

Letnik XXVI, številka 3–4, 2015

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Ob petdeseti obletnici
Pedagoškega inštituta

ur. Marjan Šimenc



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXVI, številka 3–4, 2015

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Valerija Vendramin, Zdenko Kodolja, Darko Štrajn, Alenka Gril, Igor Ž. Žagar, Eva Klemenčič in Mitja Sardoč (vsi: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Marjan Šimenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Janez Justin † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc † (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Lektor (angleški jezik): Jason Brendon Batson

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education; EBSCO; Education Research Abstracts; International Bibliography of the Social Sciences (IBSS); Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); Multicultural Education Abstracts; Pais International; ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts; Social Services Abstracts; Sociological Abstracts; Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

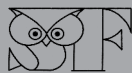
Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXVI, številka 3–4, 2015

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Ob petdeseti obletnici
Pedagoškega inštituta
ur. Marjan Šimenc



Contents/Vsebina

1	EDITORIAL/UVODNIK	5
	<i>Marjan Šimenc</i> ■ Ob petdeseti obletnici Pedagoškega inštituta	7
2	PAPERS/RAZPRAVE	9
	<i>Darko Štrajn</i> ■ Raziskovanje edukacije med utilitarnostjo in kritičnimi teorijami	11
	<i>Tatjana Vonta</i> ■ Prispevek programa Korak za korakom k posodabljanju predšolske vzgoje: ob 20-letnici programa v Sloveniji	29
	<i>Valerija Vendramin</i> ■ Ženske študije na Pedagoškem inštitutu: osvetlitev položaja in pomena raziskovanja spola v edukaciji	61
	<i>Eva Klemenčič</i> ■ Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta	71
	<i>Mojca Štraus</i> ■ Regijske razlike v matematični pismenosti slovenskih učenk in učencev in vpliv socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja	101
	<i>Alenka Gril</i> ■ Spodbujanje participacije mladih v družbi (psihološka perspektiva)	129
	<i>Igor Ž. Žagar</i> ■ Toposi v kritični analizi diskurza: raba in zloraba	155
	<i>Mitja Sardoč</i> ■ Kako misliti (ne)enakost	177
	<i>Marjan Šimenc</i> in <i>Zdenko Kodelja</i> ■ Vsebina človekove pravice do izobraževanja	195

3	OSEBNA REFLEKSIJA/PERSONAL REFLECTION	217
	<i>Bogomir Novak</i> ■ Osebna refleksija ob 50. obletnici obstoja Pedagoškega inštituta	219
4	ABSTRACTS/POVZETKI	223
5	AVTORJI/AUTHORS	239

I EDITORIAL/UVODNIK

Ob petdeseti obletnici Pedagoškega inštituta

Marjan Šimenc

Obletnice pridejo včasih same od sebe in niso preveč zaželeni, saj kažejo na proces minevanja, v primeru institucij pa njihova trajnost nakazuje tudi vitalnost in vpetost v okolje, v katerem živijo. To še bolj velja za institucije intelektualne refleksije, zlasti v nikoli dokončanem kriznem obdobju, v katerem je presušeno financiranje neizprosno sredstvo racionalizacije in racionaliziranja ter se pritiski zunanje nujnosti stvari brezobzirno prenašajo v notranjost institucij in načenjajo odnose med ljudmi.

Obletnice so lahko priložnost za nostalgijo in obujanje spominov o preteklih uspehih in bolj svetlih obdobjih, lahko pa so možnost za predstavitev tega, kar je bilo narejeno, ter priložnost za razmislek o statusu okolja, v katerega je institucija vpeta in v katerem živi. Vendar obdobje čudne »ne-smrti«¹ neoliberalizma, kot pravi naslov knjige Collina Croucha, ni pravi čas za nostalgijo, to obdobje prav tako ne nudi pravega vzdušja za proslave, je pa v njem najti veliko razlogov za intenziviranje refleksije.

Pričujoča številka je tako *Festschrift* za Pedagoški inštitut. Ne hvala in lepe besede, temveč premislek Pedagoškega inštituta oziroma ljudi, ki danes so ta inštitut, bodisi o svojem preteklem delu na inštitutu in njegovih rezultatih bodisi o tistem delu, ki sega iz preteklosti v prihodnost in je pravkar privedel do začasnih rezultatov.

Sodelavci inštituta tako pišejo o svojem dosedanem delu in iščejo povezave ter rdeče niti tako v njem kot z delom svojih kolegov ali pa predstavljajo svoja najnovejša raziskovanja, delo pa v obeh primerih vodi želja, da se iz različnih perspektiv oblikuje podoba, ki bi lahko bila slika skupnega dela na inštituciji, ki so ji posvetili svoje intelektualne energije.

V vseh prispevkih je razvidna usmerjenost k temeljnim konceptualnim vprašanjem, ki se vedno znova odpirajo, ko premišljamo o šolstvu, govorimo o njem in o svojem delu v njegovem prostoru, vendar se tudi izmikajo in ostajajo nezaznavna za samoumevnost vsakdanjega spontane ga doživljanja, za katerega je pomen stvari, dogodkov in procesov jasen ter razviden, zato so nadaljnja vprašanja nadležni odveč.

Pomemben del inštituta so bile vsaj v zadnjih dveh desetletjih mednarodne primerjalne raziskave, ki so poleg neposrednega rezultata, se pravi mednarodne primerjave dosežkov, ki je pomagala pri premisleku in evalvaciji izobraževalnega sistema, prinašale mednarodne primerjave tudi številnih drugih elementov šolskega življenja, kar je krepilo zavest o kompleksnosti področja edukacije ter bogatilo poznavanje različnih drugih vidikov in razsežnosti posameznih šolskih sistemov. To je prispevalo k tem, da je zamrl govor o tem, kakšno je šolstvo »v Evropi«, in se je za skupnim in splošnim začelo razbiralo konkretno in specifično, ki je značilno za šolo v posamezni državi.

Naj na koncu opozorim še na kompleksno povezanost znanstvenega in strokovnega dela na inštitutu s posameznimi vrtci in šolami, pa tudi z njihovimi skupinami in mrežami, ter na prepletenost strokovnega in znanstvenega, tako v nacionalnem kot v mednarodnem okolju, skratka na vse tisto, kar na inštitutu najboljše uteleša program Korak za korakom.

2 PAPERS/RAZPRAVE

Raziskovanje edukacije med utilitarnostjo in kritičnimi teorijami

Darko Štrajn

Specializirane ustanove, ki se ukvarjajo z edukacijskimi raziskavami,¹ se v različnih deželah pojavljajo v množtvu različic poimenovanj in institucionalnih statusov. Najpogosteje se imenujejo inštitut, lahko pa tudi, denimo, center, zavod ali kaj temu podobnega. Te ustanove so lahko državne (nacionalne), lahko so sestavine raznolikih univerzitetnih struktur, neredko pa tudi oblastnih ali administrativnih organov, ki upravljajo s šolstvom. Nekaj takih ustanov je tudi mednarodnih – pri Unescu sta dva dobro znana raziskovalna inštituta (v Parizu in v Hamburgu), še več pa je ožje opredeljenih deloma raziskovalnih deloma specializiranih ekspertnih razvojnih enot. Najbrž bi vsaj med razvitejšimi težko našli državo brez ene ali več specializiranih ustanov, ki se ukvarjajo z raziskovanjem vzgoje in izobraževanja. Odvisno od tega, kako sploh definiramo edukacijsko raziskovanje, vidimo zgodovinske začetke te dejavnosti. V primeru najširše definicije, če bi namreč premišljevanje in razpravljanje o izobraževanju že šteli za raziskovanje, bi postavili začetke tega raziskovanja bodisi v antiko s Sokratom, Platonom in Aristotelom bodisi na Kitajsko s Konfucijem, to se pravi, da bi zgodovin-

1 Pojem »edukacija«, ki ga rabimo v pridevniški obliki v sintagmi »edukacijske raziskave«, nam je v pomoč v slovenski terminologiji, saj nakazuje prepletenost vzgoje in izobraževanja kot pretežno dveh plati iste dejavnosti. V slovenski pedagoški terminologiji in tudi v tako rekoč vsakdanjem govoru srečujemo neskončne prepire o razliki med obema aspektoma »edukacije«, o večji ali manjši pomembnosti enega na račun drugega ipd. Toda tudi z uvedbo pojma edukacije je jasno, da se sinonimi vendarle v vseh semantičnih niansah ne prekrivajo absolutno. Navsezadnje bi pristali na redukcijo bogastva jezika, če bi povsem zavrgli razliko, ki jo signalizira slovenski prevod pojma edukacije. Prav zaradi implicitnih pomenskih nians sem se odločil tvegati očitke terminološke nedoslednosti in v tem besedilu mestoma uporabljam sintagmo »vzgoja in izobraževanje«. Pretežno sinonimna pojma rabim tako, da s slovensko inačico sintagme označujem *dejavnosti* vzgoje in izobraževanja, z »uvoženo« inačico pa se bolj nanašam na teoretske in disciplinarne vidike ved o edukaciji.

ske začetke videli v šestem in petem stoletju pred našim štetjem. Nekoliko ožja definicija bi nemara začetke postavila v renesanso in še ožja v dobo razsvetljenstva; mnoge enciklopedije in podobni viri trdijo, da se je edukacijsko raziskovanje pojavilo tako rekoč skupaj z že dodobra organiziranim javnim in obveznim šolstvom, torej šele v kasnejšem 19. stoletju. Če edukacijsko raziskovanje razumemo predvsem v povezavi z institucijami šolstva in politik, ki se z njimi ukvarjajo, potem je nemara smiselno govoriti o tem raziskovanju v polnem pomenu besede šele v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja. To je tudi čas, ko se raziskovanje edukacije vključi v ekspanzijo raziskovanja nasploh, pri čemer gre pri tej ekspanziji za povečano iskanje tehnoloških aplikacij v naravoslovju in za ustvarjanje modelov za upravljanje družbenih procesov v družboslovnih vedah.²

Gotovo ni dvoma, da so zgodovinski viri v starejših filozofijah in kasneje, zlasti v času razsvetljenstva, v vse bolj v zgodnjih pedagogikah pomembne konceptualne podlage vsakega razmišljanja o edukaciji, vendar pa gre v pomenu, ki nas tu najbolj zanima, za edukacijsko raziskovanje v dopoljnjeni formi, ki vključuje teoretsko razsežnost in poudarjeno aplikativno usmerjenost. Koliko so raziskovalne ustanove na zadevnem področju v časih svojega razcveta spremljale dogajanja v vzgoji in izobraževanju in koliko so na podlagi svojih dognanj intervenirale v šolstvo in preko njega v družbene procese, najbrž ni še nihče odgovoril in je verjetno zelo težko natančno izmeriti. Toda že površen pogled na obdobje ekspanzije izobraževanja po drugi svetovni vojni takratnega blokovsko razdeljenega sveta je lahko podlaga za domnevo, da je bil ta vpliv znaten tako na področjih temeljnega in še bolj aplikativnega znanstvenega raziskovanja ter v kontekstih oblikovanja vse bolj kompleksnih politik. Če bi predpostavili, da je bila ekspanzija predvsem javnega šolstva agens družbenih, gospodarskih, kulturnih in kajpak tehnoloških transformacij, in bi videli vpletenost edukacijskih raziskav v teh procesih, bi lahko dejali, da brez tega raziskovanja tudi omenjenih učinkov ne bi bilo. Dejstvo je, da se je edukacijsko raziskovanje, ki ga za dopolnjenega po svojem pojmu lahko štejemo šele, ko se pedagoško teoretske in tradicionalne filozofske ideje povežejo z »uporabnim« raziskovanjem, razširilo skupaj z uvajanjem obsežnih šolskih reform, marsikje pred njihovim začetkom, drugod pa bodisi hkrati z začetnimi koraki reform bodisi ne dolgo za tem. Reforma šole se je pomembno povezovala tudi z ustanovitvijo Pedagoškega inštituta v

2 Samo del družboslovja in večji del humanistike sta ostala v teh procesih zavezana predvsem refleksiji, »znanju zaradi znanja« in artikulaciji kritične vednosti. Toda tudi na teh področjih se postopno krepijo utilitarne zahteve po predvsem aplikativnih raziskavah in ponudbe apologij ideologij ter kontraproduktivna interiorizacija shem tako imenovane konkurenčnosti, ki na teh področjih narekuje podganjo dirko (*rat race*) za čim večjim številom objav v »prestižnih« publikacijah, ki jih izdajajo globalno monopolne založbe.

Sloveniji pred petdesetimi leti, torej leta 1965. To se pravi, da je bil slovenski inštitut ustanovljen manj kot dve leti kasneje kot Inštitut za edukacijsko raziskovanje Maxa Plancka, ki so ga ustanovili leta 1963 in je s svojim delovanjem začel leta 1964. Slovenski Pedagoški inštitut je glede na vso to zgodovino ustanova, ki že s svojim petdesetletnim obstojem dokazuje, da Slovenija – tudi v okviru Jugoslavije – na področju vzgoje in izobraževanja, vsaj glede na institucionalno organizacijo in konstitucijo raziskovalnega polja, ni zaostajala za mednarodnimi dogajanjem.

Edukacijske vede kot polje pluralnosti

Prepiri o tem, kdaj v zgodovini je – in ali sploh kdaj je – pedagogika postala avtonomna veda glede na filozofijo, se najbrž nikoli ne bodo končali. Lahko pa rečemo, da je pedagogika vendarle osrednja veda edukacijskega univerzuma, ki zmeraj znova opominja na določenost tega področja raziskovanja z metodami poučevanja. »Poučevanje vsebuje nagib k drugemu, učencu, k temu, da bi ga sprejeli, ga podprli, mu dali to, kar potrebuje. To torej predpostavlja metodo, ki presega samo ozire na predmet poučevanja in se zanima za svojega naslovnika« (Gauthier, Tardif, 1996: str. 98). V polju družboslovnih in humanističnih znanosti imajo edukacijske vede, začeni torej z naddoločujočo pedagogiko, v današnji pluralnosti interdisciplinarnih povezav svojsko pozicijo, ki jo določa njihova umeščenost v raznolike in vzajemno spopadajoče se realnosti družbene sfere. Če pravim »družbene«, to namreč zaobsega več kot samo konotacijo človeške skupnosti: zajema tudi sfere ekonomije, kulture in politike, ki jih homogenizira unificirajoča determinanta oblasti; ta je neizogibno tudi forma dominacije. Za razliko od večine družboslovnih in humanističnih ved, ki se vsaj občasno lahko umaknejo v »slonokoščeni stolp«, se zavarujejo s formalnimi pravili znanstvene koherentnosti, avtonomije in profesije, edukacijske vede neizogibno igrajo vlogo v družbenem prostoru, kjer so konstrukcije izobraževalnih sistemov vsaj kaki dve stoletji vse bolj nepogrešljive kot del nujne družbene institucionalne infrastrukture. Vpletenost in prepletenost edukacijskih ved s stvarnostjo iz registra družbenosti, ki je vedno »posredovana«, vedno dana skupaj s simbolnim sistemom, v katerem se generirajo perceptivne sheme (in tako tudi ideologije), je dodatni razlog za pluralnost, raznolikost in plemičnost do meje popolnega vzajemnega zavračanja pedagoških doktrin. K temu je treba prišteti še dejstvo, da je z ekspanzijo množice znanosti in ved na družboslovnih in humanističnih področjih v obdobju druge polovice 20. stoletja v edukacijski univerzum vstopilo mnogo teh znanosti kot, denimo, psihologija, sociologija, ekonomija, antropologija, če niti ne govorimo o naraščajočem številu takih interdisciplinarnih ved, kot so na prim-

er ženske, medijske, kulturne, postkolonialne itd. študije. Vsako od teh znanstvenih področij »uvozi« v edukacijsko polje svoje notranje razlike podobno kot, denimo, na področju psihologije nasprotja med šolami psihoanalize, šolami behaviorizma in kognitivnimi teorijami. Na področjih bolj kontroverznih znanosti, ki so bližje politiki in upravljanju z družbo, je problematičnost in dilematičnost epistemološke konstrukcije edukacijskega raziskovanja še veliko večja.

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je Ivan Reid razdelil nasprotujoče si doktrine na tiste, ki računajo na *družbeni konsenz*, in na tiste, ki jih zanima *družbeni konflikt*. Tako bi v prvo zvrst sodil strukturni funkcionalizem, v drugo pa marksistične sociologije, pri čemer se oba vidika na koncu vzajemno ne izključujeta (prim.: Reid, 1986: str. 28–31). Marksistična paradigma, ki se je v času »padca komunizma« samo začasno umaknila v zakulisje, kot oznaka legitimne znanstvene usmeritve vse do danes ni izginila. Nasprotno! Prav v obdobju globalne finančne krize postaja nepogrešljiva in se izraža v različnih novih formulacijah tudi na področjih edukacijskih ved. Še zlasti tisti teoretski prodori, ki se opirajo na na novo reflektirane iztočnice kritične teorije (znane frankfurtske šole), prispevajo k javni vidnosti kritične edukacijske refleksije. K takim teorijam, ki združujejo oba vidika, bi lahko všteli tudi prispevek Bourdieuja in Passerona z njuno še vedno visoko referenčno knjigo *Reproduction* (1970), v kateri sta pokazala osrednjo funkcijo vzgoje in izobraževanja v reprodukciji družbe ter hkrati na redistributivno vlogo izobraževalnih sistemov, ki skrbijo bolj za reprodukcijo družbene neenakosti kot pa, da bi dejansko delovali kot sistemi za izenačevanje možnosti med učenci iz različnih družbenih slojev. Ne nazadnje, naj izmed vsega, kar nisem omenil, izpostavim še to, da prakse vzgojno-izobraževalnega dela nenehno generirajo nove vzgojne, kurikularne, kognitivne ipd. doktrine, med katerimi je vrsta takih, ki si po svoje zamišljajo družbeno emancipacijo in konstruirajo alternativne pedagogike. Le-te so zlasti s pričetki novih družbenih gibanj v šestdesetih letih bodisi oživile nekatere ideje še iz dvajsetih let prejšnjega stoletja bodisi predlagale nove koncepte, metode in oblike vodenja ustanov izobraževanja. V tem okviru bi lahko omenili zlasti Freirejevo pedagogiko osvoboditve, pa alternativne teorije in prakse, kot so npr. šola *Summerhill*, valdorfška pedagogika, pa šola Marije Montessori, če niti ne omenjamo nepreštvenih »modelov« vzgoje, ožje opredeljenih učnih metod itd. Raziskovalci, eksperti in drugi poznavalci so tako pogosto vpoklicani k ocenam primernosti in evalvacijam teh praks, kar včasih vodi k novim konceptom. Pogled na edukacijsko raziskovanje s strani znanosti in ved torej odkrije veliko kakofonijo različnih paradigem, metodoloških shem, disciplinarnih pristopov in navezav na trende družbenih

inicijativ in gibanj. Kako je glede na to sploh mogoče, da edukacijsko raziskovanje (ki deluje skorajda v vsaki deželi ob spremenljivi naklonjenosti državnih in javnih instanc) ohranja podobo prepoznavne strokovnosti in ekspertne avtoritete? Odgovor na to vprašanje ni kar na dlani. Vsekakor kompleks edukacijskih ved in znanosti ohranja svojo širino, notranja nasprotja, nekoherentnost ter razcepe med teorijami in živahne spore na podlagi različnosti paradigem ter disciplin in s tem kajpak tudi svojo vitalnost in zmožnost, da v različnih zgodovinskih okoliščinah intervenira v javni prostor, v katerega je šolstvo neizogibno umeščeno celo v deželah, v katerih je najbolj privatizirano.

Procesi oblikovanja sodobnih edukacijskih ved so potekali in še potekajo vzporedno ter v vzajemnem mednarodnem dialogu v večini dežel sveta. Polemike, podobne tudi našim, ki jih omenjam v razdelku tega prispevka s podnaslovom *Pedagoški inštitut v Sloveniji*, so potekale v nepreštevno različnih konstelacijah v različnih deželah v kontekstih gospodarskih, kulturnih, političnih in institucionalnih danosti. Dogajanj na ravni posameznih držav v tem članku žal ne morem prikazati niti kot »ilustrativne primere« prav zaradi kompleksnosti in specifičnosti, ki jih je treba neizogibno upoštevati, če hočemo razumeti posamezne pojave. Vzemimo, denimo, vrsto raziskovalnih institucij na edukacijskem področju v Veliki Britaniji, ki so se po nastopu neokonservativne vlade morale soočiti s stališčem Margaret Thatcher, da kaže financirati samo tiste edukacijske raziskave, ki so »*policy oriented*«. Nemški inštitut za mednarodne pedagoške raziskave (DIPF) v Frankfurtu, ki zaposluje kar okoli 300 raziskovalcev, je slovel po svojem kozmopolitizmu in teoretskih prispevkih, v zadnjem času pa se ob tem, da ohranja raziskave zgodovine vzgoje in izobraževanja ter v manjšem obsegu kot nekoč tudi teoretske raziskave, v nemškem kontekstu specializira za izvajanje mednarodnih primerjalnih raziskav PISA. Planckov inštitut se zadnje čase usmerja h kognitivističnim in nevroznanstvenim raziskavam. Posebno specifično zasledimo tudi v dogajanjih v nekdanjih socialističnih deželah, ki so večinoma podpirale raziskovanje na vzgojnoizobraževalnem področju in so razvijale vsaka svoje ustrezne ustanove, ki so jih po padcu berlinskega zidu podvrgle novim spremembam. Sicer pa se v vsaki deželi praktično vse pomembnejše univerze ukvarjajo z edukacijskim raziskavami in imajo oddelke ali fakultete za študij tega področja. Ne kaže zanemariti pojavljanja novih akterjev v obliki nevladnih organizacij, ki si prizadevajo svoje delovanje utemeljiti tudi z edukacijskimi raziskavami. Vse to se neizbežno odraža v profilih edukacijskih ved, ki pa so danes dovolj internacionalizirane, da lahko govorimo o njih tudi brez opisovanja nacionalnih atributov.

Prodor empiricizma

Vsaj v grobem je treba poiskati odgovor na vprašanje o legitimnosti in potencialu edukacijskih ved v zgodovini po drugi svetovni vojni, ko se je, na podlagi uspešnega gospodarskega vzpona iz brezna družbene katastrofe, nastajanja države blaginje in povečane vloge znanstvenega raziskovanja v Zahodni Evropi, oblikoval tudi okvir veliko bolj množičnega in podaljšanega izobraževanja. Takratna Vzhodna Evropa ni veliko zaostajala in je na šolskem področju občasno tudi prehitevala Zahod. Te trditve sicer ni mogoče podpreti z verodostojnimi ilustrativnimi podatki, jo pa omogoča že evokacija famozne »Sputnik krize«. Uspešna sovjetska izstrelitev prvega umetnega satelita v zemljino orbito je namreč sprožila povečanje ameriških vlaganj v izobraževanje, še zlasti na področju naravoslovja in matematike.

Če znaten delež zaslug za oblikovanje modernega raziskovanja vzgoje in izobraževanja pripišemo eni sami osebi, potem velja, da je to raziskovanje v obliki, kakršnega poznamo še danes, pravzaprav utemeljil vojaški psiholog. Torsten Husen se je namreč najprej na Švedskem raziskovanju, usmerjenega k politikam (*policy oriented research*), lotil tako, da je gradil na svojih izkušnjah s testiranjem dvajsetletnikov v zvezi z njihovo rekrutacijo za služenje vojaškega roka in je, kot je sam priznal, uporabil »kar nesofisticirano teoretsko bazo« za ugotavljanje »rezerve talentov« (Husen, 1984: str. 1–3). Kot je v krogih raziskovalcev edukacije znano, je Husen eden od očetov mednarodnega komparativnega raziskovanja izobraževanja, namreč znamenitih študij IEA. Prva študija po njegovi zamisli, ob hkratni ustanovitvi asociacije za ugotavljanje učinkov izobraževanja, se je, pomenljivo, v pogledu nazaj iz sedanje »matematizirane« realnosti, nanašala na merjenje znanja matematike in je bila izvedena l. 1967. Ko se je kasneje tega spominjal, je lahko ugotovil, da so »zlata leta raziskovanja nastopila v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih« (ibid.: str. 5). Takrat je šlo za raziskovanje, ki se je sicer opiralo na spekter znanosti in ved, o katerih smo govorili v zgornjem odstavku, vendar pa so bili »avtentični« pedagoški pristopi pravzaprav nenamerno precej potisnjeni v ozadje.³ V tistem času se je namreč tako raziskovalcem kot nosilcem odločanja zdelo, da bo obsežno raziskovanje v izobraževanju doseglo to, kar je drugačno razisk-

3 Glede na sodobne polemike o »neoliberalni naravnosti« mednarodnih komparativnih študij bi bilo treba za zgodovino edukacijskih raziskav bolj razjasniti vprašanje, koliko je Husenova ideja vendarle upoštevala obstoj različnih edukacijskih ved s pedagogiko in njeno bogato tradicijo v evropski kulturi na čelu? Koliko je Husen tako ugotavljanje učinkov izobraževanja, kot je hkratno testiranje znanja v več državah, videl kot izdelavo podatkovne baze, ne samo za odločevalce, ampak tudi za omenjene edukacijske vede? Iz različnih memoarsko obarvanih zapisov bi namreč lahko sklepali, da je njegova ideja edukacijskega raziskovanja vendarle nagibala k širšemu razumevanju celotnega polja.

ovanje doseglo v industriji, namreč rast učinkovitosti in produktivnosti. »Pričakovanja glede tega, kaj je mogoče doseči, so bila visoka tako pri raziskovalcih kot pri nosilcih odločitev /*policy-makers*/« (ibid.: str. 5). Kot nadalje pripominja Husen, pa je bilo že proti koncu sedemdesetih let mogoče opaziti razočaranje pri obojih. To je sicer pomenilo tudi upad investiranja v tako raziskovanje, toda prodor pragmatičnega, empiričnega in izrecno aplikativnega (seveda »aplikativnega« za nosilce odločitev) raziskovanja je bil tako silovit, da si vrnitve v stanje, kakršno je vladalo pred tem, kratko malo ni mogoče več zamisliti. Raziskovanje, ki je zasnovano predvsem na podatkovnih in drugih evidencah (*evidence based*), je s prodorom raziskav, ki jih je Husen oblikoval tudi s podporo močnih instanc (vlade vodilnih držav, OECD, Unesco ipd.), ostalo ključno za dojemanje edukacijskega raziskovanja pri »odjemalcih« (naročnikih, tako imenovanih deležnikih in širši javnosti). Že ko izrečemo termin »nasledek raziskave« (*research finding*), to »vsebuje močno implikacijo empiricizma, kot da raziskovanje v bistvu odkriva dejstva in korelacije« (Smith, 2009: str. 176). Čeprav danes le redko kdo naivno prisega na to, da je realnost lahko povsem prepoznana, in se vsi večinoma zavedajo zelo kompleksnih in po wittgensteinovski logiki nerešljivih epistemoloških problemov, pa ni dvoma, da je na evidencah zasnovano in k (so)oblikovanju politik usmerjeno edukacijsko raziskovanje določilno in odločilno za celotno polje: »Modernistična prepričljivost edukacijskega raziskovanja, kot jo na splošno zaznavajo, je jasna in v njenih lastnih terminih je impresivna« (ibid.: str. 177).

Ni dvoma, da je empiricizem, podprt z zahtevami in pričakovanji naročnikov raziskav, vplival tudi na opredelitev edukacijskega raziskovanja kot znanstveno-raziskovalnega področja. To pomeni, da glede na nasprotujoče si paradigme v filozofiji novega veka, ko se je oblikovalo nasprotje med empirizmom in racionalizmom, pogosto izrečeno tudi kot nasprotje med kontinentalnim in anglosaškim tipom mišljenja, danes prevladuje »definicija« edukacijskega raziskovanja, ki je bližje empirizmu. Med mnogimi poskusi opredelitve edukacijskih znanosti, ki jih je mogoče najti v nešteti formulacijah, je med bolj značilnimi tista, ki jo je formuliral Gary Anderson. Le-ta loči pet pristopov k znanju nasploh, pri čemer so razvidno za določitev edukacijskega raziskovanja ključni trije. Če torej pustimo ob strani pristopa verovanja in sklicevanja na avtoritete, so za znanstvenost edukacijskega raziskovanja odločilni: racionalistični pristop, opazovanje z uvidom in znanstvena metoda. Prvi pristop, ki je »temeljni pristop filozofov vzgoje«, lahko vodi k »uporabnim posplošitvam in napovedim« (Anderson, 1998: str. 3). Drugi pristop je pravzaprav razširitev prvega in ga po Andersonovem mnenju »uporabljajo inteligent-

ni ljudje, ki so sposobni zbirati informacije iz svojih izkušenj. Drugače, kot pri prejšnji metodi, ta vsebuje neko opazovalno podlago, četudi nesistematično. Še več, povzema vrednote in protislovja, ki obkrožajo vse aspekte našega življenjskega sveta« (ibid.). Najbrž ni treba posebej ugibati, da je za tako definiranje edukacijskega raziskovanja ključna tretja metoda, ki jo Anderson opredeli kot znanstveno: »Končno, znanstvena metoda vsebuje opazovanja in podatke, ki jih sistematično zbirajo in analizirajo za to, da bi pridobili razumevanje fenomenov na podlagi nadzorovanega opazovanja in analize« (ibid.). V nadaljevanju Anderson sicer tudi sam »uvidi«, da nekaj pogodbenega raziskovanja in evalvacij vsebuje »koristne poteze« prvih dveh pristopov, a si ne more kaj, da ne bi pripomnil, kako se »nekaterim ljudem zdi vprašljivo, ali je filozofsko izpraševanje sploh mogoče imenovati raziskovanje« (ibid.). Vseeno pa je treba priznati, da Anderson opiše vse pomembne razsežnosti edukacijskega raziskovanja, četudi nekaterih ne ceni glede na njihovo »znanstvenost«. Nadalje področje razdeli na *pozitivistično* in *postpozitivno*. Prvo naj bi ustrezalo paradigmi znanstvenosti, ki korenini v naravoslovnih znanostih, in bi tako bilo določeno s kvantitavnim pristopom, drugo upošteva vrednote in različna gledišča ter naj bi potemtakem bilo bolj kvalitativno. Spet z drugega aspekta Anderson deli raziskovanje na *akademsko* in *pogodbeno* (prim. ibid.: str. 6–11). V tem pogledu Anderson z drugimi besedami opredeljuje dileme, o katerih je pisal tudi Torsten Husen, ko je v tu že citiranem delu omenjal tako rekoč konstitutivno nasprotje med težnjami raziskovalcev in odločevalci (*policy makers*). (prim. Husen, 1984.) Za razliko od praviloma svobodnega akademskega raziskovanja, ki lahko sproti modificira svoje hipoteze, cilje, definicije konceptov in podobno, je pogodbeno raziskovanje opredeljeno veliko bolj ozko glede svojih ciljev, metod in možnosti za sprotno spreminjanje izhodiščnih konceptov. Takšno raziskovanje običajno mora podati odgovore na konkretna vprašanja, ki izhajajo iz problemov upravljanja šolstva ali iz pedagoške prakse, ali mora zbrati podatke o delovanju šolskega sistema ali izdelati evalvacijo delovanja sistema ali posameznih segmentov. Obe »zvrsti« raziskovanja nista nujno v konfliktu in se pogosto prepleteta.

Klasifikaciji vsebin in pristopov edukacijskega raziskovanja, ki sem jo tu opisal v nekaterih osnovnih potezah, ni lahko ugovarjati (in ji tudi ni treba). Toda kot vsaka klasifikacija, vključno s tistimi, ki ne temeljijo na logično-pozitivistični paradigmi, proizvede tudi spregled ali potlačitev pomena drugačnih paradigem, s katerimi opravi tako, da jih reducira na svoje imenovalce, za katere se zdi, da je Anderson prepričan, da se o njihovi arbitrarnosti sploh ni treba spraševati. To dandanašnji globalno prevladujoče razumevanje edukacijskih ved je v svojem okviru produktivno,

še posebej, če upoštevamo, da je že pred razširjeno rabo računalniške tehnologije pripravilo »orodja« za zbiranje in analiziranje velikih količin podatkov, ki jih generira interakcija raziskovanja in vse obsežnejših izobraževalnih sistemov. Vendar pa je ekspanzija takega raziskovanja zbudila tudi nasprotne reakcije, kritike in pomisleke:

/E/na od pglavitnih značilnosti znanosti v pozitivističnem modusu je, da se ne more zavedati lastnih kulturnih konfuzij. To pripisujeva nezmožnosti pozitivizma, da prepozna reflektivnost. Posledica tega je, da raziskovalci zgrešijo kompleksnost lastne prakse. Razloga za to ni težko najti. Pozitivizem kot epistemologija zagotavlja močan, a idealiziran model znanstvenih raziskav, ki ga izoblikuje predodjemanje raziskovalcev, celo tistih, ki ne delajo na področju naravoslovja, in s tem izoblikuje njihove opise tega, kar počnejo, ko raziskujejo, in tega, kaj so kot raziskovalci (Scott, Usher, 2011: 27).

Spori na ravni paradigem so praviloma povezani z raznolikostjo in multiplicitnostjo družbenih problemov, nasprotij, agensov in realnosti, v katerih se oblikujejo težnje, zahteve in vplivi na sisteme vzgoje in izobraževanja. Oblikovanje odločitev ali tako imenovani *policy-making* nikoli ni nevtralna dejavnost in nikoli ni povsem neodvisna od sfere politike (*politics*). Empiricizem, ki zaznamuje že več desetletij edukacijskega raziskovanja, je hkrati tudi tisti modus raziskovanja v spoznavnem registru, ki je najbližje utilitarnemu razumevanju, kar pomeni, razumevanju raziskovanja kot »koristne« dejavnosti, pri čemer je v formuli koristnosti vzpostavljena »nevidnost« instance, za katero je raziskovanje koristno tako zaradi legitimnih potreb po upravljanju na podlagi evidenc kot tudi zaradi pogosto vprašljivih potreb po organiziranju dominacije v prid vladajočim oligarhijam. Čeprav se empiricizem najbrž nikoli ne bo znebil očitkov z »druge strani« na račun svojega temeljnega esencializma, pa to še ne pomeni, da empiricizem nima potenciala tudi kot podlaga za kritično vednost. Glede tega je odločilno pomemben interpretativni model, kar je Bourdieu zelo nazorno ilustriral z nekaterimi svojimi empiričnimi raziskavami posameznih kompleksnih družbenih fenomenov, še zlasti pojava revščine v družbi obilja. Pri tem ne kaže pozabiti (niti) na temeljno razliko, ki razceplja edukacijsko polje in je opredeljena v makrokulturnih okvirih. Na temeljni teoretski ravni je namreč pglavitni označevalec te razlike nemški pojem *Bildung*, čigar pomen je Gadamer povezal s pomenom pojma *praxis*. V pojem *Bildung*, te »največje misli osemnajstega stoletja« (Gadamer, 2001: str. 21), je vpisano izobraževanje, brez katerega si v sferi *praxis* sploh ni mogoče misliti korelata pojma *Bildung* v območju družbenih realnosti.

Ideologija

Althusser je na izteku »uporniških« šestdesetih let s svojim vplivnim in hkrati kontroverznim pojmom šolstva kot enega izmed »ideoloških aparatov države« (Althusser, 1976) hkrati izrazil in preciziral razumevanje edukacije v kritični perspektivi. Vendar pa je bolj kot sama njegova artikulacija problematike in specifična terminologija pomembno to, da je s svojo teorijo naslovil razmerja in mehanizme oblasti (moči). Čeprav je šola v tej vizuri vedno bila »ideološki aparat države«, pa v obdobju množičnega izobraževanja pridobi dodatno težo teoretsko ugotovljeno dejstvo, da oblast instrumentalizira šolo za produkcijo znanja v danem ideološkem okviru, pri čemer je ideologija v elementarnem pomenu besede oznaka poplošenega dojetja realnosti. Njegova opredelitev mesta izobraževanja v družbenem sistemu je torej berljiva tudi kot indikacija zvišanega pomena vzgoje in izobraževanja za družbeno reprodukcijo. Foucault oblasti – tu se nekoliko razlikuje od Althusserjeve dokaj lapidarne in precej abstraktne sheme – ni umestil v določene institucije, strukture ali celo osebe. »Namesto tega govori o oblasti kot o mnogolikih vsenavzočnih razmerjih moči. Oblast je zato manj neki določeni potencial, ki ga je mogoče posedovati ali ne, ampak se bolj izvaja v odnosih, pri čemer odnosi moči določenim razmerjem, kakršna so ekonomski procesi ali seksualni odnosi, niso zunanji, ampak imanentni« (Fritzsche, 2001: str. 91). Raziskovanje vzgoje in izobraževanja nikoli ni bilo izvzeto iz političnih razmerij, pri čemer se do njih izreka v različnih tipih diskurzov: kritičnem, nevtralnem in služnostnem.⁴ Za profil edukacijskih ved torej niso določujoče samo »notranje znanstvene« determinante, kakršne so naravoslovne proti humanističnim, pozitivistične proti holističnim, eksaktne nasproti stohastičnim in podobno, ampak tudi tisto, kar taka klasifikacija, kot na primer zgoraj obravnavana Andersonova, spregleda; gre za razsežnosti, ki jih elaborira prav reflektivni pristop, ki se sprašuje o *dispozitivu*, v katerem potekajo pedagoški procesi, in seveda tudi konstruiranje sistemov, ki te dejavnosti omogočajo. Taka videnja so izhodišča za tisto raziskovanje, ki ga zanima emancipacijski potencial izobraževanja. To raziskovanje takrat, ko prestopi okvire filozofije ali kritične sociologije, lahko deluje z nasprotni strani na procese odločanja (*policy-making*), pomembno pa je, da artikulira tudi pojme in opisuje dejstva, ki v empiricističnih modelih niso up-

4 Seveda je ta trojna delitev samo provizorična sprotna shema, kakršna se v različnih vedah ponavlja v drugih poimenovanjih in inačicah. V psihoanalizi, recimo, poznamo tri inačice, po katerih poteka konstrukcija subjekta: identifikacija, kontraindentifikacija in dezidentifikacija (prim. Sarup, 1996: str. 74). V mojem primeru je identifikacijska vez opredeljevala glede na zapletene mehanizme delovanja oblasti (*governance*) in razmerij dominacije v polju tega delovanja.

oštevana, ker jih »znanstvena metodologija« izloča iz nabora objektov, ki jih je sploh mogoče opredeliti za objekte raziskovanja in ustrezno obravnavati. Jasno pa je, da se taka raziskovalna naravnost sooča z veliko večjimi omejitvami kot favorizirana empiricistična ali tudi kaka »holistična«, ki pa se izraža apologetsko glede na instance oblasti ali pa glede na take instance, kot so, denimo, cerkvene avtoritete. Te omejitve so kajpak banalne: na podlagi takih pristopov je veliko težje zagotoviti finančna sredstva za izvajanje raziskav.

Ne gre spregledati niti druge ravni, na kateri se edukacijske vede izraziteje kot druge družboslovne discipline hočeš nočeš znajdejo v konfliktnem političnem polju. V preteklosti se je politizacija sfer izobraževanja različno kazala na obeh straneh nekdanje železne zaves. Vendar pa so koncepti o izobraževanju, ki so praviloma nasledki raziskovanj na podlagi omenjenih različnih pristopov, tudi po padcu »ideoloških blokov« bili in tudi vedno bolj so vključeni v politične slovarje. Padec železne zaves je prispeval k razsrediščenju in razprševanju form dominacije, ni pa jih odpravil, še manj je odpravil mehanizme reprodukcije družbenih neenakosti v ekonomskih in socialnih parametrih. Nasprotno! Družbene neenakosti je drastično povečal. Tako je padec železne zaves v nekdanjih socialističnih deželah izobraževanju postavil nove cilje namesto nekdanje, vsaj po deklariranem namenu, razredne emancipacije. Po ugotovitvah Jane Bačević zdaj pristopi k izobraževanju na podlagi identitet igrajo ključno pomembno vlogo, čeprav poenostavljene formule, po kateri nekdanjo razredno ideologijo zamenja nacionalizem, ki »zapolni ideološki vakuum«, ni mogoče brez ostanka potrditi v dejanskih opazovanih procesih, recimo v deželah nekdanje Jugoslavije. Vendar pa je pojem identitete (v pomenu pluralnosti identitet, kot so nacionalno-religiozna, manjšinska, kulturna ipd.) delujoč kot strukturirajoča determinanta izobraževanja: »osredotoča se na *omogočanje* posameznikom, da odkrijejo, ali uresničujejo svojo ‚resnično‘ identiteto in svojo ‚pravo‘ kulturo. Edukacijske politike so uokvirjene v relacije pripadnosti (po navadi prvobitni) skupini« (Bacevic, 2014: str. 209).

V raznolikih kritičnih diskurzih edukacijskih ved lahko morda zadnjih desetih let v globalnih razsežnostih sledimo diskurzom nasprotovanja *neoliberalizmu*, ki ga kritični raziskovalci dešifrirajo kot ideološki agens, a tudi kot neposredno nezakrito politično silo pritiska na izobraževalne institucije in kurikule ter s tem tudi na institucije, ki izdelujejo kritično vednost. Gary Thomas v tem smislu govori o »dveh elementih nove desnice«, za katera teorija predstavlja različne oblike groženj, in sicer gre za neokonservativce z njihovim naborom »tradicionalnih vrednot«, ki naj bi bile temelj družbenega reda, na eni strani in za neoliberalce, ki se zavzemajo za

ekonomsko dinamiko z odločilno vlogo tako imenovane tržne ekonomije na drugi strani. »Obe krili nove desnice terjata odpor proti posegom razmišljujoče akademije, ki podpihuje nesoglasja v šolah in vceplja uporniške misli v glave učiteljev, kajti tako vznemirjanje, taka misel – taka ‚teorija‘ – je uspela hkratno ogroziti tradicije (za neokonservativce) in pokazati na grozo vladavine in nadzora (za neoliberalce)« (Thomas, 2007: str. 10). Vse več indikacij kaže, da postaja sistem svobode v demokraciji, z domnevno avtonomnimi univerzami in sploh vsemi oblikami intelektualnih dejavnosti, vse bolj samo mit in da se v neoliberalnem sistemu dejansko dogaja omejevanje, preprečevanje in v boljših primerih getoizacija kritičnih diskurzov. To seveda ne poteka na neposredno policijsko represivne načine, kot je bilo to v socializmu, ampak s kombinacijo agensov, kot so simbolno nasilje skozi medije, uveljavljanje tržne »racionalnosti« (konkurenčnosti) in pogojevanje financiranja raziskovalnega dela s kvantitativnimi kriteriji na podlagi nabora oblik »uspešnosti«. To je kajpak tema, ki zadeva dinamiko transformacij višjega in visokega šolstva in ki se ji v okviru tega članka ne morem obširneje posvečati. Ostanimo pri tem, da je *tehnokratizem*, ki je bil objekt kritike v kritični teoriji (na primer v Habermasovih analizah reforme univerze že v šestdesetih letih), navzoč v režimih neoliberalizma, kar se na ravni razmerij med znanostmi in vedami v zadnjem obdobju kaže tudi v ukinjanju posameznih univerzitetnih oddelkov na področjih humanistike.⁵ Vede s tega področja financerji raziskovanja silijo v utilitarnost in profane povezave s »poslovnim« svetom ter nenehno ponavljajo naracije o »nezaposljivosti« diplomantov humanističnih in večine oblik družboslovnih študijev. Če te ugotovitve vštujemo v diagnozo stanja postmodernosti, uvidimo, da vse te težnje, »mehke prisile«, omejene izbire itd. učinkujejo na epistemološki ravni tako, da se zamagluje problematizacije sveta, kakršen »pač je«. »V našem problematičnem svetu integritet in relativizem nista abstraktni vprašanji. Ogrožata racionalizem problematizacije. Niti najmanjši paradoks naše znanstvene družbe ni to, da se hkrati izpostavlja verskemu ali sektaškemu integritetu ali iracionalističnemu relativizmu. Nas bo mar kritika škode, povzročene

5 Za kake bolj dokončne trditve o tem bi bilo treba izvesti posebno raziskavo, vendar pa je že na podlagi različnih sporočil na konferencah, posameznih apelov humanističnih asociacij, dikcij besedil razpisov za humanistične raziskave ipd. mogoče sklepati, da sicer ne gre za neposredni »pogrom« nad temi vedami, ampak bolj za »uokvirjanje«, posredno discipliniranje ali – kot bi rekli z Lyotardom – za »anesteziranje« teh področij tudi s tem, da se bodisi že sam študij na teh področjih prikazuje kot domena elitnih slojev bodisi s pohabljanjem epistemoloških zmožnosti teh ved z utilitarizacijo; primeri, ki kažejo na to, so, na primer, vključevanje študija umetnosti v turistične študije, medijskih študijev v okviru odnosov z javnostmi in, ne nazadnje, poudarjanje edukacijskih študij *predvsem* v razmerju do oblikovanja politik – kot da bi ta smer lahko funkcionirala brez teoretske refleksije v interdisciplinarnem polju temeljnih ved.

s progresom, definitivno vodila v izgubo *razsvetljenecv?*« (Fabre, 2011: str. 117). Tovrstna vprašanja, ki naslavljajo tudi prevladujoči tip znanstvenosti edukacijskega raziskovanja, so podlaga za sprožanje zanimive dialektike v edukacijskem raziskovanju. V vedah, ki jih neoliberalni sistem »spontano« skozi svoje ideološke mehanizme marginalizira in izriva iz javnega prostora, se vse bolj oblikuje zavedanje o tem, da ta marginalizacija ni brez posledic v »realnem« svetu. »Če se *kult* števil in matematik ne bi uveljavil na škodo humanističnih in družbenih ved (poimenujmo jih ‚humanistika‘), bi imeli manj otrok v težavah nasproti svetu, ki jih vznemirja. Naučiti se subtilnosti jezika in mišljenja, to je prioriteta« (Délorme, 2015: str. 6). Seveda kritike vsesplošne kvantifikacije, rangiranj in drugih podobnih klasifikatornih in tako tudi segregativnih postopkov ne merijo toliko na matematične ali statistične metode kot take, ampak na njihov učinek na družbeno stvarnost. Šolstvo je tu neizbežni katalizator. Že iz samega števila naslovov kritičnih publikacij izhajajoče dejstvo, da se kritike neoliberalizma in komplementarnih ideologemov na področju edukacijskega raziskovanja krepijo, pa nas opozarja, da se ne kaže prepuščati katastrofizmu. Če bo nakazani dialektiki omogočeno razvitje, je mogoče napovedati postopno »uravnoveženje« na paradigmatiski ravni, obuditev vrste »pozabljenih« pedagoških paradigem, krepitev intelektualnih prostnih gibanj in, kdo ve kdaj, morda tudi spremembe kulturnih vzorcev, pri čemer tovrstne spremembe s produktivno rabo komunikacijskih tehnologij vsaj nakazujejo možne »pozitivne« scenarije.

Pedagoški inštitut v Sloveniji

Ta razdelek zapisa je po svoji ambiciji omejen. Kaže ga brati bolj kot sinopsis za neko prihodnjo zgodovinarsko edukacijsko raziskavo, ki bo morda opravljena, ni pa gotovo, da bo. Vsekakor bo ta raziskava verodostojnejša, če jo bo opravil kak raziskovalec mlajše generacije, ki bo imel primerno distanco. Kot sem namignil že v uvodu, je bila ustanovitev Pedagoškega inštituta v Sloveniji pred petdesetimi leti pravzaprav nenavadno pravočasna glede na institucionalno in raziskovalno dinamiko v kontekstih mednarodnega gospodarskega vzpona, glede na krepitev prosperitete in, ne nazadnje, glede na demokratizacijo kulture v različnem tempu na obeh straneh železne zavese. Opis dogajanj v takratni vzgojnoizobraževalni sferi v Sloveniji bo, kot rečeno, morda stvar kake z arhivskimi in drugimi dokumenti podprte raziskave. Ta bo nemara odgovorila na vprašanje, ali je bila ustanovitev Pedagoškega inštituta plod temeljnega razmisleka v sami znanosti ali dolgoročnega načrtovanja v hodnikih takratne »enopartijske« oblasti ali, kar je najbolj gotovo, kombinacije obojega. Čeprav ni dvoma, da je bilo v političnem režimu socializma razmerje med zahtevami oblas-

ti in dejavnostmi v znanosti in s tem tudi v edukacijskem raziskovanju, milo rečeno, zapleteno, pa je v načelu ravno tako šlo za »*policy oriented research*«. Koliko je bila zlasti pedagogika, ki je bila seveda ključna veda v strukturi inštituta v njegovih zgodnjih letih, podvržena hkrati tradicionalnim »centralno evropskim« paradigmam na eni strani in socialističnim »vizijam« vzgoje novega človeka, bi bilo treba pokazati na samih raziskovalnih publikacijah tistega časa. V vsakem primeru je jasno, da tudi v najbolj stalinističnih režimih ideološko vsiljene kvazi paradigme niso povsem določile znanosti in ved, čeprav so te ideološke bariere učinkovale zaviralno, v nekaterih vedah pa po zaviti logiki stvari celo pospeševalno (kot, recimo, v primeru ruske formalistične lingvistike).

