Cameron, L. 194
Camino, L. A. 91, 120
Carlo, G. 147
Carrington, B. 26, 50
Carter, D. E. 60
Catalano, R. F. 30
Checkoway, B. 90
Cook, S. W. 191
Cooper, L. 191
Crystal, D. 83
Csapo, B. 93, 105, 151
Cumsille, P. 104, 193

D

Daggs, D. G. 36
Davidson, W. 193
Davies, A. 26
Davita, C. 152
Day, D. M. 148
Deci, E. L. 104
Denne, T. C. 34, 58
Dennis, J. 148
DeTine, S. L. 60
de Vries, D. L. 191
Diener, K. 91, 146
Dixon, A. 31
Donaldson, J. 191
Donnelly, T. 94
Dovidio, J. F. 30
Duke, N. N. 106
Duncan, L. E. 94, 152
Dunham, C. 94
Durkin, K. 39

E

Eccles, J. 94
Edwards, K. J. 191
Eisenberg, N. 147
Ellemers, N. 39
Erikson, E. 100, 101
Esarte-Sarries, V. 25
Evans, J. H. 191

F

Fagot, B. I. 27
Fegley, S. 147
Fehr, J. 194
Feison, N. 93, 96, 105
Feldman, L. 91
Ferdman, B. M. 30
Fischer, K. W. 23
Fishbein, H. D. 22, 23, 27, 28, 31, 32, 34,
35, 58, 60, 67, 82, 83, 189, 190, 191,
201
Flanagan, C. A. 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97,
99, 103, 104, 105, 106, 120, 140, 143,
144, 150, 151, 192, 193, 201
Flessler, D. 38
Forest, L. 30, 48

G

Gaertner, S. L. 30
Gallatin, J. 99
Gallay, L. 96, 104, 151, 192, 193
Gill, S. 96, 104, 151, 193
Goggin, J. 89
Gonzales, R. 193
Goossens, L. 91
Griffith, D. 102
Griffiths, J. 39

Gril, A. 5, 6, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 103,
106, 118, 146, 149, 151, 201