Koliko so pri ustanovitvi in zlasti začetnem delovanju Pedagoškega inštituta vplivale različne paradigme, o katerih je včasih nekaj ugibanja in razpravljanja, je mogoče odgovoriti prav na podlagi opravljenih raziskav in ekspertiz. Ni dvoma, da se je vizija vzgoje in izobraževanja povezovala s paradigmo, ki jo opredeljuje pojem *Bildung*. Ni težko videti, da se je ta vizija pedagoške znanosti vpisala v pedagoški konstrukt »vzgoje socialističnega človeka«, ki ni bila samo vsiljena ideološka anticipacija, ampak je bila hkrati tudi delujoča premisa, ki so jo vsaj nekateri raziskovalci skušali »pozitivno« sprejemati in razvijati. Dinamika širitve in prestopanja okvirov pedagoške paradigme, ki je zelo kmalu omogočila uvajanje sodelovanja različnih disciplin (v razponu od psihologije do lingvistike), se je na Pedagoškem inštitutu uveljavljala dokaj hitro. Na eksistencialni ravni so raziskovalci z vsem tem imeli svoje probleme, kar je Franc Pediček, ki je bil zelo verjetno raziskovalec z najdaljšim delovnim stažem na inštitutu, izrazil v svojem avtobiografskem portretu v svoji starosvetno zveneči, a dejansko zanj nasploh značilni »neologistični« govoric: »Na pedagoškem področju sem se bojeval s komunizmom in njegovimi rdeče vatikanskimi oprodami od 1950. leta naprej. Sproti sem kritično odbiral njegove zmote in zablode, pozitivnosti pa naprej teoretično razvijal in dograjeval. S takšnim delovanjem sem dolga leta veljal za enfant terrible slovenske pedagogike in za enega najbolj neprijetnih disidentov v njej« (Pediček, 2004: str. 53). Že iz tega namiga je mogoče sklepati, da »ideološki pritisk« ni bil tako totalno vseopredeljujoč, kot bi radi prikazali v današnji slovenski desničarski antikomunistični *ideološki* propagandi, ki se je ujela z globalnim neoliberalizmom. Teza, ki je tu ne bom mogel dokazovati, bi lahko bila, da se je odnos med edukacijskimi vedami in takratno oblastno dominacijo oblikoval dokaj podobno kot v državah Zahoda: pač v zdaj sodelovalni zdaj v bolj napeti kontroverzni klimi. Kot je poudarjal zgoraj že večkrat omenjeni Torsten Husen, imamo tu opraviti z nerešljivo dialektiko med težnjami raziskovalcev po neomejeni svobodi in

zahtevami oblasti, ki terjajo »konkretne« rešitve, nasvete za prilagajanje politik in preverljive podatke. Ni pa vedno tako v primerih vsake politične opcije, ki zaseda oblast. Liberalne in zmerno leve vlade običajno bolj kot (neo)konservativne razumejo potrebe po temeljnem raziskovanju in se pogosto tudi same zanimajo za bolj reflektivno obarvane odgovore na kritična vprašanja. V tej enačbi, če ne govorimo posebej še o široki zainteresirani javnosti, pa nastopajo še učitelji s svojimi potrebami po informacijah o didaktičnih pristopih in novih metodah pouka.

Če se spet skličemo na Pedička, se je že pred ustanovitvijo Pedagoškega inštituta začel formirati modernistični profil edukacijskih ved pri nas: »Preden je postala indukcija v pedagogiki priznana ter razvita raziskovalna metodološka smer, je naša pedagogika morala iti še enkrat skozi čas najslabše dedukcije, skozi znani čas prevajanja ideologije in politične pragmatike v svoj jezik. Toda petdeseta leta pomenijo pomemben preobrat iz takšne znanstveno sporne metodološke usmerjenosti. Začela je zmagovati volja za empirično raziskovalno indukcijo« (Pediček, 1995: str. 20).⁶ Empirizem je očitno bil ključna paradigma, ki je bila vektor v formuli transformacije širokega nabora družboslovnih in humanističnih ved v format, ki ga danes razumemo kot edukacijske znanosti. Pediček je v nadaljevanju pravkar citirane misli jasno povzel celotni razvoj Pedagoškega inštituta do časa, preden je inštitut začel uvajati mednarodne primerjalne raziskave:

Podobno kakor v drugih znanostih se je pedagogika pri oblikovanju svoje posebne empirične metodologije raziskovanja najprej zgledovala tam, kjer se je imela kaj naučiti. To sta bili pri nas v tistem času psihologija, za njo še sociologija. Vendar sta čez čas ti dve znanosti začeli tako prodirati v pedagoško raziskovanje, da se je bilo treba temu upreti z razvijanjem samostojne pedagoške raziskovalne metodologije. Zaradi prizadevnega razvijanja avtentične pedagoške empirične metodologije raziskovanja, se je ta ‚invazija‘ začela umirjati in je nazadnje prešla v dovolj uspešno sodelovanje v okviru raziskovanja pedagoških pojavov in vzgojno-izobraževalnih procesov (ibid.: str. 20).

Pedičkova ugotovitev o »umirjanju invazije« je berljiva kot gesta učenjaka, izšolanega v »tradicionalni« pedagogiki, ki je uvidel potrebe novega časa in dojel nujo vključevanja novih paradigem v edukacijsko raziskovanje. Toda prava »invazija« se je začela *po* obdobju, ki ga opisuje Pediček, kajti še pred spremembo političnega režima se je na Pedagoškem

6 Publikacija, v kateri je Pediček, med drugim, zabeležil tudi tukaj citirane stavke, je zbornik, ki je izšel skoraj sedem let po tem, ko se je posvet o identiteti pedagoških znanosti odvil na Pedagoškem inštitutu l. 1988, torej takrat, ko se je sprememba sistema že dokaj jasno obetala.

inštitutu začela prva – najprej v pilotni obliki – primerjalna mednarodna raziskava IEA.⁷ S kasnejšim pristopom tudi k raziskavam PISA, v okviru OECD, se je podoba Pedagoškega inštituta kot k oblikovanju politik usmerjene ustanove znatno dopolnila. Z vključevanjem v mednarodne tokove tovrstnega raziskovanja pa je inštitut tudi »uvozil« dileme in kontroverze, ki prečijo edukacijsko raziskovanje: »S spremembo dosedanje osrednje pozicije znanja kot cilja izobraževanja, v umeščanje znanja vzporedno z veščinami in individualnimi stališči ter drugimi vrednotami, se spreminja tudi sama vrednost znanja, tako v smislu formiranja osebnosti kot v njegovi družbeni vlogi« (Gril, 2013: str. 11). Pedagoški inštitut je bil, če se ozremo nazaj, glede na svojo relativno majhnost (s pretežno okoli tridesetimi zaposlenimi raziskovalci), tudi v velikanskem obsegu vključen v različne šolsko reformne procese, v primeru uvajanja usmerjenega izobraževanja v srednje šole tudi na izrazito kritičen način. To pa je posebna tema, ki presega namen tega zapisa.

Sklep

Sociološke raziskave, pri katerih gre praviloma za rabo različnih osnovnih raziskovalnih paradigem, so po svoji strukturiranosti in epistemoloških obrazcih, ki sooblikujejo raziskovalne objekte, verjetno najbolj primerljive z edukacijskimi raziskavami. Če pomislimo na Durkheima, pa lahko tudi trdimo, da so modernistične forme obeh področij kar precej prepletene. Bourdieujev izrek »sociologija je bojni šport« je bil uporabljen za naslov dokumentarnega filma, v katerem je bil izrečen (*La Sociologie est un sport de combat*, 2001); to izjavo lahko jemljemo kot metaforično oznako tudi za edukacijsko polje. Edukacijsko raziskovanje je ožje definirano glede na objekte svojega raziskovalnega delovanja, kot je sociologija, vendar pa je na vseh svojih robovih prav tako v nenehnem latentnem konfliktu. V tem članku sem nekaj teh robov, nekaj deleuzovskih *gub pomena* (ne da bi jih tako imenoval) označil in nakazal agense produktivnosti ved, ki so investirane v to polje. Latentni ali manifestni boji (spori, konflikti) potekajo na več ravneh: najbolj banalno seveda v razmerju med izvajalci in financerji, v bolj sofisticiranih oblikah seveda med zastopniki razlikujočih se koncepcij, ki lahko so, lahko pa tudi ne, v navezi z ideologijami, civilnimi in/ali političnimi družbenimi gibanji; v nekaterih zaostritvah družbenih bojev prodrejo tudi v javnost, ker v sedanjih »refleksivnih družbah« (kot jih poimenujejo Giddens, Beck, Wacquant in drugi) postanejo medijsko atraktivni. Na drugi strani pa neizogibno to konfliktnost interiorizirajo tudi same institucije, ki se ukvarjajo z edukacijskim raziskovanjem. Glede na to, da je tudi v deželah z visoko stopnjo privatizacije edukacijsko razisk-

7 To je tudi obdobje, ko sem podpisani delal kot direktor Pedagoškega inštituta.

ovanje v svojih razvitih, še zlasti empiričnih raziskavah, skoraj nemogoče brez javnega financiranja, se institucije spopadajo za svoje preživetje v družbah, v katerih neoliberalni ideologemi delujejo kot načela organizacije in managementa kot instrumenta (razredne) dominacije. To se dogaja tudi med institucijami, ki po svojem habitusu nagibajo k sodelovanju z oblastjo. Koliko pri tem žrtvujejo načela znanstvene etike, je kajpak posebno vprašanje. Pa vendar je danes jasno, da si delovanja izobraževalnih sistemov brez tega raziskovanja ni mogoče predstavljati. Konfliktnost, ki je vpisana v samo konstitutivno institucionalno in družbeno umeščenost sodobnih edukacijskih ved, pa – kot jasno ilustrira primer slovenskega Pedagoškega inštituta – v drugačnem družbenem sistemu, kakršen je bil socialistični, ni nič manjša. Če so jih sami raziskovalci dojemali prav kot posledico »napačnega«, namreč ideologiziranega in represivnega političnega sistema, so se že po nekaj letih delovanja v »demokraciji« lahko prepričali, da se je sicer spremenil okvir, vsi vsebinski, formalni, konceptualni, institucionalni in drugi spopadi, ne nazadnje tudi tisti, ki se artikulirajo kot »osebna nasprotja«, pa ostajajo. V gubah smisla, v katere se vihajo ti spopadi, ki skoraj nenehno ogrožajo obstoj institucij in raznolikih entitet, ki proizvajajo vednost, znanje in podatke, se tvorijo epistemološki prodori, uvidi in pojmi. Vse to pa je tisto, za kar pri raziskovanju navsezadnje sploh gre.

Literatura

- Althusser, L. (1976) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. (Notes pour une recherche). V Althusser, L. *Positions 1964–1975*, str. 67–125. Paris: Les Éditions sociales.
- Anderson, G. (1998) *Fundamentals of Educational Research*. 2nd Edition. New York: Falmer Press.
- Bacevic, J. (2014) *From Class to Identity / The Politics of Education Reforms in Former Yugoslavia*. Budapest, New York: CEU press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970) *La Reproduction, Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Édition de minuit.
- Délorme, S. (2015). *Insoumission. Cahiers du cinéma*. Février 2015, N° 708, str. 5–7.
- Fabre, M. (2011) *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fritzsche, B. (2001) Poststrukturalistische Theorien als *sensitizing concept* in der qualitativen Sozialforschung. V Fritzsche, B., et al (ur.). *De-konstruktive Pädagogik*, str. 85–101. Opladen: Leske + Budrich.
- Gadamer, H.-G. (2001) *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, zbirka Labirinti.

- Gauthier, C. (1996) Le XVII^e siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. V Gauthier, C., Tardif, M. (ur.). *La pédagogie / Theorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, str. 87-108. Montreal, Paris, Casablanca: Gaetan Morin.
- Gril, A. (2013) Odnos do znanja v družbi znanja. *Šolsko polje XXIV* (2013), 1-2, str. 11-12.
- Husen, T. (1984) Issues and Their Background. V Husen, T., Kogan, M. (ur.). *Educational Research and Policy: How do They Relate?*, str. 1-37. Oxford, New York, Pariz, Frankfurt/M: Pergamon Press.
- Pediček, F. (1995) Danšanja identiteta pedagoške znanosti. V Pediček, F. (ur.). *Današnja identiteta pedagoških znanosti*, zbornik, str. 11-34. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, F. (2004) *Tek in tekališče mojega življenja*. Ljubljana: samozaložba.
- Reid, I. (1986) *Sociology of School and Education*. London: Fontana Press.
- Sarup, M. (1996) *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Scott, D., Usher, R. (2011) *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. 2nd edition. London: Continuum.
- Smith, R. (2009) Proteus Rising: Re-Imagining Educational Research. V Bridges, D., Smeyers, P., Smith, R. (ur.). *Evidence-Based Education Policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?*, str. 175-190. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sociologie est un sport de combat, La* (2001), dokumentarni film. Režija: Pierre Carles, Francija: C.P. productions & V. F. film productions.
- Thomas, G. (2007) *Education and theory: strangers in paradigms*. New York: Open University Press, McGraw-Hill Education.

Prispevek programa Korak za korakom k posodabljanju predšolske vzgoje Ob 20-letnici programa v Sloveniji

Tatjana Vonta

Pedagoški inštitut je že od ustanovitve pred petdesetimi leti področju predšolske vzgoje namenjal svojo pozornost v raziskovalnem in razvojnem delu. Ne gre pozabiti, da je prav v okviru inštituta nastajal program priprave otrok na šolo, ki je konec šestdesetih in v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja začel reševati probleme socialne neenakosti v tedanji družbi. Tudi kasneje so bile v okviru inštituta opravljene raziskave, ki so se odzivale na tedanje aktualne probleme na področju predšolske vzgoje in nakazale smeri razvoja, kljub temu pa se bomo v tem članku omejili le na analizo prispevka programa Korak za korakom k posodabljanju na področju predšolske vzgoje. Programa Korak za korakom seveda ne gre razumeti samo v pomenu neposrednega programa za otroke, ampak širše: kot skupek iniciativ, ki so namenjene otrokom, staršem in skupnosti in jim zagotavljajo izobraževalne izkušnje, ki spodbujajo demokratično razmišljanje in delovanje. S tem želi program prispevati k ustvarjanju kulture demokracije v vsakodnevnem življenju.

Uvajanje programa smo začeli v Zavodu za odprto družbo¹ leta 1994, v praksi naših vrtcev je zaživel leta 1995 in že leta 1997 prešel na Pedagoški inštitut, kjer je bil ustanovljen Razvojno-raziskovalni Center pedagoških iniciativ Korak za korakom. Poslanstvo Centra je bilo že od vsega začetka us-

¹ Zavod za odprto družbo – Slovenija je bila nepridobitna fundacija, ki je delovala v Sloveniji od leta 1992 do leta 2000 v okviru mreže fundacij Georga Sorosa; fundacije so bile posebej aktivne predvsem v državah v tranziciji. V tistem obdobju so v to kategorijo sodile Rusija, pribaltske države, države srednje, jugovzhodne in vzhodne Evrope, Kavkaza, srednje Azije, srednje Amerike, južne Afrike, kasneje pa tudi države južne Amerike in vzhodne Azije. V Sloveniji je fundacija podpirala številne iniciative na področju izobraževanja, umetnosti, kulture in razvoja civilne družbe, ekonomske reforme, pravne reforme, javne uprave, medijev, elektronskih komunikacij, založništva in javnega zdravstva.

merjeno v raziskovanje, razvijanje, uvajanje in evalviranje pedagoških iniciativ, ki prispevajo k razvoju polnih potencialov vsakega otroka, mu zagotavljajo enake možnosti za vzgojo in izobraževanje in so usmerjene k razvoju kakovostne predšolske vzgoje (Korak za korakom: Business plan, 2000). Dejavnosti v okviru programa Korak za korakom so bile v preteklih dvajsetih letih usmerjene v dve temeljni področji: v zagotavljanje enakih možnosti za vse otroke v predšolskem obdobju ter v spreminjanje in zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa v tem obdobju. Čeprav ju na tem mestu opisujemo ločeno, pa ju razumemo kot zelo povezani in soodvisni. Menimo, da ne moremo več govoriti o kakovostni sodobni predšolski vzgoji, če hkrati ne poskrbimo in ne zagotavljamo enakih možnosti vsem otrokom. Hkrati pa principa enakosti na predšolskem področju ne moremo doseči, če si hkrati ne prizadevamo za njeno kakovost, saj ima le kakovostna predšolska vzgoja dolgoročne pozitivne učinke za otroka in družbo v celoti, kar nam dokazujejo številne študije (Sylva et al., 2004; Young, 2007; Burger, 2010). V prvem obdobju so bile naše dejavnosti usmerjene predvsem v neposredno implementacijo in širjenje metodologije Korak za korakom. Pod pojmom metodologija Korak za korakom razumemo strategije in konkretne načine uresničevanja ciljev v procesu vzgoje in izobraževanja, ki jih program Korak za korakom želi doseči. V drugem obdobju pa smo zaradi sprememb, ki so nastale v procesu implementacije in v okolju, naše dejavnosti bolj poglobljeno usmerjali v izboljševanje prakse s kontinuiranim profesionalnim razvojem ter sistemi in orodji, ki ta razvoj podpirajo, ter vprašanji dostopnosti in kakovosti predšolskih programov za romske otroke. V nadaljevanju zato te tri sklope prikazujemo ločeno, čeprav so se v realnosti marsikdaj medsebojno prekrivali in ni mogoče identificirati jasnih mejnikov med njimi. Za boljše razumevanje delovanja Centra in uresničevanja programa Korak za korakom pri nas moramo uvodoma na kratko opisati vsebinski, konceptualni in organizacijski okvir, ki v veliki meri opredeljuje vse naše dejavnosti.

Konceptualni okvir programa Korak za korakom

Leta 1994 je kanadski pedagog Frasier Mustard navdušil Georga Sorosa, madžarsko-ameriškega poslovneža, filantropa in družbenega aktivista, z izjavo, da so predšolska leta najbolj formativna leta v človekovem življenju. Na tej osnovi je George Soros predlagal programskemu osebju Open Society Institute (v nadaljevanju OSI), da pripravi projekt, ki bo izboljšal pogoje za razvoj otrok v tej starosti. Cilji programa so bili prvotno usmerjeni predvsem v uvajanje modelov vzgoje in izobraževanja, ki imajo v središču svoje pozornosti tri- do šestletnega otroka in so predstavljali humanistično ter demokratično osnovo te dejavnosti v državah v tranziciji.

Že konec leta 1994 so cilji prešli tudi na področje reformiranja politik na področju vzgoje in izobraževanja za otroke od rojstva do desetega leta in pri tem poudarjali:

- zagotavljanje visokokakovostne vzgoje in izobraževanja za vse otroke od rojstva do desetega leta starosti, s poudarkom na najbolj ogroženih otrocih;
- promoviranje na otroka osredinjenega učenja in poučevanja, ki spoštuje in prepozna individualne potrebe vsakega otroka v kontekstu njegovega celovitega razvoja;
- spoštovanje različnosti, inkluzivnih praks in kulturno primernih okolij za učenje;
- prepoznavanje različnih vlog pedagoga kot povezovalca, olajševalca, vodnika, modela v učnem procesu ter pomočnika pri oblikovanju skupnosti otrok oziroma učencev v njihovem oddelku, kjer so ti aktivno vključeni v proces učenja, ter potrebo praktikov po izboljševanju in stalnem profesionalnem razvoju;
- večjo inkluzijo in participacijo družin ter skupnosti v življenju in delu oddelka, vrteca ter šole;
- vlogo družine in staršev v otrokovem razvoju ob prepoznavanju staršev kot primarnih in najpomembnejših vzgojiteljev in učiteljev svojih otrok, kar zahteva oblikovanje pogojev za njihovo vključevanje v razvijanje ciljev vzgoje in izobraževanja za njihove otroke;
- dobro oblikovano učno okolje, ki nudi fizično in psihološko varnost, oddelek, ki je urejen tako, da vzpodbuja izbiro in samostojnost otrok in učencev.

Te cilje je program uresničeval z dejavnostmi, povezanimi s podpiranjem profesionalnega razvoja pedagoških delavcev ter z nudenjem ustreznih virov in pomoči, ki omogočajo razviti oddelke in prakso, ki bo promovirala odprto in kritično razmišljanje ter ravnanje nove generacije otrok (Stasz et al., 2008). Program Korak za korakom temelji na spoštovanju posameznika kot kritičnega in kreativnega misleca, ki je:

- sposoben reševati probleme;
- iznajdljiv in fleksibilen, neodvisen, samostojen in kritičen v razmišljanju;
- sposoben izbirati in sprejemati odločitve ter odgovornost za svoje odločitve;
- zmožen kreativnega izražanja lastnih misli in idej;
- sposoben sprejemati in nuditi pomoč drugim;
- sposoben odzivati se na spremembe v družbenem in naravnem okolju;
- skrben do sebe in do drugih ljudi ter svojega okolja;
- spoštljiv do različnosti, je strpen in solidaren ter sposoben sodelovati;

- pripravljen za vseživljenjsko izobraževanje.

Teoretsko osnovo je program gradil na treh poglavitnih doktrinah: socialnem konstruktivizmu, razvojni in kulturni primernosti ter progresivni pedagogiki; dopolnjuje jih s sodobnimi spoznanji na področju učenja, delovanja možganov ter vplivov okolja na otrokov razvoj pa tudi s spoznanji o zakonitostih reformnih procesov. Program svojih pedagoških izpeljav ne gradi na eni teoriji, ampak ima v odnosu do njih eklektičen pristop, tako da ostaja splošno uporaben in ga je mogoče prilagoditi lokalnim in kulturnim posebnostim. Te doktrine se uresničujejo z individualizacijo in diferenciacijo na različnih nivojih, z oblikovanjem spodbudnega fizičnega in socialnega okolja za učenje, z zagotavljanjem možnosti izbire, z aktivnim in smiselnim učenjem ter poučevanjem, s samoregulacijo posameznikov in skupine otrok, z vključevanjem družin, sodelovanjem in odpiranjem v okolje, s spremljanjem in načrtovanjem otrokovega razvoja, s socialno pravičnostjo in stalnim usposabljanjem ter s strokovno pomočjo osebju (Vonta, 2006).

Prvotno je program v vseh državah deloval v okviru nacionalnih zavodov za odprto družbo, kasneje pa se je osamosvajal tako, da so bili v večini sodelujočih državah oblikovani centri Korak za korakom (kot neprofitne, nevladne organizacije, združenja ali, v našem primeru, kot center v okviru obstoječe javne organizacije na področju raziskovanja), ki organizirajo, spodbujajo, nudijo podporo in vire za uresničevanje omenjenih ciljev v sistemu javnega šolstva. Z razvojem in širjenjem programa je, zaradi specifičnih razmer in potreb v vsaki od sodelujočih držav, prišlo tudi do razlik v strateških načrtih implementacije, pa tudi do razlik v iniciativah, ki jih implementiramo. Do teh razlik pa je delno prihajalo tudi zato, ker so se različne države vključevale v program ob različnem času. Hkrati s procesom decentralizacije je začel potekati tudi proces strokovnega združevanja teh organizacij v okviru International Step by Step Association (v nadaljevanju ISSA), ki smo jo ustanovili leta 1999.

Program se je začel implementirati leta 1994 v petnajstih državah in 200 oddelkih, leta 2001 je metodologijo izvajalo že preko 16.000 oddelkov v 28 državah. K širitvi programa so prispevali po eni strani doseženi rezultati, po drugi strani pa tudi strokovna potreba po kontinuiteti teh pristopov, ki so jo zagovarjali tako starši kot strokovnjaki. K širitvi pa je nedvomno prispevala izdatna finančna podpora programu s strani OSI v začetnih letih uvajanja programa. Do konca leta 2006 je ta finančna pomoč znašala kar dobrih 125 milijonov dolarjev (Stasz et al., 2008). V prvi fazi implementacije (načeloma prvi dve leti) je OSI v vsaki državi zagotavljal polno finančno podporo za ustvarjanje fizičnih in kadrovskih pogojev ter za sledenje implementacije, kasneje pa so nacionalni centri sami začeli iska-

ti finančno vzdržne možnosti za širjenje v nove oddelke, OSI pa v večini držav sofinancira le nove iniciative, tudi tiste, ki so se razvile v okviru ISSA (kot npr.: Branje in pisanje za kritično mišljenje, Zagotavljanje kakovosti, Mentorstvo, Študije primerov, Edukacija odraslih za socialno pravičnost), ter mreženje med državami in z ISSA. V šolskem letu 2004/2005 je bil program aktiven v 30 državah, v več kot 24.000 oddelkih v vrtcih in osnovnih šolah (ISSA, 2004).

Evalvacija učinkov programa je bila opravljena tako na mednarodnem kot tudi na nacionalnih nivojih. Med ugotovitvami (ISSA, 2004) izstopajo tiste, ki so dokazale, da v primerjavi s tradicionalnimi pristopi Korak za korakom bolj učinkovito podpira otrokov socialni in emocionalni razvoj. Rezultati so tudi pokazali, da pristopi Korak za korakom podpirajo demokratične prakse in oblikovanje vrednot, ki so povezane z možnostjo izbire, prevzemanjem iniciative, cenjenjem individualnih izkušenj, prispevanjem posameznika kot člana učne skupnosti. Opazovanja v oddelkih so dokazala, da so te vrednote sestavni del metodologije, interakcije med vzgojitelji in otroki, fizičnega okolja in kurikula. Otroci, ki so vključeni v oddelke, kjer implementirajo metodologijo Korak za korakom, v povprečju dosežejo višje rezultate na ocenjevanju in meritvah njihovih sposobnosti sodelovanja, vodenja, zaupanja v lastne zmožnosti. Še posebej koristni so se pristopi pokazali za otroke z nizkimi akademskimi sposobnostmi, otroke s posebnimi potrebami in za otroke etničnih manjšin, s slednjim pa se zagotavljata socialna inkluzija in pravičnost.

Strokovno pomoč sta programu v začetnem obdobju nudili Georgetown University Washington D.C. in Children's Resources International, od leta 1999 pa je to vlogo prevzela ISSA. Vloga ISSA je bila na začetku usmerjena v širjenje informacij med članicami združenja, podporo strokovnemu razvoju članicam, spodbujanje razvojnih in raziskovalnih iniciativ in projektov, v katere so bile vključene članice združenja, razvijanje mednarodnih iniciativ na področju predšolske vzgoje in osnovnošolskega izobraževanja ter vključevanje in sodelovanje z drugimi strokovnimi organizacijami na tem področju v svetu. Skozi leta razvoja so se spremenile tudi potrebe članic v odnosu do lastne organizacije. Tako je ISSA spreminjala lastne dejavnosti in se tako odzivala na spremembe in potrebe na področju lastnega delovanja. Danes je ISSA prepoznavna kot mednarodna mreža, ki povezuje profesionalce in organizacije, ki delujejo na področju zgodnjega otroštva v okrog 60 državah, in sicer predvsem v Evropi in Srednji Aziji. ISSA gradi na izhodiščih, postavljenih v okviru programa Korak za korakom, in je v svojih ciljih usmerjena na zagotavljanje dostopnosti do kvalitetne vzgoje in izobraževanja za otroke od rojstva do desetega leta starosti (glej tudi: <http://www.issa.nl/> in <http://www.issa.nl/>).

issa.nl/content/mission). To poslanstvo uresničuje z iniciativami, ki so usmerjene na:

- promocijo socialne pravičnosti in spoštovanja različnosti v vzgojno-izobraževalnih programih, namenjenih otrokom do desetega leta, s transformativnim usposabljanjem in z različnimi viri;
- negovanje profesionalizma v vzgojno-izobraževalnih institucijah za predšolske otroke in otroke na začetku šolanja, na oblikovanje njihovih kapacitet in uporabo različnih virov;
- spodbujanje in podpiranje vključevanja družin in skupnosti v procese odločanja o otrocih;
- oblikovanje močnih povezav in mreženja praktikov, ki delajo z in za romske otroke in njihove družine;
- zagovarjanje inkluzivnega sistema za zgodnje otroštvo ter kritičnih pojavov, povezanih z dostopnostjo, enakostjo in kakovostjo.

Kot lahko ugotovimo, se je mednarodni okvir delovanja programa Korak za korakom v zadnjih dvajsetih letih premaknil od osrednje vloge OSI-ja na osrednjo vlogo ISSA, ki vse bolj odraža potrebe članic. Bistveni in osrednji cilji se niso pomembno spremenili, so pa postali bolj specifični in vpeti v širša dogajanja na področju predšolske vzgoje v svetu. Premik je zaznati tudi v sodelujočih državah, saj se v ISSA vse bolj vključujejo člani iz držav zahodne Evrope (Italija, Francija, Belgija, Nizozemska, Luksemburg, Velika Britanija), pa tudi iz neevropskih držav (Argentina, Avstralija) in ne le iz držav v t. i. srednji, jugovzhodni in vzhodni Evropi in srednji Aziji.

Implementacija programa Korak za korakom v Sloveniji

Implementacija programa Korak za korakom velja za uspešno uvedbo novosti v praksi, ki je usmerjena na zagotavljanje kakovosti. Zato nam lahko kritična analiza tega procesa ponudi nekaj odgovorov na vprašanja, povezana s spreminjanjem in zagotavljanjem kakovosti v praksi, in tako tudi na vprašanja o inoviranju vzgojno-izobraževalnega procesa nasploh. Na osnovi analize dokumentacije v Centru Korak za korakom smo identificirali nekaj temeljnih korakov oziroma elementov, ki podpirajo uspešnost kompleksne inovacije na predšolskem področju. Vsak element smo skušali podkrepiti tudi s podatki iz dokumentacije, ki se je zbirala v preteklih dvajsetih letih implementacije.

Dobro koncipirana konceptualna zasnova sprememb

Zgoraj smo opisali temeljne značilnosti konceptualne zasnove sprememb, ki smo jih želeli uresničiti v praksi naših vrtcev. Konceptcija je prinašala kakovostne spremembe vzgojno-izobraževalnega procesa tako z vidika

otrok, njihovih staršev in izvajalcev pa tudi z vidika podpornih sistemov za uresničevanje teh procesov. Pri tem je pomembno poudariti, da osnovna zasnova zagotavlja konsistentnost v delovanju pa tudi odprtost in fleksibilnost, ki omogočata prilagajanje konkretnim potrebam in razmeram v posameznih okoljih. V našem primeru smo konceptualno zasnovo programa v Sloveniji prilagajali močnim stranem že obstoječega sistema, kot so bile: razmeroma visoka stopnja vključenosti otrok v organizirano predšolsko vzgojo, visoki zdravstveno-higienski standardi, državna finančna podpora tej dejavnosti, relativno visoka stopnja formalne izobrazbe vzgojiteljev ter, končno, relativno dobra osveščenost o tem, kaj želimo spreminjati, kar je bilo v tistem času že definirano v Beli knjigi (1995). Hkrati s tem smo identificirali tudi potrebe, ki so zahtevale uvajanje sprememb, kot so npr. usmerjenost prakse na tradicionalne pristope in vsebine, načini usposabljanja strokovnih delavcev, ki niso upoštevali principov učenja odraslih in so bili tudi po vsebinski strani odmaknjeni od sodobnih zahtev na področju, pomanjkanje ustreznih priročnikov in gradiv za praktike, ki bi na enostaven način dopolnjevali na seminarjih osvojena znanja, prakse in vrednote, razmeroma slabo razviti podporni sistemi za spodbujanje profesionalnega razvoja (možnosti za kritično refleksijo z drugimi praktiki, različne oblike mentorstva in svetovanja, timsko delo na nivoju vrtca ipd.), neustrezno urejene igralnice, ki otrokom niso dopuščale izbire, prevladujoče frontalne oblike dela in neupoštevanje individualnih značilnosti otrok, formalne oblike sodelovanja s starši, premalo znanja o tem, kako nove cilje uresničiti v praksi, ipd.

Strokovno in zavzeto vodenje programa

Uspešno vodenje je zanesljivo pomemben pogoj za uspešnost vsake inovacije. Brez lažne skromnosti moramo na tem mestu ugotoviti, da je bil krovni tim centra Korak za korakom strokovno in organizacijsko dobro usklajen, fleksibilen, pripravljen na prevzemanje odgovornosti, vztrajen in odporen tudi ob hudo zapletenih odporih in problemih ter hkrati tudi sam vpet v procese učenja. Učili smo se na številnih mednarodnih seminarjih, sestankih in konferencah ter ob aktivnemu vključevanju v oblikovanje ustreznih gradiv in iniciativ na mednarodnem nivoju. Te priložnosti so nam širile vpogled v področje, omogočile globlje razumevanje ključnih konceptov ter uvid v prakso naših vrtcev iz drugih perspektiv. Proces učenja članic krovnega tima se je dopolnjeval z učenjem od praktikov v naših vrtcih in s poglobljeno kritično refleksijo in analizo vsake dejavnosti, ki smo jo izvajali. Iz analize poročil o delu Centra lahko ugotovimo, da se je število članov krovnega tima v različnih obdobjih delovanja gibalo od treh do največ 5,75 zaposlenih. Večina članic krovnega tima je bila v Cen-

tru zaposlena le za določen del svoje polne zaposlitve. Drugi del do svoje polne zaposlitve smo bile zaposlene v vrtcih, šolah ali na fakulteti. Med nalogami krovnega tima velja posebej omeniti organizacijo vseh dejavnosti v pomoč uspešni implementaciji, oblikovanje kriterijev za sodelovanje, oblikovanje modulov usposabljanja in usposabljanje strokovnega osebja, kritično analizo in spremljanje implementacije ter načrtovanje ustreznih strategij za širjenje programa, povezovanje sodelujočih, svetovanje in njihovo vključevanje v iskanje ustreznih rešitev, koordinacijo z dejavnostmi na mednarodnem nivoju.

Izdelani kriteriji za izbiro sodelujočih vrtcev v začetni fazi implementacije.

V začetku leta 1995 smo izdelali kriterije za izbor vrtcev, ki naj bi sodelovali v projektu. Med kriteriji so bili: regijska pokritost, socialno-ekonomska situacija v okolju (problemi brezposelnosti, zasvojenosti z alkoholom ipd.), velikost vrtca, organiziranost vrtca (vrtec pri šoli, samostojen vrtec), velikost lokalne skupnosti (veliko mesto, manjše mesto, vas), reference vrtca, povezane s strokovnim usposabljanjem, dosežen nivo odprtosti vrtca v odnosu do družin in do lokalne skupnosti. V končni izbor smo vključili 7 vrtcev, ki so v tistem obdobju opravili izjemno poslanstvo: Vrtec Ljubljana-Center (enota Ana Zihlerl), Vrtec Idrija (enota Spodnja Idrija), Vrtec Pobrežje (enota Kekec), Vrtec Koper (enota Bertoki), Vrtec Angelce Očepk, Jesenice, Vrtec pri Osnovni šoli Vavta vas, Vrtec Murska Sobota (enota Gregorčičeva). V vsakem od naštetih vrtcev smo septembra 1995 začeli z uvajanjem novosti v dveh oddelkih. V januarju 1996 smo odprli še dva oddelka v okviru Vrtca Ljubljana-Center za otroke iz dveh begunskih centrov v Ljubljani. Septembra 1996 pa smo jim pridružili še Vrtec Trbovlje, zaradi izjemno težkih razmer v okolju, saj se je zaradi zapiranja rudnika in mnogih drugih organizacij ter servisov povečalo število brezposelnih, s tem pa se je število otrok v vrtcu skoraj razpolovilo. Naša priporočila za oblikovanje oddelkov so bila usmerjena tudi na to, da se oblikujejo tudi starostno mešani oddelki, da se vključujejo otroci, ki so socialno ogroženi, otroci s posebnimi potrebami ter romski otroci.

Ustrezne predpriprave in urejanje pogojev za začetek uvajanja inovacije na nivoju vrtca

Že pozimi 1995 so se začele priprave za uvajanje novosti s strokovnimi in vodstvenimi delavci v izbranih vrtcih. Krovni tim se je z njimi redno povezoval na mesečnih srečanjih, kjer smo obravnavali smernice za načrtovanje kadrovske spremembe, za izbor vzgojiteljic in pomočnic, ki bodo začele uvajati nove pristope, za informiranje staršev in financierjev, izbor

otrok, ki bodo vključeni v te oddelke, priprave igralnic, pohištva in didaktičnih materialov ipd. V ta srečanja so se vključevale tudi vodje programa na nivoju vrtca, saj smo v okviru projekta v vsakem vrtcu za dobo dveh let financirali tudi to novo delovno mesto. Njihova naloga je bila predvsem okrepiti timsko delo, strokovno podpirati praktike v spreminjanju prakse, okrepiti sodelovanje s starši in lokalno skupnostjo ter ohranjati stalni stik s krovnim timom. V večini primerov so ta delovna mesta zasedle zelo izkušene vzgojiteljice ali pa svetovalne delavke. Lahko trdimo, da so vse vodje programa na nivoju vrtca v tistem času opravile strokovno in organizacijsko izjemno pomembno vlogo v procesu implementacije.

Tudi kasneje, ko je implementacija že zaživela v praksi, smo ta srečanja redno izvajali; namenjena so bila analizi opravljenega dela, izmenjavi izkušenj, evalvaciji in refleksiji doseženih sprememb, dogovarjanju o nalogah in strategijah dela v prihodnje, osvajanju novih znanj, praks in vrednot itd. Lahko trdim, da so srečanja močno okrepila skupno razumevanje naših prizadevanj tako z vidika zastavljenih ciljev kot s stališča razvijanja kompetenc vseh sodelujočih.

Skrbno načrtovanje materialnih pogojev za uresničevanje inovacije
V okviru projekta smo v prvih letih imeli finančna sredstva za urejanje in opremljanje učnega okolja igralnic, kotičkov za starše, kabineta za strokovno osebje (pohištvo, didaktični material in sredstva). Na domačem trgu ni bilo primerne opreme za igralnice, ki bi omogočale razgibano ureditev v kotičke oziroma centre dejavnosti. Tradicionalno opremo tedanjih igralnic so običajno sestavljale zaprte visoke omare, kotiček »dom in družina« in ponekod še kakšen »frizerski kotiček«. Na sredini igralnice pa je ostajal prostor za mize in stole. Oprema igralnica je odražala takratno filozofijo delitve otrokovega življenja v vrtcu na usmerjene dejavnosti (za doseganje predpisanih ciljev) ter spontane dejavnosti po željah otrok. Pa tudi v primeru zaposlitev po željah so morali otroci prositi za pomoč odrasle v oddelku pri dostopu do igrač in materialov. Da bi omogočali dostopnost igrač in didaktičnih sredstev otrokom ter jim tako ponudili moč odločanja in krepili njihovo samostojnost ter odgovornost za pospravljanje, smo morali vzpostaviti stik z slovenskimi proizvajalci opreme (npr. Iles Idrija d. o. o., Želva) in jim predstaviti nekatere možne izpeljave naših zahtev. Z uvozom določenih sredstev in igrač iz tujine (miza za igre s peskom in vodo, vafel kocke, miniaturne živali itd.) pa smo obogatili ponudbo ustreznih igrač in kasneje spodbudili tudi proizvodnjo nekaterih igrač na domačem trgu (npr. lesene kocke, kubik kocke). V nekaterih vrtcih smo uredili tudi zunanje površine ter ustrezne pogoje za vključevanje otrok z motnjami v gibanju in jim omogočili dostop do igralnice

na invalidskih vozičkih. Skupaj z vrtci smo iskali boljše možnosti za izrabo hodnikov, garderob in primernih lokacij za kotičke za starše.

Informiranje staršev (uporabnikov)

Posebno pozornost smo pred začetkom implementacije namenili informiranju staršev o možnostih za vključevanje njihovih otrok v oddelke, kjer bo implementirana metodologija Korak za korakom. Skušali so jim predstaviti prednosti in način dela pa tudi, kaj pričakujemo od njih. Odzivi staršev so bili zelo različni, od dvomov do navdušenja. Nekateri starši so izražali predvsem zaskrbljenost glede »ideološke« usmeritve, da gre za ameriški program, pa tudi, da se od njih preveč pričakuje v zvezi z sodelovanjem, ter zaskrbljenost, da bo treba za tako zastavljen program plačati več kot za običajnega. V procesu informiranja staršev na začetku našega delovanja smo se soočali z dejstvom, da smo lahko staršem le posredovali naše prepričanje o tem, da bo program uspešen, in opisali učinke podobnih programov, nismo pa jim mogli pokazati, kako poteka delo v takšnem oddelku in jim omogočiti izmenjave mnenj s starši, ki tovrstno izkušnjo že imajo. V najbolj kritičnem primeru, ki smo ga doživeli v vrtcu Bertoki v Koprju, smo za starše organizirali ogled takšnih oddelkov na Hrvaškem, kjer so začeli z implementacijo metodologije Korak za korakom leto dni pred nami. Tako so starši imeli možnost spoznati, kakšne spremembe se obetajo njihovim otrokom in njim, pa tudi izmenjati mnenja s starši, ki so že imeli tovrstno izkušnjo. Prav ti starši so po dveh letih izkušenj v naših oddelkih s pritiski na lokalno osnovno šolo, kjer učitelji niso želeli implementirati metodologije v njihovi šoli, dosegli kontinuiteto v pristopih tudi na nivoju šole. Šola je bila kasneje in je še danes vzorna v implementaciji metodologije in na otroka osredinjenih pristopov.

Skrb za strokovne delavce in njihov razvoj

V prvem letu je bilo v okviru projekta financirano dodatno osebje v oddelku, ki smo ga imeli v naših oddelkih nad predpisanimi normativi, da bi pospešili uvajanje sprememb na nivoju prakse. Ukrep je omogočal v razmeroma kratkem času intenzivno spreminjati prakso na zelo različnih področjih (neposredno v oddelku, v procesu sodelovanja s starši, v procesu učenja in strokovne rasti izvajalcev). Hkrati je ta rešitev kasneje omogočala tudi razmeroma hitro širitev v druge oddelke istega vrtca, saj so te vzgojiteljice in pomočnice, ki so bile začasno v oddelkih, kot osebje nad predpisanim standardom, prevzele nove oddelke v istih vrtcih, ki smo jih imenovali širitveni oddelki. Usposabljanje strokovnih delavcev je bilo intenzivno (v prvih dveh letih po 60 do 80 ur letno), kontinuirano, usmerjeno na vse strokovne delavce (vzgojiteljice, pomočnice, svetovalne

delavce, ravnateljce), interaktivno in financirano s strani programa. Krovni tim je oblikoval okrog 60 modulov usposabljanja (od nekaj urnih do nekaj dnevnih) za strokovne delavce v prvih letih implementacije. Večina izvedenih seminarjev je bila verificirana na Ministrstvu za šolstvo in je udeležencem seminarjev omogočala pridobivanje točk za napredovanje v skladu s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002).

Iz analize evalvacij seminarjev v prvih dveh letih implementacije, kjer smo usposabljali 88 udeležencev, lahko razberemo nekaj značilnosti. Najmočnejši vtis je na udeležence naredila atmosfera na seminarjih, timsko delo, načini predavanj. Med novimi spoznanji so najbolj pogosto navajali timsko delo, komunikacijo, odnose med sodelavci, šele na drugem mestu pa program, kurikulum in filozofijo programa o otrocih in delu z njimi ter sodelovanju s starši. Očitno je torej, da je bil način dela na seminarjih tisti, ki je omogočal učinkovito učenje udeležencev. Poleg seminarjev, ki so bili namenjeni vsem izvajalcem, vključenim v implementacijo (vzgojiteljicam, pomočnicam, vodjem programov v vrtcih, svetovalnim delavcem, pomočnikom ravnateljcev in ravnateljem), smo organizirali tudi delavnice v posameznih vrtcih, strokovne sestanke z izvajalci in hospitacije s svetovanjem. Na ta način smo skrbeli za poglobljanje strokovnih stikov v posameznem vrtcu in med različnimi vrtci. Te strategije ter intenzivno strokovno delo vodij programa s timi v svojih vrtcih so zagotavljali prenos spoznanj v neposredno prakso oziroma neposredne učinke usposabljanj v praksi. S tem smo se izognili izgubi učinkov usposabljanja, ki je omejeno le na seminarje oziroma delavnice, na kar opozarjajo študije (Fukkink, Tavacchio, 2010). Pomemben dejavnik uspeha pa je tudi vključenost vodstva v usposabljanja. Njihovo razumevanje novih konceptov in uvid v stopnjo implementacije v praksi njihovega vrtca sta močno vplivala na uspešnost celotne iniciative. Prav pedagoška usposobljenost ravnateljcev v procesih posodabljanja vrtcev je kritičnega pomena (Urban et al., 2011) za zagotavljanje kakovosti.

V podporo strokovni rasti izvajalcev so le-ti prejeli tudi ustrezen priročnik (Oblikovanje oddelkov, osredinjenih na otroke od 3–6 let starosti), ki podrobneje opredeljuje, kaj je na otroka osredotočeno razmišljanje in delovanje v pogojih vrtca, kako vključevati starše v življenje vrtca, kako graditi skupnost otrok, kako urediti okolje igralnice, centre dejavnosti oziroma kotičke, njihov pomen in ureditev ter vlogo vzgojnega osebja v teh kotičkih, kako opazovati, beležiti in slediti napredku otrok in kako na tej osnovi načrtovati delo v oddelku na temelju timskih pristopov. Poleg priročnika so vrtci prejeli tudi vrsto drugih pisnih gradiv in pripomočkov, s katerimi so lahko ocenjevali in preverjali svoje učno okolje, sledili raz-

voju otrok, začeli intenzivnejše stike s starši (vzorci zapisov informacij za starše, vzorci dopisov za starše, intervjujev s starši) in krepili timsko delo (protokol za načrtovanje timskega dela ipd.). Velja poudariti, da so izvajalci za vsako od naših iniciativ, ki smo jo razvili in implementirali v praksi kasneje, dobili ustrezne strokovne priročnike.

Informiranje strokovne javnosti

Začetni finančni in strokovni pogoji, ki so bili vzpostavljeni za implementacijo, ob izjemni pripravljenosti in zavzetosti vseh izvajalcev ter krovnega tima, so zelo kmalu pripeljali do velikih sprememb; le-te so bile očitne tako na nivoju strukturnih kot na nivoju procesnih kazalnikov kakovosti pa tudi na nivoju mnenj izvajalcev in staršev o učinkih na otrocih. Zato se je zanimanje za implementacijo med vrtci kmalu zelo razširilo. K temu sta prispevala tudi dejstvo, da se je nekako v tistem času že pripravljala nacionalni kurikulum za vrtce, ki je obetal spremembe v isti smeri kot program Korak za korakom, ter tudi družbeno ugodna klima, v tistem času naklonjena spremembam. Informacije smo širili preko medijev, predvsem lokalnih. Organizirali smo tudi posebne obiske oddelkov za strokovno javnost. Po podatkih, ki jih imamo v poročilih Centra, lahko sklepamo, da je v začetnih petih letih prihajalo na strokovne obiske v naše oddelke v povprečju okrog 500 in več udeležencev letno (dijakov, študentov, praktikov iz vrtcev, strokovnjakov). Odzivi so bili zelo različni: od kritike do navdušenja. Med kritičnimi ugotovitvami je najbolj izstopalo mnenje, da uvajamo pedocentrističen pristop, saj otroci sami izbirajo, kaj, s kom in koliko časa se bodo igrali določeno igro oziroma sodelovali v dejavnosti. Pri tem so spregledali, da sistematično opazovanje in spremljanje razvoja vseh otrok v oddelku pri igri in dejavnostih nudita strokovnim delavcem podatke o tem, kje so otrokove šibke in močne strani. Hkrati od njih zahteva, da načrtujejo in pripravijo pogoje ter izkoristijo situacije, ki nastajajo pri izbrani dejavnosti, v katerih bo otrok pridobil potrebne izkušnje ter spoznaval in razvijal tudi tisto, kar ga manj zanima. Zato smo v rutinske dejavnosti vpletli številne mehanizme, ki otroku pomagajo vzpostaviti samokontrolo in soodločanje pri oblikovanju pravil v skupnosti oddelka. Kritika je bila usmerjena tudi v terminologijo, ker govorimo o oddelkih, osredotočenih na otroke, čeprav je ta pojem in pristop usidran v vse sodobne dokumente, ki izhajajo iz otrokovih pravic. Očitek je bil usmerjen tudi na igralnice, ki so urejene v koticke in naj bi zato zelo ovirale gibanje otrok, čeprav smo v okviru naših inovacij priporočali gibalne dejavnosti na prostem ali v telovadnicah dvakrat dnevno. Ob pripombah, ki smo jih zaznali (nikoli pa niso bile kje zapisane), smo ugotavljali, da je ver-

jetno res težko razumeti tako kompleksno inovacijo, če ne opazuješ celotnega procesa, in to po možnosti večkrat.