Gruder, C. L. 104

H

Hagan, J. 192

Hahn, C. L. 95, 103

Hansen, D. 91

Harachi, T. W. 30

Hart, D. 94, 147

Haslam, S. A. 26, 39

Hass, R. G. 192

Haste, H. 89, 144

Hauck, W. E. 34, 58

Healy, J. M. 92

Heath, S. B. 96, 120

Hefler, G. 192

Helwig, C. 148

Hennigan, K. 191

Henning, A. 83

Hess, D. 120

Hewston, M. 30

Hoffman, M. L. 192

Hogan, A. 144

Holland, A. 93

Hooghe, M. 106

Hoover, R. 34, 58

Hopkins, N. 26

I

Icard, L. D. 30

J

Jagers, R. 102

Jahoda, G. 24, 28, 33, 36

Jamieson, K. H. 91

Jarrett, R. L. 102

Jasinskaja-Lahti, I. 193

Jenkins, K. 94

Jennings, M. K. 92, 94, 152

Johnson, D. W. 191

Johnson, R. T. 191

Jonsson, B. 93, 105, 151

K

Kahne, J. 92

Kahn, P. H. 147

Kassimir, R. 97

Katz, I. 192

Katz, P. A. 27, 34, 191

Keeter, S. 94

Kelly, M. C. 83

Killen, M. 83

Kirshner, B. 92

Klemenčič, E. 89, 93, 106, 118

Klineberg, O. 24, 28, 33, 38, 40

Knight, G. 147

Kofkin, J. A. 27

Kohlberg, L. A. 27, 99, 163, 164, 176, 188

L

Lachat, M. 190

Lambert, W. E. 24, 33, 38, 40

Larson, R. W. 91, 94, 95, 96, 97, 102, 104

Lauckhardt, J. 97

Leary, M. R. 105

Lehmann, R. 92, 106, 120

Leinbach, M. D. 27

Lewin, K. 191

Liebkind, K. 193

Lyons, E. 26, 30, 33, 50

M

Maass, A. 39

-
- Macek, P. 151
Maehr, S. 31, 48
Malanchuk, O. 94
Manouka, A. 31, 47
Mark, A. Y. 194
Markey, P. 94
Martin, C. L. 27
McAdam, D. 92
McAdoo, H. 193
McCarthy, C. 26
McLaughlin, M. W. 96
McLellan, J. A. 91
McPherson, J. 26
Metzger, A. 100, 146, 147, 150, 151
Michelsen, E. 94
Miller, N. 191
Milner, D. 82
Mitchel, F. G. 34
Mitra, D. 91
Monteith, M. J. 194
Moore, J. W. 34, 35, 58
Morgan, W. 92
Morland, J. K. 34, 35
Mullally, S. 26
Muraco, A. 90
Murayama, G. 191
- N**
- Navarez, D. 99
Nesdale, D. 38, 39
- O**
- Oakes 38
Oakes, P. J. 26, 39
Oickle, E. 191
Oliver, M. B. 91
Omoto, A. M. 90
O'Neil, R. 99, 148
Oswald, H. 92, 106, 120
Owen, D. 148
Oxford, M. 30
- P**
- Palmonari, A. 92
Papadopoulou, A. 33
Pasek, J. 91
Pearce, N. 102, 104
Penny, R. 26, 30, 50
Perkins, D. D. 105
Peterson-Badali, M. 148
Pettigrew, T. F. 191, 192
Pettingell, S. L. 106
Phinney, J. S. 27, 29, 30, 71, 72
Piaget, J. 24, 28, 35, 38, 148
Piché, D. 36
Pickeral, T. 95
Posner, D. 106
Povrzanović, M. 33, 41
Putnam, R. D. 96, 103
- Q**
- Quinones, O. 152
- R**
- Rahn, W. 96, 192
Raider-Roth, M. B. 104
Ramsey, P. G. 27
Regan, M. 26
Rest, J. 99
Rhee, E. 27
Richardson, C. 83, 105, 106
Richardson, W. K. 83, 105, 106, 151
Roach, A. A. 91

Roberts, R. 30
Rogers, M. 191
Romer, D. 91, 104
Rotheram, M. J. 27
Roth, J. L. 95
Rubini, M. 92
Ruble, D. N. 27
Ruck, M. 83, 148
Russell, S. T. 90
Rutkowski, G. K. 104
Rutland, A. 33, 194
Ryan, R. M. 104

S

Sagar, H. A. 60
Sahlabadi, M. 31, 48
Sani, F. 26
Sankar, J. 194
Santinello, M. 105
Sassenberg, K. 194
Schaps, E. 104
Schlozman, K. L. 151
Schofield, J. 60, 190
Schultz, L. H. 120
Schulz, W. 92, 106, 120
Schwartz, S. H. 192
Scott, L. 191
Scourfield, J. 26
Selman, R. L. 100, 114, 120
Sethuraman, S. S. 91
Sheblanova, E. 93, 105
Shell, R. 147
Sherif, C. W. 31
Sherif, M. 31
Sherrod, L. R. 97, 152
Short, G. 26

Short, J. 25, 33, 40, 50
Skay, C. L. 106
Slavin, R. E. 191
Slooter, L. 149
Small, S. 94
Smetana, J. 100, 146, 147, 150, 151
Smith, T. M. 105, 106
Snyder, M. 90
Solheim, E. 193
Solomon, D. 104
Spencer, M. S. 30
Spero, J. 60
Stewart, A. J. 92, 94, 152
Stout, M. D. 120, 140, 143, 144
Strayer, F. F. 22
Streb, M. 92
Subramaniam, A. 90
Sullivan, J. L. 90, 102
Supple, A. 94
Syvertsen, A. 91, 95, 96, 97, 120, 140,
143, 144, 193

Š

Šerek, J. 91, 146
Šimenc, M. 14

T

Tajfel, H. 29, 31, 32, 33, 37, 38
Tan, D. 148
Taylor, S. 25
Thijs, J. 84
Thoma, S. 99
Thomas, O. 193
Torney-Purta, J. 92, 93, 97, 104, 105, 106,
120, 144, 148, 151
Transue, J. E. 90, 192

Trimby, H. 30
Tropp, L. R. 191, 192
Trudel, M. 22
Tucker, C. J. 92, 150
Turiel, E. 99
Turner, J. C. 26, 29, 32, 37, 38

U

Uslaner, E. M. 104

V

Verba, S. 91, 96, 151
Verkuyten, M. 33, 38, 84, 149
Vieno, A. 105

W

Warring, D. 191
Watson, M. W. 23, 104
Watts, C. L. 120
Watts, R. 92, 102, 103
Weigel, R. H. 191
Weil, A. M. 24, 28, 35, 38
Weinreich-Haste, H. 148
Westheimer, J. 92
Wicker, A. W. 82
Wilberg, S. 36
Williams, J. E. 34, 35
Wilkenfeld, B. 91, 92, 93, 97, 101, 148
Williams, N. 102
Wiser, P. L. 191
Wood, D. 91, 94, 95, 96, 97, 102
Wootton-Millward, L. 39
Wyer, N. A. 193

Y

Yates, M. 91, 92, 95, 151, 201
Yee, M. D. 23, 32
Youniss, J. 91, 94, 95, 96, 151, 201

Z

Zaff, J. F. 94
Zalk, S. R. 34, 191
Zeldin, S. 91, 120
Ziegler, S. 191
Zukin, C. 94