Modelni centri

Posebej pomembno vlogo v procesih širjenja so prevzeli modelni vrtci (Korak za korakom, 1997a). Po pet modelnih vrtcev smo izbrali že v šolskem letu 1997/98. Kriteriji za izbor so vključevali: doseženo stopnjo uvajanja, ki smo jo ugotavljali z opazovanjem, sposobnost prenašanja izkušenj drugi zainteresirani strokovni in laični javnosti, sodelovanje s krovnim timom, sposobnosti in odnos vodij programa ter vodstva vrtca do inovativnosti, iskanje virov financiranja, marketinga, zagovorništva otrok, družin in predšolske vzgoje v širšem pomenu ter demografske dejavnike, kot so bližina fakultete, število vrtcev v okolju, socialno-ekonomski problemi v regiji. Vsi modelni centri so bili vključeni v posebna usposabljanja, namenili pa smo jim tudi poseben priročnik *Delovanje modelnih centrov*. Poslanstvo modelnih centrov lahko sklenemo v tri sklope: nudenje baze za izvajanje prakse študentom, koordiniranje strokovnega povezovanja vzgojiteljev, nudenje možnosti za neposredno spoznavanje strokovni in drugi javnosti.

Širjenje inovacije

Proces širjenja je bil v našem primeru večplasten in se je odvijal na nivoju širjenja metodologije v istih vrtcih, na nivoju širjenja v novih vrtcih in tudi na nivoju usposabljanja zainteresiranih strokovnih delavcev na seminarjih. V začetni fazi širjenja smo oddelke najprej širili v istih vrtcih in šele po dveh letih (1997) smo iniciativo širili tudi v nove vrtce. V istem letu smo v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja seminarje in delavnice ponujali tudi drugim zainteresiranim vrtcem ter vzgojiteljicam in pomočnicam. Ob tem velja poudariti, da je bila moč vpliva na spremembe v slednjem primeru omejena tako po obsegu kot po intenzivnosti. Je pa res, da je bilo zanimanje za naše seminarje izjemno veliko, kar lahko pripišemo tudi številnim predstavitev, ki so jih vrtci, ki so implementirali metodologijo *Korak za korakom*, organizirali za vrtce v svojih okoljih. Samo v prvih dveh letih so te oddelke obiskali strokovni delavci iz 88 vrtcev (Korak za korakom, 1997b). Za tisti čas je takšen obisk že na prvi pogled pokazal ogromne razlike v opreми, ureditvi in organizaciji prostora, v načinih izvajanja dejavnosti, v aktivnosti in iniciativnosti otrok, v materialih in izdelkih otrok. Zanesljivo pa so k takšni popularnosti naših seminarjev prispevali tudi načini usposabljanja, ki so temeljili na interaktivnih metodah ob upoštevanju principov učenja odraslih. Po podatkih poročil

iz let 1995 do 2000 lahko ugotovimo trend širjenja metodologije v prvih petih letih delovanja.

Preglednica 1: Širjenje metodologije Korak za korakom v prvih petih letih delovanja.

Šolsko leto	Število vrtcev/enot	Število novih oddelkov, v katerih smo začeli uvajati metodologijo
1995/96	8	16
1996/97	9	20
1997/98	31	56
1998/99	35	78
1999/2000	38	61

V šolskem letu 1999/2000 smo metodologijo implementirali v 231 oddelkih 38 vrtcev oziroma enot. V naslednjih nekaj letih pa smo bili priča zanimivemu odzivanju vrtcev na naše ponudbe. Po eni strani smo bili soočeni z velikim interesom za naša usposabljanja, po drugi strani pa smo bili po uveljavitvi nacionalnega kurikula soočeni s tem, da je kar nekaj vrtcev, ki so bili sicer vključeni v naše dejavnosti, prenehalo sodelovati z nami z utemeljitvijo, da »sedaj uvajajo kurikul«. Podobne izjave kažejo, da so bila v nekaterih okoljih naša prizadevanja pojmovana kot uvajanje alternativnega kurikula, kljub dejstvu, da je program Korak za korakom leta 1999 s strani Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje pridobil status ene od izvedbenih variant nacionalnega kurikula. V tem okviru je bila opravljena racionalna in empirična evalvacija programa (Korak za korakom, 1997b). Ti rezultati so nam formalno nudili še boljšo osnovo za nadaljnje širjenje mreže vrtcev, ki implementirajo metodologijo. Hkrati takšna argumentacija nakazuje tudi stopnjo razumevanja in uresničevanja nacionalnega kurikula in zmožnosti praktikov, da v ciljih in praksi metodologije prepoznajo načela kurikula. Prav mogoče pa je, da so bili razlogi tudi drugačni. Med njimi je zanesljivo tudi dejstvo, da naših dejavnosti v vrtcih nismo več finančno podpirali. K upadu zanimanja za sodelovanje z nami lahko prištejemo tudi dejstvo, da so se v tem obdobju v našem prostoru že pojavili drugi projekti, namenjeni vrtcem in vzgojiteljem, ki so ponujali usposabljanja.

Podatki iz poročila za leto 2004/05 kažejo, da je metodologijo uvažalo 213 oddelkov, leta 2005/06 246 oddelkov v 33 vrtcih, leta 2006/07 pa 248 oddelkov v 34 vrtcih. To kaže, da se je implementacija širila predvsem v istih vrtcih, hkrati pa v zelo majhnem številu novih vrtcev. Nekaj vrtcev je sodelovanje z nami prekinilo. Pri tem je zanimivo, da so nekateri od teh vrtcev ponovno vzpostavili stik z nami po nekaj letih. Tudi v kasne-

jših letih lahko opazimo relativno konstantno število vključenih vrtcev v mrežo Korak za korakom, ki se giblje od 34 do 36, se je pa število praktikov znotraj teh vrtcev v zadnjih štirih letih povečalo kar na več kot 1000. Podatke o širjenju je težko primerjati, ker je bil način dokumentiranja v prvih petih letih usmerjen na število oddelkov, danes pa na število strokovnih delavcev. Na nov način dokumentacije smo prešli zaradi zahtev različnih financierjev, ki so tedaj financirali naše projekte, pa tudi na račun tveganja, da bi vsakemu oddelku, ki uvaja nekaj elementov metodologije Korak za korakom, pripisali vse lastnosti metodologije, uvida v to, kaj se dogaja v vseh oddelkih, pa nismo imeli več. Kljub vsemu nam groba primerjava kaže, da je število strokovnih delavcev na predšolski stopnji, ki so del mreže, v zadnjih desetih letih približno enkrat večje.

Interes za naša usposabljanja je bil v času uvajanja nacionalnega kurikula še vedno zelo visok. To dokazujejo podatki o številu seminarjev, ki smo jih izvajali, in številu udeležencev na teh seminarjih v tistem času. Iz poročil Centra je razvidno, da je bilo najmanjše število udeležencev, ki smo jih usposabljali v enem letu, 427 (leta 2002), največje pa 862 (leta 2003). Sicer se je število udeležencev gibalo med 500 in 600 letno.

Skrb za kakovost

V prvem obdobju implementacije je bila skrb za kakovost zagotovljena s kakovostjo usposabljanja, mentorstvom in s svetovanjem vključenim vrtcem, z dvosmernim pretokom informacij in refleksije na nivoju krovni tim – izvajalci, s sistematičnim zbiranjem podatkov o sodelovanju s starši, z usposabljanjih ipd. Stopnjo dosežene kakovosti smo evalvirali tudi z mednarodno priznanim instrumentom za merjenje kakovosti ECERS (Harms, Clifford, 1989). Te dejavnosti smo izvajali za potrebe verifikacije programa s strani Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje (Korak za korakom, 1997b), predvsem pa zato, da smo se lahko sproti odzivali na ugotovitve in načrtovali ter uvajali spremembe z namenom zagotavljanja kakovosti. Okrog leta 2000 je bila naša zaskrbljenost za zagotavljanje kakovosti že zelo prisotna, saj smo zaradi velikega števila vrtcev in praktikov, ki so bili vključeni v implementacijo, izgubili pregled nad kakovostjo njihove implementacije. Tedaj smo na nivoju ISSA že pripravljali ISSA pedagoške standarde (Berzina et al., 2002, 2005) in kasneje ISSA načela kakovosti (Tankersley et al., 2009, 2010), ki so na šestih oziroma sedmih področjih (interakcije; družina in skupnost; inkluzija, različnost in demokratične vrednote; spremljanje, načrtovanje in ocenjevanje; strategije poučevanja; učno okolje; profesionalni razvoj) opredelila mednarodno identificirane indikatorje oziroma načela kakovostnega procesa, ki prispevajo h kakovosti procesa učenja. Ti indikatorji so po vsebinski in koncep-

tualni strani usmerjali naše dejavnosti v okviru naše skrbi za vzdržnost in trajnost programa, ki se nadaljuje v okviru mreže Korak za korakom.

Kontinuiteta v pristopih

Zaradi zagotavljanja kontinuitete v pristopih do otrok in staršev smo v šolskem letu 1996/97 že začeli z uvajanjem metodologije Korak za korakom v prvih razredih šestih osnovnih šol, v okoljih, kjer smo že imeli razvito predšolsko iniciativo. V šolskem letu 1997/98 smo obe iniciativi širili v istih in novih vrtcih ter šolah. Temu smo dodali še iniciativo uvajanja metodologije v oddelke vrtca za otroke v starosti od enega do treh let. Čeprav se našemu delovanju na nivoju osnovne šole v tem prispevku ne posvečamo, pa je za razumevanje celotne koncepcije našega delovanja le potrebno dodati še nekaj osnovnih informacij. Od šolskega leta 1996/97 smo metodologijo Korak za korakom uvajali v prvih razredih in nato vsako leto še v naslednjem razredu in tako do četrtega razreda. Proces kontinuitete v pristopih, osredinjenih na učenca, smo nato v letu 2001 zaključili z uvajanjem projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje. V njem vključeni učitelji so ob posebni organizaciji in strukturi usposabljanj uvajali aktivne metode in tehnike učenja ter poučevanja, ki spodbujajo kritičnost, argumentacijo, iniciativnost v procesih branja, pisanja in govornega sporočanja učencev. Organizacija usposabljanj je temeljila na cikličnih seminarjih z vmesnimi fazami za implementacijo ter refleksijo, struktura pa je tako kot učni proces v razredu temeljila na procesih evokacije, realizacije in refleksije.

Skrb za vzdržnost in trajnost

V našem prostoru se vse prevečkrat srečujemo s projekti, ki so usmerjeni le na učinke in spremembe v času trajanja projekta, morda tudi zato, ker že v samem načrtovanju projekta ni razumevanja financirjev za načrtovanje dejavnosti, ki zagotavljajo vzdržnost rezultatov oziroma učinkov. V primeru programa Korak za korakom smo za vzdržnost skrbeli na zelo različne načine. Kontinuiteta v pristopih je zanesljivo prispevala k vzdržnosti programa Korak za korakom in njegovih učinkov, kar opozarja na to, da je program bolj vzdržen, če je celostno naravnano in ne le ozko fokusirano na en segment vzgojnega procesa ali sistema. Naša skrb za procese vzdržnosti je vključevala tudi področje usposabljanja prihodnjih vzgojiteljic. Od leta 1997 smo visokošolskim učiteljem, ki izobražujejo prihodnje strokovne delavce, ponujali možnosti vključitve v mednarodne ali regionalne seminarje s predavatelji s tujih univerz. Namen teh seminarjev je bil predstaviti teoretska in filozofska izhodišča na otroke osredinjenih pristopov, novih spoznanj na področju edukativnih znanosti, načinov pove-

zovanja teorije in prakse na nivoju visokošolskega študija ter spoznavanja interaktivnih metod dela z odraslimi. Njihov odziv na ponujene možnosti pa vsaj med našimi visokošolskimi učitelji ni bil posebej zavidljiv; le po zaslugi posameznih visokošolskih učiteljev so študentje dobili nekaj uvida v sam program. Vzdržnosti iniciativ si tudi ne moremo zamisliti, če ne bi skrbeli za usposabljanje predavateljev, ki so prišli iz prakse. Vsem, ki so torej imeli poglobljene izkušnje s programom, smo omogočili pridobivanje dodatnih znanj in izkušenj za delo z odraslimi v obliki seminarjev, delavnic, srečanj ipd. Kasneje smo kandidatom za predavatelje omogočili aktivno sodelovanje na naših seminarjih, kjer so pod mentorstvom članov krovnega tima prevzemali najprej posamezne dele usposabljanja, nato pa tudi celotne seminarje.

Ob umiku fundacije OSI iz Slovenije (2000) se je krovni tim soočil z vprašanji, kako zagotoviti, da dosežena stopnja širjenja implementacije po obsegu in po kakovosti ne bo propadla oziroma konkretnije: Kako zagotoviti možnosti za kontinuirano usposabljanje vzgojiteljic in pomočnic, ki uresničujejo Korak za korakom iniciative, kako skrbeti, da nivo kakovosti ne bo upadel, kako vzpostaviti in vzdrževati redne stike z vrtci, ravnatelji, koordinatorji naših iniciativ ter z vzgojiteljicami in pomočnicami, kako zagotoviti, da bodo vrtci, vzgojiteljice in pomočnice imeli občutek pripadnosti neki širši strokovni skupnosti, kako raziskovati, razvijati ter evalvirati nove iniciative, inovacije, kako zbirati in deliti primere dobre prakse? Kako zagotoviti obstojnost dejavnosti? Individualnih supervizij in mentorstev v vseh vrtcih nismo zmogli več opravljati iz kadrovskih in finančnih razlogov, zaznali smo velike razlike po vsebini in obsegu usposabljanj, ki so se jih udeležili, in po doseženem nivoju kakovosti njihove prakse.

Rešitve smo iskali v oblikovanju mreže Korak za korakom. Mrežo lahko definiramo kot skupino ali sistem medsebojno povezanih ljudi in organizacij, katerih cilji in nameni vključujejo dvig kakovosti učenja in vidike dobrega počutja, ki vplivajo na učenje (Hardfield et al., 2006, povzeto po Muijs, 2009). Cilji mrežnih povezav pa so usmerjeni v ohranjanje in poglobljanje dosežene ravni kakovosti institucije, v gradnjo identitete skupine ter zaupanja, v iskanje ustreznih rešitev na področjih, na katerih obstajajo dvomi in odprta vprašanja, ter v izmenjavo izkušenj in dobrih praks (Muijs, 2009). Temeljna usmeritev delovanja v mreži Korak za korakom, ki je nastajala od leta 2000 naprej, je usmerjena na zagotavljanje kakovosti vzgojnega procesa ob uvajanju sistemov, orodij in pogojev, ki olajšujejo profesionalni razvoj strokovnega osebja in izboljšujejo kakovost vzgojnega procesa. Skupno značilnost naših iniciativ, namenjenih profesionalnemu razvoju in zagotavljanju kakovosti, lahko iščemo v identifik-

aciji, razumevanju, opazovanju in spreminjanju indikatorjev kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki poteka v okviru mreže Korak za korakom. Pri tem to delo temelji na kontinuiranem pristopu k profesionalnem razvoju strokovnih delavcev, iskanju in uvajanju podpornih orodij, strategij, sistemov in vodil, ki podpirajo profesionalni razvoj, svetovanju in povezovanju. Delovanje v okviru mreže Korak za korakom je bilo že opisano na drugem mestu (Vonta, 2011), zato naj na tem mestu dodamo le to, da nam vsebinsko orientacijo sedaj nudijo ISSA pedagoška načela kakovosti (Tankersley et al., 2009, 2010; Tankersley et al., 2011, 2013), strategije delovanja pa so usmerjene v oblikovanje učecih se skupnosti na nivoju vrtca, ki jih podpiramo z različnimi aktivnostmi in orodji. V tem okviru gre za nudenje strokovne podpore vrtcem pri opazovanju prakse, za strategije razvijanja kritične refleksije (Korak za korakom, 2013-2015), za različne oblike mentorstva, za strokovno dokumentacijo in povezovanje praktikov ter usposabljanja, za orodja za profesionalni razvoj in izboljšanje prakse, video posnetke, priročnike ipd. Procesi kritične refleksije so se pokazali tudi v našem kontekstu kot velik izziv. V raziskavi o mentorstvu (Vonta et al., 2007) smo ugotovili, da sta refleksija in samoevalvacija največja izziva v procesih profesionalnega razvoja, ki smo ga izvajali v okviru akcijskega in razvojnega raziskovanja, čeprav se njunega pomena vzgojiteljice dobro zavedajo. V isti raziskavi smo na osnovi mnenj vzgojiteljic ugotovili tudi to, da te cenijo profesionalni portfolijo, kot pomembno orodje za trajni profesionalni razvoj v kombinaciji s sodelovanjem z mentorji, ki jih spodbujajo, opazujejo, skupaj z njimi reflektirajo in nudijo povratno informacijo na osnovi zbranih dokazov ter svetujejo o možnih spremembah pri njihovem strokovnem delu. V odvisnosti od potreb in strukture članov mreže prilagajamo organizacijsko strukturo njenega delovanja. Te dejavnosti trenutno dosegajo več kot 1000 praktikov in jim na ta način olajšujemo procese spreminjanja ter vnašanja novosti v njihovo prakso. Na tem področju nas čaka še veliko dela tudi na nivoju pomoči tistim, ki so za kakovost v vrtcu najbolj odgovorni. Pomanjkanje kompetenc pedagoškega vodenja med našimi ravnatelji in pedagoškimi vodji smo ugotovili tudi na reprezentativnem stratificiranem vzorcu 110 ravnateljic in vodij iz slovenskih vrtcev (Vonta, Gril, 2014).

Kot zanimivost lahko omenimo, da smo med drugim v okviru mreže uvajali proces certifikacije. Instrument smo v funkciji profesionalnega razvoja vzgojiteljic testirali tudi pri nas in ugotovili, da ob mentorju vse vzgojiteljice svojo prakso izboljšajo. Mentor je pri tem opravil začetno opazovanje, intervju in skupaj z vzgojiteljico načrt za izboljšanje ter mu pri tem pomagal poiskati še ustrezne vire (Vonta, 2003). Napredek je bil višji pri vzgojiteljicah, kjer smo na začetku ocenili slabšo kakovost. Ob tem

smo tudi potrdili, da ocene, pridobljene z ISSA instrumentom za ocenjevanje kakovosti, visoko korelirajo z ocenami na ECERS-u (Harms, Clifford, 1989), kar nam je dalo potrditev, da instrument meri kakovost, kot je trenutno definirana v svetu. Pozitivne učinke procesa ocenjevanja kakovosti z ISSA instrumentom za procese zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja je identificirala tudi leta 2010 (Howard et al., 2010) opravljena študija o implementaciji ISSA pedagoških standardov (Berzina et al., 2002, 2005) na mednarodnem nivoju. Rezultati kažejo, da so ti procesi spodbujali profesionalno diskusijo in refleksijo strokovnih delavcev v različnih kontekstih, olajšali procese kritične refleksije, načrtovanje individualnih načrtov profesionalnega razvoja praktikov in načrtovanje zagotavljanja kakovosti na nivoju celotnega vrtca. Ponekod so ISSA standardi svoje poslanstvo opravili tudi na nivoju merjenja kakovosti prakse v obliki procesa pridobivanja certifikata odličnosti. Certifikacijo smo ponujali tudi našim vzgojiteljem in učiteljem, vendar velikega zanimanja zanjo ni bilo. Le 14 naših vzgojiteljic (in skoraj enako število razrednih učiteljic) se je v sedmih letih odločilo, da se vključi v proces certifikacije. V tem procesu je udeleženec pridobil mednarodni certifikat odličnosti kot priznanje za dosledno uresničevanje na otroka osredinjenega vzgojno-izobraževalnega dela in kot potrditev visoke stopnje dosežene kakovosti pri uresničevanju mednarodnih standardov kakovosti. Je pa res, da je bil postopek certificiranja zahteven. Temeljlil je na opazovanju in ocenjevanju prakse, ki ga je lahko izvajal le ocenjevalec, ki je dosegel zanesljivost v ocenjevanju na mednarodnem nivoju. Poleg opazovanja v oddelku smo dokaze in podatke zbirali še s pregledom dokumentacije, profesionalnega portfolija in z intervjujem z vzgojiteljico. Če vzgojiteljica ob prvi prijavi ni dosegla 80 odstotkov vseh možnih točk, je skupaj s članom certifikacijske komisije oblikovala načrt sprememb in razvoja. Iz njega je bilo razvidno, na katere segmente bo usmerila pozornost pri spreminjanju prakse, kako bo to dosegla in s kakšnimi viri si pri tem lahko pomaga ter do kdaj bo to lahko postorila. Ko je vzgojiteljica presodila, da je dosegla načrtovane spremembe, se je ponovno prijavila v postopek. Postopek je želel zagotoviti čim višjo stopnjo objektivnosti v procesu ocenjevanja, pa tudi participacijo udeležencev v odločitvah. Nizka motivacija naših vzgojiteljic in učiteljic za pridobitev tega certifikata kaže na problem uravnilovke v sistemu nagrajevanja praktikov v vzgoji in izobraževanju. V njem ni razlike v nagrajevanju, če delaš odlično, dobro ali pa samo delaš. Prepoznavanje in cenjenje dobro opravljenega dela je dejavnik, ki lahko bistveno pospeši profesionalnost praktikov. Pri tem niti ni nujno, da se to prepoznavanje kaže v obliki višje plače. Vloga vodstva je v tem procesu ponovno zelo pomembna, zato je njihovo poznavanje principov kakovostnega pedagoškega dela nujno. V

nekaterih državah v ISSA mreži pa je bila certifikacija zelo zaželena. Pri tem so izstopale predvsem baltske države. V Litvi npr., kjer so zelo razširjeni zasebni vrtci, je bil interes za certificiranje zelo prisoten.

Ustrezna finančna podpora

Vse zgoraj omenjene dejavnosti, razen seminarjev, ki smo jih ponujali širši strokovni javnosti, ter dejavnosti v mreži Korak za korakom, ki so bile in so še vedno plačljive, je finančno omogočil OSI in takratni Zavod za odprto družbo Slovenije. Pri tem velja poudariti, da financer ni sledil le rezultatom, ki jih je mogoče meriti, ampak je bil nadvse pozoren tudi na rezultate, ki jih je bilo težko predstaviti v številkah: na tako imenovane kvalitativne premike v odnosih, participaciji praktikov pri soustvarjanju znanja, prakse, profesionalnih vrednot in procesih odločitev, povezanih z njihovim delom, na smotrnejše povezovanje teorije in prakse ter razporejanje moči v profesionalnih odločitvah.

Vpetost v nacionalni sistem in mednarodno profesionalno skupnost
Program Korak za korakom ni v Sloveniji nikoli imel ambicij alternativnega nacionalnega javnega predšolskega programa ali zasebnega programa. Smo pa želeli vplivati in izzivati politiko na področju predšolske vzgoje in vpeljati elemente programa Korak za korakom v javni sistem predšolske vzgoje; zato samo vzpostavljali stik z ministrstvom (npr. ob pripravi nacionalnega kurikula ali pa Strategije izobraževanja Romov). Prav tako pomembna dimenzija uspeha pa izhaja iz profesionalnih povezav v mednarodni skupnosti na področju predšolske vzgoje, še posebej sedaj, ko je večina raziskovalnega in razvojnega dela obsojena na iskanje virov financiranja zunaj državnih meja. Za uspešno apliciranje na nivoju evropskih projektov pa so potrebni partnerji iz drugih držav. Prav profesionalnim povezavam v mednarodnem prostoru smo zato namenjali izjemno veliko pozornost in si tako ustvarili osnovo za enakopravno vključevanje v evropske projekte.

Zagotavljanje dostopnosti kvalitetnih predšolskih programov in enakih možnosti

Skrbi za zagotavljanje enakih možnosti za otroke je Center namenjal posebno pozornost od začetka svojega delovanja. Takratne družbene razmere so v številnih okoljih povzročile hitro naraščanje brezposelnosti in posledično zmanjševanje števila otrok v vrtcih, predvsem na račun socialno najbolj ogroženih skupin otrok. Socialno-ekonomske razmere v okolju delovanja vrtca so tudi sicer predstavljale enega od ključnih kriterijev izbora prvih vrtcev, v katerih smo program začeli uresničevati. Na nivoju

vrtec in oddelkov v projektu smo zagotavljali vključevanje otrok s posebnimi potrebami, socialno ogroženih otrok in otrok Romov.

Približno štiri mesece po začetku uvajanja projekta v naše vrtce smo januarja 1996 v okviru vrtca Ljubljana-Center (enota Poljane) odprli še dva oddelka za otroke beguncev. Begunski vrtec, v katerem smo izvajali program po metodologiji Korak za korakom, je pet let ponujal vsakodnevni štiriurni dvojezični program za dve skupini begunskih otrok. Vsako leto je vključeval okrog 55 predšolskih otrok iz begunskih centrov na Viču in Šmartinski v Ljubljani. Njegovo delovanje (stroške prehrane, zdravstvene in zobozdravstvene nege otrok, stroške vzdrževanja objekta, elektrike, gretja, stroške najema, plačo vzgojiteljice in pomočnice, opremo, didaktična sredstva in material ter prevoz otrok, in v skladu s potrebami tudi staršev, iz begunskega centra do vrtca ter nazaj) sta v celoti financirala OSI New York in Zavod za odprto družbo Slovenije. Zadnje leto smo program izvajali le dvakrat na teden, saj v Sloveniji nismo našli ustreznega partnerja, ki bi naša prizadevanja finančno podkrepil.

Največ pozornosti pa je Center namenjal zagotavljanju enakih možnosti za romske otroke. Romski otroci so pri nas, kot tudi drugod po svetu, ena tistih skupin otrok, ki so ogroženi ne le zaradi svoje etnične pripadnosti, ampak tudi zaradi revščine, v kateri živi večina romskega prebivalstva, ter zaradi v povprečju nizke stopnje izobraženosti njihovih staršev in skupnosti, v kateri živijo. V primeru ogroženosti romskih otrok lahko govorimo o akumulaciji različnih rizičnih faktorjev, ki vplivajo na njihov razvoj, kar še povečuje stopnjo njihove ogroženosti. Že v poznih devetdesetih letih smo v projekt namerno vključevali vrtce in šole iz okolij z romsko populacijo z Dolenjske, Bele Krajine in Prekmurja. Poleg intenzivnega usposabljanja strokovnega osebja smo kar precejšnjemu številu vrtec in šol pomagali tudi z ustrežno opremo in jim tako omogočili pogoje za oblikovanje inkluzivnega fizičnega okolja. Pri tem smo se soočali s številnimi stereotipi in predsodki na ravni vrtec ter šol, pa tudi drugih institucij v lokalnem okolju. Soočali smo se z zelo različnimi stopnjami politične volje za spreminjanje stanja na občinski ravni in tudi na ravni romskih skupnosti. Ob tem ne gre pozabiti, da so bili tedaj segregirani oddelki za romske otroke še prisotni v slovenskih vrtcih in šolah. Soočeni smo bili s problemi, ki so nujno zahtevali spremembe na sistemski ravni in niso zadevali le polja izobraževanja. Zato smo velik del naših iniciativ namenili prav razreševanju teh vprašanj na nivoju predšolske vzgoje in na nivoju začetka obveznega šolanja v okviru razvojnih in raziskovalnih projektov, ki so bili financirani na nacionalnem ali pa mednarodnem nivoju. Ena od značilnosti iniciativ, usmerjenih na izobraževanje romskih otrok, je prav diskontinuiteta v financiranju na nacionalnem nivoju, ki je bila po-

gojena s političnimi razmerami in prioriteta, in le vključenost Centra v mednarodni prostor nam je omogočala kontinuirano proučevanje in razvijanje tega področja.

Skupno značilnost naših projektov, namenjenih temu področju, lahko iščemo na področju predpostavk, na katerih smo in še gradimo pristope k preučevanju izobraževanja Romov, ter ciljev, ki smo jih zasledovali na področju metodologije dela. Metodološko smo bili v večini naših projektih usmerjeni v akcijsko participativno raziskovanje, ki nam omogoča preučevanje in razvijanje področja ob sodelovanju in participaciji izvajalcev. Ta metodološki pristop nam je v primeru razvijanja in preučevanja vsebin, ki zadevajo dostopnost in enakost možnosti v vzgoji in izobraževanju za romske otroke, omogočal poglobljen uvid v probleme, s katerimi se soočajo praktiki v različnih okoljih. Poznavanje lokalnega konteksta, izkušnje, znanje in reflektivno razmišljanje v procesu implementacije projekta, ki predstavljajo sestavni del teh metodoloških pristopov, nam omogočajo sprotne prilagajanja in odzivanja na nepredvidene okoliščine, poglobljen uvid v pojave in probleme iz perspektiv različnih udeležencev, ob hkratnem spreminjanju neposredne prakse. Preučevanje potreb in potencialov v lokalnem kontekstu, ki omogoča raziskovanje perspektiv praktikov, otrok in perspektiv staršev v določenem kulturnem okolju, je po mnenju nekaterih strokovnjakov močno obogatilo celotno področje predšolske vzgoje. Raziskovalci navajajo (Whalley et al., 2007; Tobin, Mantovani and Bove, 2010; povzeto po Bennett, 2012), da je kolektivno participativno raziskovanje spodbudilo eksperimentiranje ali, bolje rečeno, preizkušanje in vzdržnost inovacij na področju predšolske vzgoje. Ob tej ugotovitvi je vredno opozoriti še na to, da je bojazen pred preizkušanjem, strah pred novim, vnaprejšnje natančno načrtovanje ter stres ob nenačrtovanih situacijah močno prisotna med našimi praktiki (Vonta et al., 2007); tudi zato, ker so stari vzorci delovanja od zgoraj navzdol oziroma od vzgojitelja na otroke še vedno močno prisotni, se praktiki ob vsaki nepredvideni situaciji ne čutijo več varno. Seveda krivde za takšen način delovanja ne gre pripisati le praktikom, ampak tudi sistemom kontrole, pričakovanj v odnosu do njihove prakse s strani ravnateljcev, sistemu izobraževanja vzgojiteljev. In prav takšni elementi močno zavirajo sposobnost in pripravljenost praktikov za preizkušanje novega, spreminjanje obstoječe prakse, s tem pa tudi za izboljševanje prakse in lastni profesionalni razvoj. Ti problemi se še posebej potencirajo ob soočanju z »drugáčnimi« oziroma ob nerazumevanju konceptov različnosti.

Izhodišča, na katerih gradimo naše razvojno in raziskovalno delo, temeljijo na študijah, ki so doslej že dokazale vpliv kvalitetnih predšolskih programov na različna področja razvoja (Vandell, 2002; Syva et al., 2004;

OECD, 2006; Burger, 2010). V študijah (Van der Gaag, 2002; Heckman, James, 2006) se poudarja pomembnost predšolskih programov kot orodja za premostitev ogroženosti in povratek investicij v te programe z vidika boljših socialnih in edukativnih izobraževalnih rezultatov v kasnejšem življenju ogroženih otrok, boljšega prilagajanja na zahteve šole, dela in družbe kot celote. Gre torej za koristi posameznika in tudi družbe v celoti. Vendar nas pretirano poudarjanje ekonomskih koristi za prihodnost lahko zavede in preusmeri pozornost le na intenzivno širjenje obstoječih programov na čim večje število otrok, ne da bi se pri tem vprašali, kdo so ti otroci in kaj oziroma kakšne programe potrebujejo. Pretirano poudarjanje ekonomskih koristi za prihodnost nam ne ponuja odgovorov o tem, kakšne programe ti otroci potrebujejo tukaj in zdaj. Humanistično razumevanje otroštva v predšolskem obdobju ne dodeljuje vloge pripravljavnice za prihodnje življenje ali, kot je poudarjal poljski zdravnik, pedagog in humanist Korczak, otroci niso razvojni potencial za jutri, ampak so ljudje za danes (Unesco ob letu Janusa Korczaka, 2012). V tem kontekstu je seveda nujno razumevanje in uresničevanje konceptov enakosti ter socialne pravičnosti, delovanja v dobrobit otrokovi blaginji in razvoju, participacije vseh deležnikov v procesu vzgoje in izobraževanja, upoštevanja otrokovega glasu ter okrepljene vloge družine in lokalne skupnosti v teh procesih ter njihove podpore. Ti koncepti so opredeljeni tudi v Konvenciji o otrokovih pravicah.

Lekcija, ki smo se je naučili ob različnih projektih, namenjenih vprašanju izobraževanja Romov, je nedvoumna:

- vključenost romskih otrok v naše vrtce prispeva k njihovi uspešnosti v šoli (Korak za korakom, 2003–2005; Vonta, Jager, 2011), je pa njihova vključenost procentualno bistveno nižja od drugih otrok;
- preprosto širjenje obstoječih predšolskih programov v primeru romskih otrok ne zadostuje za njihovo bolj množično vključevanje v predšolske programe. Predšolski otroci v resnici sami nimajo glasu pri odločitvah o tem, ali bodo vključeni v te programe ali ne. To odločitev sprejemajo njihovi starši, ki pa so pri odločitvah spet odvisni od različnosti ponudbe v njihovem okolju. Da bi svojega otroka vključili v program predšolske vzgoje, je za starše ključnega pomena zaupanje v institucijo in izvajalce te dejavnosti ter ozaveščenost o tem, kako lahko vključitev koristi njihovemu otroku, še posebej v primeru, ko starši niso primorani iskati rednega varstva za svojega otroka v času odsotnosti zaradi dela. V primeru romskih staršev lahko predpostavljamo, da je zaradi visoke stopnje njihove brezposelnosti potreba po varstvu otrok relativno majhna, mnogo višja pa potreba po zaupanju v institucijo in izvajalce ter prepričanje o tem, da bo imel

program pozitivne učinke za njihovega otroka. Treba je poudariti, da tako kot vsi starši, razen redkih izjem, tudi romski starši svojim otrokom želijo najboljše, in tako boljše možnosti v življenju, kot so jih imeli sami (Vonta, 2009). Seveda pa ostaja vprašanje, ali so starši osveščeni o tem, kako intenzivno je učenje otrok v predšolskem obdobju, kako se otrok uči v tem obdobju, kaj potrebuje za uspešno učenje in kako ga v tem lahko podpirajo okolje ter predšolski programi. Lokacija naselij, v katerih živijo romske družine, ki je običajno nekje na robu večjih mest ali krajev, je v mnogih primerih lahko tudi eden od odločujočih dejavnikov, zakaj njihovih otrok ni v vrtcih.

Romski starši zaupanja do vzgojno-izobraževalnih institucij in izvajalcev programov ne morejo zgraditi čez noč ob vstopu otroka v obvezno izobraževanje. Ta proces je treba graditi že mnogo prej, še posebej v primerih, ko lahko predvidevamo, da so starši obremenjeni z lastnimi slabimi izkušnjami v vzgojno-izobraževalni instituciji. V primeru romskih staršev lahko na osnovi njihove uspešnosti v procesu šolanja pričakujemo, da so njihove osebne izkušnje prej slabe kot dobre. V večini primerov so se srečevali s težavami pri učenju, jezikovnimi in kulturnimi razlikami, nerazumevanjem njihovih individualnih potreb v procesu učenja, zasmehovanjem in trpinčenjem zaradi predsodkov in stereotipov s strani drugih otrok, staršev in učiteljev, neuspehom pri učenju ipd. In končno se v nekaterih okoljih še vedno srečujejo z neodobravanjem večinskega prebivalstva do vključevanja romskih otrok v redni sistem vzgoje in izobraževanja ter posebno do pozornosti in podpore, ki naj bi jim bila namenjena (Sykora, 2012). Zato ni nič presenetljivega, da želijo starši svoje otroke zaščititi pred podobnimi izkušnjami, ki so jih doživljali sami v odnosu do zunanjih institucij oziroma izvajalcev programov. Temu pa se pridruži še dejstvo, da v lastnih okoljih nimajo veliko pozitivnih modelov, ki bi na račun uspešnega šolanja pridobili dobre možnosti zaposlitve.

Drugo podmeno naših projektov predstavlja naraščanje različnosti v sodobni družbi, in s tem v vzgoji in izobraževanju. Na primeru romskih otrok se pogosto srečujemo z zanikanjem različnosti v odnosu do njih. Pogosto slišimo argumentacije, da v pedagoškem odnosu in delu ne delamo nobenih razlik med romskimi in drugimi otroki ter starši oziroma poudarjanje enakih standardov (Vonta, Jager, 2011). Na to opozarjata tudi Lazari in Vandebroek (2014) ob analizi študij o dostopnosti predšolskih programov. Takšne izjave kažejo prepričanje, da se s ponujanjem enakih pristopov izogibamo diskriminaciji oziroma uresničujemo princip enakosti v vzgoji in izobraževanju. V resnici pa prav zaradi nediferenciranih pristopov k različnim otrokom prihaja v praksi še do večjih razlik. Nezmožnost prilagajanja načinov pedagoškega dela različnim otrokom ter njihovim

individualnim značilnostim in potrebam je lahko eden od razlogov za »nemotiviranost oziroma nezainteresiranost« romskih otrok in njihove slabše razvojne ter učne dosežke. Enak pojav lahko zasledimo tudi za nivo sodelovanja s starši (Vonta, 2013). Prav tako nam takšna naravnost kaže, da je pedagoški proces naravnana na »povprečnega otroka«, ki je nekje v glavi strokovnega delavca, v resnici pa ga ni. Hkrati opozarjajo na potrebo po razvijanju kompetenc, povezanih z uresničevanjem individualizacije in diferenciacije vzgojno-izobraževalnega dela, na kar opozarjajo tudi nekateri raziskovalci (Brougère et al., 2008).

Na drugi strani pa se prav tako pogosto srečujemo tudi s pretiranim poudarjanjem specifičnosti romske kulture, npr.: »Romski starši so izjemno zaščitniški do svojih otrok« ali »Romski starši niso zainteresirani za izobraževanje svojih otrok«. Takšno posploševanje »kulturno pogojenih značilnosti« romske skupnosti ne vzdrži niti na majhnem prostoru Slovenije, kjer so opazne ne le razlike med njimi glede na regijo, v kateri živijo, ampak celo med enim in drugim naseljem v istem okolju. Tem razlikam se pridružujejo še razlike v družinski kulturi in končno še individualno pogojene razlike. Prav stereotipi, da so romski starši v odnosu do svojih otrok brezbržni, nepripravljeni za sodelovanje ipd., so med izvajalci vzgojno-izobraževalnih programov zelo prisotni. To so nam potrdili tudi rezultati, zbrani v obliki intervjujev v fokusnih skupinah v šestih okoljih v okviru evalvacijske študije o uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli (Vonta, Jager, 2011).

Razumevanje koncepta različnosti tako postaja ena od pomembnih kompetenc vseh, ki delujejo na področju izobraževanja. V tem kontekstu so za vse strokovne delavce, ki se srečujejo z vzgojo in izobraževanjem v okoljih, kjer živijo Romi, izjemnega pomena znanja, prakse in vrednote, ki omogočajo razvoj različnih identitet (Vandenbroeck, 2001), pa tudi kompetenc, ki podpirajo in razvijajo možnosti za medsebojno učenje, participacijo in izgradnjo zaupanja in mostov med družino, institucijo ter lokalno skupnostjo in za premagovanje predsodkov ter stereotipov v načinih presojanja. Žal nam podatki raziskave (Vonta, Gril, 2014) kažejo, da so mnenja strokovnih delavk v naših vrtcih glede pomembnosti teh kompetenc zaskrbljujoča. Posebej izstopajo njihove nizke ocene o pomembnosti znanja, praks in profesionalnih vrednot, o sodelovanju s starši in skupnostjo pa tudi o različnosti in širšem kontekstu predšolske vzgoje. Njihove ocene pomembnosti praks, s katerimi uresničujemo te koncepte, so pri tem še posebej nizke. Še bolj zaskrbljujoče pa je, da na osnovi rezultatov iste raziskave lahko sklepamo, da se osnove za takšna mnenja strokovnih delavcev oblikujejo že v procesu njihovega usposabljanja za poklic. Kot najbolj pomembne namreč ocenjujejo tiste kompe-

tence, ki so bile najbolj prisotne v času študija za njihov poklic. Sklepamo lahko, da strokovni delavci, ki tekom šolanja za poklic ne dobijo jasnega sporočila, da je nekaj pomembno za njihov poklic, tega tudi kasneje, ko ta poklic že opravljajo, ne vidijo kot zelo pomembno. Takšna ugotovitev pa kliče po spremembah visokošolskega programa, ki usposablja za poklic vzgojitelja, in to ne le na nivoju vsebinskih sprememb, ampak tudi na nivoju načinov usposabljanja.

Vsebinsko in ciljno so bili projekti centra Korak za korakom na področju predšolskih programov za romske otroke namenjeni usposabljanju strokovnega osebja, razvoju priročnikov za izvajalce programov in vzgojiteljem, ki jim lahko pomagajo najti možne odgovore na izzive, s katerimi se srečujejo pri vsakodnevem delu, razvoju večjezičnih slikanic in gradiv za otroke, integraciji delovanja različnih sektorjev, ki so vključeni v skrb za predšolskega otroka (izobraževanje, zdravje, sociala, družina), tranziciji otrok od doma v vrtec in iz vrtca v šolo, dvojezičnosti, krepitvi starševskih kompetenc in razvijanju praks, ki omogočajo socialno inkluzijo. Nekaj rezultatov našega dela je publiciranih v monografiji (Vonta, 2013), vsi v okviru projekta nastali materiali in priročniki pa so bili s strani praktikov takoj razprodani, kar kaže na veliko potrebo po tovrstnih materialih v praksi. Monografija je odprla prostor teoretskemu razpravljanju in praktičnim refleksijam, kako tovrstne strategije in metode uporabljati v praksi, in opozorila na številne nerešene probleme, ki jim velja nameniti pozornost. Je pa seveda vprašanje, koliko političnega posluha in dolgoročne naravnosti pri politikah načrtovanja nacionalnih projektov, namenjenih tej problematiki, bomo v bodoče še deležni.

Zaključek

Če povzamemo učinke programa Korak za korakom na sistemski ravni, lahko z zanesljivostjo trdimo, da so ti imeli velik vpliv na uvajanje nacionalnega kurikula. Implementacija programa je oblikovala modele dobre prakse, ki temeljijo na sodobnih načelih vzgoje in izobraževanja. V oddelkih, ki so implementirali metodologijo Korak za korakom, so praktiki lahko opazovali spremembe in se prepričali, da pristop deluje v praksi in je uresničljiv. Tako so splošno znani argumenti obrambe pred spremembami – »to v praksi ni mogoče« – izgubili svojo moč. S širitvijo implementacije v nove oddelke in vrtce smo to prepričanje še podprli in hkrati oblikovali osnovo za hitrejšo uvajanje nacionalnega kurikula. Prav tako lahko ugotovimo, da je imel program Korak za korakom zelo pomembno vlogo pri usposabljanju strokovnih delavcev za implementacijo sodobnih principov predšolske vzgoje in s tem nacionalnega kurikula. Vpliv je mogoče zaznati tako po obsegu udeležencev na usposabljanjih kot tudi po stopnji razume-

vanja in uporabe ter prenosa teh načel v praktično delo. Tako je odigral pomembno vlogo v procesu oblikovanja in razvijanja kompetenc ter pogojev za njihovo oblikovanje, ki jih nacionalni kurikulum za svoje uresničevanje potrebuje. Z mreženjem povezuje strokovne delavce, ki želijo spreminjati kakovost svoje prakse, in išče odgovore na vprašanja, povezana s profesionalnim razvojem vzgojnega osebja ter procesi zagotavljanja kakovosti vzgojnega procesa. Pri tem skupaj s praktiki išče in razvija nova orodja ter strategije, ki so praktikom v pomoč pri spreminjanju prakse. V strokovno metodološkem smislu lahko implementacijo programa Korak za korakom uvrstimo med uspešne modele implementacije celostno in kompleksno zasnovanih inovacij. Tako so identificirani koraki lahko tudi spodbuda k razmišljanju o razvoju politik inoviranja v prihodnje.

V procesnem smislu je program s svojimi dejavnostmi močno vplival na spremembo položaja otrok, staršev in strokovnih delavcev v vzgojnem procesu in jim dodelil »glas«, ki jim pripada, ko gre za odločitve o njihovem življenju (npr. otrokom o tem, kaj se bodo igrali, staršem o tem, kaj želijo za svojega otroka, in vzgojiteljem o tem, kaj deluje v praksi in kaj potrebujejo za to, da bi to delovalo). In končno ne moremo mimo verjetno največjih izzivov sodobnega sveta na področju predšolske vzgoje: Kako zagotoviti vsem otrokom enake možnosti dostopa do kakovostnih predšolskih programov, ki jih je program Korak za korakom skušal raziskovati na primeru romskih otrok. V tem kontekstu je zanesljivo opravil pomembno vlogo na nivoju razvoja modelov, razvoja priročnikov za strokovne delavce, materialov za otroke in starše ter na nivoju lokalnih in nacionalnih politik.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (1995) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bennett, J. (ur.) (2012) *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*. Bruxelles: European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Berzina, Z. et al. (2002) *Step by step program and teacher standards*. New York, Budapest: International Step by Step Association.
- Berzina, Z. et al. (2005) *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades*. Budapest, Amsterdam: International Step by Step Association.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S. (2008) Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (3), str. 371–384.

- Burger, K. (2010) How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood research Quarterly* 25 (2), str. 140-165.
- Fukkink, R., Tavecchio, L. (2010) 'Effects of video interaction guidance on early childhood teachers'. *Teaching and Teacher Education* 26 (8), str. 1652-1659.
- Harms T., Clifford, R. M. (1989) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. North Carolina: Teachers College Press.
- Heckman, J., James, J. (2011) The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Spring 2011, str. 31-47.
- Howard, M., et al (2010) *Study on the Implementation of the ISSA Pedagogical Standards and Their Impact on ECDE Policies and Practices in the Region of ISSA's Network and Beyond (2001-2008)*. Budapest, Amsterdam: International Step by Step Association.
- Kurikulum za vrtce* (1999) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lazari, A., Vandenbroeck, M. (2014) Accessibility of Early Childhood Education and Care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 05/14, 22 (3).
- Muijs, D. (2009) Sodelovanje in mreženje v vzgoji in izobraževanju. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (1), str. 7-25.
- OECD (2006) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Pariz: OECD.
- Schweinhart, L. J. (2007) Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School Readiness program. V Young, E. M. (ur.). *Early Child development From Measurement to Action. A Priority for Growth and Equity*, str. 67-80. Washington: WB.
- Sykora, C. (2012) *Breaking the cycle of Roma Exclusion*. Bruxelles: Eurochild.
- Syva, K., et al. (2004) *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education.
- Tankersley, D., et al. (2009) *Competent teachers of the 21st century: ISSA's definition of quality pedagogy*. Amsterdam, Budapest: International Step by Step Association.
- Tankersley, D., et al. (2010) *Competent educators of the 21st century: Principles of quality pedagogy*. Amsterdam, Budapest: International Step by Step Association.
- Tankersley, D., et al. (2011) *Moj reflektivni dnevnik: ISSA pedagoška področja kakovosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Tankersley, D. et al. (2013) *Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Urban, M., Vandembroeck, M., Peeters, J. (2011) *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate – General for Culture and Education*. London: University of East London, Ghent: University of Ghent.
- Vandell, D. (2002) Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal* 2002 (39), str. 133–164.
- Vandembroeck, M. (2001) *The View of the Yeti: Bringing up Children in the Spirit of Self-Awareness and Kindredship*. Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Van Der Gaag, J. (2002) From child development to human development. V Eming Young, M. E. (ur.). *From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future*. Washington, D.C: World Bank.
- Vonta, T. (2003) *Kazalci kvalitete organizirane predšolske vzgoje: doktorsko delo*. Ljubljana: [T. Vonta], 2003.
- Vonta, T. (2005) Mesto in vloga na otroke osredinjenih pristopov v luči sodobne pedagoške teorije in prakse. V Vonta, T. (ur.). *Zbornik strokovnega posveta Na otroka osredinjeni pristopi v luči sodobne pedagoške prakse, Rogaška Slatina, 2. in 3. november 2004*, str. 8–13. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Vonta, T. (2006) Pogled nazaj za usmeritve v prihodnosti: ob desetletnici programa Korak za korakom. V: Vonta, T., Jurman, D., Zagorski, T. (ur.). *Deset let korakov h kakovostni vzgoji in izobraževanju za vse: zbornik posveta ob 10. obletnici Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom in ob 40. obletnici Pedagoškega inštituta, [Rogaška Slatina, 3. 11.-5. 11. 2005]*, str. 13–29. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Vonta, T., et al. (2007) *Mentorstvo v profesionalnem razvoju učitelja in vzgojitelja*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Vonta, T. (2009) *International research on educational needs of parents with in the project EDIPE: presented at Partners Final Conference-meeting EDIPE*. Hea Albus, 26-31 May 2009. Brussel: European Commission.
- Vonta, T. (2011) Vloga mrežnega povezovanja v profesionalnem razvoju vzgojiteljic. V Vonta, T., Ševkušič, S. (ur.). *Izzivi in usmeritve prof-*

- sionalnega razvoja učiteljev = Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, str. 55–170. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vonta, T., Jager, J. (ur.) (2011) *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vonta, T. (2013) Dostopnost, enakost in kakovost predšolskih programov za romske otroke in njihove starše. V Vonta, T. (ur.). *Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. http://khetanes.si/doc/Rezultati/PUBLIKACIJE/Za%C4%8Dnimo%20na%20zacetku_elektronska%20izdaja_zasciteno.pdf (2. 3. 2015).
- Vonta, T., Gril, A. (2015) *Kompetence, potrebne za opravljanje poklica vzgojitelj predšolskih otrok v sodobnem vrtcu : njihova pomembnost in zastopnost v študijskih programih: zaključno poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Young, E. M. (2007) The ECD Agenda: Closing the Gap. V Young, M. E., Richardson, L. M. (ur.) *Early Child Development From Measurement to Action. A priority for growth and Equity*. Washington, D.C.: World Bank.

Viri

- Korak za korakom (1995–2014) *Letna poročila Centra Korak za korakom od leta 1995 do leta 2014*. Interna gradiva.
- Korak za korakom (1997a) *Oblikovanje modelnih centrov*. Interno gradivo.
- Korak za korakom (1997b) *Evalvacija eksperimentalnega programa Korak za korakom*. Gradivo, pripravljeno za Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje.
- ISSA (2004) *Measuring our Progress. ISSA Annual report*. Budapest, Amsterdam, New York: International Step by Step Association.
- Korak za korakom (2000) *Business plan*. Interno gradivo.
- Korak za korakom (2003–2005) *Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok*. Dokumentacija projekta 2003–2005.
- Korak za korakom (2003–2005) *Integration of Roma Children in Mainstream Education*. Dokumentacija projekta 2003–2005.
- Korak za korakom (20013–2015) *When Wanda meets ISSA*. Dokumentacija projekta.

Spletne strani

- EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the marginalized (2010)*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf> (29. 3. 2015).

- Heckman, J. (2006). *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf (4. 5. 2009).
- International Step by Step Association*. <http://www.issa.nl/> (3. 4. 2015) in <http://www.issa.nl/content/mission> (3. 4. 2015).
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002). *Uradni list RS*, 54/2002. <https://www.uradni-list.si/1/content?id=37063> (27. 3. 2015).
- Stasz, C., Krop, C., Rastegar, A., Vuollo, M. (2008). *The Step by Step Early Childhood Education Program. Assesment of Reach and Susstainability*. RAND Corporation. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2008/RAND_TR593.pdf (2. 4. 2015).

Ženske študije na Pedagoškem inštitutu

Osvetlitev položaja in pomena raziskovanja spola v edukaciji

Valerija Vendramin

V prispevku bom poskušala orisati stanje in položaj raziskovalnega polja, ki mu lahko rečemo »raziskovanje spola v edukaciji« ali morda kar »spol in edukacija« (nekaj več o poimenovanjih v nadaljevanju), kot ga vidim sama in kot sem bila v njem sama soudeležena najprej kot mlada raziskovalka, potem kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Na slednjem na tem polju že nekaj časa (več kot deset let) delujem sama, kar pomeni, da si moram sogovornice in sodelavke iskati na drugih institucijah.

V izhodišču je ta članek etnografska, morda tudi samorefleksivna, s tem pa seveda tudi subjektivna in kontekstno specifična naracija, saj želim – ob kar visoki obletnici Pedagoškega inštituta – predstaviti razvoj področja in interese v navezavi na delo na Pedagoškem inštitutu. To pomeni, da bo marsikaj tudi izpuščeno, zato se za spreglede svojim nekdanjim sodelavkam, s katerimi sem bila povezana v istem centru, opravičujem.¹ V to svojo naracijo bom poskušala vnašati teoretske poudarke in tako (na novo? ponovno?) osvetlila pomembnost tega polja – v splošnem in še posebej v luči današnjih pritiskov na šolstvo v imenu učinkovitosti in dosežkov. Slednje pomeni, da se je nekdanji jezik enakih možnosti preobrazil v diskurz o uspešnosti, druga vprašanja in cilji vzgojno-izobraževalnih sistemov pa so potisnjena ob stran ali sploh spregledana. Poudarjam, da je ospoljene neenakosti v vzgoji in izobraževanju nujno gledati kot kompleksne, večplastne in umeščene, ne pa kot vrsto ovir, ki jih je mogoče preprosto premagati ali odpraviti z linearnimi procesi in intervencijami (Aikman, Rao, 2012: str. 211).

¹ Prav je, da jih tudi poimensko omenim (po abecednem redu in brez akademskih nazivov). Poleg vodje Eve D. Bahovec in podpisane so delovale še Janja Barši, Ksenija Bregar-Golobič, Janja Cotič, Zalka Drglin, Nataša Hrastnik in Majda Hrzenjak.

To področje – torej spol in edukacija – je bilo v zadnjem času² deležno specifične pozornosti: po eni strani se govori o »napredku« žensk v vseh segmentih družbenega življenja, po drugi pa o »napredku« in »uspehu« deklet na različnih predmetnih področjih in vse boljših priložnostih (Vendramin, 2011: str. 193). Skratka, videti je, kot da o tej temi nimamo več kaj povedati. Dekleta z visokimi dosežki, ki jih je mogoče videti kot uspešne »rezultate« feminizma, sedaj utelešajo (domnevne) izboljšave in spremembe izobraževalnega sistema na splošno (McRobbie, 2007: str. 728). Ta ugotovitev pa aktualizira delo na področju spola in edukacije, saj je pogled zožen, ob tem pa se prikrito reproducirajo neenakosti, ki naj bi bile že odpravljene oziroma presežene. Zato se je treba ponovno vprašati, kaj enakost med spoloma danes sploh pomeni in kaj je implicirano v pojavi t. i. »postfeminističnih uspešnih deklet«.³

Center za ženske študije

V devetdesetih letih je bil na Pedagoškem inštitutu ustanovljen Center za ženske študije, ki ga je vodila dr. Eva D. Bahovec, v njem pa je delovalo več (mladih) raziskovalk, vendar vse ne nujno in ves čas prav na tem področju. Center je – govorim o obdobju, ko se je začela izvajati kurikularna prenova slovenskega edukacijskega sistema, ki ga morda najbolj zaznamuje prva *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (1995) – pod vodstvom vodje Centra med drugim izvedel tudi pomembno raziskavo »Učene ženske: “ženske” v šoli, “ženske” v filozofiji«. ⁴ Raziskava je obdelala koncepte, ki so se izkazali kot temeljnega pomena za preučevanje spola in edukacije, ter se kritično spopadla z nekaterimi učbeniki, ki so uvedli vidik spola na manj reflektiran način. V tem smislu predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnje analize. Oblikovan je bil tudi »Aksijski program: deklice in šola« (objavljen v *Delta* 3 (1–2)), ki je služil kot osnova tudi nekaterim kasnejšim oblikovanjem politik. S tem seveda nočem reči, da se je raziskovanje spola v edukaciji v Sloveniji ali na Pedagoškem inštitutu začelo z ustanovitvijo Centra,⁵ pač pa, da je s tem prišlo do določene formalizacije dela na tem področju in da so bile določene ovire vsaj začasno premagane.

Center je bil v novem tisočletju ukinjen oziroma preoblikovan in ni več nosil tega imena, od sodelavk pa sem na inštitutu ostala samo V.

2 Na splošno v evropskem (ali morda anglo-ameriškem) prostoru, čemur sledijo tudi nekateri slovenski trendi. Prim. *Bela knjiga*, 2011.

3 Ta obsežni problem ni predmet tega prispevka. Za nekaj več o povezavi neoliberalizma in postfeminizma gl. npr. Vendramin, 2014.

4 Nekateri rezultati te raziskave so na kratko predstavljeni v reviji *Delta, revija za ženske študije in feministično teorijo*, ki je začela izhajati v tem času (prva številka je izšla leta 1995) in ki jo je urejala dr. Eva D. Bahovec.

5 Temu je bila denimo posvečena tudi tematska številka revije *The School Field*, ki je izšla leta 1995.

Vendramin. To stanje je treba pripisati spremenjenim interesom sodelavk, v prvi vrsti pa situaciji, ki ni omogočala zaposlovanja oziroma kadrovske krepitve ali ohranjanja obstoječega stanja. Deloma je šlo za strukturne omejitve, deloma pa najbrž tudi za nenaklonjenost oziroma percipirano neaktualnost, neprimernost ali nenujnost obstoja tega Centra, ki – če smem temu tako reči – ni kotiral visoko, a to obrobno vzemimo kot tisto, ki omogoča naboj in, kot pravijo feministične teoretičarke stališč, boljši pogled.

Da ne zaidem preveč, samo kratek ekskurz v feministično epistemologijo: stališča podvrženih imajo prednost zato, ker je načeloma najmanj verjetno, da bodo dopustila zanikanje kritičnega in interpretativnega jedra vse vednosti. Ta stališča so alternativa trditvam, da nismo pozicionirani nikjer, zagotavljanjem, da naša stališča niso družbeno lokalizabilna in da vidimo vsestransko (t. i. božji trik – slavna besedna zveza Donne Haraway – kot krinka in legitimizacija hegemonskega maskulinističnega pozicioniranja) (Haraway, 1999: str. 305–306). Bistveni doprinos je torej potencial, ki ga ima sprememba ustaljene perspektive kot korektiv v obstoječi kognitivni tradiciji (prim. tudi Vendramin, 2010: str. 114). V končni fazi gre, kot je dejala Donna Haraway, za spodbijanje vsake razlike ali drugačnosti, ki bi jo imeli za samoumevno, za problematiziranje samoumevnega in rekonstitucijo tega, kar velja za človeško (Haraway, 1991: str. 238; Haraway, 1992: str. 96). Temeljno orodje za razgradnjo spolno pristranskih in diskriminatornih pomenov je distanca »do vladajočih razlag z argumentom umeščene, parcialne vednosti, ki je v znanstveni produkciji edina legitimna in etična drža« (Šribar, Vendramin, 2009: str. 117).

Hkrati bi rada omenila tudi »problem« poimenovanja (in s tem pravzaprav tudi delovanja) Centra, ki se je pogosto bolj ali manj formalno pojavil v širši razpravi in je zbujal neko določeno nelagodje. Ne morem si kaj, da ne bi te zgodbe obudila k življenju (brez konkretnih navedb), čeprav je stara več kot desetletje. Ženske na Pedagoškem inštitutu, ki je vendar namenjen preučevanju in raziskovanju otrok?⁶ »Pedagoški« neka-ko implicira fokus na otroka, in z ženskami je tu seveda problem. A katera je otroka? Na etimološki ravni se beseda »pedagoški« navezuje na gr. *país* (otrok), a ker se velik del tradicionalne pedagoške teorije in prakse »dela«, da otrok nima spola, da je brezspolno bitje, ni čisto nepomembno izpostaviti, da je ta univerzalni otrok, če bolje pogledamo, prej kot ne moškega spola.

Omenjeni zadržek je imel realne učinke, čeprav se morda danes zdi smešen. Vendar pa – opravičujem se, da izpostavljam nekaj tako očitnega

6 V tem duhu se lahko vprašamo, kako bi šele bilo, če bi bil v imenu Centra še pridevnik »feminističen«.

– »ženske« iz ženskih študij niso le raziskovalni objekt, pač pa tudi epistemološki projekt in kot tak nedvomno pomemben (tudi) za raziskovanje vzgoje in izobraževanja.

Ženske študije kot akademski fenomen

Ženske študije kot področje akademskega preučevanja so, kot pišeta Jane Pilcher in Imelda Whelehan (2004: str. 176), razvoj in razcvet začele v poznih šestdesetih letih z drugim valom feminizma in postale konec prejšnjega stoletja nekakšen globalni fenomen, ki je povezal akademski svet z družbenim gibanjem. Po mnenju nekaterih je radikalni zagon feminizma prav zaradi vstopa v akademske kroge precej utrpel (Pichler, Whelehan, 2004: str. 178). Vendar pa, kot sem omenila že zgoraj: če je šlo na začetku za preučevanje situacije žensk v skladu z drugim valom feminizma, je bil naslednji korak razvoj feministične epistemologije kot tiste, ki poskuša razložiti povezave med konstrukcijo vednosti ter družbenimi in političnimi interesi. Povezava vednosti in oblasti je nemara eden od najpomembnejših epistemoloških vpogledov feminizma in z njo so se epistemološka vprašanja premaknila z nekakšnega obrobja posameznih disciplin v središče sodobne kulture (kot menita Lennon, Whitford, 1994: str. 1). Torej glavna vloga ženskih študij ni (le) kritično motrenje tradicionalnih disciplin, ampak prevpraševanje vednosti v patriarhatu ter reevalvacija vednosti in tistega, kar tvori osnovo življenj žensk (Pilcher, Whelehan, 2004: str. xi)

Nadalje – če poskušam še malo začrtati modus obstoja te »discipline« – so ženske študije interdisciplinarne in multidisciplinarne ter pogosto uporabljene kot krovni termin za različne discipline, ki so se znašle »pod isto streho«. Še več: ženske študije so s svojim prevpraševanjem zahodne epistemologije in načinov pridobivanja vednosti nujno transformativne in jih pravzaprav ni mogoče »zriniti« v meje ene discipline ali polja, pa naj bo to edukacija ali kaj drugega (Pilcher, Whelehan, 2004: str. 177). Akademske meje so torej hkrati tudi epistemološke meje, so »vmesniki med različnimi vednostmi, vednostnimi trditvami, v katerih je razlika ubesedena skozi povezavo vednosti in oblasti« (Stanley, 1997: str. 2).

Kasneje se je začel izraz »ženske študije« vse pogosteje zamenjevati s »študijami spola« z obrazložitvijo, da so feministične teorije odprle različne možnosti analize razlike med spoloma/spoli, tako da je zanimanje legitimno posvetiti tudi moškosti in moškim družbenim vlogam (Pilcher, Whelehan, 2004: str. 178). Izraz »študije spola« je torej videti bolj inkluziven in morda zanimiv za študente in raziskovalce; še bolj naj bi odprl polje ženskih študij (posvečajoč se neenakostim in razlikam ne le med spoli, pač pa tudi znotraj spolov – razlikam, ki temeljijo na razredu, et-

ničnosti, starosti ipd.). A za mnoge feministke (s čimer je pravzaprav mogoče soglašati) je pomembnejša (politična) poanta v tem, da se spomnimo, da so bile ženske in njihovi prispevki v akademskih institucijah mnogo let popolnoma spregledani. V tem smislu razumejo usmeritev študij spola kot razvodenitev.

Na tem mestu je seveda mogoče predpostavljati, da so ženske študije potrebne le toliko časa, dokler se feministične perspektive v ustrezni meri meri ne vključijo v akademske discipline, a razprava te točke še ni dosegla in je tudi, kot pravita Jane Pilcher in Imelda Whelehan (ibid.), še ne bo prav kmalu. Skupaj s tem razmislekom bo treba pretehtati vsaj to, kako bo s poimenovanjem in delitvijo disciplin/ved na splošno – ali lahko, denimo, ostanejo veljavna stara poimenovanja, kako je z interdisciplinarnostjo/transdisciplinarnostjo in nasploh z ravnotežji v znanstvenih vedah, ki zadevajo tako dejansko zamejitev polj/področij kot tudi njihovo klasifikacijo. Tule se, mimogrede, odpira nadvse široko problemsko polje, ki je v tem trenutku zelo aktualno tudi v slovenski znanstveni politiki in prepraševanju veljavnosti obstoječih meril vrednotenja znanstvenih rezultatov oziroma oblikovanju ustrežnejših načinov, s tem pa končno tudi financiranja. Poleg tega se odpira tudi vprašanje uvrščanja v šifrante oziroma različne klasifikatorne sisteme in s tem »legitimiziranja« raziskovalnih polj.

Na drugi strani pa prav ta točka, ko bo domnevno možno preseči neko »ločenost«, lahko pomeni vključitev in hkrati zabris feminističnih prizadevanj, kot je vidno iz današnjega pojava postfeminizma, kjer so se hkrati zgodile inkorporacija, revizija in depolitizacija feminizma (gl. Vendramin, 2012). Feministične ideje so v določeni meri resda postale del zdravega razuma, a so preoblikovane na določen način, poleg tega pa obstajajo predvidljivi vzorci seksizma, ki renaturalizirajo spolno razliko. Feministični ideali so depolitizirani, na delu je promocija institucionalno priznanega in hkrati politično razvodenelega feminizma (Burcar, 2011: str. 33; tudi Vendramin, 2012: str. 111). Določeni elementi feminizma so upoštevanji in vključeni v politično ter institucionalno življenje – a »opolnomočenje« in »izbira«, pravi Angela McRobbie (2009: str. 1) –, so pretvorjeni v individualistični diskurz in uporabljeni – zlasti v medijih in popularni kulturi, pa tudi v državnih organih – kot neke vrste nadomestek za feminizem, nekakšen »*faux-feminizem*«.

Spol v edukaciji kot raziskovalno področje

Prav iz razloga, ki je bil kot primer predstavljen v prejšnjem odstavku, je še toliko pomembnejše, da se vzpostavi ustrezen razmislek, ali in v kakšni meri so tradicionalni vzorci preseženi, v kakšni meri pa zgolj prikriti v,

denimo, vse bolj prevladujoči paradigmi individualizirane odgovornosti. To je lahko del taktike za odvratanje pozornosti od posledic modernega globalnega kapitalizma ter obnovljenih in celo intenziviranih oblik (hetero)seksistične spolne politike v izobraževanju (Ringrose, 2013: str. 7). Ali pa morda, po drugi strani, osredotočanje na spol v nekaterih edukacijskih politikah na Zahodu tudi kaže na to, da je spol za vlade »lahka varianta«, ker za ukvarjanje s spolno vrzeljo (drugače kot, denimo, z vrzeljo, povezano z razredom) ni treba načenjati vprašanj družbene pravičnosti, distribucije bogastva ipd. (Francis, Skelton, 2005: str. 5). Marsikatera pomembna razlika izgine, ko se ustvarijo kategorične razlike med spoloma.

Vprašanja, ki zadevajo konstrukcije spolov in (ne)enakosti na področju edukacije, še zdaleč niso tako obrobna, kot se morda v vsakdanjem pojmovanju pogosto »kažejo«: kot nekaj nepomembnega, ker je primerno stanje že doseženo in so torej dekleta dosegla enakost (ali, v zadnjem času, kot obrat, ki zahteva preusmeritev vse pozornosti na fante, ki so s svojimi rezultati/dosežki začeli zaostajati za dekleti). Torej je tematika (ne)enakosti med spoloma lahko premalo vidna ali pa postavljena v središče raziskovalnega zanimanja na način, ki ni ustrezen, ker preprosto reproducira stare vzorce oziroma ne prevprašuje obstoječe vednosti in načina obravnave ali pa vprašanje zoži le na eno dimenzijo – na, denimo, dosežke kot uveljavitev modela potrošniškega državljanstva v akademski uspešnosti (Burns, 2010: str. 51). Prav zato – zaradi aktualnih družbenih in političnih sprememb – se diverziteta feminističnega preučevanja spola v edukaciji vseskozi dopolnjuje z novimi teoretskimi uvidi,⁷ ki imajo pomembno vlogo pri oblikovanju razprav v »edukacijskem feminizmu« (Dillabough, 2001: str. 15).

Jo-Ann Dillabough (2001: str. 16 in nasl.) te uvide, te glavne teme razvrsti v štiri kategorije, ki jih bom naštela, da bi ilustrirala širino, ne morem jih pa na tem mestu podrobneje predstavljati. Nekatere – ne pa čisto vse in v enakem obsegu – od teh se preučuje tudi na Pedagoškem inštitutu: v ospredju so ta trenutek predvsem bolj epistemološko zaznamovane teme, v luči povezanosti postfeminizma in neoliberalizma, pa tudi t. i. marketizacija. Te štiri usmeritve so:

- spol, poststrukturalizem in »ospoljena identiteta« v edukaciji;
- spol, etničnost in družbeno izključevanje: transformativna moč črnskih, postkolonialnih feminizmov in feminizma stališč;
- spol, trgi in edukacijski procesi (ali marketizacija);

7 Za pregled dela (anglo-ameriški prostor) na tem področju gl. npr. Dillabough, 2001, ob zavedanju o hegemonem anglo-ameriškem feminizmu, ki govori »z dominantnim in kolonizatorskim glasom« (Alice, 1995: str. 11; nav. po Gill, Scharff, 2011; navajam po izdaji na Kindlu, ki nima paginacije).

- nove spolne identifikacije in teorije družbenih sprememb.

Vsaka od teh kategorij seveda ostaja »odprta knjiga« in delo, ki je v teku. Pomembno je zavedanje, da »zapiranje poglavij« ne pomeni nujno, da je problematika ustrezno razrešena in/ali reflektirana, pač pa lahko tudi, da je preoblikovana tako, da navidezno izgubi svojo aktualnost.

Zaključne besede

»Spol v edukaciji« ali »spol in edukacija« je relativno nova raziskovalna kategorija v zgodovini in sociologiji edukacije. Ima številne referente: teorijo, empirične raziskave, politiko in prakso, a vseeno tvori koherentno in prepoznavno raziskovalno polje (kot menijo Dillabough et al., 2010: str. 1). Zgodovinsko razmerje med feminističnimi teorijami ter »spolom in edukacijo« je zapleteno, a poanta je, da so na edukacijsko raziskovanje spola močno vplivale različne oblike feminističnega teoretiziranja iz poznega dvajsetega in zgodnjega enaindvajsetega stoletja, hkrati pa je izmenjava potekala tudi v nasprotni smeri (ibid.).

Vprašanje teoretskega terena in procesa deteritorizacije je pomembno tako za obe polji kot tudi za širše znanstveno področje, ob zavedanju preteklih teoretizacij in intelektualne zgodovine (ibid.). V tem smislu postavljam (dodatno) aktualnost in relevantnost polja »spol v edukaciji«, obče, še posebej pa v slovenskem znanstvenoraziskovalnem delu. Center za ženske študije, ki je deloval na Pedagoškem inštitutu, je – po mojem mnenju in z ustrezno časovno distanco – marsikatero vprašanje ustrezno naslovil ali s konceptualnim delom vsaj odprl, saj s(m)o pokrile številna raziskovalna področja in vprašanja, kot so, denimo, (ne navajam jih v kakšnem posebnem vrstnem redu): zgodovina otroštva in ospoljeni otrok/ otroštvo v navezavi na otroško literaturo, načini oblikovanja identitet skozi literaturo, in sicer diskurzivna analiza učbenikov oziroma beril, vloga šole pri konstituciji spolov ter posledična navezava na zdravje in telo, pa seveda predšolska vzgoja in prikriti kurikulum ter otrokove/človekove pravice.⁸

Upam, da sem delno razložila, kar bi bilo očitno treba izpostaviti že v času na začetku omenjenih zadržkov, ki so videli ženske študije kot popolnoma neprimerne za Pedagoški inštitut. Ti zadržki so temeljili na nepoznavanju, a – če se spet prikladno naslonim na feministično epistemologijo oziroma na »epistemologije nevednosti« – včasih ne gre za naključni rezultat spregleda: to, česar ne vemo, ni le vrzel v našem znanju (Sullivan, Tuana, 2007: str. 1–2). Taka nevednost je pogosto konstruirana, vzdrževana in širjena v svoji povezanosti z avtoriteto – transfer-

8 Kot že omenjeno, so nekateri rezultati dostopni v številkah revij *Delta* in *The School Field* (danes *Solsko polje*).

jem spoznavanja, dvoma, zaupanja, utišanja in negotovosti. Včasih so ta »neznanja« zavestno sproducirana, včasih pa nezavedno generirana in vzdrževana (ibid). Tako konceptualizirana nevednost torej ni preprosto manko, vrzel v znanju, epistemski spregled, ki ga lahko hitro popravimo, takoj ko ga opazimo, in ki se pogosto zdi naključni *stranski produkt* omejenega časa in virov, ki jih imamo na voljo za spoznavanje našega sveta. Kot pravi Nancy Tuana (2006: str. 4 in nasl.), ko zarisuje taksonomijo različnih oblik nevednosti, včasih vemo, da ne vemo, ampak ni nam mar, saj to ni povezano z našimi trenutnimi interesi. Včasih pa niti vemo ne, da ne vemo, saj trenutni interesi/vednost blokirajo tako vednost. Lahko pa tudi ne vemo in nočemo vedeti – ta oblika nevednosti ni pasivna, marveč zahteva aktivno produkcijo in ohranjanje. Seveda ni moj interes, da bi analizirala omenjeno zavračanje predmetnega področja v zvezi s Pedagoškim inštitutom in nasploh, ilustrirati sem želela različne možnosti in predstaviti teoretsko orodje, s katerim se je mogoče ustrezno spopasti z averzijami in včasih s presenetljivimi argumenti proti. Zanimivo bo videti, kako bo raziskovanje »spola v edukaciji« izkristalizirano v teoriji v našem prostoru in v slovenski znanstveni politiki v prihodnjih letih in kaj bo o tem mogoče povedati.

Literatura

- Aikman, Sh., Rao, N. (2012) Gender Equality and Girls' Education: Investigating Frameworks, Disjunctures and Meanings of Quality Education. *Theory and Research in Education* 10 (3), str. 211–228.
- Bahovec, E.D. (1996) Raziskava »Učene ženske«. *Delta* 3 (1–2), str. 107–116.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ur. J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ur. J. Krek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Burcar, L. (2011) Post-feminizmi v službi neoliberalnega »humanizma«: odstranjevanje kritične refleksije in delegitimacija družbeno-političnega boja. *Profemina*, zima-proleće, str. 27–45.
- Burns, K. (2010) (Re)Imagining the Global, Rethinking Gender in Education. V Dillabough, J.-A., McLeod, J., Mills, M. (ur.). *Troubling Gender in Education*. London, New York: Routledge, str. 42–56.
- Dillabough, J.-A., McLeod, J., Mills, M. (2010) Introduction. In Search of Allies and Others: »Troubling« Gender and Education. V Dillabough, J.-A., McLeod, J., Mills, M. (ur.). *Troubling Gender in Education*. London, New York: Routledge, str. 1–10.
- Dillabough, J.-A. (2001) Gender Theory and Research in Education: Modernist Traditions and Emerging Contemporary Themes. V Francis,

- B., Skelton, C. (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, str. 11–26.
- Francis, B., Skelton, Ch. (2005) *Reassessing Gender and Achievement. Questioning Contemporary Key Debates*. London, New York: Routledge.
- Gill, R., Scharff, Ch. (2011) (ur.) *New Femininities: Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Haraway, D. (1999) *Opice, kiborgi in ženske. Reinvenčija narave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Haraway, D. (1992) *Ecce Homo, Ain't (Ar'n't) I a Woman, and Inappropriate/d Others: The Human in a Post-Humanist Landscape*. V Butler, J., Scott, J. W., *Feminist Theorize the Political*. London: Routledge.
- Lennon, K., Whitford, M. (1994) Introduction. V Lennon, K., Whitford, M. (ur.). *Knowing the Difference. Feminist Perspectives in Epistemology*. London, New York: Routledge, str. 1–14.
- McRobbie, A. (2009) *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- McRobbie, A. (2007) Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies* 21 (4–5), str. 718–737.
- Pilcher, J., Whelehan, I. (2004) *50 Key Concepts in Gender Studies*. London: Sage.
- Ringrose, J. (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London, New York: Routledge.
- Stanley, E. (1997) *Knowing Feminisms: On Academic Borders, Territories and Tribes*. London: Sage.
- Sullivan, Sh., Tuana, N. (2007) (ur.) *Race and Epistemologies of Ignorance*. Albany: State University of New York.
- Šribar, R., Vendramin, V. (2009) Neformalne norme in konstrukcije spolov v šoli in medijih. V Tašner, V. (ur.). *Brez spopada: Kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani, str. 117–128.
- Tuana, N. (2006) The Speculum of Ignorance: The Women's Health Movement and Epistemologies of Ignorance. *Hypatia* 21 (3), str. 1–19.
- Vendramin, V. (2014) V zameno za feminizem: "uspešna" dekleta in "ospoljeni" neoliberalizem. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* 42 (256), str. 42–50.

- Vendramin, V. (2012) Postfeminizem: nova doba, stare težave (in kaj to pomeni za vzgojo in izobraževanje). *Šolsko polje* 23 (5/6), str. 111–120.
- Vendramin, V. (2011) Spoznavanje razlike: prispevek k razpravi o raziskovanju spolov v vzgoji in izobraževanju. *Šolsko polje* 22 (1/2), str. 189–199.
- Vendramin, V. (2010) Feminizem, epistemologija in kurikulum = Feminism, epistemology and curriculum. *Sodobna pedagogika* 61 (3), str. 106–132.

Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta¹

Eva Klemenčič

Razvoj komparativne edukacije

Komparativna edukacija² je danes zelo razvito področje raziskovanja, ki združuje strokovnjake, ki se osredotočajo na edukacijske teme v komparativnem kontekstu, kar pomeni, da ne gre za posebno disciplino. Samo področje komparativne edukacije je (v smislu internacionalizacije) prvi definiral Bereday (1964) »kot analitično raziskovanje edukacijskih sistemov v drugih državah« (Kubow, Fossum, 2007: str. 11). V zgodovini naj bi se komparativna edukacija razvijala skozi več faz, a konsenza o tem, koliko faz je prešla do danes, ni. Pravzaprav ni konsenza niti o tem, kdaj se je komparativna edukacija začela. Bodisi je bil začetek 19. stoletja tudi njen začetek (kar povezujejo z imenom Marc-Antoina Julliena, zato ga nekateri poimenujejo »očče komparativne edukacije«) ali pa je to bila pravzaprav že druga faza. Po tej kategorizaciji segajo začetki (pravzaprav bolj izvori) komparativne edukacije stoletja nazaj, natančneje: avtorji to opisujejo kot »pripovedi popotnikov« (ang. *travellers' tales*), ki so predstavljale brezciljno opazovanje, kako so (drugod) izobraževali otroke (Klemenčič, 2011); ta faza je trajala nekje do leta 1817.³ Za komparativno edukacijo z začetka 19. stoletja je bilo značilno predvsem sposojanje dobrih praks iz različnih edukacijskih sistemov, ki so jih nato skušali prilagoditi svojim nacionalnim potrebam – gre za sistematično opa-

1 Članek je nastal kot diseminacija dela v okviru WERA IRN: ILSA-PM, in sicer v sklopu sofinanciranja MIZŠ s pogodbo št. 3330-15-314002 (Pogodba o sofinanciranju JRZ Pedagoški inštitut v letu 2015).

2 V članku je namenoma uporabljen termin edukacija, kajti ne želimo problematizirati razmerja med vzgojo in izobraževanjem (razen na enem mestu, kjer je bolj smiselno uporabiti termin izobraževanje).

3 Kar povežujemo z Jullienom – zgoraj.

zovanje določenih elementov edukacijskih sistemov (Klemenčič, 2011), ki so jih zbirale mednarodne agencije (Andere, 2008: str. 42). Kot pravi Andere, gre za začetek pozitivističnega pristopa, ki poudarja sistematično zbiranje empiričnih, statističnih podatkov za seznanjanje oblikovanja politik (ibid., str. 42). Po eni od klasifikacij bi naj bila četrta faza razvoja komparativne edukacije tista, ki je trajala približno pol stoletja, nekje od leta 1900 naprej (pa tam do konca druge svetovne vojne). Kot pravi Spring, se je slednja do leta 1950 v glavnem osredotočala na filozofske in kulturne izvore nacionalnih edukacijskih sistemov (2009: str. 5). Zadnja faza naj bi sledila v desetletjih po tem, nekateri ji celo pravijo »faza družboslovne perspektive«, in naj bi trajala približno od leta 1945 do danes.⁴ Podrobneje si bomo pogledali samo zadnjo fazo razvoja komparativne edukacije, saj le-ta sovpada tudi z razvojem mednarodnih raziskav znanja, kot jih poznamo danes.

Za fazo »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja« je značilen povečan interes za samo področje komparativne edukacije. Pri tem izstopata dva glavna vidika. Na eni strani je to vzpostavitev novih (pa tudi vplivnih) nacionalnih in mednarodnih »agencij«, ki so vključene v raziskovanje edukacije, pa tudi načrtovanje in izvajanje različnih programov, sami strokovnjaki na področju komparativne edukacije pa so tudi bolj začeli sodelovati v mednarodnih projektih. Na drugi strani imamo opraviti s povečanim interesom tovrstnega poučevanja na univerzah in z vzpostavljanjem novih centrov, ki so se specializirali za področje komparativne edukacije. S tem novim poudarkom je opaziti tudi premik od deskriptivnega pristopa k družboslovnemu raziskovanju področja, in sicer s posebnim poudarkom na analizah odnosa med posameznimi sodobnimi temami v družbi in edukaciji. Če pogledamo, kaj to pomeni za metodološki okvir, je jasno, da pretežno historična analiza več ni zadostna. Gre za premik k bolj kvantitativnemu in empiričnemu raziskovanju, za uporabo metod, tehnik in pristopov ved, kot so sociologija, filozofija, politologija, ekonomija, kar pomeni tudi interdisciplinarno raziskovanje in sodelovanje različnih strok.⁵

Na razvoj faz komparativne edukacije so vplivali številni družbeni dejavniki (socialni, politični, ekonomski, kulturni). Podobno je z razvojem posameznih mednarodnih raziskav znanja: ne nastajajo v vakuumu, ampak so odraz časa.

4 Treba je opozoriti, da ne gre za zelo natančne ločnice med fazami, slednje so bolj kot ne oblikovane glede na pomembna zgodovinska dogajanja, velja pa tudi opozoriti, da niti slednjih ni mogoče zelo natančno opredeliti (začetek neke faze še ne pomeni, da se je prejšnja faza enostavno končala; še vsaj neko obdobje se »prejšnja« in »nova« faza prekrivata).

5 <http://camponotes.blogspot.com/2013/01/development-of-comparative-education.html>.

V tem trenutku je nemogoče napovedati, ali se na področju komparativne edukacije dogaja že peta faza, slednje bo lažje definirati v neki drugi historični perspektivi. Vsekakor nezanemarljiv doprinos razvoju tega področja, pa tudi pri poskusu sinergij med raziskavami in oblikovanjem politik, ponujajo mednarodne primerjalne raziskave (v članku se v nadaljevanju osredotočamo na mednarodne raziskave znanja – ang. *international large-scale student assessments*, ILSA).

Zgodovina mednarodnih raziskav znanja v svetu in v Sloveniji

Dve mednarodni organizaciji, OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) in IEA (Mednarodna organizacija za raziskovanje dosežkov v izobraževanju),⁶ usmerjata velike mednarodne primerjalne raziskave znanj, ki jih novim generacijam posredujejo izobraževalne ustanove. V teh raziskavah sodeluje velika večina visoko razvitih držav, pa tudi desetine srednje in šibko razvitih držav. Ko govorim o sodelovanju držav v teh raziskavah, je pravzaprav pravilneje govoriti o sodelovanju edukacijskih sistemov, kajti znotraj nekaterih držav lahko obstaja več edukacijskih sistemov (npr. v Belgiji, ZDA) in ni nujno, da v posameznem zajemu podatkov sodelujejo vsi edukacijski sistemi posamezne države (Klemenčič, 2011).

Ob omenjenih dveh organizacijah obstaja še nekaj drugih, s specifičnim regionalnim fokusom. Nekatere so povezane z UNESCOM (tako, kot je bila v začetku tudi organizacija IEA), npr. SACMEQ – Konzorcij južnoafriških držav za spremljanje kakovosti edukacije,⁷ katere cilj je raziskati pogoje šolanja in kakovost edukacijskih izidov v anglofonski afriški regiji. SACMEQ združuje 15 ministrstev, pristojnih za edukacijo, in je prilagodil IEA-jev kurikularno osredotočen pristop pri merjenju dosežkov bralne in matematične pismenosti (Wagemaker, 2014). LLECE – Latinsko-ameriški laboratorij za ocenjevanje kakovosti edukacije,⁸ izvaja raziskave, ki so oblikovane po vzoru IEA in SACMEQ raziskav, in sicer v 3. in 6. razredu osnovne šole (Wagemaker, 2014). Razvoj v tej smeri lahko zasledimo tudi v Evropski uniji (EU), in sicer z raziskavo ESLC,⁹ katere cilj je bil testirati znanje dveh najpogostejših tujih jezikov v sodelujočih državah (ciljna populacija so bili učenci na koncu ISCED 2 ali na začetku ISCED 3 ravni).

Mednarodne raziskave znanja (ILSA) imajo več kot petdesetletno zgodovino. Prva taka raziskava je bila izvedena v 60. letih prejšnjega stolet-

6 *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

7 *Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality.*

8 *The Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education.*

9 *The European Survey on Language Competences.*

ja. Gre za raziskavo, ki jo je koordinirala organizacija IEA. Omenjena organizacija je leta 1959 pričela z raziskavo *The Pilot Twelve-Country Study*, v kateri je sodelovala tudi takratna Jugoslavija (Klemenčič, 2011). Večji pomen v javnosti in pri oblikovanju strategij razvoja edukacijskih sistemov pa so te raziskave pridobile v 80. letih 20. stoletja (Kellaghan, 1996). Ob koncu prve deкаде 21. stoletja je v te raziskave vključenih skoraj petintrideset odstotkov držav sveta (Kamens, McNeely, 2010: str. 5–6), število vključenih držav pa raste še danes.

Po prvi mednarodni raziskavi znanja, ki je vključevala več domen/predmetov/področij, je razvoj šel v smer samostojnih mednarodnih raziskav, začevši s področjem matematike,¹⁰ nato naravoslovja, poučevanja v razredu, bralne pismenosti, državljanske vzgoje, učiteljev, IKT, tujih jezikov.¹¹ Skratka, prvemu valu mednarodnih raziskav znanja je sledila tudi ločitev področja humanistično-družboslovnega in matematično-naravoslovnega raziskovanja, kar sovpada z razvojem faze »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja«. Opaziti je tudi večji poudarek na znanju in/ali kompetencah (npr. področje IKT se je najprej primerjalno raziskovalo v smislu opremljenosti šol, kasneje kot računalniška in informacijska pismenost). Zato se je spremenila tudi uporaba termina: najprej smo, tudi v slovenščini, za tovrstno raziskovanje uporabljali termin mednarodne primerjalne raziskave, danes uporabljamo izraz mednarodne raziskave znanja.

Kako družbeni dejavniki (podobno kot pri razvoju komparativne edukacije) vplivajo na razvoj mednarodnih raziskav znanja, je vidno tudi iz zgodovine razvoja mednarodne raziskave o državljanski vzgoji. Prva IEA mednarodna raziskava na področju študija državljanske vzgoje je bila izvedena kot del *Six-subject study*, s podatki, zbranimi v letu 1971. Torney-Purta in Schwille ugotavljata, da v obdobju od konca 70. do poznih 80. let državljanska vzgoja ni bila v središču zanimanja organizacije IEA, nato sledi preobrat. Leta 1988 je bil izveden NAEP (nacionalno merjenje znanja v ZDA), ki je testiralo državljansko vedenje v 4., 8. in 12. razredu; njegove sekundarne analize so pokazale, da takratna edukacija tega področja ni prinesla zelenih učinkov. Podobni pozivi glede učinkovitosti državljanske vzgoje in ravni participacije mladih so prihajali tudi iz drugih držav, denimo iz Avstralije in Anglije. Najvplivnejši politični dogodek tistega časa je bil padec Berlinskega zidu in kolaps komunizma v centralni in vzhodni Evropi. Vprašanja, ki so se postavljala, so bila povezana s tem, kako so edukacijski sistemi teh držav pripravljeni na poučevanje demokracije.

¹⁰ *The Cross-National Study of Mathematics* (1964).

¹¹ Zgodovinski pregled mednarodnih raziskav znanja je dostopen v knjigi *Globalizacija edukacije* (Klemenčič, 2012).

Svet Evrope in druge organizacije so tedaj začele sklicevati sestanke, na katere so sočasno vabile vzhodnoevropske in zahodnoevropske učitelje. Leta 1993 je Torney-Purta pripravila predlog mednarodne raziskave državljanske vzgoje, ki so ga, po pričevanju avtorice, predlagali nekateri predstavniki vzhodnoevropskih držav (držav, ki so sicer že sodelovale v IEA raziskavah na področju matematike ali bralne pismenosti). Kajti zaznali so relevantnost komparativne metodologije za temo, ki je bila takrat visoko na njihovi agendi – tj. potreba vedeti, kako bodo naslednje generacije pripravljene na demokracijo. Zniževanje ravni političnega interesa in participacije med mladimi pa je motiviralo nekatere predstavnike zahodnoevropskih držav v IEA, da so prav tako podprli predlog te raziskave (Torney-Purta, Schwille, 2011: str. 100–103). Razvoj omenjene mednarodne raziskave državljanske vzgoje je šel dalje. Leta 2009 je bil izveden nov zajem podatkov (z dodatkom – regionalni moduli), trenutno poteka cikel raziskave 2016, v katerem so ponovno dodane nove teme in poudarki, ki odgovarjajo na potrebe sedanjosti.

Mednarodne raziskave znanja za Slovenijo koordinira in izvaja Pedagoški inštitut, vse od začetka, ko se je Slovenija tovrstnemu raziskovanju pridružila, tj. v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Eno od teoretičnih načel prenovе javnega sistema edukacije v devetdesetih letih je bila tudi t. i. »zahteva po doseganju mednarodno primerljivih standardov znanja razvitih dežel« (Bela knjiga, 1995: str. 16), zato ni presenetljivo, da se je Slovenija začela intenzivneje vključevati v tovrstne mednarodne raziskave znanja ravno v tem obdobju. Tako tudi ni presenetljivo, da v teh raziskavah sodelujemo še danes (poročanje mednarodnim organizacijam, skrb za zunanjo evalvacijo šolskega sistema, možnosti evalvacije učinkovitosti šolskih politik, učenje od drugih (uspešnejših) držav na področjih merjenja znanja itd.).

Kaj ima komparativna edukacija skupnega z mednarodnimi raziskavami znanja

Raziskovalci komparativne edukacije po navadi sistematično zbirajo različne podatke o drugih edukacijskih sistemih. Slednje se kaže v področjih njihovega raziskovanja, kot so npr.: lastnosti kurikula; odgovornost in stroškovna učinkovitost; administrativne prakse, ponavljanje in osip; dosežki in nacionalni standardi; ogroženi otroci, decentralizacija in avtonomija učiteljev; enakost možnosti, inkluzija in multikulturalizem; izobraževanje učiteljev, reforme na področju edukacije ter, v zadnjem času, demokratizacija edukacije in edukacija za demokratično državljanstvo pa tudi svetovni sistemi/globalizacija (Clarkson, 2009: str. 5; Gins-

burg, Price-Rom, 2009: str. 161). Kot vidimo, se večina omenjenih področij osredotoča na strukturo edukacijskega sistema.

Komparativno edukacijo v zvezi z mednarodnimi raziskavami znanja zanimajo globalizacijski trendi (v smislu trendov dosežkov, kontekstov posameznih edukacijskih sistemov itd.), ne pa globalizacija znanja oziroma tematizacija tega fenomena (v teoretskem smislu). Kljub temu faza »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja« sovпада tudi z diskurzi okoli znanja – ne glede na to, kako ga definiramo (bodisi socio-loško, epistemološko itd.).

Družba znanja¹² v obdobju »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja«

Kar zadeva sodobno družbo, je ena od trditev zagovornikov globalizacije ta, da se svet giblje v smeri, da postane družba znanja. Gre za trditev, za katero se zdi, da obsega naslednje: 1) ogromno znanja, ki bo potrebno na vseh ravneh ekonomske aktivnosti;¹³ 2) slednje lahko posamezniki in države zagotovijo le z zanašanjem na pridobivanje tovrstnih znanj in veščin; 3) pri pridobivanju tovrstnega znanja ne obstaja nobena ovira (Stromquist, 2002: str. xxi). Če se na prvi pogled zdi, da je družba znanja predvsem družba, ki je povsem v skladu s človekovo naravo,¹⁴ je po drugi strani znanje v družbi znanja vedno manj obravnavano kot izraz človekove razumne narave, vedno bolj pa kot dragoceno družbeno blago – znanje je nekaj dobrega in zaželenega predvsem zato, ker je sredstvo za ustvarjanje dobička (Kodelja, 2010: str. 3). Ta opredelitev družbe znanja referira ne le na družbo kot tako (v smislu znanja kot osnovne predpostavke obstoja družbe), kar sem opisovala zgoraj, temveč na družbo, katere predpostavka je globalizirana ekonomija, ki potrebuje posameznike, ki posedujejo določena »napredna« znanja, prav tako pa tudi posameznike, ki posedujejo določene veščine, in če slednje povežemo s teorijo človeškega kapitala in s teorijo oblikovanja veščin, so to zagotovo tiste veščine, ki jih bodo posamezniki potrebovali na trgu delovne sile. Koncept družbe znanja se s tem zelo približa konceptu »ekonomije znanje« (ang. *knowledge economy*).

Pojem družba znanja je povezan z raziskavami iz 60. let prejšnjega stoletja, in sicer predvsem z ekonomsko dominantno vlogo znanja. Temelj transformacije modernih družb v družbe znanja je v prav tako pomembnem obsegu, kot je v primeru industrijske družbe, osnovan na spremen-

12 Razdelek se opira na tekst, ki sem ga predstavila v monografiji *Globalizacija edukacije* (Klemenčič, 2012: str. 108–120).

13 Avtor sicer v tem delu uporablja konceptualno metaforo, t. i. »visoko znanje«, iz konteksta zapisanega pa je mogoče zaznati, da gre za kompleksna znanja.

14 Kakor jo razume Aristotel – da vsi ljudje po svoji naravi stremijo k znanju (Kodelja, 2010: str. 3).

jeni strukturi ekonomije naprednih družb. Ekonomski kapital oziroma vir ekonomske rasti in dejavnosti dodanih vrednosti se vedno bolj zanaša na znanje, znanje postaja produktivna sila (na ta način se opravičuje tudi (pre)imenovanje napredne moderne družbe v družbo znanja). Iz tega sledi, da znanje pridobiva na pomenu v vseh sferah življenja in v vseh družbenih institucijah moderne družbe (Stehr, 2005: str. 113). Prvi, ki je eksplicitno poudaril vlogo znanja v ekonomiji (gospodarstvu), je bil leta 1962 Machlup, nato je leta 1969 Drucker uvedel pojem »kognitivnih delavcev«, kjer v ospredje postavi znanje kot glavni kapital pri delu.¹⁵ Lane je znan kot eden prvih avtorjev (1966), ki so omenili termin »dobro obveščena oziroma izobražena družba« (ang. *knowledgeable society*).¹⁶ Iz poznih 60. in iz začetka 70. let pa sta znana predvsem Etzioni in Bell, ki sta raziskovala to novo vodilno vlogo (predvsem teoretičnega) znanja, in sicer kot »načelo osi« (ang. *axial principle*) družbe.¹⁷ Za opis tega novega tipa družbene strukture so se uveljavljali tudi drugi pojmi, npr. »družba znanosti« (Kreibich, 1986), »informacijska družba« (Nora, Minc, 1980), »post-industrijska družba« (Bell, 1973), »postmodernizacija« (Inglehart, 1995), »tehnološka civilizacija« (Schelsky, 1961), »družba omrežij« (Castells, 1966; vse v: Stehr, 2005: str. 129). Opravka imamo z iskanjem pojma, ki bi zadovoljivo opisal novi tip družbene strukture. V tem članku raje uporabljamo pojem družba znanja, pa ne zaradi prevladujočih diskurzivnih praks uporabe tega pojma, temveč zaradi tega, ker družbi znanja na ta način priznamo, da jo opredeljujejo vse njene posebne dimenzije. Pri tem ne želimo zmanjšati vloge, ki jo igra ekonomska globalizacija, zato je zanimivo pogledati še opredelitev družbe znanja, ki v svoji dimenziji še posebej izpostavi ekonomijo: gre za gospodarstvo, ki temelji na znanju (GTZ)¹⁸ (ang. *knowledge economy*), kot izpostavi Svetovna banka, ki jo štejemo za eno ključnih institucij v procesih ekonomske globalizacije, s finančnimi vlaganji na področju edukacije, ki jih namenja predvsem državam v razvoju, pa velja tudi za eno ključnih institucij v procesih globalizacije edukacije. Edukacija in GTZ sta ena od pomembnih idej v diskusijah znotraj

15 Zaradi čedalje večjega integriranja znanja v industrijsko okolje se delavci spreminjajo v »kognitivne delavce« (ang. *knowledge workers*) (Laval, 2005: str. 45), s čimer se opravičuje relativno dolgo (množično) izobraževanje posameznikov, saj si bodo le-ta na ta način zagotovili tista znanja, ki jih bodo na trgu dela lahko učinkovito uporabili.