Ž

Žmavc, J. 6, 15

Stvarno kazalo

A

aktivizem 90, 92, 94, 103, 193
aktivni pouk 9, 117, 118, 119, 141, 143,
195, 196, 203
aktivno državljanstvo 6, 8, 9, 10, 13, 14,
17, 18, 93, 103, 106, 107, 108, 110, 113,
119, 141, 143, 189, 194, 195, 196, 203
akulturacija 8, 71, 72
asimilacija 71

D

demokracija 10, 90, 96, 104, 148, 150,
151, 203, 204
diskriminacija 8, 10, 11, 17, 23, 32, 40, 72,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 132, 189, 190,
191, 192, 193, 201, 202, 203
diskusija 9, 94, 96, 98, 105, 106, 120, 121,
122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 133,
134, 141, 179, 187, 203
družbena neenakost 103, 129, 132, 149, 150
družbena odgovornost 91, 94, 95, 97, 100,
102, 104, 105, 112, 147, 149, 150, 151,
192, 193

družbena samoučinkovitost 41, 90, 91, 97,
98, 99, 101, 104, 106, 120
družbena vednost 13, 14, 92, 93, 94, 103, 106
družbene dejavnosti 89, 90, 91, 97, 100,
102, 140, 151
družbene institucije 13, 41, 42, 72, 89, 92,
93, 94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 105,
106, 147, 148, 151
družbene organizacije 13, 41, 89, 90, 91,
92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102,
106, 120, 143, 151
družbene razlike 14, 79, 80, 81, 82, 84,
195, 196, 203
družbeni odnosi 13, 14, 15, 16, 42, 89, 92,
93, 95, 149, 150
družbeni problemi 13, 75, 90, 91, 92, 94,
98, 129, 144, 146, 150
družbeno delovanje 15, 89, 90, 91, 92, 95,
144
družbenopolitična stališča 15, 16, 92, 94,
103, 143, 201
državljska identiteta 6, 13, 15, 16, 17,
91, 94, 95

- državljska vzgoja 14, 97, 105, 106
državljske kompetence 8, 9, 14, 15, 16,
93, 94, 95, 96, 97, 103, 140, 142, 143,
152
- I
- integracija 71, 72, 193
izključenost 85, 86, 87, 201
izključevanje 72, 83, 86, 87, 111, 113, 148,
149
- K
- kohezivnost razreda 22, 106, 113, 116,
128, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 146,
149, 178, 188, 194, 195, 196, 199, 200,
202
kolektivna identiteta 7, 22, 31, 32, 92, 96,
104, 105, 106, 190
kolektivno delovanje 13, 14, 90, 91, 95,
96, 97, 103, 104, 190
komunikacijske kompetence 9, 13, 14,
107, 138, 140, 141, 142, 143, 146
konflikt 9, 22, 32, 37, 93, 99, 100, 106, 117,
121, 128, 134, 135, 136, 137, 138, 139,
140, 146, 148, 149, 152, 176, 177, 186
kultura šole 9, 14, 16, 17, 73, 103, 106,
108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117,
118, 128, 134, 136, 137, 138, 139, 140,
142, 143, 146, 178, 187, 188, 194, 195,
196, 197, 198, 199, 201, 203
- M
- manjšine 8, 26, 28, 29, 30, 31, 37, 39, 43,
44, 47, 55, 59, 62, 63, 65, 66, 70, 71,
72, 73, 75, 76, 77, 79, 83, 86, 87, 142,
143, 148, 190, 193, 201, 202
- marginalizacija 71
medkulturni odnosi 6, 8, 13, 14, 16, 18,
71, 72, 76, 78, 194, 195, 196, 203
medosebni odnosi 14, 42, 92, 101, 108,
113, 114, 115, 116, 121, 122, 123, 124,
129, 133, 136, 138, 139, 141, 146, 158,
161, 165, 187, 188, 194, 195, 196, 199,
200, 203
medskupinski odnosi 24, 37, 38, 39, 189
moralno presojanje 99, 164, 188
multikulturalizem 10, 11, 16, 17, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 84,
189, 194, 195, 196, 197, 203, 204
multipla narodnost 30, 42, 43, 44, 47, 48,
50, 51, 55, 59, 62, 63, 65, 70, 86, 87
- N
- narodnostna identiteta 7, 8, 10, 17, 21, 22,
27, 28, 29, 30, 42, 45, 48, 49, 51, 73,
192, 193
narodnostna raznolikost razreda 8, 45,
48, 56, 59, 63, 66, 70, 71, 74, 78, 197,
202, 203, 204
narodnostna stališča 7, 23, 29, 33, 35, 37,
39, 53, 54, 55, 56, 67, 68, 70, 71, 77,
199, 200
neformalni kurikulum 14, 16, 103, 106
norme 14, 15, 28, 30, 31, 35, 41, 82, 91,
92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 104,
108, 109, 110, 112, 113, 115, 118, 129,
132, 142, 143, 151, 156, 157, 158, 162,
163, 164, 165, 170, 172, 174, 177, 178,
185, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196,
202, 203, 204