16 Pri tem se Lane ne osredotoča zgolj na ekonomijo ali sodobno tehnologijo, temveč v večji meri na družbene transformacije, ki zadevajo tudi vse tiste transformacije, ki so povezane z znanjem in dojemanjem resničnosti.

17 Zlasti na področju politike, dela in znanosti (<http://www.knowledge-experts.com/knowledgemanagement.htm>).

18 V nadaljevanju teksta bomo zaradi lažje berljivosti uporabljali kratico, ki je sestavljena iz začetnih črk (ta kratica se sicer v slovenskem prostoru ne uporablja).

mreže Svetovne banke, ki se ukvarja z edukacijo (kar sicer ne predstavlja posamičnih mnenj posameznikov, vključenih v to mrežo). Uradniki Svetovne banke imajo tako posebno definicijo in agendo, tako za »GTZ« kot za »vseživljenjsko učenje« (Spring, 2009: str. 29). V knjigi *Constructing Knowledge Society* (World Bank, 2002: str. 7) najdemo zapis, da »je sposobnost družbe, da ustvarja, izbira, prilagaja, komercializira in uporablja znanje, odločilna za trajno gospodarsko rast in izboljšanje življenjskih standardov« ter, da je znanje postalo najpomembnejši dejavnik gospodarskega razvoja (World Bank, 2002: str. 7). Za Svetovno banko pomeni cilj edukacije za GTZ pomagati državam, da se bodo edukacijski sistem prilagodili novim izzivom GTZ, in sicer po dveh komplementarnih poteh. To sta oblikovanje čvrste osnove človeškemu kapitalu ter izgradnja učinkovitega nacionalnega inovacijskega sistema (Spring, 2009: str. 37–38). Izvor ideje GTZ najdemo pri ekonomistih Schultzu in Beckerju. Že leta 1961 je Schultz izpostavil, da ljudje investirajo v sebe s pomočjo edukacije, na način, da bo to povečalo njihove priložnosti na trgu dela; na podoben način naj nacije investirajo v povečevanje edukacijskih možnosti za ljudi, kajti to pomeni spodbudo za ekonomsko rast (Spring, 2009: str. 38). Na podoben način je tudi Becker že leta 1964 videl investicije v edukacijo, saj lahko le-te izboljšajo človeški kapital, ki bo prispeval k ekonomski rasti (Spring, 2009: str. 38).

Evropska unija (EU) z Lizbonsko strategijo iz leta 2000 predstavlja enega od mnogih mednarodnih odgovorov na idejo edukacije za GTZ (Spring, 2009: str. 40). Z Lizbonsko strategijo so se voditelji držav članic Evropske unije dogovorili, da je nov strateški cilj EU do leta 2010 postati najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Omenjena strategija je doživela kar nekaj modifikacij in prehod v novo fazo, ki podpira nadaljevanje začrtanih procesov in reform,¹⁹ opisanih v Strategiji Evropa 2020. Ena od pglavitnih poti za doseg te ciljev pa še vedno temelji na znanju kot kritičnem dejavniku, s pomočjo katerega si bo EU zagotovila to prednost. Tako Lizbonska strategija kot revidirane različice njenih ciljev (primer poročilo Nov začetek za Lizbonsko strategijo) se opirajo predvsem na vlaganje v človeški kapital in se, natančneje, osredotočajo na trg delovne sile ter na nanj vezane raziskave in razvoj, inovacije, pridobivanje znanj in veščin itd.

Tej prevladujoči »ideologiji« sledi EU tudi pri mednarodnih raziskavah znanja – primer so raziskave OECD PISA.²⁰ V zadnjih letih se

19 [Http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija](http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija).

20 Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (*Programme for International Student Assessment*). Ciljna populacija so 15-letniki v edukacijskem sistemu. Namen: merjenje »pripravljenosti na življenje oz. trg dela« – merjenje kompetenc bralne, matematične in naravoslovne pismenosti.

je spoznanje, da ima edukacija ključno vlogo pri reševanju socialno-ekonomskih, demografskih, okoljskih in tehnoloških izzivov, s katerimi se sooča Evropa, dodobra utrdilo. Slednje je bilo upoštevano tudi v številnih strateških dokumentih na evropski in nacionalni ravni. Za uspešno reševanje teh izzivov pa je bistveno sodelovanje članic EU²¹ in Evropske komisije, ki spodbuja in podpira nacionalne aktivnosti za doseganje skupnih ciljev z odprto metodo koordinacije. To sodelovanje je bilo utrjeno z dokumentom Strateški okvir za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja do leta 2020 (2009), ki je nadaljevanje delovnega programa na tem področju do leta 2010 na podlagi Lizbonske strategije in bo bistveno podprl prizadevanja za doseganje ciljev strategije Evropa 2020. Opredeljeni so bili štiri strateški cilji²² do leta 2020, katerih izvajanje se spremlja z referenčnimi ravnmi povprečne evropske uspešnosti in kazalniki. Do sedaj je bilo opredeljenih pet takih evropskih meril²³ (Ložar et al., 2012: str. 3).

Tretje evropsko merilo pomeni neposredno uporabo rezultatov raziskave PISA.²⁴ Pomembno je predvsem, da se je oblikovalo evropsko merilo, pomembno za analizo doseganja referenčne ravni le na podlagi OECD mednarodne raziskave znanja. Znanje torej ni več pomembno predvsem za občo družbeno blaginjo, temveč najprej kot prispevek h gospodarstvu (k višji gospodarski rasti), k blaginji posameznika (aktivnega na trgu delovne sile) in šele nato posledično kot prispevek k obči družbeni blaginji, čeprav se zdi, da se izpostavljenost slednjega poudarja vse manj. Znanje se danes torej bolj legitimira skozi posameznika kot pa skozi družbo kot tako. Njegova legitimacija skozi družbo se opravičuje predvsem enodimenzionalno, in sicer preko tistega diskurza o družbi znanja, ki je tes-

21 Za katere sicer velja načelo subsidiarnosti na področju izobraževanja.

22 Uresničevanje načela vseživljenjskega učenja in študijske mobilnosti; izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja; spodbujanje pravičnosti, socialne vključenosti in aktivnega državljanstva; krepitev ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetništva na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

23 1) najmanj 95 % otrok v starosti od 4 let do vstopa v osnovno šolo naj bi bilo vključenih v program predšolske vzgoje v vrtcih; 2) delež tistih, ki predčasno zapustijo izobraževanje, naj bi se zmanjšal na manj kot 10 % (tudi glavni cilj strategije Evropa 2020); 3) delež 15-letnikov, ki dosegajo nizke rezultate v bralni ter matematični in naravoslovni pismenosti, naj bi bil manjši od 15 %; 4) vsaj 40 % populacije v starosti 30–34 let naj bi doseglo terciarno raven izobrazbe (tudi glavni cilj strategije Evropa 2020); 5) v povprečju naj bi bilo vsaj 15 % odraslih udeleženih pri vseživljenjskem učenju (Ložar et al., 2012: str. 3).

24 V preteklem obdobju je Evropska komisija sofinancirala pretežni del stroškov mednarodnega sodelovanja EU držav v raziskavi IEA ICILS (računalniška in informacijska pismenost), sedaj sofinancira te stroške za raziskavo na področju državljsanske vzgoje (IEA ICCS). A zanimivo je, da nobena od teh dveh raziskav nima opredeljenega »posebnega evropskega merila«, na podlagi katerega bi EU države spremljale svoj napredek. Kljub temu je referenco na rezultate teh raziskav mogoče najti v ekspertnih poročilih EU in nacionalnih ekspertnih poročilih.

no povezan z diskurzom o gospodarski rasti oz. z ekonomsko dimenzijo globalizacije.

Koncept pojava družbe znanja ima seveda veliko daljšo tradicijo. Stehr (2005: str. 114) opozori na zgodovinsko dimenzijo družbe znanja, ki se ne pojavi nenadoma; ne predstavlja revolucionarnega razvoja, temveč je zaporedni proces, v kontekstu katerega se nenehoma spreminjajo definicije karakteristik družb. Slednje velja tako za preteklost kot za sedanjost, vse družbene spremembe se namreč dogajajo postopoma in postanejo jasno vidne pogosto šele takrat, ko je določeno prehajanje že zaključeno. Družbe znanja se ne prikazujejo kot rezultat naravnost usmerjenega skupnega vzorca razvoja, niso enodimenzionalna družbena oblika, temveč ravno nasprotno, družbe znanja si postanejo podobne s tem, da so si različne (ibid.: str. 114). To pomeni, da družbo oziroma družbe znanja opredelujeta čas in prostor. Stehr (2005: str. 114–115) ugotavlja, da je bila moderna družba do nedavnega prvenstveno razumljena v pogojih lastnine (kapitala) in delavstva (oboje ima tudi dolgo tradicijo v družbeni, ekonomski in politični teoriji). To razumevanje danes seveda ni popolnoma izginilo, dodan mu je bil le nov princip, tj. znanje. Vendar ne znanje v pomenu starodavnih družb (Rim, Kitajska, Azteški imperij), ki bi jih prav tako lahko poimenovali neke vrste družbe znanja (dejanja teh družb so prav tako temeljila na znanju),²⁵ temveč znanje, ki je postalo veliko bolj bistveno in celo strateško za vse sfere življenja. Ideja, da je moderna družba družba znanja, sicer ni brez pomena in konsekvenc. Določeno podobnost vidimo tudi s konceptom industrijske družbe, čeprav vemo, da so že prej obstajali družbeni sistemi, ki so temeljili na delu »strojev« (Stehr, 2005: str. 115). Pravzaprav gre za intenzifikacijo znanja, ki se hkrati kreira in intenzificira v pogojih globalizacije. To tezo je mogoče razbrati, če pogledamo, kako podobna sta si koncepta pojava in koncepta pojma globalizacije in družbe znanja. Pri poskusu konceptualiziranja obeh konceptov naletimo namreč na podobne težave, ki se kažejo tako v njihovi pojavnosti, kakor pri opredeljevanju. Obstaja pa ena (etimološka) podobnost. To je časovna opredelitev – v smislu identifikacije začetkov pojava in začetkov pojma²⁶ (kar velja za oboje, tako globalizacijo kakor za družbo znanja). Še več, pri identifikaciji začetkov se vračamo v ista zgodovinska obdobja.

Pri opisovanju pojavov družbe znanja in pri opisovanju pojma družba znanja je osrednja tema znanje. Pri vsem tem je znanje pomembno v smislu pojasnjevanja dejavnikov in razvoja ekonomskega sistema. Kako pomembno pa je za razvoj družbenega sistema in podsistema edukacije?

25 Moč so si namreč pridobili in jo vzdrževali kot posledico lastnega superiornega znanja in informacijske tehnologije (Stehr, 2005: str. 115).

26 Ko družbeni pojav poimenujemo s posebnim pojmom.

Premik k vrednotenju dosežkov učencev/dijakov v zadnjih desetletjih, ko imamo opravka z evalvacijo šolskega sistema, ni presenetljiv. Sodobno šolo namreč lahko opredelimo tudi kot tisto, ki gre v smeri neoliberalne doktrine, za katero je trg sila pomemben, in ker na trgu lahko tekmujejo in konkurirajo le storitve in subjekti, ki so ovrednoteni (in to s kar najbolj objektivnimi kriteriji). Zato porast mednarodnih raziskav znanja, ki merijo dosežke učencev, ni presenetljiv. Če temu hkrati pridamo še koncept družbe znanja, bi bilo pravzaprav sila nenavadno, če tovrstne raziskave ne bi bile tako globalno odmevne (Klemenčič, 2012: str. 105). Pa vendarle, ali je sploh mogoče znanje primerjati? Katero znanje je mogoče primerjati? Je mogoče z mednarodnimi raziskavami znanja primerjati šolsko in nešolsko znanje? To razlikovanje bi bilo mogoče poimenovati tudi drugače – razlikovanje med disciplinarnim (akadamskim) in družbenim znanjem (vsakodnevne izkušnje, domorodsko, doksatično znanje itd.). Takoj ko uvedemo ta razlikovanja, pa naletimo na teoretsko koncepcijo, ki je relevantna tako za konceptualizacijo in legitimacijo šolskega znanja in mednarodnih raziskav znanja (ki slednje skušajo meriti in primerjati), kakor za oblikovanje politik na področju edukacije (ki skušajo slediti izmerjenemu in to tudi izboljšati).

Socialni realizem: mednarodne raziskave znanja, oblikovanje politik

Danes velik del razprav o nacionalnih šolskih kurikulumih sledi nekemu temeljnemu razcepu, ki se je pojavil v epistemoloških teorijah, razcepu na realistično in protirealistično pojmovanje znanja (Klemenčič, 2011).²⁷ Pri tem realisti poudarjajo, da realnost, ki je osnovana na znanju, obstaja. Kar pomeni, da je znanje neodvisno od človeških spoznavnih dejavnosti. V nasprotju s tem je, za protirealistične teorije, znanje družbena konstrukcija.²⁸ Znotraj vsake od teh filozofskih tradicij najdemo skrajna stališča obeh polov. Tudi na teoretskem kontinuumu obstajajo seveda različne »teorije« realizma. Ena teh je socialni realizem.²⁹

27 Obstajajo seveda tudi drugi razcepi.

28 Protirealistične teorije znanja ne dopuščajo možnosti, da bi bilo znanje nevtralna in objektivna odslkava dejstev, ki obstajajo neodvisno od človeške spoznavne dejavnosti, temveč vežejo spoznavanje na specifične spoznavne položaje, institucije, simbolne sisteme, v končni posledici pa na družbe, kulture, razmerja moči itd. Te teorije so razvile konceptualna orodja, s pomočjo katerih je mogoče preiskovati možnost, da osrednji sistemi vednosti, na katere so naravnani instrumenti mednarodnih raziskav znanja, v resnici izvirajo iz posameznih družb in kultur ter so vezani na interese in razmerja moči v sodobnem svetu (Klemenčič, 2011: str. 53). Več o realističnih in protirealističnih teorijah znanja v: Klemenčič 2012b in 2013.

29 Na področju sociologije išče ta intelektualna tradicija inspiracijo pri Emilu Durkheimu (čeprav je bil pogosteje označen kot pozitivist in ne realist), med pomembnejšimi velja izpostaviti še Pierra Bourdieuja in Randalla Collinsa, na področju filozofije, vključujoč Bhaskarjev kritični

Mišljenje realistov, še bolj pa pristašev socialnega realizma je, da mora postati znanje ponovno v središču kurikula in nasploh edukacije. To vprašanje je relevantno tudi za področje mednarodnih raziskav znanja. Kaj merijo današnje mednarodne raziskave znanja? Po pregledu teh raziskav bi bila prva teza, da merijo disciplinarno znanje (mislimo na teste, ne na spremljajoče vprašalnike). Kako bi lahko upravičili/zavrgli to tezo?

Prva predpostavka temelji na raziskovalnih okvirjih teh raziskav; še posebej raziskave IEA temeljijo na kurikulu (vsaj večina). Merijo znanje, ki se danes poučuje v šoli, večinoma znotraj posameznih disciplin, razdeljeno v šolske predmete, ki sledijo disciplinarni delitvi. Druga predpostavka temelji na institucionalni orientaciji na mednarodni ravni, npr. OECD razvija svoj pristop kot kompetenčni pristop (pravzaprav že več kot 30 let). Kompetence, kot jih definira OECD, pa niso sinonim za veščine, vključujejo namreč tako znanje, kognitivne in socialne veščine, pa tudi družbene in vedenjske komponente, kot so npr. stališča, čustva, vrednote, motivacija.³⁰ Namen OECD je, da nacionalni šolski sistemi postavijo kompetence v središče vsakega kurikula in da bi slednje morali neposredno poučevati ter usvajati, s čimer opozarja na negotov položaj znanja (Benade, 2013: str. 205).

Obema predpostavkama lahko pridamo bolj epistemološko razlago. Če je prva predpostavka povezana s prevlado disciplinarnega znanja, ki je za socialne realiste osrednje in prevladujoče, je druga predpostavka povezana z imanentno protirealistično utemeljitvijo »objektivizacije« socialnega realizma. In oblikovanje politik na področju edukacije se z mednarodnim primerjanjem temu približa.

Zakaj socialni realizem?

Teza v tem članku je, da socialni realizem legitimira mednarodne raziskave znanja, prav tako pa tudi kasnejše oblikovanje politik na tej osnovi. Pozicije realizma in protirealizma (eden od protirealizmov je recimo konstruktivizem) lahko razvrstimo od zmernih do skrajnih. Če bi za skrajni realizem lahko rekli, da je realnost univerzalna in da je za protirealizem (natančneje konstruktivizem) realnost družbeno in zgodovinsko konstruirana, da univerzalni koncepti ne obstajajo, pač pa da obstajajo zgolj koncepti (ki sicer niso napačni ali pravilni, ampak taki, da dovolj učin-

realizem, sta to tudi Ernest Gellner in Bernard Williams, na področju lingvistike (še posebej sistemske funkcionalne lingvistike) pa Michael Halliday in Jim Martin (Maton, Moore, 2010: str. 11). Poleg omenjenih je na socialni realizem najbolj neposredno vplivala sociologija Basila Bernsteina, kajti njegove ideje služijo kot vodilna izhodišča za socialnorealistična mišljenja in kot vir inspiracij za razvoj tega področja (Maton, Moore, 2010: str. 11; vse v: Klemenčič, 2011: str. 31). Več o socialnem realizmu opisujemo v nadaljevanju članka (razdelek *Zakaj socialni realizem*).

³⁰ To vključujejo tudi IEA raziskave, ki pa se vendarle osredotočajo na merjenje šolskega znanja.

kovito opisujejo realnost) – kaj bi to pomenilo za mednarodne raziskave znanja? Iz realistične perspektive tistemu, kar merijo mednarodne raziskave znanja, ne bi priznali posebnih kontekstov (torej bi morali vsi instrumenti temeljiti na neki univerzalni veljavi, se pravi, tudi znanju ne bi smeli priznati nobene kontekstualnosti – ne družbene, kulturne, ekonomske, politične). Če bi govorili s pozicije skrajnega konstruktivizma, bi pa seveda znanju morali priznati vse te specifične kontekste, a bi s tem mednarodnim raziskavam znanja morali priznati neobjektivnost in posledično nelegitimnost. Skratka, protirealizem se v tem primeru postavi na pozicijo tega, da primerjaje ni mogoče meriti tistega, kar merijo mednarodne raziskave znanja. Seveda imajo vse te raziskave zaradi svoje izrazito primerjalne narave vgrajene v dizajn in procese varnostne mehanizme, na podlagi katerih je mogoče to merjenje zagovarjati.

Zaradi natančnih raziskovalnih procedur in instrumentov (še posebej z izborom domen/področij in s pojasnjevalnimi faktorji, s pripravo instrumentov za merjenje dosežkov, z izborom nalog, treningi koderjev, nacionalnimi adaptacijami itd.) je logična posledica, da morajo sodelujoči edukacijski sistemi doseči dogovor o posameznih konceptih znanja in kako jih bodo merili. Če domnevamo, da je edukacija kulturno, ekonomsko in družbeno determinirana, velja enaka predpostavka tudi za znanje. To pomeni, da morajo sodelujoči edukacijski sistemi doseči dogovor o tem, kaj je posebej pomembno za (vsaj) večino sodelujočih (znanje, ki je splošno prepoznano) in ni pomembno le za posamezne države oziroma njihovo družbo. Neko partikularno (lokalno) znanje pač ne more biti merjeno v mednarodnih raziskavah znanja, če naj bodo primerjave objektivne in legitimne. Dejstvo je, da morajo biti mednarodne raziskave znanja (oziroma naloge, ki jih vsebujejo) semantično »enake« za vse učence iz različnih kultur (Klemenčič, 2011: str. 305–306).

In končno: je mogoče najti »tretjo pot« (med realizmom in protirealizmom) pri legitimizaciji tako mednarodnih raziskav znanja kakor pri oblikovanju politik (ki bi naj nastajale tudi na tej osnovi)?³¹

Eni najvplivnejših zagovornikov socialnega realizma, natančneje tega, kar naslavlja vprašanja znanja in kurikula, so Bernstein, Young, Muller, Moore in Maton. Izraz socialni realizem »je v uporabi kot priročna okrajšava – niti ga ni določila nobena »skupnost/odbor«, niti ni intencionalno definiran« (Maton, Moore, 2010: str. 10). Za razlikovanje med dvema nasprotujočima frakcijama na področju sociologije edukacije, tj. med socialnim realizmom in socialnim konstruktivizmom, je ključno razmerje med disciplinarnim in družbenim znanjem. Kot je izpostavila Rato-

31 Nadaljevanje tega poglavja (teoretizacija socialnega realizma) se opira na tekst Klemenčič, Mirazchiyski, 2015.

va, ta razcep temelji na vprašanju: Kako znanje, ki je nastalo v družbenem kontekstu, postane neodvisno od njegovih kreatorjev? Za konstruktiviste na področju edukacije ne postane – tisti, ki zna, ostane »zvezan« z znanjem, ki je vedno subjektivno in odvisno od konteksta; medtem ko socialni realisti trdijo, da je znanje lahko neodvisno od njegovega »proizvajalca« in torej objektivno (Rata, 2012: str. 54). V tem primeru je torej mogoče znanje, ki je lahko objektivno, tudi primerjati.

Velja poudariti, da obstajata dve vprašanji, okoli katerih (še posebej) socialni realizem in konstruktivizem soglašata: 1) oba zavračata konzervativno stališče, da je znanje brezčasno, univerzalno in neodvisno od družbenih kontekstov, v katerih je nastalo; 2) socialni realizem sprejme konstruktivistično premiso, da je znanje družbeno »producirano« v skupnostih »producentov znanja« in da so za te skupnosti značilni boji za moč in nasprotujoči si interesi (Wheelahan, 2010: str. 8–9). Young je izpostavil konstruktivistični argument, da je znanje produkt družbenih praks, ki vodi do dveh problematičnih zaključkov (četudi upoštevamo različne tipe konstruktivizmov): 1) Ker je znanje produkt skupnosti proizvajalcev znanja, skušajo slednji ohraniti svojo moč, privilegije in rezultate, v »moči moči« (ang. *power of the powerful*) legitimirajo in uvajajo svoje definicije ter kategorije znanja nad tistimi, ki imajo manj moči – znanje je primarno in predvsem povezano z močjo; 2) Delitve med teoretičnim in vsakodnevnim znanjem ni, ker sta oba »produkta« družbenih praks (Young, 2008a, v Wheelahan, 2010: str. 9). Kot odgovor na prvi argument (Wheelahan, 2010: str. 9) je Young razvil razliko med dvema idejama – med »znanjem močnih« in »močnim znanjem« (ang. *knowledge of the powerful* in *powerful knowledge*). Medtem ko je prvo (»visokostatusno«) definirano s tem, kdo dobi znanje v družbi (kar se nanaša na ozadja tistih, ki imajo več dostopa do znanja ali ki znanju dajejo legitimnost, in nam ne pove nič o samem znanju), drugo referira na to, kaj znanje lahko naredi ali kakšno intelektualno moč daje tistim, ki imajo dostop do njega, in zagotavlja bolj zanesljive razlage razmišljanja o svetu in pridobivanju znanja, učečim pa zagotavlja »jezik« za vključevanje v moralne, politične in druge vrste debat (Young, 2008b: str. 14). V moderni družbi je »močno znanje« vedno bolj specializirano znanje, kjer so šole pomembne, ker zagotavljajo dostop do specializiranega znanja, ki je vpleteno v različne domene znanja (Young, 2008b: str. 14). Odgovor na drugi argument (da je znanje lahko definirano kot »le še en sklop družbene prakse«, Young, 2008a: str. 89) je mogoče argumentirati kot gledanje na diferenciacijo med posameznimi področji, pa tudi med teoretičnim in vsakdan-

jim znanjem kot temeljem edukacije³² – s tem socialni realizem zavrne tudi ta konstruktivistični argument (Wheelahan, 2010: str. 10). Kot pravi Wheelahanova, je socialni realizem socialni³³ v zagovarjanju, da je vso znanje družbeno sproducirano v skupnosti proizvajalcev znanja, medtem ko je realističen v zagovarjanju tega, da je znanje pravzaprav znanje o objektivnem svetu, tistem, ki obstaja neodvisno od naše družbene konstrukcije (Wheelahan, 2010: str. 7–8). Socialni realizem je alternativa pristopom, ki so prevladovali v razmišljanju o edukaciji zadnjih desetletij (npr. konstruktivizmu, poststrukturalizmu, postmodernizmu), tako v teoretičnem mišljenju kot v empiričnih raziskavah (Maton, Moore, 2010: str. 1). Za razliko od »post-« teorij socialni realizem ne razglašča radikalnega preloma s preteklostjo, niti z drugimi sodobnimi idejami, zato ta pristop lahko imenujemo tudi »koalicija misli« (Maton, Moore, 2011: str. 11). »Epistemološka dilema« temelji na predpostavki, da obstaja zgolj izbira med pozitivističnim absolutizmom in konstruktivističnim relativizmom, ki proizvede napačno dihotomijo med, na eni strani, prepričanjem, da mora biti znanje dekontekstualizirano, brez vrednosti, samostojno in »objektivno«, in na drugi strani idejo, da je znanje družbeno skonstruirano zlasti znotraj kulturnih in zgodovinskih okoliščin (in nujno prepleteno z vprašanji interesa in moči) – soočeno z »ali/ali« (Maton, Moore 2010: str. 1–2). Kot sta izpostavila Maton in Moore, ima ta napačna dihotomija škodljive posledice tudi za razumevanje edukacije, politik (ang. *policy*) in praks ter za socialno pravičnost. Zato je glavna skrb za socialne realiste na področju edukacije, da nadomestijo »ali/ali« z »očiščenim« in razvitim »oboje/in« (2010: str. 2). Racionalna objektivnost znanja je torej priznati znanje kot dejstvo samo (dejansko imamo znanje) in znanje kot družbeni fenomen (znanje je nekaj, kar ljudje »delajo« v družbenih in zgodovinskih kontekstih), kar znanju dopušča, da je videno znotraj samega sebe, ne pretežno kot refleksija nečesa, bistvene resnice, družbene moči itd., in ne kot le absolutno ali relativno (Maton, Moore, 2010; Klemenčič, 2012).

Kot izpostavita Lepistö in Justin, je pri razmišljanju o edukaciji razmišljanje o znanju osrednje (Lepistö, 1990; Justin, 2012), kar je tudi ideja socialnega realizma, ki znanje postavi v središče razmišljanja o edukaciji in kurikularne debate (Young, 2008a; Moore, Young, 2010; Maton, Moore 2010). Skrbi socialnega realizma na področju edukacije so vsebinske, njegova pozicija pa alternativa »epistemološki dilemi«, zato za socialni realizem znanje vključuje več kot družbeno moč, vključuje tudi epis-

32 Čepprav oblika in vsebina diferenciacije nista določeni in se bosta spremenili (Young, 2008a: str. 89).

33 Namenoma ne prevajam v družbeni zaradi terminologije, ki jo sicer uporabljam, tj. socialni realizem.

temsko moč (Maton, Moore, 2010: str. 5). Na podlagi tega vidika socialni realizem nobenega znanja ne obravnava kot danega (kot je to v primeru konzervativnih tradicionalistov), temveč ima eksplicitno družbeno teorijo znanja in njegovo razlikovanje; znanje dojema kot družbeno kategorijo, ki je ločena od izkušenj, pa tudi od politične in ekonomske uporabe znanja ter pedagoških problemov, s katerimi se soočajo učitelji pri različnih skupinah učečih (Young, 2008b: str. 20). Young je zavezan socialnemu realizmu pri razumevanju znanja, kar opredeljuje z naslednjimi premisami: a) vprašanja, povezana z znanjem, morajo postati osrednja vprašanja edukacijskih politik; b) znanje v kurikulumu mora temeljiti na konceptih, ki segajo onkraj okolja, v katerem živijo učeči, pa tudi onkraj situacij, v katerih je znanje pridobljeno ali ustvarjeno; c) razlikovanje med znanstvenim (akademskega) in vsakodnevnim znanjem – v središču kurikula mora biti znanstveno znanje, kar pa ne zmanjšuje vrednosti vsakdanjega znanja; d) glavna naloga šole je, da se posamezniki zavedajo znanja, ki presega njihovo vsakdanje znanje, s katerim se usposobijo za ustvarjanje smisla lastnega življenja in da se zavedajo ter razumejo alternative (Young, 2006, v Barle et al., 2008: str. 55–56). Medtem ko disciplinarno znanje objektivizira družbo, družbeno znanje ohranja subjektivno vez med tistim, ki zna, in objektom – ne pride do procesa objektivizacije (Rata, 2012: str. 43). Za mednarodne raziskave znanja je mogoče trditi, da merijo disciplinarno znanje. V nekem delu te raziskave merijo tudi družbeno znanje; kaj se bo merilo, je namreč vedno v domeni nekega ožjega kroga ljudi. Pa vendarle: zagotavljanje objektivnosti pri koncipiranju teh raziskav sledi (in mora slediti) načelu, da se merjeno čim bolj približa objektiviziranemu znanju.³⁴

34 Kot sem zapisala zgoraj, znanje ni več pomembno predvsem za občo družbeno blaginjo, temveč najprej kot prispevek h gospodarstvu (k višji gospodarski rasti), k blaginji posameznika (aktivnega na trgu delovne sile) in šele nato posledično kot prispevek k občini družbeni blaginji, čeprav se zdi, da se izpostavljenost slednjega poudarja vse manj. Zato ni presenetljivo evropsko merilo, ki je nastalo na podlagi rezultatov raziskave PISA in ki se spremlja na tej podlagi – kot referenčna točka. Pri tem se raziskovalni okvir PISA ne osredotoča na znanje, temveč na kompetence. Danes bi lahko identificirali številne »ideologije« na področju edukacije. Za analizo raziskovalnega okvirja raziskave PISA je zanimiva relacija edukacija – ekonomija oziroma natančneje: teoriji človeškega kapitala in oblikovanja veččin, kajti ravno skozi slednje se raziskovalni okvir PISA legitimira. Na drugi strani imamo opravka z drugim tipom mednarodnih raziskav znanja, ki so prvenstveno vezane na kurikulum oziroma šolsko znanje (gre za IEA raziskave). Provokativno vprašanje se ponuja kar samo: Je raziskava PISA torej pomembnejša od raziskav IEA ali obratno? Teza, zapisana zgoraj, bi bila, da so rezultati raziskave PISA pomembni za ekonomski sistem. Kaj pa šolsko znanje? Kot je predstavil Young, je najbolj trajen in originalen poskus konceptualizacije razlik med šolskim in nešolskim znanjem razvil Bernstein, ki je poudaril ključno vlogo meja med tipi oziroma domenami znanja (zanj so meje družbene in ne določene), v tem, kako se vzpostavljajo identitete učečih in da se lahko učeči pomaknejo onkraj svojih izkušenj v pridobivanju novega znanja le s seznanjanjem s temi mejami (Young, 2008b: str. 15–16). Zapisano bi lahko napeljalo na sklep, da trdimo, da so IEA raziskave, v katerih je mogoče hitro identificirati (in bolje izolirati) znanje, pridobljeno v šoli, pomembnejše (ker

Vzporednico s socialnim realizmom je mogoče identificirati preko razmerja diskurz o mednarodnih raziskavah znanja – oblikovanje politik na področju edukacije. Pomen, ki ga imajo te raziskave za nacionalno oblikovanje politik, je vse večji. S tem se krepijo tudi diskusije o pomenu znanja v šoli (šolskem kurikulumu). Globalna skupnost postaja skupnost identifikacije pomembnega znanja šoloobveznih otrok oziroma na splošno učencev in dijakov znotraj edukacijskega sistema in zraven družbene moči tistih, ki identificirajo, kaj je pomembno znanje; krepi se tudi epistemska moč znanja (tudi na splošni diskurzivni ravni – sicer ob poudarjanju pomena družbe znanja). Socialni realizem lahko služi tudi za opozarjanje, da je v veliki večini primerov težko določiti »vpliv« mednarodnih raziskav znanja na nacionalno oblikovanje politik, tako s njihovo socialno kot realistično »dimenzijo«.

Mednarodne raziskave znanja in oblikovanje politik

Hallak je že leta 1990 opozarjal, da lahko ima komparativna analiza za oblikovanje politik na področju edukacije številne prednosti, obenem pa je podal tudi nekaj opozoril: 1) cilj komparativnih študij ni poiskati lahke in preproste rešitve drugod za reševanje kompleksnih problemov doma; 2) medtem ko mnogi vztrajajo na »neprenosljivosti« rešitev iz ene v drugo državo, zaradi zelo specifične soodvisnosti in povezanosti med edukacijskim sistemom ter socio-političnim, ekonomskim in kulturnim sistemom, ki označuje vsako družbo, je ta argument veljaven le do določene mere. Kot pravi, če je kulturna, družbena ter ekonomska vrzel prevelika, potem je seveda ni mogoče premostiti z nobeno skupno dimenzijo primerjave, v vseh ostalih primerih pa lahko mednarodne primerjalne raziskave³⁵ identificirajo potencial mednarodnega sposojanja in adaptacije; 3) za namene oblikovanja politik so verjetno najuporabnejše analize v komparativni perspektivi narejene na predpostavki, da imajo različne države pogosto skupne probleme, ki jih (do določene mere) naslavlja različno (Hallak, 1990: str. 1–2).

Hallak torej izpostavi, da so primerjalne študije edukacijskih sistemov lahko uporabne za oblikovanje politik – ko pomagajo identificirati (onstran vseh nacionalnih posebnosti) določene skupne probleme, ki

so raziskave tega tipa tako koncipirane). Prav tako je treba opozoriti, da ne gre za tezo, da pa raziskava PISA ne meri šolskega znanja in da se osredotoča na vsakodnevno znanje – v sociološki teoriji bi bila ta teza zavajajoča. Oba tipa raziskav se razlikujeta v tem, kaj želita meriti (v vsebinskem smislu) in kaj je njun cilj. Na tem mestu je pomembno opozoriti še na nekaj. Ena od konceptualnih razlik med IEA raziskavami in raziskavo PISA je zagotovo instrumentalizacija znanja, a je treba tudi pri tej tezi biti pazljiv. Vsekakor bi bilo napačno trditi, da raziskava PISA preverja zgolj instrumentalno znanje, raziskave IEA pa tega tipa znanja sploh ne.

35 Avtor uporablja termin medkulturne.

jih posamezne države različno naslavljajo, zato da predlagajo, kaj je lahko narejeno v posameznem nacionalnem kontekstu in kaj naj bo princip/kriterij za delovanje (Hallak, 1990: str. 15). Gre za tezo, katere posledenca bi lahko bila tudi homogenizacija edukacijskih politik.

Če sprejmemo tezo, da globalni pretok idej in ideologij vpliva na globalno homogenizacijo nacionalnih edukacijskih politik, je treba najprej identificirati tiste referente, preko katerih se to dogaja.³⁶ Zagotovo so eden od teh referentov institucije, ki delujejo na globalni ravni. Avtorji med mrežami političnih odločevalcev, ki delajo za medvladne organizacije ter »skrbijo« za globalni diskurz in prispevajo h globalni vnemi edukacijskih praks, največkrat omenjajo UNESCO, OECD in Svetovno banko (Boli, 2002; Spring, 2004; Spring, 2009; Rizvi, Lingard, 2010; Laval, 2005; Klemenčič, 2011, 2012). Med ostalimi velja posebej izpostaviti še IEA (ter pogojno Svet Evrope in EU – ki pa sta regionalno organizirana). Za to »vrsto« globalizacije bi bilo mogoče reči, da jo je mogoče priznati, če priznamo obstoj protirealističnih teorij, da pa sama sebe legitimira skozi socialni realizem oziroma skozi teorije socialnega realizma.³⁷

Številni raziskovalci spremljajo in raziskujejo³⁸ znatno rast števila mednarodnih raziskav znanja, števila sodelujočih edukacijskih sistemov in pogostost tovrstnega zbiranja podatkov zadnjih 50 oziroma 60 let (npr. Kamens, McNeely, 2010; Klemenčič, 2011; De Boer, 2010; Wiseman, 2010; Wagemaker, 2014); mnogi pišejo o stroških in koristih, ki jih prinaša sodelovanje v mednarodnih raziskavah znanja za nacionalno oblikovanje politik (Wagner et al., 2011: str. 3–6), pa tudi določeni vplivi so ponekod raziskovani. Merjenje »vplivov« bi lahko razdelili na: merjenje posrednih in merjenje neposrednih vplivov. Dejanskih vplivov, ki jih lahko imajo mednarodne raziskave znanja na nacionalno oblikovanje politik, ne moremo ločiti od drugih potencialnih vplivov. Pa vendarle: vseeno je lažje določiti »vplive« tistih mednarodnih raziskav znanja, ki se osredotočajo na kurikulum (in na določene učne načrte), čeprav je tudi te mogoče preučevati kot njihove neposredne in posredne vplive (Klemenčič, 2011).³⁹ Številni analitiki in raziskovalci so ugotavljali tudi izzive, povezane s

36 Naj opozorim, da je to zgolj eno videnje procesov. Drugo videnje bi bilo, da obstajajo tudi procesi, ki lokalno vpliva na globalno – in da globalizacija pravzaprav ni tako enostavna, da bi bilo mogoče govoriti le o pristopu »od zgoraj navzdol« in, obratno, »od spodaj navzgor« (tak primer bi lahko bili Appaduraijevi globalni pretoki, natančneje *ideoscapes*).

37 Podobno velja za področje diskusij ter procesov, oboje pa je povezano z oblikovanjem politik na področju edukacije.

38 V nadaljevanju poglavja se opiram na del teksta, ki je *WERA IRN State of the Art Report* (Klemenčič, Mirazchijski, 2015).

39 Analiza je pokazala tudi to, da so nekatere ocene neposrednega »vpliva« lahko tudi zavajajoče (Klemenčič, 2010).

presojo »vpliva« mednarodnih raziskav znanja, ampak iz drugega zornega kota. Na primer pri refleksiji, zakaj imajo informacije, ki jih ustvarijo družboslovni raziskovalci (še posebej tisti na področju raziskovanja edukacije), tako malo opaznega vpliva na oblikovanje politik. Kot povzema Wagemaker, sta Caplan (1979) in Wzckoff (2009) opozorila na »teorijo dveh skupnosti«, v katerih družboslovni raziskovalci in oblikovalci politik živimo v drugačnem svetu, si delimo različne vrednote, sistem nagrajevanja, pogosto uporabljamo celo drugačen »jezik« ali, kot trdi Weiss, medtem ko lahko evalvacija veliko ponudi oblikovalcem politik, njihove politične odločitve redko temeljijo neposredno na rezultatih evalvacije (Wagemaker, 2014: str. 12). Zato lahko oblikovanje politik razumemo kot »umetnost mogočega«, namesto »umetnosti optimalnega« (Sanderson, 2009: str. 699), razmerje družboslovnih ved in oblikovanje politik pa kot pomembno povezano s politično kulturo (Sanderson, 2002: str. 2). Wagemaker je obenem tudi opozoril, da je bolj verjetno, da bodo te raziskave bolj hevristično pomembne za intervencije ali razvoj politik, kot pa, da bodo neposredno (preprosto linearno) povezane s posamezno intervencijo politik (Wagemaker, 2014: str. 12). Če povzamemo različne »vplive« mednarodnih raziskav znanja, od povečanja števila teh raziskav in večjega povpraševanja po vključitvi vanje kot enega od dokazov o njihovem pomenu in vplivu, ne smemo zanemariti niti drugih učinkov: velik vpliv, ki ga imajo te raziskave na diskurz na področju edukacije; na spremembe v edukacijski politiki⁴⁰ kot merjenje tega vpliva (npr. kurikularne spremembe, spremembe na področju poučevanja); doprinos k raziskovalnim kapacitetam; merjenje tega vpliva gledano globalno (Wagemaker, 2014: str. 16–32). Če zanemarimo vprašanje, ki bi si ga lahko zastavili, tj. ali je to res nekaj, na podlagi česar se sprejemajo odločitve na področju edukacije, je eno bistvenih vprašanj za na podatkih temelječe politike (ali na podatkih informirane politike) naslednje: O čem so te politike lahko informirane?

Kot pravi Sanderson, obstajata dve prevladujoči obliki dokazov, potrebnih za izboljšanje vladne učinkovitosti: dokazi, ki spodbujajo odgovornost v smislu rezultatov (npr. informacije o uspešnosti), in dokazi za spodbujanje izboljšav z bolj učinkovitimi politikami in programi (dokazi v obliki znanja o tem, kako s posegi politik doseči spremembo v družbenih sistemih) (Sanderson, 2002: str. 3). Mogoče je reči (vsaj diskurzi na področju oblikovanja politik so takšni), da je oblikovanje politik povezano z intervencijo in reformami, ki temeljijo na dokazih, ki jih je mogoče pridobiti tudi iz mednarodnih raziskav znanja. A je težko zbrati informacije

40 Reagan povzema Kerra (1976), ki pravi, da na področju edukacije obstajajo štiri različni tipi politik: kurikularne politike; politike, ki jih zanimajo metode poučevanja; politike resursov in distribucijske politike (zadnja dva tipa sta oba povezana z resursi) (Reagan, 2013: str. xviii).

o vplivu na politike (v pomenu ang. *policies*), ki temeljijo na podatkih teh raziskav (težko, če ne nemogoče, je izolirati različne »vplive«).

Zdi se, da je epistemološka teorija v konceptu oblikovanja politik prav tako najbližje socialnemu realizmu. Kot je izpostavil Sanderson, tradicija realizma v filozofiji družboslovja uživa nekakšen preporod v okviru skrbi, da bi moralo oblikovanje politik temeljiti bolj na dokazih (Sanderson, 2002: str. 8). Za realiste so družbeni pojavi neodvisni od spoznanja (osnovnih mehanizmov), naloga družboslovja pa je razumeti način, na katerega ti mehanizmi delujejo v povezavi s kontekstualnimi dejavniki za ustvarjanje družbenih dosežkov (ibid.: str. 8). Povedano drugače: če hočemo razumeti »produkcijo« edukacijskih politik znotraj posamezne države, je nujno razumeti izvore in determinacijo vplivov na tovrstne politike v razmerju do družbenih, kulturnih, političnih in ekonomskih vplivov, ki presegajo nacionalni kontekst (Olssen et al., 2004: str. 11).

Če se je pred desetletji govorilo predvsem o prednostih mednarodnih raziskav znanja, je mogoče danes slišati vse več kritik na ta račun (ob hkratnem povečevanju pogostosti pomena in tudi prednosti tega tipa primerjalnega raziskovanja). Ker je kritike, ki se danes pojavljajo, konkretno ob raziskavi PISA, opisoval že Štrajn (2014), se bomo v nadaljevanju osredotočili na osrednjo kritiko danes, in sicer na mednarodne lestvice dosežkov. Lestvice dosežkov imajo namreč opraviti tako z medijskim diskurzom na področju edukacije, kakor z nacionalnim oblikovanjem politik na področju edukacije. Na ta način bomo pokazali, zakaj lestvice dosežkov niso v osrčju interesa komparativnega raziskovanja (katerega fokus je sistematično zbiranje različnih podatkov o drugih edukacijskih sistemih) in zakaj je t. i. interpretacija dobrih praks za oblikovanje politik na tej osnovi vedno omejena. S tem, ko lestvice dosežkov ne upoštevajo premis socialnega realizma, pa pod vprašaj postavljajo tudi samo legitimizacijo mednarodnih primerjav in oblikovanje politik na tej osnovi.

Zakaj lestvice dosežkov niso v središču komparativnega raziskovanja

V zadnjem času so mednarodne raziskave deležne številnih kritik, niso pa kritike tovrstnega raziskovanja nič novega. Ena od kritik, ki so jih te raziskave deležne danes, se nanaša na lestvice dosežkov.⁴¹

Sodelovanje nekega edukacijskega sistema v mednarodnih raziskavah znanja in uporaba zbranih podatkov na področju nacionalnega oblikovanja politik sta danes dojeta kot nekaj normalnega, zaradi tega, ker so mednarodne raziskave znanje razumljene kot legitimna metoda ocene razvoja in produktivnosti nacije, a so te raziskave vseeno nekaj več kot

41 V tem delu članka se opiram na neobjavljen tekst Mirazchiyski in Klemenčič 2015.

zgolj lestvica dosežkov (Wiseman, 2010). Edukacijski sistemi, ki so na teh lestvicah uvrščeni visoko, postanejo nemudoma simbol odličnosti – interpretacija t. i. dobrih praks, olimpijada edukacijskih sistemov – na ravni celotnega edukacijskega sistema (Takayama, 2008; Klemenčič, 2010), kar lahko vodi do nevarnih zaključkov. Takayama izpostavi lestvice dosežkov raziskave PISA, ki, kot pravi, služijo sramotanju in izpostavljanju krivde držav, s tem pa jih silijo, da začno tekrovati, za boljšo realizacijo tega, kar je vizija organizacije OECD na področju edukacije (Takayama, 2008: str. 388). Pogosto mediji in politiki zgolj preletijo lestvice dosežkov in na tej podlagi delajo zaključke o kakovosti edukacijskega sistema (Klemenčič, 2010, 2011). Mediji imajo na tem področju posebno vlogo. Interpretacija rezultatov je pogosto njihova domena, predvsem v smeri tega, da morajo rezultate predstaviti tako, da bodo javnosti razumljivi. Popularni mediji pogosto poenostavljajo ali zlorablajo rezultate mednarodnih raziskav znanja (Rutkowski, Prusinski, 2011). Dosežki, izraženi s številkami, so pogosto zlorabljeni preko izjav, s katerimi so edukacijski sistemi ovrednoteni kot dobri ali slabi. Pri tem Bos in Schwippert opozarjata, da edukacijski sistem države A ni boljši ali slabši kot tisti države B, temveč gre le za to, da imajo učenci/dijaki v enem od sistemov signifikantno višje dosežke kot drugi (Bos, Schwippert, 2003). Pozicija na mednarodni lestvici dosežkov je postala virtualna prerokba prihodnjega preživetja ali propada nacije, s čimer se ustvarja do sedaj neprimerljiva vročica nad rezultati (Takayama, 2008: str. 389). Tako je uporabnost teh raziskav pogosto zmotno videti le kot produkcijo lestvic dosežkov, kar pušča vtis, da mednarodne raziskave znanja pomenijo neke vrste »konjsko dirko«, ki neposredno primerja edukacijske sisteme. Ta odnos je mogoče pripisati lenobnosti ali ignoranci raziskovalcev in političnih odločevalcev na področju edukacije (Wiseman, 2010: str. xiv). »Učinki«, ki jih imajo lestvice dosežkov na politične reakcije, so pogosto večstranski. Steiner-Khamsijeva (2003) povzema te reakcije v tri kategorije: škandalizacija, glorifikacija in indiferentnost. Prva kategorija se nanaša na šibkosti nacionalnega edukacijskega sistema, ki izhajajo iz mednarodnih primerjav. Druga kategorija (oziroma tip reakcij) se osredotoča na prednosti sistema, ki izhajajo iz teh mednarodnih primerjav. Kot rezultat so nacionalne politike bodisi nagnjene k temu, da si sposojajo ali posojajo politike (odvisno od tipa reakcij) (Steiner-Khamsi, 2003). Kar je lahko težava, je, če je sposojanje politik, spreminjanje letih itd. osnovano na podlagi ranga na mednarodni lestvici dosežkov, brez upoštevanja specifik družbenih, političnih, kulturnih in ekonomskih kontekstov, v katerih se razvija vsak posamezni edukacijski sistem.

O razlikah med sposojanjem politik (ang. *policy borrowing*) in političnim učenjem (ang. *policy learning*) lahko razpravljamo na različne

načine, npr. pristop političnega učenja ponuja za kontrast bolj obetaven način uporabe mednarodnih izkušenj za informiranje političnih odločitev; sposojanje politik vključuje iskanje mednarodnih izkušenj, prenosljivih »najboljših praks«, medtem kot politično učenje uporabi te izkušnje za širše namene, vključno z boljšim razumevanjem lastnega sistema, identificiranjem skupnih trendov in pritiskov, ki vplivajo na različne sisteme, pojasnjevanjem alternativnih strategij in prepoznavanjem vprašanj, ki jih različne strategije izpostavljajo (Raffe, 2011: str. 2).

Ne glede na to, da je škandalizacija lahko učinkovito orodje za motivacijo za boljši vpogled v nacionalni edukacijski sistem in ji pogosto sledi sposojanje politik oziroma rešitev oziroma v boljšem primeru *policy* učenje, je mogoče izpostaviti nekaj težav pri uporabi mednarodnih raziskav znanja v procesih oblikovanja politik – predvsem, ko izpostavimo lestvice dosežkov kot identifikacijo (ne)kakovosti nekega edukacijskega sistema.

Ko primerjamo povprečni dosežek učenca/dijaka iz enega edukacijskega sistema s povprečnim dosežkom učenca/dijaka v drugem sistemu, je mogoče zgolj razlagati oziroma interpretirati kakovost edukacijskega sistema na podlagi določenih »norm« (npr. primerjalni dosežek učencev/dijakov) – gre za normativne interpretacije (Hambleton, Sireci, 1997). Če želimo pogledati, kaj učenci/dijaki znajo in česa so sposobni, morajo biti njihovi dosežki interpretirani tako, da se nanašajo na določene zunanje kriterije in standarde – gre za kriterijske interpretacije, ki so pogosto povezane s cilji in standardi v kurikulumu (oziroma v posameznih učnih načrtih) (Hambleton, Sireci, 1997) ali s kakšnimi drugimi zunanjimi kriteriji. Vendar se zdi, da je »fenomen najboljših praks« (če na slednje gledamo kot na osnovo sposojanja politik) pogosto identificiran na podlagi mednarodnih lestvic dosežkov. V tem smislu lahko rečemo, da sposojanje politik v tem primeru legitimira normativne interpretacije, kajti mednarodne lestvice dosežkov (mednarodnih raziskav znanja) so omejene zgolj na normativne interpretacije.

Med poenostavljanji razumevanja lestvic dosežkov lahko izpostavimo še nekaj drugih vidikov, na katere je treba biti pazljiv pri interpretaciji kakovosti edukacijskih sistemov:

- relativnost rangov na lestvici (Rutkowski, Prusinski, 2011),
- razlike med izobraževalnimi sistemi niso vedno signifikantne (Bos, Schwippert, 2003; Rutkowski, Prusinski, 2011),
- da bi razumeli razlike med edukacijskimi sistemi, je treba upoštevati kompozicijo in variacijo znotraj populacije vsakega od šolskih sistemov, ki ga primerjamo (Williams, 2003; Rutkowski, Prusinski, 2011),

- posamezne številke ne reprezentirajo niti celotnega spektra distribucije dosežkov niti faktorjev, povezanih z dosežki (Takayama, 2008),
- za oblikovanje politik so pomembni tudi nekognitivni dosežki (Levine, 2013),
- lestvice dosežkov predstavljajo merljivo in lahko dostopno, čeprav pogosto skrajšano in pristransko, obliko »znanstvene racionalnosti« – argument pri načrtovanju ali opuščanju določenih reform (Steiner-Khamsi, 2003; Sahlberg, 2007),
- za politične odločevalce so lestvice dosežkov premalo informativne (Mirazchiyski, Klemenčič, 2015).

Wiseman in Klieme podobno opozarjata na pomen (še) drugih podatkov, ne le mednarodne lestvice dosežkov, pri oblikovanju politik na področju edukacije (in v povezavi z mednarodnimi raziskavami znanja). Za Wisemana so ključne sekundarne analize zbranih podatkov v procesu razvoja informiranja politik in sprejemanju odločitev, ki temeljijo na mednarodnih dokazih (Wiseman, 2010). Klieme izpostavi dva izmed pomembnih »produktov« mednarodnih raziskav znanja. To so kazalniki za spremljanje delovanja, pravičnosti, produktivnosti edukacijskega sistema ter informacije o dejavnikih, ki določajo učinkovitost edukacije (Klieme, 2013). Slednje ima največji potencial za politične odločevalce, tako pri postavljanju ciljev, kakor pri raziskovanju dejavnikov, ki so lahko predmet spremljanja politike in profesionalnih praks, in sicer zaradi mejnikov znanja, možnosti operacionalizacije kognitivnih in nekognitivnih dosežkov (Klieme, 2013).

Na podlagi vsega opisanega lahko izpostavim, da lestvice dosežkov za politične odločevalce in medije pomenijo kavzalni odnos – seveda na zelo poenostavljeni osnovi: odličen edukacijski sistem – sistem, s katerim se želimo primerjati – sistem, ki ima dobre rešitve za naš sistem. Pri tem tak način razmišljanja ne upošteva premis socialnega realizma, predvsem pa ne tega, da je edukacijski sistem družbeno sproduciran v neki posebni skupnosti in da je »objektivizacija« neke družbene realnosti (ki sicer obstaja neodvisno od naše družbene konstrukcije) kot prenosljive celote omejena. Mednarodne raziskave znanja vendarle ne evalvirajo celotnega edukacijskega sistema, prav tako so edukacijski sistemi v neki stalni interakciji z drugimi družbenimi sistemi in podsistemi. Ta težna po kavzalnosti se kaže tudi drugje – ne zgolj pri napačni interpretaciji dosega teh raziskav med neeksperti (na podlagi rangov na lestvici dosežkov). Kavzalnost je nekaj, kar sicer te raziskave »skušajo doseči«, vsaj diskurz je včasih tak, a se je treba zavedati, da gre za raziskave, ki kavzalnega odnosa ne dopuščajo (v nasprotju z longitudinalnimi raziskavami). Kavzalnost je po drugi strani še ena od pomembnih tematik, ki se je ponovno začela pojavljati danes,

in sicer posebej še pri tistih raziskavah, katerih rezultati doživljajo škandalizacijo ali glorifikacijo in še zlasti pri raziskavah, katerih »dobre prakse in politike« se pojavljajo pri sami nameri teh raziskav oziroma natančneje, pri organizaciji, ki koordinira določeno raziskavo. Je torej raziskovanje kavzalnosti na velikih populacijskih vzorcih nova era raziskovanja na področju edukacije? Verjetno ne, a vsekakor odpira novo poglavje v razmerju raziskave na področju edukacije (mednarodne raziskave znanja) – politični odločevalci.

Sklep

V času od začetka delovanja do danes so se na Pedagoškem inštitutu razvijala različna področja raziskovanja. Pa vendarle: obdobje razvoja mednarodnih raziskav (znanja) pomembno sovпада z delovanjem Pedagoškega inštituta. Gre za obdobje, ki hkrati sovпада s »fazo družboslovne perspektive« komparativnega raziskovanja, za katero je značilna intenzifikacija interesa za komparativno raziskovanje, tako na ravni posameznikov, kot na ravni institucionalnih struktur. V tem času je mogoče opaziti premik k bolj kvantitativnemu in empiričnemu raziskovanju, uporabo metod, tehnik in pristopov različnih ved. To pomeni tudi interdisciplinarno raziskovanje tematik in sodelovanje različnih strok. Vsekakor nezanemarljiv doprinos razvoju tega področja, pa tudi poskusu sinergij med raziskavami in oblikovanjem politik ponujajo mednarodne primerjalne raziskave (oziroma kasneje mednarodne raziskave znanja), ki so se tekom zadnjih petdesetih let prav tako razvijale, da bi uspešneje odgovarjale na potrebe časa. Tako je npr. prvemu valu mednarodnih raziskav znanja sledila tudi ločitev področja humanistično-družboslovne in matematično-naravoslovne raziskovanja, kar sovпада z razvojem faze »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja«. Sočasno se je razvijal tudi (sodobni) koncept oziroma pojem družbe znanja, ki se kaže preko različnih perspektiv razumevanja slednjega, v današnjem času pogosto preko poudarjanja ekonomske dimenzije globalizacije. Zato ni presenetljiv niti premik k vrednotenju dosežkov učencev/dijakov v zadnjih desetletjih, ko imamo opravka z evalvacijo šolskega sistema, katerega pomemben del so podatki, zbrani z mednarodnimi primerjalnimi raziskavami in mednarodnimi raziskavami znanja. Kljub različnim pristopom, ki so jih organizacije, ki koordinirajo te raziskave, sprejele (npr. IEA, OECD), so podatki, ki jih na ta način pridobimo, dragocen vir za t. i. »na dokazih temelječe politike« (ang. *evidence-based policies*) ali za »z dokazi informirane politike« (ang. *evidence-informed policies*) na področju edukacije. Pomembno je pa opozoriti, da ob mednarodno primerljivih podatkih in kazalnikih o dosežkih učencev in dijakov te raziskave zbirajo ve-

like količine podatkov tudi o posameznih edukacijskih sistemih, kontekstih poučevanja in učenja, učencih, starših/družini, učiteljih, učiteljicah, ki pri analizah dajejo vpogled v pomembne odnose med temi podatki. Le-to je še posebej pomembno pri konkretnih primerih ukrepov na ravni politik oziroma pri nacionalnem oblikovanju politik na področju edukacije.

Pri razumevanju razvoja šolskega sistema in znanja ima socialni realizem posebno mesto. Izpostavljena teza v članku je, da socialni realizem legitimira mednarodne raziskave znanja (objektivizirajo jih procesi nastajanja in izvajanja teh raziskav ter kasneje interpretacija podatkov, pridobljenih na ta način), prav tako pa tudi kasnejše oblikovanje politik na tej osnovi. Socialni realizem pri razmišljanju o edukaciji postavi v ospredje prav znanje, in sicer disciplinarno znanje. Znanje v tem pogledu vključuje tako družbeno kot epistemsko moč, kar je osrednje tudi pri konceptualizaciji mednarodnih raziskav znanja in pri legitimizaciji veljavnosti mednarodnega primerjanja. Vzporednico s socialnim realizmom je mogoče identificirati preko razmerja diskurz o mednarodnih raziskavah znanja – oblikovanje politik na področju edukacije. Pomen, ki ga imajo te raziskave za nacionalno oblikovanje politik, je vse večji, s tem se krepijo tudi diskusije o pomenu znanja v šoli (šolskem kurikulumu), globalna skupnost postaja skupnost identifikacije pomembnega znanja šoloobveznih otrok oziroma na splošno učencev in dijakov znotraj edukacijskega sistema in zraven družbene moči tistih, ki identificirajo, kaj je pomembno znanje; krepi se tudi epistemsko moč znanja (tudi na splošni diskurzivni ravni – sicer ob poudarjanju pomena družbe znanja). Socialni realizem lahko služi tudi za opozarjanje, da je v veliki večini primerov težko določiti »vpliv« mednarodnih raziskav znanja na nacionalno oblikovanje politik, tako z njihovo socialno kot realistično »dimenzijo«.

Komparativna analiza, katere podlaga so mednarodne raziskave znanja, ima za oblikovanje politik na področju edukacije številne prednosti, prav tako pa tudi nekaj slabosti. Ena od slabosti pri identifikaciji kakovosti edukacijskih sistemov so normativne interpretacije, ki so izražene v lestvici dosežkov. Interpretacija dobrih praks za oblikovanje politik na tej osnovi je vedno omejena. Lestvice dosežkov so namreč premalo informativne, predstavljajo pristransko obliko »znanstvene realnosti«, ne upoštevajo kompozicij in variacij znotraj populacije vsakega od edukacijskih sistemov, posamezni rang ne reprezentira niti celotnega spektra distribucije dosežkov niti faktorjev, povezanih z dosežki. Nenazadnje, poenostavljeno razumevanje lestvic dosežkov zanika pomen socialnega realizma, ki pa je pomemben pri legitimizaciji samih

mednarodnih raziskav znanja in objektivizaciji primerjanja ter komparativnega raziskovanja.

Literatura

- Andere, E. (2008) *The Lending Power of PISA: League Tables and Best Practice in International Education*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Barle, A., Trunk Širca, N., Lesjak, D. (2008) *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*. Koper: Fakulteta za management.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1996) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Boli, J. (2002) Globalization. V Levinson, L. D., et al. (ur.). *Education and Sociology: An Encyclopedia*, str. 307–314. New York, London: RoutledgeFalmer.
- Bos, W., Schwippert, K. (2003) The Use and Abuse of International Comparative Research on Student Achievement. *European Educational Research Journal* 2 (4), str. 559–573.
- Benade, L. (2013) Book Review of Elizabeth Rata – The Politics of Knowledge in Education. *NZ Sociology* 28 (1), str. 204–206.
- Clarkson, J. (2009) What is comparative education? V Bignold, W., Gayton, L. (ur.). *Global Issues and Comparative Education*, str. 4–17. Exeter: Learning Matters.
- De Boer, J. (2010) Why the Fireworks?: Theoretical Perspectives on the Explosion in International Assessments. V Wiseman, A. W. (ur.). *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, str. 297–330. Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Ginsburg, B. M., Price-Rom, A. (2009) Comparative and International Education. V Provenzo, F. E., Renaud, P. J., Provenzo-Baker, A. (ur.). *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, 1. knjiga, str. 158–162. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Hambleton, R. K., Sireci, S. G. (1997) Future directions for norm-referenced and criterion referenced educational assessments. *International Journal of Educational Research* 27 (5), str. 379–393.
- Justin, J. (2012) Kurikulum in znanje – poglavje iz uporabne. *Šolsko polje* 23 (5–6), str. 11–35.
- Kamens, H. D., McNeely, L. C. (2010) Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment. *Comparative Education Review* 54 (1), str. 5–26.

- Kellaghan, T. (1996) IEA studies and educational policy. V *Assessments in Education, Principles, Policies & Practice* 3 (2), str. 143–160.
- Klemenčič, E. (2010) The impact of international achievement studies on national education policymaking: the case of Slovenia - how many watches do we need? V Wiseman, A. W. (ur.). *The impact of international achievement studies on national education policymaking, International perspectives on education and society* vol. 13, str. 239–266.
- Klemenčič, E. (2011) *Mednarodne raziskave znanja, kurikularne politike in globalno/lokalno znanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: ISH.
- Klemenčič, E. (2012) *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: iz.
- Klemenčič, E., Mirazchiyski, P. (2015) *State of the Art in Educational Policy Making Using Data from International Large-scale Assessments*. Neobjavljeno.
- Klieme, E. (2013) The Role of Large-Scale Assessments in Research on Educational Effectiveness and School Development. V von Davier, M., et al. (ur.). *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, str. 115–148. Dordrecht: Springer Science, Business Media, LLC.
- Kodelja, Z. (2010) Na poti v družbo znanja. *Šolski razgledi* št. 15, str. 3 (1. oktober 2010).
- Kubow, P. K., Fossum, R. P. (2007) *Comparative education: exploring issues in international context*. Upper Saddle River, Columbus: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Lepistö, V. (1990). Response by Veikko Lepistö. The Conception of Knowledge – a Finnish view. V Voutkainen, T., et al. (ur.). *The conception of Knowledge*. Helsinki: National Board of General Education.
- Levin, H. M. (2013) The Utility and Need for Incorporating Noncognitive Skills Into Large-Scale Educational Assessments. V von Davier, M., et al. (ur.). *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, str. 67–86. Dordrecht: Springer Science + Business Media, LLC.
- Ložar, B. et al. (2012) *Izobraževanje v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični urad RS.
- Maton, K., Moore, R. (2010) Introduction: Coalitions of the Mind. V Maton, K., R. Moore (ur.). *Social Realism, Knowledge, and the Sociology of Knowledge: Coalitions of the Mind*, str. 1–13. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Maton, K., Moore, R. (2011) *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. A&C Black.

- Mirazchiyski, P., Klemenčič, E. (2015) *Evidence-Based Policy-Making in Education: Can We Take the Horses Back in the Stable, Please?* WERA Symposium »The Use of International Large-Scale Assessments in National Policy Making«, ECER/WERA 2015 Conference (10. september 2015). Budimpešta: Madžarska (neobjavljeno, predavanje na konferenci).
- Moore, R., Young, M. (2010) Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education. V Maton, K., Moore, R. (ur.). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*, str. 14–34. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Olssen, M., et al. (2004) *Education Policy: Globalization, Citizenship and democracy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Rata, E. (2012) *The Politics of Knowledge in Education*. New York, Abingdon: Routledge.
- Reagan, T. (2013) *Comparative studies in educational policy analysis*. Charlotte, North Carolina: IAP.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010) *Globalizing education policy*. New York, London: Routledge.
- Rutkowski, D., Prusinski, E. L. (2011) The Limits and Possibilities of International Large Scale Assessments. *Center for Evaluation & Education Policy* 9 (2), str. 1–4.
- Sahlberg, P. (2007) Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22 (2), str. 173–197.
- Sanderson, I. (2009) Intelligent Policy Making for a Complex World: Pragmatism, Evidence and Learning. *Political Studies* 57 (4), str. 699–719.
- Spring, J. (2009) *Globalization of Education: An Introduction*. New York, London: Routledge.
- Spring, J. (2004) *How Educational Ideologies Are Shaping Global Society: Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stehr, N. (2005) The texture of knowledge society. V Stehr, N. Grundmann, R. (ur.). *Knowledge: Critical Concepts* (vol. III), str. 112–135. London, New York: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2003) The Politics of League Tables. *JSSE – Journal of Social Science Education* (1), str. 1–6.

- Stromquist, P. N. (2002) *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Takayama, K. (2008) The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate. *Comparative Education* 44 (4), str. 387–407.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. (2011) The IEA Studies in Civic Education: Their History from the Late 1960s to 2005. V Papanastasiou, C., et al. (ur.). *IEA 1958–2008: 50 Years of Experiences and Memories*, Volume 1, str. 97–114. Nicosia: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Young, M. (2008a) *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Routledge.
- Young, M. (2008b) From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education* 32 (1), str. 1–28.
- Wagemaker, H. (2014) International Large-Scale Assessments: From Research to Policy. V Rutkowski, L., et al. (ur.). *Handbook of International Large-Scale Assessments: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, str. 11–36. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Wagner, D. A., et al. (2011) How Much Is Learning Measurement Worth? Assessment Costs in Low-Income Countries. *Current Issues in Comparative Education* 14 (1), str. 3–21.
- Williams, J. H. (2003) Why compare? Why all educators should think internationally. *International Educator*, str. 18–25.
- Wiseman, A. W. (2010) Introduction: The Advantages and Disadvantages of National Education Policymaking Informed by International Achievement Studies. V Wiseman, A. W. (ur.). *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, str. xi–xxii. Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Society*. Washington, D.C.: World Bank.

Internetni viri

- Hallak, J. (1990): *Education policies in a comparative perspective: suggestions for a research agenda*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000904/090473eo.pdf> (14. 7. 2015).
- Raffe, D. (2011) *Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems*. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief057.pdf> (18. 7. 2015).
- Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum: A Social Realist Argument*. London and New York: Routledge. <http://www.routledge.com/books/details/9780415483186/> (17. 7. 2015).

Lizbonska strategija: [Http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija](http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija)
(17. 3. 2015).
<http://www.knowledge-experts.com/knowledgemanagement.htm>
(17. 3. 2015).
<http://camponotes.blogspot.com/2013/01/development-of-comparative-education.html> (17. 3. 2015).

Regijske razlike v matematični pismenosti slovenskih učenk in učencev in vpliv socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja

Mojca Štraus

Za Slovenijo dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja že vrsto let nakazujejo stabilnost rangiranja regij pri različnih predmetih. V zadnjem poročilu za šolsko leto 2013/2014 so po dosežkih pri matematiki v 9. razredu v ospredju Osrednjeslovenska, Notranjsko-kraška in Goriška regija, v spodnjem delu razvrstitve pa sta Spodnjeposavska in Pomurska regija (Državna komisija za vodenje ..., 2014: str. 31). Ti rezultati torej nakazujejo obstoj regijskih razlik, vendar pa o le-teh ni veliko znanega. Dosedanje raziskave (npr. Zavod RS za šolstvo, 2009; Žakelj in Ivanuš Grmek, 2010) so ugotovile, da je sicer razpršenost dosežkov med regijami relativno manjša kot znotraj regij, vendar pa da obstaja povezanost povprečnih dosežkov s povprečno bruto plačo po regijah (Žakelj in Ivanuš Grmek, 2010: str. 101). Tudi v skladu z drugimi rezultati (npr. OECD, 2013b) lahko pričakujemo, da ima socialno-ekonomsko ter kulturno ozadje učenk in učencev določen vpliv v državi ter tudi po posameznih regijah. V članku z uporabo najnovejših podatkov iz raziskave PISA, torej podatkov iz leta 2012, analiziramo regijske razlike v matematični pismenosti slovenskih učenk in učencev ter njihovo povezanost s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem.

Povezave med socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk ter učencev in njihovo uspešnostjo v izobraževanju so sicer že dolgo prepoznane (npr. Duru-Bellat, 2004; Sirin, 2005; White, 1982). Za izobraževalne sisteme v demokratičnih družbah pa le prepozna teh povezav ni dovolj. Pomembno vprašanje ostaja zagotavljanje enakih možnosti učenkam in učencem ne glede na njihovo ozadje. V splošnem lahko govorimo o različnih definicijah enakih možnosti – na primer enake življenjske možnosti, prosto tekmovalne za redke možnosti in priložnosti ali enaka podpore po sposobnosti različnim (Wood

1987, povzeto po Gipps in Murphy, 1994: str. 78). Od teh definicij je, po Woodu, neodvisnost izobraževalnih dosežkov od socialnega ozadja najprivlačnejša in obenem najtežje dosegljiva. Na osnovi dela avtorjev Halsey in dr. (1980, povzeto po Gipps in Murphy, 1994) Gipps in Murphy (1994: str. 9) navajata, da je bil koncept enakih izobraževalnih možnosti v štiridesetih letih prejšnjega stoletja omejen na enake formalne možnosti dostopa in udeležbe v izobraževanju, potem pa je doživel korenite spremembe, v šestdesetih letih, s prenosom pozornosti na izobraževalne dosežke z namenom ugotavljanja t. i. dejanske priložnosti za učenke in učence iz različnih družbenih skupin. Tudi Herens (2004, povzeto po Duru-Bellat, 2004: str. 7) navaja, da je bila razprava o enakih izobraževalnih možnostih v ospredju v šestdesetih in sedemdesetih v industrializiranih družbah, in to zaradi upanja, da bi s tem lahko spodbudili ekonomsko in socialno mobilnost, vendar pa da so raziskave, kot sta Colemanovo poročilo (1966) v ZDA in Bourdieujeva raziskava (1990) v Franciji, te upe zmanjševale z ugotovitvami, da se v šolah dogaja t. i. reprodukcija socialnih razlik. Toda ne moremo trditi, da so učitelji ali šole osrednji povzročitelji te reprodukcije (Tzanakis, 2011).

Razlike v dosežkih učenk in učencev, ki se povezujejo s socialno-ekonomskim ozadjem njihovih družin, lahko izhajajo iz genetskih vplivov ali vplivov okolja in iz medsebojno povezanega delovanja obojega. Ugotovljeno je, da povezava nastane že zgodaj v otroštvu; že v vrtcu otroci iz deprivilegiranih družin verjetneje izkazujejo počasnejši kognitivni razvoj (npr. Freijo, Oliva, Olabarrieta, Martin, Manzano in Richards, 2006; Hertzman in Weins, 1996; Merry, 2013; Thiel, 2012). Ko vstopijo v šolo, je zanje verjetneje, da bodo imeli slabše učne rezultate ali da bodo šolo prezgodaj opustili (npr. Alexander, Entwisle in Olson, 2007; Martins in Veiga, 2010). S tem nastane verjetnost, da bodo imeli manj priložnosti za nadaljevanje izobraževanja in na trgu dela (npr. Kerckhoff, Raudenbush in Glennie, 2001; Rumberger, 2010; Samuel, Bergman, Hupka-Brunner, 2013). Še več: Reardon (2011) ugotavlja, da so se s socialno-ekonomskim ozadjem pogojene razlike v dosežkih učenk in učencev v obdobju od 1970 do 2000 povečale za približno tretjino.

Izkaze te socialne reprodukcije v šolah še vedno najdemo tako na mednarodni ravni kot v Sloveniji. Mednarodno poročilo o rezultatih raziskave PISA 2012 o vplivih na dosežke navaja, da »socialno-ekonomsko privilegirani učenke in učenci ter šole v splošnem dosegajo precej višje rezultate kot njihovi deprivilegirani vrstniki z razlikami, ki so večje kot med katerikoli drugimi skupinami učenk in učencev« (OECD, 2013b: str. 34). Vendar PISA kaže tudi, da doseganje visokih rezultatov ne gre nujno na račun enakih možnosti, saj je kar nekaj držav s pozitivnimi trendi v dosežkih uspelo hkrati omiliti vpliv socialno-ekonomskega statusa na te do-

sežke, na primer z zmanjševanjem razlik med privilegiranimi in deprivilegiranimi učenkami in učenci (ibid.: str. 35).

Po vplivu socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja na dosežke je Slovenija v raziskavi PISA že vsa leta podobna povprečju OECD (OECD, 2013b: str. 174).¹ Vendar sta Štraus in Markelj (2011) iz podatkov raziskave PISA 2009 ugotovili, da se izbira srednješolskih izobraževalnih programov učenk in učencev povezuje z njihovim socialno-ekonomskim statusom. Po že omenjenih nacionalnih raziskavah so vplivi socialno-ekonomskega ozadja učenk in učencev na njihove dosežke ugotovljeni tudi po posameznih regijah (Zavod RS za šolstvo, 2009; Žakelj in Ivanuš Grmek, 2010), ob čemer dolgoletni rezultati nacionalnega preverjanja znanja kažejo, da so rangiranja regij relativno stabilna.

Ob teh podlagah se kaže potreba po podrobnejših analizah (ne)enakih izobraževalnih možnosti in socialne reprodukcije po slovenskih regijah. Namen tega članka je raziskati regijsko (ne)enakomernost dosežkov po Sloveniji, in sicer z uporabo zadnjih podatkov raziskave PISA iz leta 2012. Kot dosežke bomo uporabili podatke o matematični pismenosti slovenskih učenk in učencev v tej raziskavi. Čeprav je Slovenija relativno majhna država, so v njej geografske, kulturne in socialne raznolikosti, to pa se lahko odraža tudi v dosežkih učenk in učencev, kar nakazujejo rezultati nacionalnega preverjanja znanja. V članku nas zanima, ali se podobne razlike kažejo tudi v raziskavi PISA in koliko lahko ocenimo, da k temu prispeva različnost socialno-ekonomskega ozadja učenk in učencev v teh regijah. Iz predstavljenega uvoda so zasnovana naslednja raziskovalna vprašanja:

- 1) *Ali med slovenskimi regijami glede ravni matematične pismenosti učenk in učencev v raziskavi PISA 2012 obstajajo razlike?*
- 2) *Ali med slovenskimi regijami v raziskavi PISA 2012 obstajajo razlike glede socialno-ekonomskega in kulturnega statusa učenk in učencev?*
- 3) *Ali med slovenskimi regijami v raziskavi PISA 2012 obstajajo razlike glede povezanosti socialno-ekonomskega in kulturnega statusa z matematično pismenostjo slovenskih učenk in učencev?*

Pričakujemo, da se bodo razlike med slovenskimi regijami, ki jih za matematiko poznamo iz nacionalnega preverjanja znanja, potrdile tudi za matematične dosežke v raziskavi PISA. Glede na že omenjene raziskave (OECD, 2013a; Žakelj in Ivanuš Grmek, 2010) pričakujemo, da bomo

1 Odstotek s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev pojasnjene variance v dosežkih na različnih področjih pismenosti se giblje okoli 15 odstotkov (15,6 odstotkov za matematično pismenost PISA 2012, OECD, 2013, vol. II: str. 174), razlika v dosežkih med skupinama učenk in učencev z eno standardno deviacijo različnim socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem se giblje okoli 40 točk (42 točk za matematično pismenost PISA 2012, OECD, 2013, vol. II: str. 174).

našli pomembne povezave dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem tudi po posameznih regijah. Pri tem pa ostaja kot pomembno vprašanje, kako se med regijami primerjajo dosežki tistih učenk in učencev, ki so si podobni po socialno-ekonomskem in kulturnem ozadju. Verjetno je, da siceršnje razlike med nekaterimi regijami ugasnejo, med drugimi pa morda še vedno ostanejo. Vprašanje je torej, za katere regije velja prvo in za katere drugo. Vprašanje je tudi, ali je t. i. socialno-ekonomsko in kulturno pogojena razslojenost² v dosežkih po regijah enakomerna ali pa je vpliv tega dejavnika v nekaterih regijah močnejši in v drugih šibkejši.

V raziskavi PISA v Sloveniji sodelujejo večinoma dijaki in dijakinje, ki so začetek tekočega šolskega leta vstopili v srednješolske izobraževalne programe. Definicija ciljne populacije v raziskavi PISA, za katero so kasneje izpeljane mednarodne primerjave, je generacija 15-letnikov v izobraževanju (OECD, 2014). PISA sicer ni preverjanje le formalno pridobljenega znanja, ki naj bi ga učenke in učenci pridobili v šoli zadnje leto ali v vseh letih izobraževanja do svojega petnajstega leta, ampak je ugotavljanje kumulativnih rezultatov formalnega in neformalnega učenja v šoli in izven nje (OECD, 2012). Zato je pomembno tudi, da rezultati raziskave niso neposreden odraz kakovosti šolskega dela v državi ali po lokalnih skupnostih, še manj pa dela v srednjih šolah, v katere so dijaki in dijakinje šele vstopili. Tudi zato v članku udeležence izobraževanja, ki jih vključuje vzorec PISA, imenujemo učenke in učenci namesto dijakinje in dijaki. Vendar je PISA za ugotavljanje kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov kljub prej navedenim omejitvam pomembna, ker lahko skozi mednarodne primerjave in nacionalne analize izpostavi morebitna spregledana področja, kjer bi v vzgojno-izobraževalnem sistemu kazalo sistemsko ali lokalno vpeljati spremembe. Primer je prepoznavna šibkosti v ravneh bralne pismenosti slovenskih učenk in učencev v raziskavi PISA 2009 (OECD, 2010) in ponovno v raziskavi PISA 2012 (OECD, 2013a), kar je vodilo k oblikovanju in izpeljavi različnih sprememb v vzgojno-izobraževalnih procesih z namenom zviševanja doseženih ravni te pismenosti (npr. Noliml in Novaković, 2013).

Naslednji razdelek opisuje podatke in metode za raziskovanje v tem članku. Za tem predstavljamo rezultate analiz in razpravo o ugotovljenih razlikah med slovenskimi regijami glede dosežkov v raziskavi PISA in vpliva socialno-ekonomskega ter kulturnega ozadja nanje. Z opisovanjem teh razlik poskušamo boljše razumeti kakovost, različnost in pravičnost v izobraževalnem sistemu v Sloveniji. Seveda bi bilo treba za ugotavljanje

2 Razslojenost razumemo kot razliko v dosežkih dveh po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu ločenih skupin učenk in učencev.

je, katere neenakosti so kritične in kako jih zmanjšati, opraviti še analize za druga vsebinska področja ter druge vrste raziskav. Zaradi pomanjkanja prostora bodo določene analize opravljene še v nadaljnjih raziskavah.

Podatki in metode

Zbiranje podatkov je v zadnji raziskavi PISA potekalo leta 2012; večji del vsebine preizkusov in vprašalnikov je bil posvečen matematični pismenosti. Duru-Bellat in Suchaut (2005) razpravljata, da primerjave izobraževalnih dosežkov, in torej tudi raziskava PISA, vedno naletijo na ovire in omejitve, kot so potreba po upoštevanju različnosti izobraževalnih kontekstov (npr. OECD, 2012), odsotnost neposredne merljivosti znanja (npr. Mislevy, Wilson, Erickan in Chudowsky, 2003), in da gre zato za operacionalizacije vsebine preverjanja (Cole, 1990; OECD, 2012), ki s seboj nosijo svoje prednosti in slabosti za ugotavljanje kakovosti dosežkov in možnosti njihovega nadgrajevanja (Mislevy, 1995). V tem razdelku bomo na kratko predstavili koncept socialno-ekonomskega gradienta, podatke iz raziskave PISA 2012, ki jih potrebujemo za analizo, in metode naslavljanja raziskovalnih vprašanj.

Socialno-ekonomski gradient

Čeprav ni enotnega mnenja, kaj pomeni socialno-ekonomsko in kulturno ozadje (npr. White, 1982), se ta izraz tipično uporablja za relativni položaj družine ali posameznika v hierarhični družbeni strukturi, glede na dostop ali nadzor nad premoženjem, ugledom in vplivnostjo (Mueller in Parcel, 1981, povzeto po Willms, 2003). Običajno se operacionalizira kot sestavljena mera dohodka, ravni izobraževanja in ugleda poklica (Mueller in Parcel, 1981, povzeto po Willms, 2003). Družbena struktura je lahko katerakoli struktura, ki združuje posameznike, kot na primer geografsko opredeljene lokalne skupnosti in regije v državi, ali socialno opredeljene strukture, na primer šole in delovna okolja (Willms, 2003). PISA uporablja sestavljeno mero učenčevega ekonomskega, socialnega in kulturnega ozadja, ki je izpeljana iz najvišjega poklicnega in izobraževalnega statusa staršev in domačih materialnih, kulturnih in izobraževalnih dobrin, kot o njih poročajo učenci in učenke v posebnem vprašalniku; mera se imenuje indeks socialno-ekonomskega in kulturnega statusa³ (OECD, 2013b).

3 Indeks je v bazi PISA oblikovan na intervalni lestvici, za katero velja, da je povprečje OECD enako 0 in standardni odklon 1, pri čemer je v standardizaciji vsem državam dodeljena enaka utež (OECD, 2013b). Pomembno je razumevanje, da negativna vrednost indeksa ne nakazuje neposredno negativnega odgovora na postavke, iz katerih je indeks izpeljan, ampak odgovore, ki so manj pozitivni (ali bolj negativni) od povprečnega odgovora v državah OECD. Podobno pozitivna vrednost nakazuje bolj pozitivne (ali manj negativne) odgovore od povprečnega odgovora v državah OECD.

O kakovosti tega indeksa Schulz (2005) navaja, da učenke in učenci z nizkimi ravnmi izobraževalnih in kulturnih dobrin morda preveč pozitivno odgovarjajo na vprašanja o materialnih dobrinah, kar domnevno izhaja iz njihovega nepoznavanja domače situacije ali pa so posebej nagnjeni k socialno zaželenemu odgovorjanju na ta vprašanja. Nonoyama-Tarumi (2008) dodatno ugotavlja, da v tem indeksu komponenta kulturnih dobrin doda zelo pomemben delež k veljavnosti pojasnjevanja razlik v dosežkih učenk in učencev. Hansen in Munck (2012) poudarjata, da se socialni status večinoma reproducira preko tega, torej kulturnega kapitala.

Za obravnavo povezav dosežkov učencev s socialno-ekonomskim ozadjem je Willms (2003) uporabil pojem socialno-ekonomskega gradienta. Zaradi vključitve komponente kulturnega kapitala ga bomo imenovali socialno-ekonomski in kulturni gradient. Ta gradient je uporaben za opis kakovosti in razlik v dosežkih učenk ter učencev iz različnih socialno-ekonomskih in kulturnih ozadij. Willms (2003) navaja tri komponente gradienta – raven, naklon in moč⁴ povezave med kriterijsko spremenljivko, v našem primeru dosežkov, in socialno-ekonomskim in kulturnim statusom učenk in učencev. Raven gradienta je definirana kot pričakovani dosežek pri povprečnem statusu (oziroma pri vrednosti 0). Raven gradienta je pokazatelj splošne kakovosti dosežkov, po tem, ko je upoštevan status. Naklon gradienta je pokazatelj različnosti v dosežkih, ki jo lahko pripišemo vplivu statusa. Strmejši naklon nakazuje večji in položnejši manjši vpliv. Moč gradienta se nanaša na razpršenost dosežkov nad in pod gradientno krivuljo, ki opisuje povezanost; če je povezava močna, je razpršenost manjša oziroma je več razpršenosti v dosežkih dejansko povezane z dejavnikom, če pa je moč povezave šibka, potem je razpršenost nad in pod krivuljo večja oziroma lahko z dejavnikom pojasnimo le manjši del razpršenosti v dosežkih. Najpogostejša mera moči povezave je R^2 , ki predstavlja delež variance v dosežkih učenk in učencev, ki jo lahko pojasnimo z dejavnikom, v našem primeru s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem.

Značilnosti vzorca po regijah

V članku uporabljamo vzorec 15-letnih dijakinj in dijakov iz raziskave PISA 2012, za katere so na voljo rezultati o ravneh matematične pismenosti in socialno-ekonomskega ter kulturnega statusa. Natančnejši podatki o vzorcu PISA 2012 in izvedbi raziskave za Slovenijo so v OECD (OECD, 2014). Za definicijo regij sledimo letnim poročilom nacionalnega prever-

4 V številnih aplikacijah za izračun parametrov regresijskih modelov se za raven gradienta uporablja oznaka »constant« (kar bi v sloveščini pomenilo »presečišče«), za naklon gradienta oznaka »b« in za moč gradienta oznaka » R^2 «.

janja znanja (Državna komisija za vodenje ..., 2014: str. 31), kjer so dosežki poročani po dvanajstih statističnih regijah. Učencu oziroma učenki smo določili tisto regijo, v kateri se nahaja osnovna šola, o kateri je poročal oziroma poročala v spremljajočem vprašalniku PISA.⁵ Ta podatek je bilo mogoče določiti za 97 odstotkov 15-letnih učenk in učencev v vzorcu PISA.⁶ Glede na to, da so v raziskavo PISA v Sloveniji vključene vse srednje šole – ki torej zastopajo vseh dvanajst statističnih regij – in na teh šolah reprezentativni vzorci dijakinj ter dijakov, katerih večina je predhodno leto obiskovala deveti razred osnovnih šol, lahko razumemo, da so tudi tako določene regije z vzorcem PISA reprezentativno zastopane. Res pa je, da vzorec PISA ne predstavlja reprezentativnih vzorcev za posamezne osnovne šole.

V bazi PISA 2012 za Slovenijo 5911 vključenih učenk in učencev v vzorcu predstavlja celotno generacijo 18418 15-letnih učenk in učencev, od tega 1949 učenk in učencev za Gorenjsko regijo (n = 529), 967 učenk in učencev za Goriško regijo (n = 421), 1196 učenk in učencev za regijo Jugovzhodna Slovenija (n = 462), 609 učenk in učencev za Koroško regijo (n = 241), 419 učenk in učencev za Notranjsko-kraško regijo (n = 178), 776 učenk in učencev za Obalno-kraško regijo (n = 343), 4520 učenk in učencev za Osrednjeslovensko regijo (n = 1076), 2746 učenk in učencev za Podravske regije (n = 817), 1056 učenk in učencev za Pomursko regijo (n = 385), 2498 učenk in učencev za Savinjsko regijo (n = 828), 596 učenk in učencev za Spodnjeposavsko regijo (n = 239) in 437 učenk in učencev za Zasavsko regijo (n = 157).

Statistične analize

V prvem koraku smo izvedli osnovne deskriptivne analize⁷ matematičnih dosežkov in indeksa socialno-ekonomskega ter kulturnega statusa iz baze PISA 2012 po regijah. Za ugotavljanje povezanosti med obojim smo up-

- 5 Pri interpretacijah rezultatov je treba upoštevati, da sta podatek o regiji osnovne šole in indeksa socialno-ekonomskega statusa izpeljana iz lastnih odgovorov učenk in učencev na vprašanja v vprašalniku in ne iz neodvisnih opazovanj ali drugih vrst meritev. To pomeni, da so odgovori in s tem tudi zaznave o povezavah z dosežki odvisne od učenčevega razumevanja vprašanj in, posledično, od izbranega odgovora.
- 6 Nekateri učenke in učenci v vzorcu PISA so osnovno šolo obiskovali izven Slovenije ali pa podatka niso navedli. Podatki o matematičnih dosežkih so na voljo za celoten vzorec PISA, podatki o indeksu socialno-ekonomskega in kulturnega statusa pa za 99 odstotkov vzorca PISA.
- 7 Za analize smo uporabili statistični paket SPSS 22.0 ter aplikaciji IDB Analyzer (IEA, 2014) in Replicates (ACER, 2014), kar je omogočalo izračun statističnih parametrov in njihovih populacijskih ocen s standardnimi napakami z uporabo ustreznih vzorčnih uteži in vseh 5 ocen dosežka v bazi PISA 2012. Z uporabo navedenih standardnih napak je mogoče pri izbrani stopnji tveganja ugotavljati statistične značilnosti vzorčnih razlik. V članku razlike ugotavljamo z uporabo stopnje tveganja 5 %.

orabili korelacijsko in regresijsko analizo. Zaradi strukture dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi PISA – posamezni učenci so vzorčeni znotraj predhodno vzorčenih srednjih šol⁸ – je pri tem pomembno nasloviti vprašanje, ali potrebujemo pristop regresijskih analiz z upoštevanjem višjih hierarhičnih ravni (npr. regij ali šol), s katerim bi ugotavljali t. i. kontekstualne vplive socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja na dosežke učenk in učencev na teh ravneh in ne le vpliv na ravni posameznih učenk in učencev.

Za odločitev, ali je kontekstualne vplive pomembno obravnavati, je treba pogledati kolikšen delež variance v matematičnih dosežkih je med regijami in kolikšen znotraj regij. Če namreč ugotovimo, da je delež variance med regijami v primerjavi z deležem znotraj regij relativno majhen, bosta obe analizi, hierarhična in nehierarhična, dali podobne rezultate. Če pa je ta delež večji, potem se rezultati hierarhične in nehierarhične analize razlikujejo v tem, da rezultati nehierarhične linearne regresije predstavljajo oceno splošnega vpliva socialno-ekonomskega statusa na dosežke po posameznih regijah, rezultati hierarhične analize pa predstavljajo oceno tega vpliva na ravni posameznikov po tem, ko se na ravni regij upošteva različnost povprečnega socialno-ekonomskega in kulturnega statusa.⁹

Analiza variance matematičnih dosežkov v raziskavi PISA 2012 pokaže, da je med regijami v Sloveniji delež variance matematičnih dosežkov le 3 odstotke, kar pomeni, da bomo lahko že z linearno regresijo matematičnih dosežkov s prediktorjema socialno-ekonomski status in regija ustrezno ugotavljali povezanost socialno-ekonomskega statusa z dosežki po posameznih regijah. Pri tem bomo vpliv stopenjskega vzorčenja v skupinah na vzorčno varianco in standardne napake cenilk obravnavali z uporabo metod Bootstrap. S tem smo res zanemarili ugotavljanje kontekstualnih učinkov regij in šol, kot je na primer učinek skupinskega socialno-ekonomskega statusa regije, vendar podatki take analize pravzaprav ne omogočajo. Vzorec učenk in učencev po regijah njihovih osnovnih šol razumemo kot reprezentativen za regijo, vendar ne stratificiran ali hierarhično organiziran po teh osnovnih šolah. Z analizami v članku torej ugotavljamo splošne socialno-ekonomske in kulturne pogoje razlike v dosežkih znotraj posameznih regij in med njimi, razlike med šolami pa so puščene ob strani.

8 V raziskavi PISA v Sloveniji so vključene vse srednje šole ločeno po izobraževalnih programih.

9 V obeh modelih sta prediktorja socialno-ekonomski status in regija, le da v prvem modelu v linearni, torej nehierarhični strukturi, v drugem modelu pa v hierarhični strukturi.

Rezultati

Prvo raziskovalno vprašanje naslavlja razlike v matematičnih dosežkih v raziskavi PISA 2012 med slovenskimi regijami. Če obnovimo, smo slovenske regije definirali na osnovi podatka o osnovni šoli učenca oziroma učenke iz vprašalnika v raziskavi. V preglednici 1 so podatki o povprečnih dosežkih pri matematični pismenosti PISA 2012 po 12 slovenskih regijah in njihove navzkrižne primerjave.¹⁰

Preglednica 1: Primerjave povprečnih dosežkov pri matematični pismenosti PISA 2012 med slovenskimi regijami.

POVPREČNI DOSEŽKI PRI MATEMATIČNI PISMENOSTI PISA 2012	POVPREČNI DOSEŽKI											
	Osrednjeslovenska regija	Goriška regija	Notranjsko-kraška regija	Jugovzhodna Slovenija	Gorenjska regija	Spodnjeposavska regija	Koroška regija	Podravska regija	Obalno-kraška regija	Savinjska regija	Pomurska regija	Zasavska regija
	524 (3,6)	513 (3,1)	511 (6,6)	504 (4,6)	500 (6,2)	497 (6,7)	494 (6,3)	492 (4,4)	492 (5,2)	488 (4,7)	487 (4,7)	484 (9,8)
Osrednjeslovenska regija	524 (3,6)	▲	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Goriška regija	513 (3,1)	▼	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Notranjsko-kraška regija	511 (6,6)	○	○	○	○	○	○	○	○	▲	▲	▲
Jugovzhodna Slovenija	504 (4,6)	▼	○	○	○	○	○	○	○	○	▲	○
Gorenjska regija	500 (6,2)	▼	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Spodnjeposavska regija	497 (6,7)	▼	▼	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Koroška regija	494 (6,3)	▼	▼	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Podravska regija	492 (4,4)	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○	○	○
Obalno-kraška regija	492 (5,2)	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○	○	○
Savinjska regija	488 (4,7)	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○	○	○
Pomurska regija	487 (4,7)	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○	○	○
Zasavska regija	484 (9,8)	▼	▼	▼	○	○	○	○	○	○	○	○

▲ Povprečni dosežek je statistično pomembno višji od povprečnega dosežka primerjane regije.

○ Povprečni dosežek se statistično pomembno ne razlikuje od povprečnega dosežka primerjane regije.

▼ Povprečni dosežek je statistično pomembno nižji od povprečnega dosežka primerjane regije.

¹⁰ Pri označevanju statistične pomembnosti razlike med dvema regijama z oznakami v manjšem tisku ni upoštevano, da dosežke primerjamo med več regijami hkrati. Običajno pri izračunih pomembnosti razlik v navzkrižnih primerjavah uporabimo tako imenovani faktor Bonferonni, ki na 5 odstotkov omeji hkratno verjetnost napačnega sklepanja o razlikah, ko razlik v resnici ne bi bilo. V naših primerjavah ta 5-odstotna verjetnost velja za vsako posamezno primerjavo, kar je označeno z oznakami v manjšem tisku, ko pa je razlika statistično pomembna pri 5-odstotnem tveganju za hkratne primerjave ene regije z ostalimi enajstimi regijami hkrati, je oznaka za statistično pomembnost v večjem tisku. To velja tudi za ostale preglednice v nadaljevanju članka.

Regije so razvrščene po padajočih vrednostih povprečnih dosežkov. Standardne napake so v oklepajih. Oznake se nanašajo na primerjave med izbrano regijo, gledano vodoravno, s primerjano regijo, gledano navpično. Oznake v manjšem tisku označujejo statistično pomembnost razlik pri stopnji tveganja 5 odstotkov za posamezno primerjavo. Oznake v večjem tisku označujejo statistično pomembnost razlik pri stopnji tveganja 5 odstotkov za hkratno primerjavo ene regije z ostalimi 11 regijami. Vir: PISA 2012.

Najprej lahko ugotovimo, da dosežki po regijah v Sloveniji niso enakomerni. Skupni povprečni dosežek za Slovenijo pri matematični pismenosti PISA 2012 je 501 točka (OECD, 2013a), v regijskih primerjavah pa je v ospredju Osrednjeslovenska regija s povprečnim dosežkom 524 točk, za njo Goriška regija s 513 točkami in Notranjsko-kraška regija s 511 točkami. Med zadnjimi po rangu povprečnih dosežkov sta Pomurska regija s 487 točkami in Zasavska regija s 484 točkami. Iz Preglednice 1 je razvidno, da so tudi pri upoštevanju strožje stopnje tveganja za določanje statistične pomembnosti razlik (oznake v večjem tisku) dosežki v Osrednjeslovenski regiji pomembno višji od dosežkov v vseh regijah vzhodne Slovenije z izjemo regije Jugovzhodna Slovenija in tudi od dosežkov v Obalno-kraški regiji.