O

odločanje 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 90, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 120, 135, 136, 146, 147, 152, 156, 157, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 188, 194, 202, 203, 204

P

participacija 10, 11, 14, 18, 20, 90, 93, 95, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 128, 129, 142, 143, 144, 146, 151, 152, 156, 178, 187, 193, 194, 196, 197, 198, 201, 202

politična identiteta 91, 101, 133, 201

politično delovanje 89, 92, 102, 106, 143, 151

politično sklepanje 148

pravice 6, 10, 13, 72, 90, 95, 99, 100, 104, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 134, 142, 143, 148, 150, 152, 162, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 202, 203, 204

predsodki 7, 10, 23, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 56, 58, 59, 60, 82, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 200, 201, 202, 204

preferiranje lastne skupine 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 60, 69, 83, 190

prevzemanje socialne perspektive 37, 50, 90, 92, 93, 94, 98, 100, 103, 114, 120, 147, 149, 164, 188

pripadnost 7, 13, 15, 16, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 37, 39, 42, 45, 46, 47, 48,

49, 51, 52, 55, 56, 59, 63, 66, 77, 82, 84, 85, 87, 91, 96, 97, 104, 105, 163, 184, 191, 193, 201, 202

prosocialno sklepanje 10, 147, 150

prosocialno vedenje 95, 97, 103, 147, 156

prostovoljno delo 89, 90, 91, 92, 103, 120, 143, 147, 151

R

rasna stališča 34, 35, 57, 58, 59, 60, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 83, 93, 197, 198, 200, 201, 204

razredna klima 9, 14, 16, 17, 94, 103, 105, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 134, 187, 190, 195, 197, 201

reševanje problemov 13, 14, 91, 93, 106, 121, 122, 125, 127, 128, 134, 136, 137, 140, 146, 152, 165, 188

S

samokategorizacija 7, 8, 28, 38, 42, 43, 47, 56

segregacija 72, 73, 81, 82, 83, 195, 196

skupnost 11, 13, 14, 15, 16, 72, 73, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 133, 134, 135, 139, 143, 144, 146, 147, 151, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 172, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 196, 200, 202, 203, 204

socialna identiteta 7, 15, 16, 37, 38, 39, 48, 56, 59, 93, 97

socialna pravičnost 89, 103, 133, 151, 152, 201

- socialna stališča 16, 70, 71, 77, 197, 199, 200, 201, 204
- socialni položaj 8, 22, 31, 32, 37, 47, 48, 52, 56, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 82, 94, 102, 149, 150, 152, 156, 157, 164, 171, 178, 185, 186, 187, 190, 200, 202, 203, 204
- socialnoekonomska stališča 64, 65, 66, 68, 69, 70, 78, 198, 199
- socialno zaupanje 90, 91, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 113, 116, 151, 178
- socioekonomski položaj 52, 65, 66, 70, 94
- sodelovalnost 113, 114, 115, 116, 195
- sodelovanje 10, 13, 14, 17, 19, 22, 52, 79, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 116, 117, 120, 128, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 144, 146, 149, 156, 177, 178, 186, 190, 191, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204
- solidarnost 10, 15, 18, 19, 20, 73, 95, 96, 97, 104, 105, 106, 132, 147, 152, 154, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 187, 188, 194, 202, 203
- spoštovanje 73, 79, 90, 104, 105, 106, 108, 190, 196, 197
- stališča do otrok s posebnimi potrebami 8, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 71, 78, 79, 198
- stereotipi 24, 25, 26, 38, 39, 40, 192, 193
- stopnja narodnostne identifikacije 28, 29, 30, 40, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 70, 71, 77, 84
- strpnost 73, 79, 90, 96, 104, 105, 106, 130, 146, 148, 149, 192, 193, 194, 195, 196, 197
- T**
- tekmovalnost 114, 115, 116, 117, 141, 195, 196
- tekmovanje 31, 32, 114
- U**
- udejstvovanje 8, 9, 10, 14, 16, 18, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 177, 186, 187, 188, 192, 193, 196, 197, 200, 201, 204
- V**
- vkjučevanje 13, 14, 15, 16, 17, 30, 71, 72, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 119, 128, 142, 143, 146, 151, 178, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204
- vrednote 13, 14, 15, 29, 30, 41, 48, 72, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 129, 132, 144, 147, 149, 150, 151, 192, 193
- Z**
- zastavljanje 83, 85, 86, 149
- zavračanje drugih skupin 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 77, 198, 199
- zavrtnjenost 85, 86, 87, 202
- znotrajskupinska homogenost 37, 38, 39