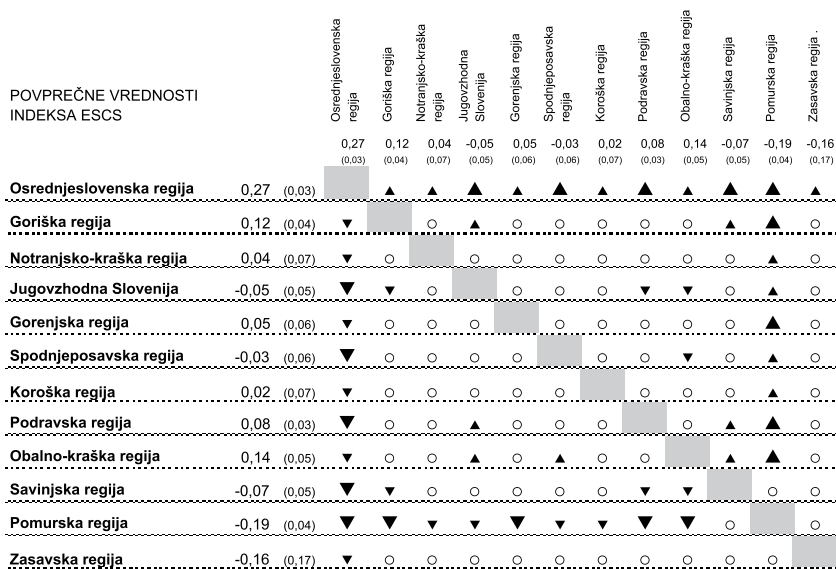
Razpon med regijo z najvišjimi in regijo z najnižjimi povprečnimi dosežki je torej 40 točk na mednarodni lestvici matematične pismenosti PISA. Ta razpon lahko poskušamo ovrednotiti z več primerjavami. Primerjavo lahko naredimo s splošno razpršenostjo teh dosežkov. Razpršenost dosežkov z običajno mero standardne deviacije za celotno Slovenijo je 91 točk (OECD, 2013a), naša analiza pa je pokazala, da so razponi za regije od 82 točk za Notranjsko-kraško regijo in 83 točk za Goriško regijo do 96 točk za Spodnjeposavsko regijo in 97 točk za regijo Jugovzhodna Slovenija. Razpon med povprečji regij torej predstavlja približno polovico razpršenosti (standardnega odklona) v matematičnih dosežkih v Sloveniji.¹¹ Vsebinsko primerjavo razpona med regijskimi povprečji pa lahko dobimo z razponom hierarhično organiziranih in vsebinsko opredeljenih ravni na mednarodni lestvici matematične pismenosti PISA. Na tej lestvici je razpon posamezne ravni 62,3 točke. Razpon med povprečji regij torej predstavlja približno dve tretjini razpona posamezne ravni. Ilustrativno pa je tudi, da v mednarodnih primerjavah držav pri matematični pismenosti PISA 2012 40 točk predstavlja prednost Šanghaja pred prvo naslednjo državo, Singapurjem. Več o pomenu ugotovljenih regijskih razlik in

11 Tu je pomembno poudariti, da razpon in razpršenost nista ista mera. Primerjavo uporabljamo le za eno od indikacij o velikosti razlik med regijami. V razdelku o podatkih in metodah smo že navedli, da je delež variance dosežkov med regijami le 3 odstotke.

njihovih primerjavah z nacionalnim preverjanjem znanja razpravljamo v naslednjem razdelku.

Ker nas zanima povezava dosežkov s socialno-ekonomskim ter kulturnim ozadjem učenk in učencev, poglejmo najprej opisne podatke o tem indeksu, kot so o njem poročali učenke in učenci v raziskavi PISA 2012. Povprečna vrednost indeksa za Slovenijo je 0,07 (OECD, 2013b: str. 183) in je pomembno višja od povprečja OECD (ki je določena na vrednost 0). Povprečne vrednosti indeksa po regijah in navzkrižne primerjave med njimi se nahajajo v Preglednici 2.

Preglednica 2: Primerjave povprečnih vrednosti indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa med slovenskimi regijami.



▲ Povprečna vrednost indeksa ESCS je statistično pomembno višja od povprečne vrednosti primerjane regije.

○ Povprečna vrednost indeksa ESCS se pomembno ne razlikuje od povprečne vrednosti primerjane regije.

▼ Povprečna vrednost indeksa ESCS je statistično pomembno nižja od povprečne vrednosti primerjane regije.

Regije so razvrščene po padajočih vrednostih povprečnih dosežkov matematične pismenosti. Standardne napake so v oklepajih. Oznake se nanašajo na primerjave med izbrano regijo, gledano vodoravno, s primerjano regijo, gledano navpično. Oznake v manjšem tisku označujejo statistično pomembnost razlik pri stopnji tveganja 5 odstotkov za posamezno primerjavo. Oznake v večjem tisku označujejo statistično

pomembnost razlik pri stopnji tveganja 5 odstotkov za hkratno primerjavo ene regije z ostalimi 11 regijami. Vir: PISA 2012.

Regijske primerjave vrednosti indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa pokažejo, da je tudi po tem indeksu daleč v ospredju Osrednjeslovenska regija (0,27), za njo pa se nahajajo Obalno-kraška (0,14), Goriška (0,12) in Podravska regija (0,08). Regije z nižjimi vrednostmi so Spodnjeposavska regija (-0,03), Jugovzhodna Slovenija (-0,05) in Savinjska regija (-0,07), še posebno nizki vrednosti pa sta v Zasavski (-0,16) in Pomurski regiji (-0,19). Glede na oznake v preglednici je mogoče v grobem reči, da je Osrednjeslovenska regija po tem indeksu pred vsemi in Pomurska regija za vsemi ostalimi regijami (pri čemer za nekaj primerjav statistične pomembnosti razlik ni bilo mogoče določiti). Statistične pomembnosti razlik med ostalimi regijami z vzorcem PISA pa večinoma nismo zaznali.

Tudi za ta indeks velja, da je razpršenost znotraj regij veliko večja kot razpršenost med regijami.¹² Razpon med regijo z najvišjim in regijo z najnižjim povprečnim indeksom je 0,46. Razpršenost indeksa na ravni posameznikov je za Slovenijo 0,87 in je enaka tudi za Osrednjeslovensko regijo in regijo Jugovzhodna Slovenija, nekoliko višja je za Savinjsko, Koroško in Zasavsko regijo (za vse 0,88), med nižjimi pa je razpršenost v Obalno-kraški (0,78), Pomurski (0,80) in Notranjsko-kraški regiji (0,81). V grobem je torej razpon regijskih povprečij približno polovica razpršenosti (standardnega odklona) indeksa med posamezniki v Sloveniji in tudi OECD (kjer je standardni odklon določen na 1).

Nadaljujmo s pregledom rezultatov analiz o vplivih socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja na matematične dosežke v raziskavi PISA. Prva indikacija povezanosti je korelacijski koeficient.¹³ Za Slovenijo je korelacijski koeficient med dosežki matematične pismenosti in indeksom socialno-ekonomskega ter kulturnega statusa 0,39. Po regijah je najvišji koeficient v Osrednjeslovenski in Gorenjski regiji (0,45), za tem v regiji Jugovzhodna Slovenija (0,44), najnižji pa je v Pomurski (0,26), Koroški (0,25) in Notranjsko-kraški regiji (0,24). Ti korelacijski koeficienti torej nakazujejo, da med dosežki in socialno-ekonomskim ter kulturnim ozadjem učenk in učencev obstaja pozitivna povezanost oziroma da imajo učenci in učenke z višjim statusom praviloma višje dosežke. Vendar pa povezanost še zdaleč ni enolična (kar bi nakazovali koeficienti blizu 1) in je ob enem med regijami dokaj različna.

12 Analiza variance indeksa med in znotraj regij pokaže, da je tudi za ta indeks delež variance med regijami le 3 odstotke.

13 Ker rezultate analize predstavljamo v besedilu, standardnih napak v interesu berljivosti ne navajamo. Na voljo so pri avtorici.

Za podrobnejše razumevanje povezanosti smo analizirali socialno-ekonomski in kulturni gradient. Rezultati te analize so predstavljeni v Preglednici 3. V drugem in tretjem stolpcu preglednice so podatki o povprečnem indeksu socialno-ekonomskega in kulturnega statusa ter povprečnih dosežkih matematične pismenosti (kot so že bili predstavljeni v Preglednici 1 in Preglednici 2), v četrtem, petem in šestem stolpcu pa so podatki iz analize socialno-ekonomskih gradientov (raven, naklon in moč) po regijah.

Preglednica 3: Rezultati analize socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta v dosežkih pri matematični pismenosti PISA 2012 po slovenskih regijah.

Regija	ESCS povprečje	MATEMATIKA povprečje	RAVEN (Constant)	NAKLON b
Osrednjeslovenska regija	0,27 (0,03)	524 (3,6)	512 (3,2)	48 (3,0)
Goriška regija	0,12 (0,04)	513 (3,1)	509 (3,2)	35 (4,5)
Notranjsko-kraška regija	0,04 (0,07)	511 (6,6)	511 (7,0)	24 (8,9)
Jugovzhodna Slovenija	-0,05 (0,05)	504 (4,6)	507 (4,5)	48 (5,2)
Gorenjska regija	0,05 (0,06)	500 (6,2)	498 (5,0)	49 (6,6)
Spodnjeposavska regija	-0,03 (0,06)	497 (6,7)	498 (6,5)	39 (7,4)
Koroška regija	0,02 (0,07)	494 (6,3)	494 (6,3)	24 (7,3)
Podravska regija	0,08 (0,03)	492 (4,4)	489 (4,2)	41 (4,4)
Obalno-kraška regija	0,14 (0,05)	492 (5,2)	487 (5,3)	38 (6,4)
Savinjska regija	-0,07 (0,05)	488 (4,7)	490 (4,1)	29 (3,3)
Pomurska regija	-0,19 (0,04)	487 (4,7)	492 (5,0)	29 (6,6)
Zasavska regija	-0,16 (0,17)	484 (9,8)	490 (7,4)	36 (8,5)

Regije so razvrščene po padajočih vrednostih dosežkov matematične pismenosti. Standardne napake so v oklepajih. Vir: PISA 2012.

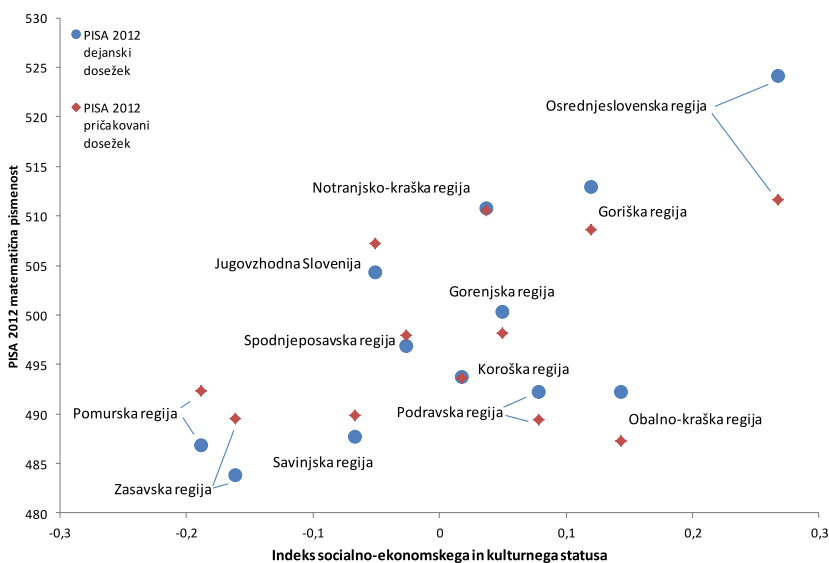
Vidno je, da se ob upoštevanju indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega razlike med regijami zmanjšajo;¹⁴ najvišji pričakovani dosežek učenk in učencev, če bi imeli socialno-ekonomski in kulturni status enak povprečju OECD (oziroma bi bila vrednost indeksa enaka 0), bi še vedno bil v Osrednjeslovenski regiji, vendar bi namesto dejansko ugotovljenega povprečja 524 točk, pričakovali povprečje 512 točk. V razvrstitvi po teh dosežkih bi za prvo regijo bila Notranjsko-kraška regija, za katero je pričakovani dosežek po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega

14 Statistično pomembnost regijskih razlik med umerjenimi povprečji ugotavljamo v preglednici 4.

indeksa pravzaprav enak prvotno ugotovljenemu. To ni presenetljivo, saj je že povprečje indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa v tej regiji blizu povprečju OECD (torej blizu 0). To velja tudi za vse druge regije, za katere je povprečni indeks blizu vrednosti 0.

Analiza je tudi pokazala, da razvrstitev regij po na ta način pričakovanih dosežkih ne bi bila bistveno drugačna od razvrstitve po prvotno ugotovljenih povprečnih dosežkih – z dvema pomembnima izjemama. Največji pozitivni premik od prvotno ugotovljenega (487 točk) do po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja pričakovanega povprečja (492 točk) se pokaže za Pomursko regijo in ta regija v razvrstitvi po pričakovanih dosežkih zdaleč ni več v ozadju. Podobno so po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja pričakovani dosežki (490 točk) višji od prvotno ugotovljenih povprečnih dosežkov (484 točk) v Zasavski regiji. To seveda ni presenetljivo, saj imata obe regiji najnižje vrednosti indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa med slovenskimi regijami.

Pokazali pa so se tudi negativni rezultati. Že ob nadpovprečnih ravneh socialno-ekonomskega in kulturnega statusa so bili dosežki v Podravski regiji in v Obalno-kraški regiji med nižjimi v regijskih primerjavah, ob upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja pa so ravni dosežkov, ki bi jih pričakovali za učence in učenke v regiji, če bi vsi imeli



Slika 1: Primerjava med prvotno ugotovljenimi in pričakovanimi povprečnimi dosežki pri matematični pismenosti PISA 2012 po slovenskih regijah.

vrednost indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja enako povprečju OECD (in torej enako 0), še nižje. Glede na povezave dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem v ostalih regijah bi lahko te rezultate opisali s trditvijo, da potencial znanja, ki ga v teh dveh regijah omogoča socialno-ekonomski in kulturni status, ni izkoriščen oziroma dosežen. Primerjavo med prvotno ugotovljenimi in pričakovanimi regijskimi povprečji predstavljamo na Sliki 1.

Eno od najpomembnejših vprašanj v analizi socialno-ekonomskih in kulturnih gradientov ter tudi v tem članku je, ali se prvotno ugotovljene razlike med regijami spremenijo po tem, ko upoštevamo medregijsko raznolikost v socialno-ekonomskem in kulturnem ozadju učenk ter učencev. Da se te razlike zmanjšajo, je vidno tudi iz manjšega razpona med regijskimi povprečji pričakovanih dosežkov (25 točk) v primerjavi z razponom prvotnih regijskih povprečij (40 točk).

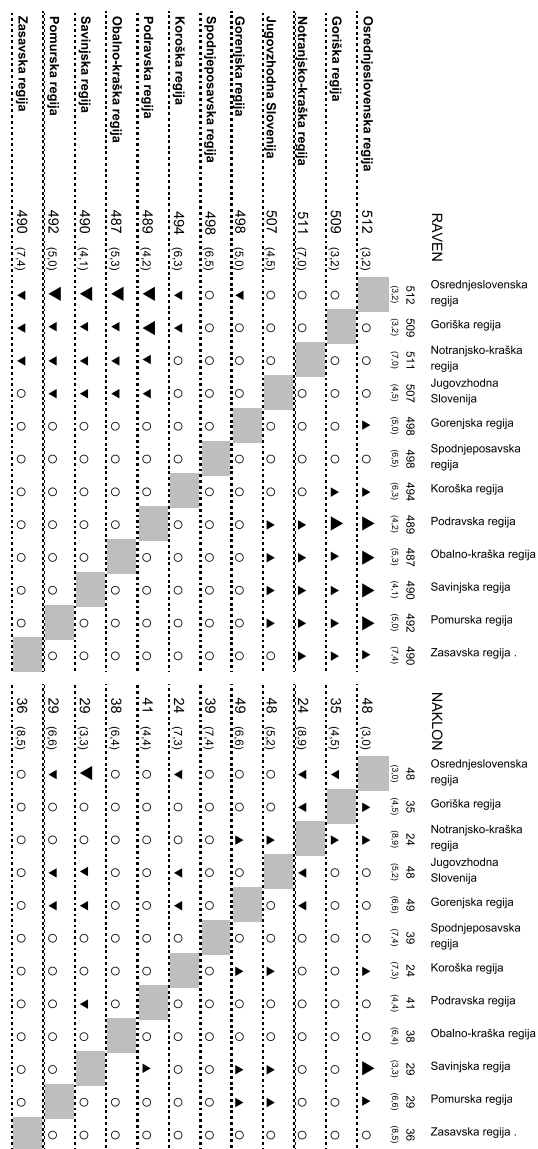
Vendar raven pričakovanih dosežkov po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega statusa (raven gradienta) ni edini pokazatelj vpliva tega dejavnika na dosežke. Pomemben pokazatelj je tudi s tem statusom pogojena razslojenost v dosežkih. To razslojenost merimo z naklonom gradienta. V skladu z ugotovitvami prej omenjenih raziskav in naše korelacijske analize je mogoče napovedati, da razslojenost v slovenskih regijah nastane s tem, ko učenci in učenke iz ugodnejših okolij v splošnem dosejajo višje rezultate od sovrstnikov. Naklon socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta pove, za koliko se razlikujejo povprečni dosežki dveh po statusu ločenih skupin učencev in učenk, za kateri je razlika v indeksu enaka 1 (torej enaka standardni deviaciji indeksa v OECD).¹⁵

Razslojenosti dosežkov glede na socialno-ekonomsko in kulturno ozadje učenk ter učencev so predstavljene v petem stolpcu Preglednice 3. Razvidno je, da razslojenosti med regijami variirajo¹⁶ in da jih lahko v grobem razdelimo v tri skupine: regije z relativno strmim naklonom, regije z zmernim in regije s položnim naklonom. Regije z relativno strmim naklonom so Gorenjska regija (49 točk), Osrednjeslovenska regija in regija Jugovzhodna Slovenija (po 48 točk); regije z zmernim naklonom so Podravska (41 točk), Spodnjeposavska (39 točk), Obalno-kraška (38 točk), Zasavska (36 točk) in Goriška regija (35 točk); regije s položnim naklonom so Savinjska in Pomurska (po 29 točk), Koroška in Notranjsko-kraška regija (po 24 točk).

15 V preliminarni analizi smo preverili linearnost gradienta. Iz mednarodnih rezultatov je znano, da je gradient za Slovenijo linearen (OECD, 2013, vol. II: str. 175). V naši analizi smo linearnost gradienta ugotovili tudi za posamezne regije. To smo preverili z vključitvijo kvadratnega člena v regresijski model, vendar ta člen v nobeni regiji ni bil statistično pomemben.

16 Statistično pomembnost regijskih razlik ugotavljamo v Preglednici 4.

Preglednica 4: Pričakovani dosežki po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega statusa in stopnja razslojenosti dosežkov po slovenskih regijah.¹⁷



▲ Naklon gradienta je statistično pomembno višji od naklona gradienta primerjane regije.

17 Statistično značilnost regijskih razlik smo ugotovljali s pomočjo regresijskih modelov z vključenimi kategoričnimi (t.i. dummy) spremenljivkami za posamezne regije.

○ Naklon gradienta se statistično pomembno ne razlikuje od naklona gradienta primerjane regije.

▼ Naklon gradienta je statistično pomembno nižji od naklona gradienta primerjane regije.

Regije so razvrščene po padajočih vrednostih povprečnih dosežkov matematične pismenosti. Standardne napake so v oklepajih. Oznake se nanašajo na primerjave med izbrano regijo, gledano vodoravno s primerjano regijo, gledano navpično. Oznake v manjšem tisku označujejo statistično pomembnost razlik pri stopnji tveganja 5 odstotkov za posamezno primerjavo. Oznake v večjem tisku označujejo statistično pomembnost razlik pri stopnji tveganja 5 odstotkov za hkratno primerjavo ene regije z ostalimi 11 regijami. Vir: PISA 2012.

V zadnjem stolpcu Preglednice 3 so predstavljene moči raziskovanih povezav. Tudi moči gradientov po regijah variirajo.¹⁸ Povezava dosežkov matematične pismenosti PISA 2012 s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem se kaže kot najmočnejša v Gorenjski regiji, Osrednjeslovenski regiji in Jugovzhodni Sloveniji, kjer približno petino variance dosežkov znotraj regije pojasnjuje socialno-ekonomsko in kulturno ozadje. Najšibkejša povezava pa se kaže v Notranjsko-kraški in Koroški regiji.

Za podrobnejše ugotavljanje regijskih razlik glede vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega statusa na dosežke so v Preglednici 4 predstavljene navzkrižne primerjave pričakovanih dosežkov (ravni gradientov) in stopenj razslojenosti (naklonov gradientov) po slovenskih regijah. Tudi te navzkrižne primerjave pokažejo, da je med regijami v pričakovanih dosežkih po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega statusa manj razlik kot v prvotno ugotovljenih povprečnih dosežkih, nekaj razlik pa še vedno ostaja. Pomembni so predvsem zaostanki nekaterih regij za Osrednjeslovensko regijo; to velja za Pomursko, Savinjsko, Podravske in Obalno-kraško regijo, prepoznamo pa lahko tudi zaostanek pričakovanih dosežkov v Podravske regiji za Goriško regijo. Za ostale primerjave razlik nismo mogli potrditi.¹⁹ Pri ugotovitvah o teh zaostankih je seveda pomembno, da so v Pomurski in Savinjski regiji ravni socialno-ekonomskega in kulturnega statusa pod povprečjem Slovenije (in OECD) in da si lahko »ohranitev« zaostanka za Osrednjeslovensko regijo v pričakovanih dosežkih tudi po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega statusa učenk in učencev (vsaj delno) razlagamo s t. i. kontekstualnim vplivom

18 Standardne napake ocene R^2 in statistična pomembnost razlik v članku niso predstavljene. Na voljo so pri avtorici.

19 Prepoznavnost statistične pomembnosti razlik je odvisna od velikosti standardnih napak, ki so v nekaterih regijah relativno velike.

tega statusa na ravni šol in regij (npr. Willms, 2003). Več o teh kontekstualnih vplivih razpravljamo v naslednjem razdelku.

V Podravski in Obalno-kraški regiji so ravni socialno-ekonomskega in kulturnega statusa v splošnem nad povprečjem Slovenije (in OECD), zato bi pričakovali, da bodo prej omenjeni kontekstualni vplivi tega dejavnika na ravni šol in regij delovali v pozitivni smeri. Na podlagi naših rezultatov se zdi, da so v teh regijah v ozadju še posebno močni drugi, lahko šolski ali splošno-družbeni lokalni vplivi, ki se odražajo v ugotovljenih dosežkih.

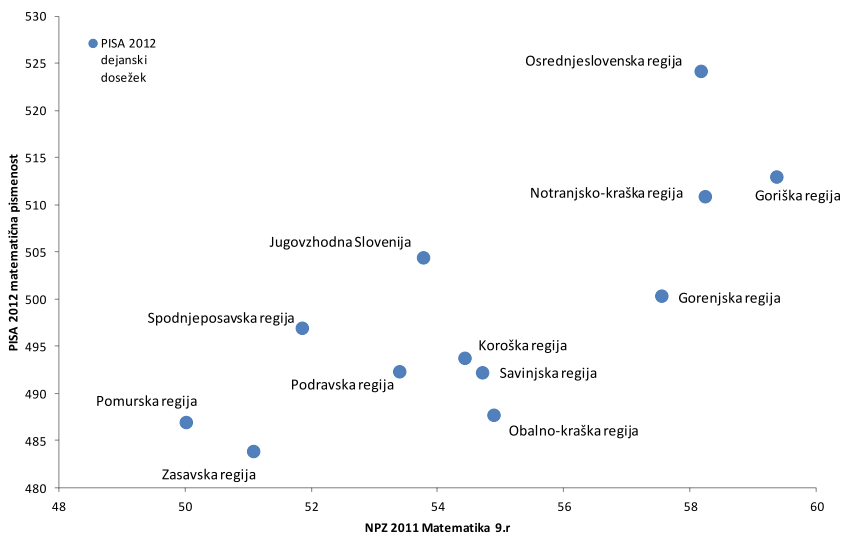
Razprava

Učitelji, ravnatelji in drugi strokovni delavci v izobraževanju se pogosto sprašujejo, kako izboljševati kakovost edukacijskih procesov in rezultatov. Ob velikih razlikah med učenci in učenkami glede šolskih, domačih in drugih pogojev za učenje je osnovna dilema, ali bodo uspešnejši za vse učence in učenke enaki pristopi ali je bolj smiselno oblikovati različnim podskupinam prilagojene pristope. Pred iskanjem odgovorov na ta vprašanja je smiselno ugotoviti dejansko stanje glede razlik med učenci in učenkami v državi. Analiza v tem članku naslavlja regijsko (ne)enakomernost matematičnih dosežkov po Sloveniji in povezanost teh razlik z raznolikostjo socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja učencev ter učenk po regijah, s čemer nastanejo možnosti, da so določene od prej omenjenih dilem ustrezno prepoznane.

Z analizo socialno-ekonomskega in kulturnega gradienta v matematični pismenosti iz raziskave PISA 2012 po dvanajstih statističnih regijah v Sloveniji smo ugotovili, da so med nekaterimi regijami sicer velike in statistično pomembne razlike, da pa med večino regij ni razlik. S tem smo odgovorili na prvo raziskovalno vprašanje. V grobem regijske razlike v dosežkih predstavljajo razdelitev Slovenije na zahodni in vzhodni del. Zahodni del so regije, katerih povprečni dosežki se pomembno ne razlikujejo od regijsko najvišjih povprečnih dosežkov, ki so v Osrednjeslovenski regiji. Tudi geografsko so to regije na zahodu Slovenije z izjemo regije Jugovzhodna Slovenija. Edina regija na zahodu Slovenije, za katero so povprečni dosežki statistično pomembno nižji od dosežkov v Osrednjeslovenski regiji, je Obalno-kraška regija. Obenem so za vse ostale regije na vzhodu Slovenije povprečni dosežki statistično pomembno nižji od dosežkov v Osrednjeslovenski regiji.

Gledano po rangu posameznih regij naše primerjave približno sovpadajo z rangiranjem regij pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike. Če pogledamo dosežke za generacijo učenk in učencev iz vzorca PISA 2012, torej rezultate preverjanja iz leta 2011 (Državna komisija za vo-

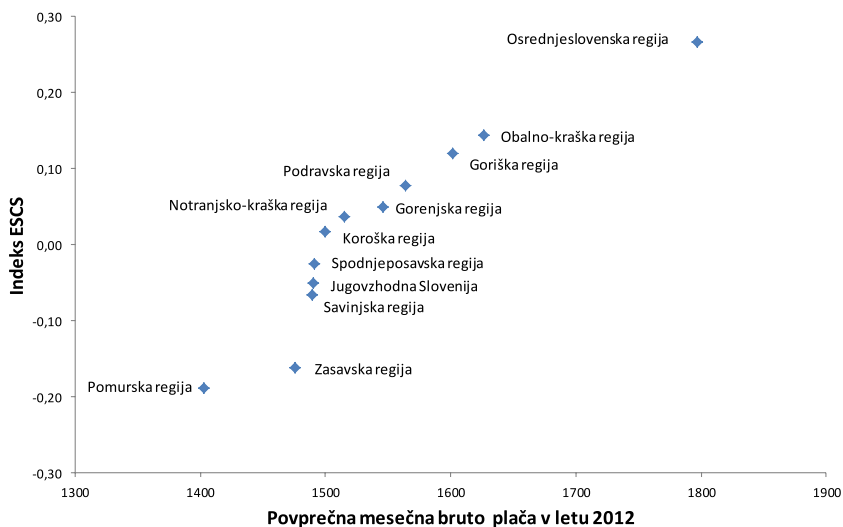
denje ..., 2012, str: 31), je skupina prvih treh regij v obeh razvrstitvah enaka. To so: Goriška, Notranje-kraška in Osrednjeslovenska regija. Enak je



Slika 2: Primerjava dosežkov na NPZ 2011 (Matematika, 9. razred) in v raziskavi PISA 2012, matematična pismenost po slovenskih regijah.

tudi par zadnjih dveh regij: Zasavska in Pomurska regija. V srednjem delu je nekaj razlik v rangiranju; razlika se kaže za regijo Jugovzhodna Slovenija in Spodnjeposavsko regijo na eni ter za Obalno-kraško regijo na drugi strani. Prvi dve regiji sta pri nacionalnem preverjanju znanja v spodnjem delu razvrstite, po dosežkih v raziskavi PISA 2012 pa sta v zgornjem oziroma srednjem delu. Tretja regija pa je po nacionalnem preverjanju znanja v srednjem delu razvrstitev, medtem ko je po rangju povprečnih dosežkov matematične pismenosti PISA v spodnjem delu. Vzroki v ozadju so lahko različni in ne nujno zlahka prepoznavni. Obenem pa je nakazana pomembnost ugotavljanja stanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu z različnimi mehanizmi spremljave in evalvacije, da lahko iz medsebojnih primerjav iščemo podobnosti in razlike, s katerimi si lahko pomagamo tudi pri ocenjevanju posplošljivosti ugotovitev.

Prednost dosežkov v določenih regijah niti ni presenetljiva, saj je v ozadju koncentracija drugih pogojev, ki se odražajo v dosežkih učencev in učenk. V članku smo zato v analizo vključili podatke o socialno-ekonomskem in kulturnem ozadju učenk ter učencev. Z analizo teh podatkov lahko odgovorimo na drugo raziskovalno vprašanje, in sicer enako kot na prvo: da so med nekaterimi regijami velike in statistično pomembne razlike, vendar pa, da med večino regij razlik ni. V grobem lahko re-



Slika 3: Primerjava podatkov o povprečni mesečni bruto plači po slovenskih regijah v letu 2012 ter indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa PISA 2012 (vir: SURS, 2015, in PISA, 2012).

zultate opišemo kot prednost Osrednjeslovenske regije in zaostajanje Pomurske regije za vsemi ostalimi. Če te podatke primerjamo s podatki o povprečnih mesečnih bruto plačah v letu 2012 (SURS), lahko ugotovimo zadovoljivo sovpadanje, kot je prikazano na Sliki 3.

Tretje, najbolj kompleksno raziskovalno vprašanje je naslavljalo povezanost dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem učenk in učencev. Z več mehanizmi smo ugotavljali primerjave te povezanosti med regijami. Vodilno vprašanje pri tem je, ali in kako bi bili dosežki učenk in učencev drugačni, če bi si bili učenci in učenke bolj podobni po socialno-ekonomskem in kulturnem statusu. Naši rezultati kažejo, da bi bile razlike manjše,²⁰ vendar pa med nekaterimi regijami razlike ostajajo zaznavne. Učenci in učenke v Pomurski, Savinjski, Podravski in Obalno-kraški regiji z vrednostjo indeksa ekonomsko-socialnega in kulturnega statusa enako 0 (enako povprečju OECD) pri matematični pismenosti PISA 2012 še vedno dosegajo povprečno nižje rezultate od sovrstnikov v Osrednjeslovenski regiji z enako vrednostjo indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa.

Socialno-ekonomsko in kulturno pogojena razslojenost v matematičnih dosežkih po slovenskih regijah v smislu vrednosti naklonov gradienta sicer variira, vendar z vzorcem PISA razlik²¹ med regijami večin-

20 Oziroma bi bilo manj takšnih razlik, ki bi jih z vzorcem PISA lahko zaznali.

21 V smislu ugotavljanja statistične pomembnosti teh razlik.

oma nismo mogli ugotoviti. Kljub temu pa lahko odgovorimo na dodatno vprašanje, ali so po slovenskih regijah visoke ravni matematične pismenosti dosežene zgolj na račun večje razslojenosti. Temu nasprotujejo ugotovitve za Notranjsko-kraško regijo, kjer so visoki rezultati doseženi ob relativno nizki stopnji razslojenosti. Obenem lahko naše rezultate primerjamo s podatki o razslojenosti matematičnih dosežkov PISA 2012 v drugih državah: večje razslojenosti kot v katerikoli slovenski regiji najdemo v Belgiji (49 točk), Franciji (57 točk), Izraelu (51 točk), Novi Zelandiji (52 točk) in na Slovaškem (54 točk) (OECD, 2013b: str. 174). Tudi po moči povezave v nobeni slovenski regiji delež z indeksom socialno-ekonomskega in kulturnega statusa pojasnjene variance v dosežkih ne preseže približno petine. Tudi glede tega pokazatelja v mednarodnem poročilu PISA (ibid.) najdemo države z močnejšo povezavo; to sta na primer Madžarska (23 odstotkov) in Slovaška (25 odstotkov). V splošnem gledano pa je Slovenija po moči te povezave podobna povprečju OECD; od 34 držav je v 15 državah ugotovljena močnejša povezava (ibid.).

Mednarodno poročilo (OECD, 2013b: str. 110) navaja štiri kategorije priporočil za ukrepe v zvezi z naslavljanjem vpliva socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja učenk ter učencev na njihove dosežke. Glede na razslojenost in moč tega vpliva so lahko ukrepi ciljno naravnani na učenke in učence z nizkimi ravnmi statusa ali pa, po drugi strani, na skupine učenk in učencev z nizkimi dosežki ne glede na njihov status. Iz regijskih analiz v tem članku lahko za Slovenijo ugotovimo, da je pri oblikovanju ukrepov nujno upoštevati tudi specifičnosti lokalnega okolja, verjetno tako glede šolskih kot glede širše družbenih dejavnikov. Predvsem so rezultati svari- lo pred preveliko standardizacijo učnih procesov.

Poraja se seveda tudi vprašanje o procesih v ozadju povezanosti dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem. Sirin (2005) navaja, da vpliv socialno-ekonomskega statusa družine na izobraževalne dosežke učenk in učencev poteka po dveh poteh. Prva je zagotavljanje dobrin in spodbude doma. V splošnem se lahko višje izobraženi starši odločajo, da izobraževanju svojih otrok posvetijo več svojega časa ali da se ukvarja- jo z njimi doma tako, da spodbujajo njihove učne dosežke (npr. Chiu in Xihua, 2008; Vellymalay, 2012). Prestižnejši poklici staršev lahko pri otro- cih zbujajo interes, da bi v odraslosti dosegli katerega od teh poklicev, za katere pa se potrebuje višja izobrazba, kar je lahko spodbuda otrokom, da se v šoli bolj trudijo (npr. Caro, 2009; OECD, 2013b).

Druga, posredna pot so prej omenjeni kontekstuali vplivi social- no-ekonomskega in kulturnega statusa na ravni šol in lokalnih skupno- sti. Vpliv se kaže pri možnosti izbire takšnih šol, kjer je zagotovljeno naj- boljše okolje za uspeh (npr. Mostafa, 2011; Shin, Lee in Kim, 2009), saj

med šolami s povprečno visokim socialno-ekonomskim statusom učenk in učencev ter šolami s povprečno nizkim statusom obstajajo pomembne razlike glede organizacije poučevanja, razpoložljivih gradiv za poučevanje in učenje ter izkušenj učiteljev (npr. Alegre in Ferrer, 2010; Robert, 2010), razlike pa so tudi v odnosih med šolskim osebjem in starši (Watkins, 1997). Ozadje družine nadalje vpliva na učenčeve šolske dosežke tudi posredno preko konteksta lokalne skupnosti; v mestih je učencem na primer na voljo več javnih knjižnic, muzejev in drugih dobrin, ki spodbujajo učenje.

Nekateri avtorji so socialne neenakosti v izobraževalnih dosežkih raziskovali s primerjavami sistemskih dejavnikov med državami. Duru-Bellat and Suchaut (2005) sta iz podatkov raziskave PISA 2000²² oblikovala pokazatelj socialne neenakosti v dosežkih na ravni držav in nasprotno od pričakovanj ugotovila, da med socialno neenakostjo v dosežkih in neenakostmi v dohodkih odraslih na ravni držav ni korelacije; med državami s podobnimi neenakostmi v dohodkih so bile velike razlike v socialni neenakosti dosežkov. Sklepala sta, da to kaže, da nekateri izobraževalni sistemi uspešneje kompenzirajo družbene neenakosti in se le-te v šolah ne reproducirajo.

Omejitev le na socialno-ekonomski status je seveda premalo, da bi lahko izrisali zemljevid socialne reprodukcije v slovenskih šolah ali preplet dejavnikov na izobraževalne dosežke. Tudi druge karakteristike učencev so povezane z njihovimi dosežki, kot so na primer jezik doma, struktura družine in dejavniki, ki izhajajo iz njihovih prepričanj in mnenj. Klasični spodrsrljaj v sklepih je pripisovanje prevelike pomembnosti posameznim elementom, izolirano od njihovega konteksta. Verjetneje vplivi nastajajo iz medsebojno povezanega spektra karakteristik držav, regij in lokalnih skupnosti. Ena od večjih omejitev raziskave PISA je tudi v tem, da so podatki zbrani s t. i. prečno metodologijo (kar pomeni zbiranje podatkov v enkratnem posnetku stanja), in je zato zelo pomembno ne prehitro sklepati o vzročni strukturi morebitnih ugotovljenih povezanosti.

Nadaljnje raziskave bi lahko ugotovljale stabilnost ugotovljenih povezav po drugih področjih znanja in pismenosti ter razširile pojasnjevanje dosežkov z dodatnimi dejavniki, da bi bolje razumeli medsebojne povezave. Kako učenke in učenci razmišljajo o sebi in kako se počutijo, je pomemben napovednik njihovega odločanja in ukrepanja, ko so soočeni z različnimi nalogami in situacijami (Bandura 1977, iz OECD, 2013b).

22 Upoštevala sta podatke o poklicu in izobrazbi staršev, najvišjo stopnjo izobrazbe staršev, materialne in kulturne dobrine v družini in povprečno razliko v dosežkih glede na to, ali ima mama nižjo (ISCED 1 ali 2) ali višjo izobrazbo (ISCED 5 ali 6).

Nadalje bi lahko raziskovali tudi primerjave z drugimi državami in njihovimi notranjimi regijskimi raznolikostmi.

Sklep

Izboljševanje enakih možnosti in pravičnosti v izobraževanju stalno sproža vprašanja o vzrokih za morebitne razlike v izobraževalnih dosežkih in kateri dejavniki iz okolja vplivajo na dosežke učenk in učencev. Ta članek prispeva nova spoznanja k primerjavam med slovenskimi regijami glede razlik v matematičnih dosežkih učenk in učencev ter povezanosti teh dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem. Ključni rezultati analize so, da je po povprečnem matematičnem dosežku v raziskavi PISA 2012 v ospredju Osrednjeslovenska regija, vendar da (statistično pomembno)²³ zaostajanje za to regijo lahko ugotovimo le za nekatere od ostalih regij: za Spodnjeposavsko, Koroško, Podravske, Obalno-kraško, Savinjsko, Pomursko in Zasavsko regijo. Vendar pa je mogoče zaradi razlik med regijami v povprečnem socialno-ekonomskem in kulturnem statusu učenk in učencev, kjer iz podatkov PISA 2012 (statistično pomemben) zaostanek za Osrednjeslovensko regijo lahko ugotovimo za Jugovzhodno Slovenijo, Spodnjeposavsko, Podravske, Savinjsko in Pomursko regijo, pričakovati, da bi ob enakem statusu bile primerjave povprečnih dosežkov drugačne. Ko s pomočjo linearne regresije ta status upoštevamo, po povprečnih matematičnih dosežkih Osrednjeslovenska regija še vedno ostane v ospredju, za večino drugih regij pa se prej ugotovljeni zaostanki zmanjšajo, ostanejo pa (statistično pomembni) zaostanki v Pomurski, Savinjski, Podravski in Obalno-kraški regiji. Kot zelo pozitiven rezultat velja izpostaviti, da je v Pomurski regiji, za katero podatki PISA 2012 kažejo najnižjo povprečno vrednost indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa, po upoštevanju le-tega pričakovana raven dosežkov izrazito višja od prvotno ugotovljene in da zaostanek Pomurske regije za Osrednjeslovensko regijo v tem primeru ni več med največjimi.

S pričujočo analizo smo se dotaknili ene od dimenzij pravičnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu in pokazali, da tudi po tem, ko upoštevamo socialno-ekonomsko in kulturno ozadje, dosežki v nekaterih regijah še vedno zaostajajo za dosežki v Osrednjeslovenski regiji. Iz tega lahko med drugim sklepamo in obenem obnovimo ugotovitve drugih raziskav, da socialno-ekonomsko in kulturno ozadje ni edini dejavnik dosežkov. To je pomembno za oblikovanje izobraževalnih politik, s katerimi bi poskušali nadgrajevati kakovost vzgojno izobraževalnega sistema v državi. Rezultati

23 V tem razdelku bomo omenjali statistično pomembne razlike, ki so bile ugotovljene na ravni hkratnih primerjav ene regije z ostalimi enajstimi regijami.

imajo pomen tudi za razmisleke o potrebnih ukrepih za bolj enakomeren regionalni razvoj v državi.

Literatura

- ACER (2014) *SPSS Replicates Add-On (64 bit) for SPSS 18 to 21*. <http://www.acer.edu.au/mypisa/software-manuals>.
- Alegre, M. A., Ferrer, G. (2010) School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal* 36 (3), str. 433–461.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Olson, L. S. (2007) Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review* 72, str. 167–180.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2nd Ed. London: Sage Publications.
- Caro, D. H. (2009) Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education* 32 (3), str. 558–590.
- Chiu, M. M., Xihua, Z. (2008) Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction* 18, str. 321–336.
- Cole, N. S. (1990) Conceptions of educational achievement. *Educational researcher* 19, str. 2–7.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> (27. 10. 2014).
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2014). *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2013/2014*. Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20NPZ%202014%20dokoncno%202/2014121113504097/>.
- Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja (2011). *Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2010/2012*. Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.ric.si/mma/letno%20poro%C4%8Dilo%20npz%202011/2011121413073859/>.
- Duru-Bellat, M. (2004) *Social Inequality at School and Educational Policies*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Duru-Bellat, M., Suchaut, B. (2005) Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us. *European Educational Research Journal* 4 (3), str. 181–194.
- Freijo, E. A., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martin, J. L., Manzano, A., Richards, M. P. M. (2006) Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and Care* 178 (2), str. 153–164.
- Gipps, C., Murphy, P. (1994) *A Fair Test? Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Halsey, A. H., Heath, A. F., Ridge, J. M. (1980) *Origins and Destinations: Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Hansen, K. Y., Munck, I. (2012) Exploring the measurement profiles of socioeconomic background indicators and their differences in reading achievement: A two-level latent class analysis. *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, Volume 5. ETS in IEA.
- Herens, G. (2004) Fundamentals of educational planning. V Duru-Bellat, M. *Social Inequality at School and Educational Policies*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Hertzman, C., Weins, M. (1996) Child development and long-term outcomes: A population health perspective and summary of successful interventions. *Social Science IEA* (2014). IDB Analyzer. <http://www.iea.nl/data.html> (27. 10. 2014).
- Kerckhoff, A., Raudenbush, S., Glennie, E. (2001) Education, cognitive skill, and labor force outcomes. *Sociology of Education* 74 (1), str. 1–24.
- Martins, L., Veiga, P. (2010) Do inequalities in parents' education play an important role in PISA students' mathematics achievement test score disparities? *Economics of Education Review* 29, str. 1016–1033.
- Merry, J. J. (2013) Tracing the U.S. deficit in PISA reading skills to early childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education* 86 (3), str. 234–252.
- Mislevy, R. J. (1995) What can we learn from international assessments? *Educational evaluation and policy analysis* 17, str. 419–437.
- Mislevy, R. J., Wilson, M. R., Erickson, K., Chudowsky, N. (2003) Psychometric principles in student assessment. V Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., Wingate, L. A. (ur.). *International handbook of educational evaluation*, str. 489–532. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Mostafa, T. (2011) Decomposing inequalities in performance scores: the role of students background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education* 56, str. 567–589.

- Mueller, C. W., Parcel, T. L. (1981) Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development* 52 (1), str. 13–30.
- Nolimal, F., Novaković, T. (ur.) (2013) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nonoyama-Tarumi, Y. (2008) Cross-national estimates of the effects of family background on students achievement: A sensitivity analysis. *International Review of Education* 54, str. 57–82.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: What students know and can do*. Vol 1. Pariz: OECD.
- OECD (2012) *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework. Mathematics, reading, science, problems solving and financial literacy*. Paris: OECD.
- OECD (2013a) *PISA 2012 Results: What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. Volume I. Paris: OECD.
- OECD (2013b) *PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed*. Volume II. Paris: OECD.
- OECD (2014) *PISA 2012 Technical Report*. Paris: OECD.
- Reardon, S. F. (2011) The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. V Murnane, R., Duncan, G. (ur.). *Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children*. New York: Russell Sage Foundation Press.
- Robert, P. (2010) Social origin, school choice, and student performance. *Educational Research and Evaluation* 16 (29), str. 107–129.
- Rumberger, R. W. (2010). Education and the reproduction of economic inequality in the United States: An empirical investigation. *Economics of Education Review* 29, str. 246–254.
- Samuel, R., Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S. (2013) The interplay between educational achievement, occupational success, and wellbeing. *Social Indicators Research* 111, str. 75–96.
- Schulz, W. (2005). *Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paper prepared for the Annual Meetings of the American Educational Research Association in San Francisco, 7-11 April 2005. http://www.acer.edu.au/files/aera2006_schulzw_pisa_escsachievement.pdf.
- Shin, J., Lee, H., Kim, Y. (2009) Student and school factors affecting mathematics achievement. *School Psychology International* 30 (5), str. 520–537.

- Sirin, S. R. (2005) Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research* 75 (3), str. 417–453.
- SURS – podatkovni portal: <http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/statfile2.asp>.
- Štraus, M., Markelj, N. (2011) Bralna, matematična in naravoslovna pismenost dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol v Sloveniji v raziskavi PISA 2009. *Šolsko polje* 22 (5–6), str. 35–68. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (27. 10. 2014).
- Thiel, O. (2012) Socio-economic diversity and mathematical competences. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (1), str. 66–81.
- Tzanakis, M. (2011) Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate Journal* [Online] 11 (1), str. 76–90.
- Vellymalay, S. K. N. (2012) Parental Involvement at Home: Analyzing the Influence of Parents' Socioeconomic Status. *Studies in Sociology of Science* 3 (1), 2012, str. 1–6.
- Watkins, T.J. (2001) Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research* 9 (1), str. 3–14.
- White, K. R. (1982) The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin* 91 (3), str. 461–481.
- Willms, J.D. (2003) *Ten hypotheses about socioeconomic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. Ottawa, Ontario, Canada: Applied Research Branch of Human Resources Development Canada.
- Zavod RS za šolstvo (2009) *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Žakelj, A., Ivanuš Grmek, M. (2010) *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Spodbujanje participacije mladih v družbi (psihološka perspektiva)

Alenka Gril

Družbeno udejstvovanje lahko v splošnem opredelimo kot delovanje posameznikov ali skupin v družbeni skupnosti, namenjeno spreminjanju odnosov ali življenjskih pogojev (Adler in Goggin, 2005). Gre za različne družbene ali politične dejavnosti, kot so prostovoljne dejavnosti, kolektivne družbenopolitične akcije, sodelovanje v političnih institucijah in političnih procesih, prav tako pa gre tudi za različne individualne ali kolektivne oblike izražanja, ki naslavljajo vprašanja javnega pomena. V demokratičnih družbah je ključnega pomena čim večja vključenost prebivalstva v družbenopolitične procese, ki z udejanjanjem temeljne pravice državljanov do soodločanja o skupnih zadevah legitimira tudi delovanje političnih institucij in ukrepe vsakokratne politične oblasti, obenem pa utrjuje (in vzpostavlja) demokratično, strpno, participatorno, solidarno in pravično družbeno skupnost. Po drugi strani pa prav v zahodnih državah, z razvito demokracijo, v zadnjih desetletjih beležijo upad volilne udeležbe, tako na lokalni kot nacionalni (in evropski) ravni (Amna in Ekman, 2015). Tudi zato je spodbujanje družbenega udejstvovanja mladih v lokalnem okolju, njihove participacije v sistemu predstaviške demokracije in učenja za aktivno državljanstvo postalo prioriteta mladinske politike EU, vključeno pa je tudi v izobraževalne politike (opredeljene že od Resolucije Sveta Evrope leta 2003 dalje tudi v spodbudah Evropske komisije za obdobje 2007–2013 ter v programu Izobraževanje in usposabljanje 2020).

V prispevku predstavljamo ključne ugotovitve raziskav družbenega udejstvovanja, ki smo jih izvedli na Pedagoškem inštitutu v preteklem desetletju, v okviru teoretskih izhodišč in drugih, tujih raziskav, ki utemeljujejo temeljne principe usmerjanja pedagoške dejavnosti v spodbujanje razvoja državljanskih kompetenc in aktivne participacije mladih v družbi.

Pomen družbenega udejstvovanja za mladostnike

Razvojno obdobje, najprimernejše za učenje državljanskih 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 (Piaget, 1977), omogočajo razumevanje kompleksnosti družbenih razmerij, funkcij in zakonitosti delovanja političnih institucij, etičnih principov in družbenih konvencij (Conger, 1991). Sposobnost abstrahiranja principov in sklepanja o odnosih drugega reda (odnosov med odnosi) usmerja tudi opredeljevanje vrednot, kot posplošenih ciljev delovanja, in vzpostavljanje osebne hierarhije vrednotnih preferenc mladostnikov (ibid.).

Mladostništvo je tudi čas raziskovanja možnih identitet posameznika (Erikson, 1968, v Conger, 1991). Mladostniki aktivno raziskujejo različne družbene vloge in socialne identitete, da bi našli zase ustrezno poklicno, spolno, socialno, politično identiteto. Opredelitev lastne identitete in svoje vloge v družbi sta komplementarni razvojni nalogi mladostnikov. Eksperimentiranje z možnimi identitetami namreč poteka skozi razvoj socialnih dejanj v različnih socialnih kontekstih, v katerih mladostnik opredeljuje svojo vlogo v odnosu do drugih posameznikov in skupin. Pri razreševanju razvojnih nalog se mladostniki soočajo z zahtevami in problemi, ki jim jih postavlja socialno okolje, in so potemtakem uresničljive le v procesu socialnih izmenjav v interakcijah z drugimi ljudmi, skupinami in institucijami, v katere se mladostniki vključujejo na različnih področjih svojih dejavnosti in v katerih preverjajo družbene vloge, jih prakticirajo in prevzemajo družbene norme in vrednote. Družbene organizacije, pa tudi neformalne vrstniške skupine mladostnikom preskrbijo referenčno skupino in sklop družbenih vrednot, s katerimi se lahko identificirajo.

Sodelovanje v družbenih organizacijah, ki mladim omogoča aktivno vključevanje v skupnost (npr. skozi prostovoljno delo), spodbuja oblikovanje državljanske identitete mladostnikov oz. podobo sebe, kot člana širše skupnosti (Syvertsen, 2006). Slednja se nanaša na posameznikovo zmožnost prepoznati osebni interes pri javnih vprašanjih in odločanju ter na prepoznavanje lastne pripadnosti skupnosti in svoje vloge pri ustvarjanju ter vzdrževanju občega blagostanja (Pickeral in Miller, 2006). Z vključevanjem v različne oblike družbenega delovanja imajo mladi možnost preizkusiti se v različnih družbenih vlogah ter neposredno spoznavati družbene strukture, razmerja med njimi in delovanje družbenega sistema kot celote (Flanagan, 1998). Soočanje s političnimi vprašanji in družbenimi problemi mladostnike spodbudi, da opredelijo svoj odnos do njih,

ki postaja pomemben aspekt razumevanja sebe ter oblikuje perspektive razvoja lastne osebnosti (Yates in Youniss, 1998). 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). Mladostniki, ki so v skupnost aktivno vključeni, prepoznavajo družbene probleme in menijo, da lahko aktivno prispevajo k reševanju javnih vprašanj, saj čutijo, da skupnost sprejema njihovo sodelovanje. V nasprotju z njimi mladostniki, ki menijo, da v skupnosti niso sprejeti, da jim odrasli ne priznavajo kompetenc za sodelovanje v javnih zadevah, ostajajo brezbrizni, nimajo čustvenih vezi s skupnostjo in se ne vključujejo v družbene zadeve (Syvertsen, 2006). Vrednote in odnos do javnih vprašanj, ki si jih posamezniki pridobijo kot mladi aktivisti, se odražajo tudi v obdobju srednje odraslosti, tako v političnem življenju kot pri vzgojnih praksah (Flanagan 1998).

V mladostništvu vrstniška skupina postane referenčna za prevzemanje stališč, vrednot in vedenjskih norm. V družbenih organizacijah so mladostniki v stikih z vrstniki, s katerimi kolektivno izvajajo različne dejavnosti v skupnosti in pridobivajo medosebne ter akcijske spretnosti, potrebne za družbeno delovanje, in usvojijo norme družbeno odgovornega ravnanja ter solidarnosti (Flanagan, 2004). To sta temeljni demokratični dispoziciji oseb, ki omogočata sodelovanje z drugimi ljudmi in prilaganje lastnih interesov skupnim ciljem skupine. Kot člani skupine mladi odločajo o ciljih skupine in vzajemno opredeljujejo pomen skupnosti. Možnost izražanja lastnega mnenja mladim omogoča izkušnjo državljanske pravice do samoopredelitve (ibid.). Izražanje stališč med vrstniki in razreševanje razlik med njimi olajšujeta enakost položajev mladih, če so vrstniške skupine nehierarhično strukturirane (Yates in Youniss, 1998). 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 et al., 1998). 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 državljske identitete, ki se razvijata v izvenšolskih dejavnostih in mladinskih organizacijah (Flanagan, 2004). Zlasti pa je pomemb-

na vloga odraslih v teh dejavnostih oz. organizacijah, ki ne le da usmerjajo delo mladinskih skupin, temveč imajo možnost, da v zaupnih, osebnih ter trajnih odnosih mladostnikom posredujejo svoja družbena prepričanja in znanja ter moderirajo vedenjske standarde mladih in jih usklajujejo z družbenimi normami socialno zaželenega obnašanja (Larson in Wood, 2006).

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 (Putnam, 2000; Verba, Scholzman in Brady, 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 Galloway, 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 ter razvijajo kolektivno identiteto (Youniss, McLellan in Yates, 1997).

Da bi preučili, kako mladinske organizacije in neformalne skupine mladih, ki delujejo v javnem interesu, spodbujajo ozaveščenost mladih o političnih vprašanjih in vplivajo na oblikovanje skupnega razumevanja družbenih odnosov, smo v letu 2000 v okviru Pedagoškega inštituta izvedli raziskavo o razumevanju družbene neenakosti v mladinskih centrih (Gril, 2002, 2007a). V raziskavi so sodelovali¹ starejši mladostniki in mlajši odrasli (skupaj 170), ki so izvajali dejavnosti v 16 mladinskih centrih (MC) v Sloveniji: polovico so upravljal samoorganizirane mladinske skupine, polovico pa mladinske skupine v okviru RKC. S pomočjo vprašalnika so ocenjevali organizacijsko kulturo MC in lastno razumevanje družbene neenakosti. Rezultati so pokazali soodvisnost med organizacijsko kulturo MC (opredeljeno skozi vrednote, cilje in strategije delovanja ter strukturo medosebnih odnosov med člani) in načinom razumevanja odnosov med družbenimi skupinami. K slednjemu je prispevala tudi zavzeta stopnja so-

1 Podrobnejši opisi vzorcev, na katerih smo izvajali raziskave, so predstavljeni v vsakokrat navedeni literaturi. Prav tako so tam podrobneje predstavljeni vsi raziskovalni izsledki in uporabljene metode.

cialne perspektive mladih (tj. razvitost njihovih socio-kognitivnih sposobnosti), vendar v manjši meri kot organizacijska kultura MC.

V MC dveh tipov organizacijske kulture (poimenovanih vzgojni in pragmatični tip), večinoma v upravljanju katoliških mladinskih organizacij oz. mladinskih skupin, v katerih so 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 zapostavljenosti in pojasnjevanje vzrokov za nastanek nacionalnih konfliktov na podlagi izključevanja tujcev in njihovega nasilnega vedenja. V tem načinu razumevanja družbene neenakosti je poudarjeno prilagajanje pripadnikov različnih družbenih skupin večinskemu 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. Takšno 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 treba spreminjati, prilagodili naj bi se jim posamezniki.

Drugačno razumevanje družbene neenakosti so izrazili pripadniki samoorganiziranih mladinskih skupin v MC s t. i. kreativnim tipom 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 zapostavljenosti, ob tem pa še razlage družbenih konfliktov, osnovane 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 zapostavljene robne družbene skupine in druge skupine z nizkim družbenim položajem, ki so prikrajšane za enako obravnavo predvsem na ravni urejanja zasebnega življenja. Skladno s tem se kažejo tudi možnosti za odpravo družbenih konfliktov v spreminjanju odnosov med položaji različnih družbenih skupin na sistemski ravni, v smeri vzpostav-

ljanja ravnotežja med različnimi interesnimi skupinami, z zagotavljanjem enakih možnosti za uveljavljanje ter zaščito pravic vseh. S tem, ko je izvor družbene neenakosti lociran v sistem družbenih razmerij, 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.

Družbeno udejstvovanje mladih ima (lahko) številne učinke (Checkoway in Richards-Schuster, 2003): je legitimna pot razvijanja znanja o socialnih dejanjih, pridobivanje zanesljivih informacij za dejanja, ki bi izboljšala skupnost; omogoči prakticiranje političnih pravic; omogoča mladim, da sodelujejo pri demokratizaciji znanja – pridobivajo znanja iz vsakdanjih izkušenj in od skupin ljudi, ki so v javnosti manj prisotne ali zapostavljene, in si tako pridobijo znanja, ki jih potrebujejo za kompetentno državljanstvo; pripravi mlade za aktivno udejstvovanje v demokratični družbi – javno vključevanje jih prebudi za pogoje skupnosti, jim omogoči refleksijo o izvoru problemov in jih motivira, da delujejo v civilni družbi; spodbuja socialni razvoj mladih na različne načine, skozi pospeševanje individualnega vključevanja, razvoja njihovih organizacij in krepi sposobnosti za ustvarjanje sprememb v skupnosti. Učinki udejstvovanja naj bi se kazali tako v socialnem zaupanju in povezanosti mladih, v sposobnostih skupinskega odločanja, delitvi virov, zavedanju javnih vprašanj in prispevanju k skupnosti (ibid.).

Na podlagi izkušenj sodelovanja v skupinskih družbenih dejavnostih mladostniki razvijajo svoje akcijske spretnosti (skupinsko delo, postavljanje ciljev, izbira in evalvacija strategij vedenja, načrtovanje izvedbe, uporaba informacij, zaznavanje problemov in ovir) (Larson in Wood, 2006). Skozi osebni angažma mladi spoznajo, da njihovo mnenje šteje in da so

lahko sami akterji družbenih sprememb, poleg tega pa internalizirajo norme reševanja problemov v skupini in skupnega delovanja. Učinkovitost skupinskega delovanja v realnih življenjskih situacijah v skupnosti prispeva k razvoju samozavesti mladostnikov, saj spoznajo, da so se sposobni učinkovito spopadati z izzivi na različnih področjih življenja. To pa je pomembno za nadaljnjo udeležbo tudi na drugih področjih dejavnosti. Ob tem krepijo družbeno odgovornost in razvijajo spoznanje, da lahko s skupno dejavnostjo z vrstniki spreminjajo življenje v skupnosti na boljše. S svojimi družbenim delovanjem presegajo svoje sebične interese in se učijo razumevanja drugih ter sodelovanja z različnimi družbenimi skupinami. Pri tem razvijajo kompleksnejše socialno razumevanje (zaznavanje potreb drugih in družbenih problemov, razumevanje vplivov okolja na posameznikovo vedenje, razvijajo sposobnosti prevzemanja perspektive drugih oseb, družbenih skupin in skupnosti kot celote). Z aktivnim delovanjem v skupnosti si pridobivajo medosebne spretnosti in veščine komunikacije z različnimi ljudmi in skupinami, razvijajo prijateljske medosebne odnose, s čimer širijo svoj socialni kapital, ter si izoblikujejo življenjske cilje za prihodnost.

Kompetence, ki si jih mladostniki pridobivajo z aktivnim vključevanjem v dejavnosti v skupnosti (gre za t. i. državljanske 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 (analiza, vrednotenje, refleksija, sklepanje o političnih in družbenih problemih in vprašanjih), na socialno odgovornost, družbena znanja in stališča ter socialne vrednote (Larson in Wood, 2006).

Na Pedagoškem inštitutu smo leta 2004 izvedli raziskavo prostovoljnega dela mladih (Gril, 2007b), v kateri smo med drugim preučevali, kakšne učinke ima prostovoljsko delo na mlade prostovoljce. V raziskavi je sodelovalo 400 mladih prostovoljcev (starih med 15 in 30 let), ki so s pomočjo vprašalnika ocenili, v kolikšni meri zaznavajo spremembe svojih kompetenc na različnih področjih vsakdanjega življenja zaradi prostovoljskega dela. Največ so mladi prostovoljci v povprečju pridobili na občutku lastne koristnosti ter socialnih in komunikacijskih spretnostih. Po njihovem mnenju se jim je izboljšala tudi sposobnost razumevanja potreb in želja drugih, razvili so spoštovanje do raznolikosti med ljudmi, pridobili vztrajnost in potrpežljivost, iznajdljivost in fleksibilnost, samozavest in

samozaupanje ter strokovna znanja in spretnosti. Obenem se jim je povečal krog prijateljev in znancev, pridobili so občutek pripadnosti skupini. Menili so, da so bolj prilagodljivi drugim ljudem in sposobnejši delati v skupini ter bolj pripravljeni preizkušati nove stvari. V povprečju so najmanjši vpliv prostovoljstva zaznali na svoje tehnične spretnosti, družbeni ugled in pogled drugih nase, vključevanje v druge prostočasne dejavnosti in sodelovanje v javnih akcijah, informiranost o aktualnem dogajanju ter na zaupanje v ljudi. Pokazale so se tudi nekatere razlike v učinkih prostovoljstva glede na starost prostovoljcev. Srednji mladostniki so bolj povečali občutek lastne koristnosti kot starejši, v večji meri so pridobili spoštovanje raznolikosti med ljudmi in večje zaupanje v ljudi, postali so tudi bolj prilagodljivi drugim ljudem. Starejši mladostniki in mlajši odrasli so zaradi prostovoljstva postali bolj iznajdljivi in fleksibilni kot mlajši, pridobili so več strokovnih znanj in spretnosti, bolj se je povečala tudi njihova sposobnost aktivnega zavzemanja stališč. Prostovoljstvo torej mladim ljudem omogoča pridobiti številne izkušnje, ki so pomembne tako za njihov osebnostni, kot tudi poklicni in socialno-politični razvoj.

Kakovost participacije mladih

Ko govorimo o spodbujanju družbenega udejstvovanja mladih oz. njihove participacije v družbi, je pomembno, da jim omogočimo aktivno vključevanje v družbene in politične procese ter resnično vplivanje na odločitve, ki zadevajo njihovo življenje, ne pa zgolj simbolično ali pasivno prisotnost mladih v delovanju odraslih (Hart, 1992). Zato ni pomembno le, kolikšen je obseg participacije mladih, npr. število mladih, ki obiskujejo različne dejavnosti, ali koliko jih je včlanjenih v družbene organizacije, temveč predvsem kakovost participacije. Ta pa je zagotovljena, ko imajo ljudje učinek na proces, vplivajo na določeno odločitev ali proizvedejo zaželen rezultat (Checkoway, 1998). Če torej želimo, da mladi razvijejo svojo ozaveščenost o družbi in politiki in se vanju aktivno vključujejo, je bolje, da sami definirajo svoje probleme, kakor da se pogovarjajo o tistih problemih, ki jim jih posredujejo odrasli, da oblikujejo svoje, letom primerne metode, kakor da nekritično uporabljajo metode odraslih in da razvijajo znanje za lastno socialno delovanje in spreminjanje skupnosti, kakor da zgolj pridobivajo znanje zaradi znanja (Wang in Buriss, 1997).

V letih 2004 in 2005 smo na Pedagoškem inštitutu preučevali organiziranost prostovoljskega dela mladih v Sloveniji (Gril, 2007b), na podlagi česar je mogoče sklepati tudi o kakovosti participacije mladih v prostovoljstvu. V raziskavi je sodelovalo 180 prostovoljskih organizacij in 400 njihovih mladih prostovoljcev (v starosti med 15 in 30 let), ki so odgovarjali na vprašalnik o značilnostih prostovoljskega dela, ki ga

opravljajo. Mladi prostovoljci so bili večinoma vključeni v prostovoljske dejavnosti na področju socialnega varstva in družbenega vključevanja ter prostega časa, pogosto pa tudi na področju kulture in umetnosti ter športa in rekreacije. Najpogosteje so izvajali prostovoljsko delo z mladostniki in otroci, pa tudi s starostniki, pogosto tudi z osebami s posebnimi potrebami ali so izvajali projekte, namenjene lokalni skupnosti v celoti. Prostovoljci so bili najpogosteje vključeni v en projekt organizacije, pogosto tudi v dva. Večinoma so pomagali pri izvedbi projektov, redkeje pa izvajali svoje lastne projekte, čeprav so imeli to možnost v skoraj vseh organizacijah. V večini organizacij so bili mladi v vlogi pomočnikov ali sodelavcev ali so samostojno izvajali prostovoljsko delo, delali so tudi kot organizatorji ali vodje dejavnosti ali celo opravljali delo mentorjev drugim prostovoljcem. Skoraj v vseh organizacijah so mladi prostovoljci soodločali o načinu izvajanja dejavnosti, pogosto tudi o vsebini dela, redkeje pa o organizaciji dela; v večini organizacij so sodelovali pri evalvaciji dejavnosti. Le 5 % mladih prostovoljcev ni bilo vključenih v nobeno vrsto odločanja v svoji organizaciji. Ti in tudi drugi podatki (npr. o podpori, ki jo pri usposabljanju in izvajanju dejavnosti nudijo organizacije prostovoljcem v veliki večini primerov v obliki mentorstva in izobraževanja) nakazujejo, da je bila kakovost participacije mladih v prostovoljnem delu v Sloveniji že pred desetletjem na visoki ravni. Glede na pospešen razvoj prostovoljstva v nevladnem sektorju pri nas (zlasti pod okriljem Slovenske filantropije), uvedbo Zakona o prostovoljstvu leta 2011 ter spodbujanje vključevanja že osnovnošolcev v prostovoljske projekte pa lahko upravičeno domnevamo, da se je kakovost participacije mladih v prostovoljstvu še povečala.

Zakaj mladi participirajo v družbi?

Razloge, zaradi katerih se ljudje odločajo za prostovoljsko delo, pojasnjuje npr. funkcionalna teorija motivacije prostovoljcev (Clary in Snyder, 1999). Različni posamezniki opravljajo enako prostovoljsko delo iz različnih razlogov, ki služijo uresničevanju različnih psiholoških funkcij. Obenem lahko prostovoljstvo zadovoljuje različne motive istega posameznika v različnih časih njegovega življenja. Pomembno je, da se prostovoljsko delo (npr. vrsta naloge, področja dejavnosti, potrebe ciljnih skupin) ujema z motivacijo prostovoljca, saj s tem povečamo zadovoljstvo s prostovoljskim delom, pripravljenost za nadaljevanje prostovoljskega dela in učinkovitost samega dela. Teoretski model predpostavlja šest skupin osnovnih motivov za prostovoljstvo. Protektivni motivi za prostovoljstvo so tisti, ki stremijo k zmanjševanju negativnih čustev (npr. občutek krivde zaradi ugodnejših/srečnejših okoliščin sebe kot drugih), izogibanju lastnim problemom ali uresničevanju osebne odgovornosti. Drugo skupino motivov za

prostovoljstvo predstavljajo vrednote, ki se lahko na ta način izražajo ali uresničijo (npr. prispevamo k blaginji drugih oseb skozi pomoč, altruizem ali prispevek k družbi). Tretjo skupino predstavljajo socialni motivi, ki so usmerjeni h krepitevi socialnih odnosov in druženju z referenčnimi osebami, ali pa je povod za prostovoljstvo normativni ali socialni pritisk. Motiv za prostovoljstvo je tudi razumevanje, ki zajema učenje o svetu, in razumevanje, pridobivanje in prakticiranje spretnosti in sposobnosti. Karierni motivi zajemajo pridobivanje izkušenj, povezanih s poklicem, povečevanje zaposlitvenih možnosti in razvoj kariere posameznika. Zadnja skupina motivov se nanaša na osebno rast in zajema težnje po pridobivanju samospoštovanja, samozaupanja in izboljševanja oz. razvoja sebe.

V raziskavi prostovoljskega dela mladih (Gril, 2007b) smo se osredotočili tudi na motivacijo mladih za prostovoljstvo, pri čemer smo preučili vrednote prostovoljcev, razloge za vključitev v prostovoljsko delo in dejavnike spreminjanja motivacije med delom, pa tudi razloge za prenehanje prostovoljskega dela. Večino teh podatkov smo pridobili s pomočjo vprašalnikov; o spreminjanju motivacije tekom prostovoljskega dela in razlogih zanje pa smo se pogovarjali v fokusnih skupinah z mladimi prostovoljci. Najpomembnejših pet vrednot prostovoljskih organizacij, ki jih mladi prostovoljci uresničujejo pri delu, so, po njihovem mnenju, odgovornost, zanesljivost, poštenost, družabnost, prijaznost. Glede na starost prostovoljcev so se pokazale nekatere razlike v izboru vrednot. Srednji mladostniki so kot najpomembnejše vrednote izbrali prijaznost, poštenost, odgovornost, družabnost in vljudnost. Starejši mladostniki so za najpomembnejše vrednote izbrali odgovornost, družabnost, zanesljivost, poštenost in kreativnost. Mlajši odrasli pa so izbrali odgovornost, zanesljivost, strpnost, kreativnost in zaupnost.

Najpogostejši razlogi, zaradi katerih se mladi odločajo za prostovoljsko delo, so naslednji: želijo si pridobiti izkušnje pri delu z ljudmi, želijo delati kaj koristnega, želijo pomagati ljudem v stiski, prispevati k boljši družbi in izkoristiti prosti čas. Srednji mladostniki se odločajo za prostovoljsko delo tudi zato, ker si želijo naučiti se komunicirati z ljudmi in spoznati, kakšni so »drugačni« ljudje. Starejši mladostniki in mlajši odrasli se pogosteje odločajo za prostovoljsko delo zaradi želja po preverjanju poklicnih možnosti in potrebe po pripadnosti skupnosti.

Na spreminjanje motivacije med prostovoljskim delom vplivajo tako razlogi, vezani na posameznika (prostovoljca), kot tudi na prostovoljsko delo ali organizacijo. Do teh informacij smo prišli na osnovi analize intervjujev z mladimi prostovoljci v fokusnih skupinah. Motivacija se med prostovoljskim delom lahko povečuje ali upada. Med razlogi za porast motivacije, vezane na posameznika, so mladi največkrat navedli, da je nanjo

vplivalo njihovo doživljanje dela kot pomembnega ter znižanje previsokih pričakovanj o delu. Med razlogi, vezanimi na organizacijo, so intervjuvanci izrazili zadovoljstvo z odnosi v organizaciji oz. ostalimi prostovoljci in možnost razvijanja svojih idej ter projektov. Med razlogi, vezanimi na delo, pa so največkrat izpostavili, da je motivacija naraščala zaradi spoznavanja dela, pridobivanja izkušenj in znanja, zaradi zadovoljstva s svojim delom ali odnosom z uporabnikom ali zaradi vključenosti v delo in organizacijo. Tudi razloge za upad motivacije v prostovoljskem delu lahko razdelimo na enake tri skupine, kot smo jih pri rasti motivacije. Med razlogi, vezanimi na posameznika, so prostovoljci največkrat navedli, da je na padec njihove motivacije vplivalo pomanjkanje časa, previsoka ali nerealna pričakovanja, težave v zasebnem življenju, zanimanje za druge stvari, dvom v lasten interes in smisel za delo ter dvom v svojo sposobnost za delo. Med razloge za padec motivacije, vezane na organizacijo, so prostovoljci uvrstili nezadovoljstvo z odnosi v organizaciji, nezadovoljstvo ali nestrinjanje z načinom dela v organizaciji ter previsoke stroške, povezane s prostovoljnim delom. Med razlogi, vezanimi na delo, so prostovoljci največkrat izpostavili, da je motivacija padala zaradi težav, povezanih z uporabniki, zaradi dvoma v uspešnost oz. učinkovitost dela in zaradi doživljanja dela kot zelo napornega.

Prostovoljske organizacije najpogosteje izgubijo prostovoljce zaradi spremenjenih življenjskih okoliščin prostovoljcev (npr. zaključek študija, zaposlitev, preselitev v drugi kraj). Pogosto prostovoljci odidejo tudi, ko se zaključi projekt, na katerem delajo. Pogosto se sodelovanje preneha tudi zato, ker so njihova začetna pričakovanja napačna. So pa še drugi razlogi za prenehanje prostovoljstva med mladimi, npr. premalo podpore prostovoljcem v organizaciji, preskopo nagrajevanje, želje prostovoljcev po drugačnih izkušnjah, izgorelost in pomanjkanje časa.

Kot je pokazala metaanaliza razlogov za vključevanje v prostovoljsko delo in politični aktivizem mladih, na posameznikove odločitve za družbeno udejstvovanje vplivajo različni dejavniki: motivi, politična prepričanja in stališča, zaznani problemi v družbi in zaznane lastne kompetence za njihovo reševanje (politična samoučinkovitost), obenem pa tudi zaznana socialna podpora pomembnih drugih (Snyder in Omoto, 2006). Po drugi strani pa raziskave kažejo, da učinkovito družbeno udejstvovanje spodbuja prepričanja o lastni učinkovitosti, povečuje družbeno znanje in izboljšuje socialne spretnosti, spodbudi ozaveščenost o družbenih problemih in okrepi socialno zaupanje in stališča do družbenih vprašanj, s čimer se poveča tudi pripravljenost posameznika za nadaljnje družbeno udejstvovanje (npr. Flanagan, 2004; Syvertsen, 2006). Na podlagi tega lahko sklenemo, da so specifično družbeno znanje in politična stališča ter

socialne spretnosti, ki si jih posameznik izoblikuje na podlagi izkušenj sodelovanja v skupinskih družbenih dejavnostih, pa tudi ustrezna motivacija in prepričanja o lastni učinkovitosti ter vrednote, potrebne, da se posameznik odloči za družbeno udejstvovanje, če ima podporo referenčnih oseb za to dejavnost.

V tem okviru smo leta 2008 na Pedagoškem inštitutu izvedli raziskavo družbenega udejstvovanja med mladostniki v osnovnih ($N = 812$) in srednjih šolah ($N = 909$) ter na fakultetah ($N = 329$) v Ljubljani (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). S pomočjo vprašalnikov smo zbrali podatke o različnih oblikah družbenega udejstvovanja in številnih dejavnikih, ki so povezani z vključevanjem v dejavnosti, namenjene drugim ljudem ali skupnosti. Med študenti in osnovnošolci v vzorcu je bila približno petina vključenih v prostovoljsko delo, med dijaki pa le približno desetina. Mladostniki so pogosteje izvajali medosebno prostovoljsko delo (v to skupino smo uvrstili individualno pomoč ali spremstvo, učno pomoč, druženje, vodenje iger in mladinskih delavnic) kot opravljali skupnostno prostovoljsko delo (v to skupino smo uvrstili udeležbo v okoljevarstvenih in humanitarnih akcijah, namenjenih skupnosti v celoti). Politična participacija mladostnikov je bila v tistem šolskem letu pogostejša med mladostniki kot vključenost v prostovoljstvo. Več kot polovica dijakov in skoraj vsi študentje so se v letu 2007/2008 udeležili vsaj ene politične dejavnosti. Najpogosteje so se študenti udeležili volitev (70–80 % vprašanih; verjetno so se udeležili predsedniških volitev v RS v decembru 2000; le 5–10 % dijakov je poročalo o udeležbi na volitvah, najbrž v okviru šole). O drugih oblikah političnih dejavnosti so poročali v manjšem deležu: glasovanje (20–30 %) in podpisovanje peticij (40 % študentov in 10 % dijakov), protestni shodi, demonstracije, zborovanja (10–20 %), javne debate (20 % študentov, 10 % dijakov), skupščine in volilne kampanje (manj kot 10 %).

Na podlagi zbranih podatkov smo z regresijskimi modeli preučevali, kateri izmed dejavnikov najbolj napovedujejo udeležbo mladostnikov različnih starostnih skupin (mlajši, srednji in starejši mladostniki) v prostovoljskem delu in politični participaciji (Gril, 2011): motivacija (motivi učenja in druženja), prepričanja (zaznana politična samoučinkovitost, stališča do participacije in pripravljenost za participacijo), socialna percepcija (zaznani družbeni problemi in možnosti za njihovo reševanje, spremljanje novic o aktualnem družbenopolitičnem dogajanju), izkušnje sodelovanja (krožki na šoli in interesne dejavnosti (z družbenimi vsebinami) in prostovoljsko delo) in izkušnje odločanja (izmenjava mnenj z mentorji, vključenost v soodločanje v šoli), socialna podpora (vrstniške norme socialne odgovornosti).

Vključevanje v prostovoljsko delo mlajših mladostnikov – osnovnošolcev so napovedovali spol (ženski), motivi učenja in druženja, izkušnje odločanja v šoli in sodelovanja v interesnih dejavnostih. Prav tako so prostovoljsko delo srednjih mladostnikov – dijakov napovedovali spol (ženski), izkušnje odločanja v šoli in sodelovanja v interesnih dejavnostih; za razliko od osnovnošolcev pa tudi zaznana lastna politična samoučinkovitost, izmenjava mnenj z mentorji in vrstniške norme socialne odgovornosti ter izkušnje politične participacije. Prostovoljstvo starejših mladostnikov – študentov pa so napovedovali motivi učenja (enako kot pri osnovnošolcih), zaznani družbeni problemi (na individualni ravni), interesne dejavnosti (podobno kot pri osnovno- in srednješolcih) in izmenjava mnenj z mentorji (enako kot pri srednješolcih).

Dejavnike politične participacije smo preučevali le v skupinah dijakov in študentov. Politično participacijo srednješolcev so napovedovali spol (moški), zaznani družbeni problemi v povezavi z možnostmi za njihovo reševanje, izkušnje s prostovoljskim delom, interesne dejavnosti in izmenjava mnenj z mentorji. Politično participacijo študentov so podobno kot pri dijakih napovedovale izkušnje s prostovoljskim delom in zaznane možnosti za reševanje družbenih problemov, vendar pri študentih v povezavi s stališči do participacije; poleg tega pa še pripravljenost za participacijo, spremljanje novic in zaznana lastna politična samoučinkovitost.

Primerjava dejavnikov za prostovoljstvo mladih in njihovo politično participacijo je pokazala razlike med njimi v obeh starostnih skupinah, srednjih in starejših mladostnikov. Med srednješolci se za prostovoljstvo pogosteje odločajo dekleta, za politično participacijo pa fantje. Za slednjo je pomembno, ali dijaki zaznajo družbene probleme in možnosti za njihovo reševanje in ali imajo izkušnje s prostovoljskim delom. Za vključevanje dijakov v obe vrsti družbenega udejstvovanja pa so pomembne izkušnje sodelovanja v interesnih dejavnostih in izmenjave mnenj z mentorji. Študenti se za prostovoljsko delo odločajo na podlagi motivov učenja, za politično participacijo pa glede na zaznano lastno politično samoučinkovitost. Za prostovoljsko delo študentov je pomembno zaznavanje družbenih problemov, za politično participacijo pa to ni dovolj, potrebna je tudi informiranost o dogajanju, pa tudi stališča in pripravljenost za participacijo. Izkušnje sodelovanja v interesnih dejavnostih in izmenjava mnenj z mentorji sta pomembna dejavnika prostovoljstva med študenti, medtem ko za politično participacijo zadoščajo prostovoljske izkušnje.

Rezultati teh analiz dejavnikov družbenega udejstvovanja mladostnikov kažejo, da imajo motivacija, socialna percepcija in izkušnje sodelovanja različne učinke na odločitve za prostovoljstvo ali politično participacijo in se razlikujejo tudi glede na starost mladostnikov. Izkušnje sodelovanja

in izmenjave mnenj z odraslimi/mentorji so pomembnejše v zgodnjem in srednjem mladostništvu kot kasneje. Posamezni motivi (učenja in druženja) so pomembni za vključevanje v prostovoljsko delo mladih, ne pa tudi za politično participacijo. Zaznana politična samoučinkovitost se povezuje z družbenim udejstvovanjem šele od srednjega mladostništva naprej. Prav tako tudi ozaveščenost o družbenih problemih, ki je najpomembnejša v poznem mladostništvu, predvsem za politično participacijo. Izkušnje prostovoljstva so pomembno povezane s politično participacijo srednjih in starejših mladostnikov, slednja pa je pomembna za udeležbo dijakov v prostovoljstvu. Spol pomembno napoveduje družbeno udejstvovanje mlajših in srednjih mladostnikov, starejših pa ne. Mladostnice v osnovni in srednji šoli se pogosteje udeležujejo prostovoljskih dejavnosti, mladostniki v srednjih šolah pa pogosteje participirajo v političnih dejavnostih.

Vloga šole pri spodbujanju družbene participacije mladih

Na posameznikov psihosocialni razvoj vplivajo vzajemne interakcije s socialnim okoljem, od mikro okolja, s katerimi je otrok/mladostnik v neposrednih interakcijah (družina, šola, vrstniki, mladinske in druge organizacije), do makro okolja, ki s prevladujočim setom vrednot in ideologij vpliva na organizacijo življenja v družbi (po teoriji ekoloških sistemov, Bronfenbrenner, 1979). Ker so različni socialni sistemi medsebojno odvisni, je za uspešno socializacijo v mladostništvu nujno dopolnjevanje vseh teh socialnih okolij, njihovi medsebojni stiki in usklajenost glede vrednotnih prioritet in normativnih standardov, ki jih promovirajo (Small in Supple, 2001). Med najpomembnejše mikrosistemske vplive tudi na področju politične socializacije gotovo sodi družina, ki je primarno okolje, v katerem se posameznik sooča z družbenimi normami. 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 in stališč mladostnikov in njihovih staršev (npr. Duncan in Stewart, 1995; Hart et al., 2004). Družina pomembno vpliva tudi na otrokovo vključevanje v širše družbeno okolje, saj so otrokovi prvi socialni stiki z zunanjimi člani v skupnosti in socialne mreže, v katere otrok vstopa, zamejeni z obsegom dejavnosti staršev v različnih socialnih kontekstih, s socioekonomskim položajem družine, krajem in sosesko prebivališča ipd.

Poleg vrstniških skupin in organizacij izvenšolskih dejavnosti (katerih vlogo pri spodbujanju družbenega udejstvovanja smo obravnavali že uvodoma) je pomembnejši mikrosistem šola, ki sistematično in kontinuirano vpliva na razvoj več generacij otrok od otroštva do odraslosti.

Šola lahko spodbuja razvoj državljskih kompetenc mladih s šolskim kurikulumom, z razredno klimo zaupanja in medsebojne povezanosti, s poukom državljskih vsebin in z aktivnim vključevanjem učencev v odločanje o izobraževalnem procesu (Hahn, 1998). V šoli naj bi imeli otroci 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, 2003). Šola pa lahko prispeva k razvoju državljskih kompetenc tudi z vzpostavljanjem sodelovanja z družbenimi organizacijami, v katerih učenci praktično preizkušajo naučeno znanje, ga osmislijo in si pridobijo ustrezne sodelovalne veščine ter razširijo spekter možnosti za družbeno udejstvovanje (Billig, 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; Yates in Youniss, 1998).

Na Pedagoškem inštitutu smo v šolskem letu 2007/2008 izvedli raziskavo o spodbujanju družbenega udejstvovanja mladih v šoli (Gril, Klemenčič in Autor, 2009). Raziskavo smo izvedli na osnovnih in srednjih šolah v Mestni občini Ljubljana; v njej je sodelovalo 21 osnovnih šol, vsaka s po enim oddelkom petega in osmega razreda (skupaj 816 učencev), in 19 srednjih šol (gimnazije, tehnične in strokovne ter poklicne šole), vsaka s po enim oddelkom prvega in tretjega letnika (skupaj 910 dijakov); sodelovali so tudi učitelji sodelujočih razredov (učitelji družbe v 5. razredu, državljske vzgoje in etike v 8. razredu in sociologije in družboslovja na srednjih šolah; skupaj 51). Podatke od mladostnikov in učiteljev smo zbirali z vprašalniki, poleg tega smo analizirali tudi učne načrte in nekatere zakonske podlage. 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. 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 (vendar so te dejavnosti zgolj občasne in se ne izvajajo na vseh šolah – na 10–30 % sodelujočih šol). 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. Poučevanje državljskih vsebin pri pouku

najpogosteje izvajajo v obliki skupinskega dela ali v diadah, pogosto tudi frontalno. Najpogosteje uporabljajo metodo diskusije, pogosto tudi razlago in delo z viri. Učence redko do občasno vključujejo v odločanje pri pouku svojih predmetov: občasno odločajo o postavljanju razrednih pravil in načrtovanju skupnih dejavnosti v šoli, glede odločanja o učnem procesu pa so učenci občasno vključeni pri ocenjevanju znanja, le redko pa pri izbiri metod in oblik pouka in še redkeje pri obravnavi snovi. Sicer pa večina učiteljev učence vedno spodbuja, da o snovi izrazijo kritično mnenje (dve tretjini osnovnošolskih in skoraj vsi srednješolski učitelji, ki so sodelovali v raziskavi). Pogostost vključevanja učencev v odločanje pri pouku so napovedovala predvsem učiteljeva stališča o udejstvovanju mladih; učitelji, ki so družbeno udejstvovanje povezovali s sodelovanjem, solidarnostjo in kritičnim mišljenjem, so pogosteje vključevali učence pri pouku državljske vzgoje. Vključevanje učencev v postavljanje razrednih pravil in obravnavo snovi se je pozitivno povezovalo z informiranostjo učiteljev o aktualnem družbenopolitičnem dogajanju. Večja informiranost učiteljev pa je bila povezana tudi z njihovim višjim zaupanjem v politične in družbene institucije ter organizacije. Iz tega lahko sklepamo, da učitelji vnašajo v poučevanje družbenega udejstvovanja svoja prepričanja in vsakdanje izkušnje, s čimer mladim predstavljajo potencialne vzornike. Večina sodelujočih učiteljev se sicer udeležuje političnih dogodkov (volitve, podpisovanje peticij, protestni shodi, 50–80 % vprašanih), manj pogosto pa se udeležujejo v društvih (do 20 % osnovnošolskih in 40 % srednješolskih učiteljev). Mnenja učencev in dijakov o vključevanju v odločanje pri pouku so se nekoliko razlikovala od mnenj učiteljev, vendar pa bi lahko razliko pripisali načinu merjenja, saj so učenci ocenjevali soodločanje pri pouku vseh predmetov, učitelji pa so ocenjevali le pouk svojega predmeta. Osnovnošolci in dijaki so najpogosteje sodelovali pri razrednih odločitvah o metodah in oblikah dela pri pouku in pri odločitvah o končnem izletu, pa še to le včasih. Redko so se odločali o razrednih pravilih, ocenjevanju znanja, izbiri projektov, ki jih bodo izvajali, vsebini razrednih ur, obravnavi težav idr. Vključevanje v odločitve na ravni šole pa so tako v osnovnih kot srednjih šolah mladostniki ocenili kot redko. Podobno so mladostniki poročali tudi o pogostosti izmenjave mnenj z učitelji, ki se v povprečju odvija izjemoma do redko; pogosteje izmenjujejo mnenja z mentorji pri izvenšolskih dejavnostih (v povprečju redko) in starši (včasih), najpogosteje pa s prijatelji (včasih do vedno). Ti podatki napeljujejo na sklep, da je prakticiranje temeljnih državljskih spretnosti izražanja mnenja in soodločanja mladostnikov v šoli (vsaj v MOL) zelo omejeno.

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 (Flanagan in dr., 2010). 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 mladostnike učijo zaupati drugim, razvijajo skupinsko pripadnost in solidarnost s skupino (ibid.). Identifikacija s skupino ali organizacijo temelji na dinamiki sodelovanja, predanosti in občutku odgovornosti za skupino (Pearce in Larson, 2006). Te spretosti, ki so ključnega pomena za aktivno državljanstvo, se v šoli razvijajo skozi neformalni kurikulum. Ta se nanaša na odnose in procese v šoli oz. na učno klimo, ki lahko zagotovi demokratično kulturo v šoli in spodbudi razvoj demokratičnih kompetenc učencev. Šolska skupnost, kjer si posamezniki delijo skupinsko identiteto, skrbijo drug za drugega in delajo za skupne cilje, označuje inkluzivno šolsko klimo, ki spodbuja socialno zaupanje in občutek socialne odgovornosti za skupno dobro (Battistich et al., 1997). Dva vidika šolske klime opredeljujeta šolo kot inkluzivno skupnost (ibid.): demokratična struktura avtoritete (učitelji zaupajo učencem in jih spoštujejo, 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 in je pozitivno povezana s socialnim zaupanjem (Flanagan et al., 2010).

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 et al., 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 različne in delajo za skupni cilj, je osnova za razvoj pojmovanj demokracije in civilne družbe med mladimi (Flanagan et al., 2010). Odprta klima uči učence soočanja z nasprotujočimi mnenji na demokratičen, vljuden 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. Raziskave kažejo pozitivno povezanost odprte šolske klime, v kateri učitelji spodbujajo učence, da izražajo mnenje, s strpnostjo ter odprtim mišljenjem učencev (Torney-Purta, 2002), socialno odgovornostjo v nasprotju z odtujenostjo (Flanagan et al., 1998; Torney-Purta, 2009) in predanostjo demokratičnim idejam patriotizma, tolerance in pomoči ljudem v stiski (Flanagan et al., 2007; Torney-Purta, Wilkenfeld in Barber, 2008). V srednji šoli občutek povezanosti s šolo napoveduje različne oblike družbenega in političnega udejstvovanja v mlajšem odraslem obdobju (Duke et al., 2008; Smith, 1999). Solidarnost in občutja povezanosti s šolsko skupnostjo so povezana z družbenim udejstvovanjem v Vzhodni in Zahodni Evropi (Flanagan et al., 1998; Torney-Purta, 2002) in z zaupanjem šoli ter političnim institucijam (Torney-Purta, Barber in Richardson, 2004).

V raziskavi, namenjeni preučevanju spodbujanja aktivnega državljanstva in multikulturalizma v šoli, ki smo jo na Pedagoškem inštitutu izvedli v šolskem letu 2010/2011 v osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji, smo posebno pozornost namenili vlogi odprte oz. inkluzivne klime (Gril in Videčnik, 2011). V raziskavi je sodelovalo 8 osnovnih in 27 srednjih šol (gimnazije in strokovne srednje šole družboslovnih in naravoslovno-tehničnih smeri) iz vse Slovenije; v vsaki osnovni šoli so sodelovali učenci po enega oddelka šestega in devetega razreda ($N = 246$), v vsaki srednji šoli pa dijaki enega oddelka 3. letnika ($N = 621$). Na sodelujočih šolah smo v raziskavo povabili vse učitelje, ki poučujejo v izbranih oddelkih, vendar se niso vsi odzvali. V raziskavi je sodelovalo skupaj 333 učiteljev izbranih razredov v osnovnih ($N = 103$) in srednjih šolah ($N = 230$). S pomočjo vprašalnikov so učitelji poročali o svojih stališčih do vloge šole pri spodbujanju aktivnega državljanstva mladih, učitelji in učenci pa so ocenjevali participativno kulturo šole in stopnjo kohezivnosti razreda, aktivne metode dela pri pouku ter načine reševanja konfliktov med učenci; učenci so ocenili tudi svoje državljanske kompetence in poročali o svojih socialnih stališčih ter izkušnjah družbenega udejstvovanja.

Učenci v osnovnih šolah so na svojih šolah zaznali višjo stopnjo participativne kulture (v 6. razredu višje kot v 9. razredu) kot dijaki v srednjih šolah, medtem ko se ocene učiteljev in profesorjev o šolski kulturi niso razlikovale. Zaznavanje šolske kulture je bilo povezano z zaznano razredno klimo pri učiteljih/profesorjih in učencih/dijakih. Višja stopnja participativne kulture na šoli se povezuje z bolj sodelovalnimi odnosi v razredu oz. z bolj kohezivno razredno klimo. Nižja stopnja participativne

kulture šole se je povezovala z višjo stopnjo tekmovalnosti v razredu (po mnenju učiteljev) oz. bolj elitistična kultura šole se je povezovala z manj kohezivnimi razredi (po mnenju učencev).

Rezultati so pokazali tudi, da sta spodbujanje aktivnega državljanstva mladih v šoli in vzgoja za medkulturne odnose medsebojno vzajemno povezana. V osnovnih in srednjih šolah so se stališča učiteljev do multikulturalizma (bolj naklonjeni vzgoji za strpnost in ohranjanje različnih kulturnih identitet) povezovala s pozitivnejšimi stališči učiteljev do spodbujanja spretosti aktivnega državljanstva v šoli. Ti učitelji so poučevali na šolah z višjo stopnjo participativne kulture in so pogosteje izvajali aktivni pouk (oz. uporabljali metode aktivnega vključevanja učencev v učni proces). Slednjega so izkoristili za pogostejše spoznavanje družbenih razlik med učenci in dijaki v razredu, zlasti v razredih, ki so bolj sodelovalno in manj tekmovalno naravnani. Na šolah z višjo stopnjo participativne kulture in v bolj kohezivnih razredih so imeli tudi učenci in dijaki bolj pozitivna stališča do multikulturalizma in so zaznavali nižjo stopnjo etnične diskriminacije. Višja stopnja participativne kulture je bila povezana tudi s pozitivnimi socialnimi stališči mladostnikov (do revnejših vrstnikov), medtem ko so negativna socialna stališča (do vrstnikov druge rase in otrok s posebnimi potrebami) pogosteje izražali mladostniki na šolah z bolj poudarjenim elitizmom v odnosih med učenci in učitelji. Višja stopnja medsebojnega sodelovanja, vključevanja in sprejemanja v razredu (bolj kohezivni razredi) se je povezovala s pozitivnimi socialnimi stališči mladostnikov (do vrstnikov druge narodnosti in socialno-ekonomskega statusa – SES).

Preferenčni način reševanja konfliktov v razredu se je tudi povezoval s šolsko kulturo in razredno klimo. Naklonjenost reševanju konfliktov s strani predstavnikov razreda je bila povezana z višjo kohezivnost razreda in z višjo stopnjo participativne kulture šole. Nasprotno je bila nižja stopnja medsebojne naklonjenosti in sodelovanja na razredni in šolski ravni povezana s preferenco do individualnega reševanja konfliktov, prav tako tudi visoka stopnja elitistične kulture šole. Nižja stopnja elitizma v medosebni odnosih na šoli pa je bila povezana z naklonjenostjo neposrednemu soodločanju vseh v razredu.

S participativno kulturo šole in kohezivnostjo razreda, pa tudi z načinom reševanja konfliktov v razredu se je povezovala tudi naklonjenost mladostnikov javnim diskusijam v šoli. Javne diskusije v šoli je podprla večina mladostnikov, vendar več osnovnošolcev kot srednješolcev. Utemeljili so jih z boljšimi možnostmi za reševanje problemov, s krepitvijo skupnosti in pravico svobode govora. Mladostniki, ki so preferirali skupno reševanje konfliktov, so bili javnim diskusijam bolj naklonjeni in so jih pogosteje pojasnili z možnostjo iskanja boljših skupinskih rešitev, med-

tem ko tisti, ki so preferirali individualno reševanje problemov, niso bili naklonjeni javnim diskusijam in so to pojasnili z osebnim nelagodjem ali trditvijo, da so nepotrebne. Mladostniki iz šol z višjo stopnjo participativne kulture so bili bolj naklonjeni javnim diskusijam, ker so menili, da krepijo skupnost in je to pravica.

Šolska in razredna klima sta bili povezani tudi z zaznanimi državljskimi kompetencami mladostnikov. Učitelji v osnovnih šolah in profesorji v srednjih šolah, ki so zaznali razredne odnose kot bolj sodelovalne, so zaznali državljske kompetence pri večjem deležu učencev/dijakov v razredu. V tem primeru so tudi pogosteje organizirali aktivni pouk. Profesorji na srednjih šolah z višjo stopnjo participativne kulture so tudi zaznali več državljsko kompetentnih dijakov. Več so jih zaznali tudi pri profesorjih, ki so imeli pozitivnejša stališča do razvijanja spretnosti aktivnega državljanstva v šoli. Podobno so mladostniki v osnovnih in srednjih šolah z višjo stopnjo participativne kulture in nižjo stopnjo elitizma v odnosih na šoli ter v bolj kohezivnih razredih zaznali višjo stopnjo lastnih državljskih kompetenc, obenem so se tudi pogosteje javno udeleževali.

Ti rezultati raziskave kažejo na pomembne učinke upravljanja medosebnih odnosov v šoli, ki omogočajo vključevanje učencev in spodbujajo sodelovanje ter zaupanje med njimi, na razvoj spretnosti, potrebnih za aktivno družbeno udeleževanje in prevzemanje vrednot strpnosti, enakosti in pravičnosti med mladimi, ki omogočajo skupno sobivanje ljudi iz različnih družbenih in kulturnih skupin.

Zaključek

Predstavljene raziskave družbenega udeleževanja mladih v Sloveniji so bile osredotočene na preučevanje njegovih učinkov za mladostnikov psihosocialni razvoj in preučevanje motivov in drugih individualnih in socialnih dejavnikov, ki vplivajo na to, da se mladostniki dejavno vključujejo v reševanje družbenih problemov, bodisi s prostovoljskim delom ali javnim delovanjem bodisi z udeležbo v političnih akcijah. Izsledki kažejo, da mladostnike, ki se vključujejo v prostovoljsko delo, pomembno usmerja prosocialna motivacija, ki se izraža v motivih pomoči in prispevka k boljši družbi ali le želje delati z ljudmi in se družiti, pa tudi v vrednotah odgovornosti, zanesljivosti, prijaznosti, družabnosti, poštenosti in strpnosti. Pokazalo se je, da se prosocialna naravnost mladostnikov ob prostovoljskem delu krepi z izkušnjami učinkovitega nudenja pomoči in prejete podpore v organizacijah, v katerih imajo možnost soodločanja pri načrtovanju in vrednotenju svojega dela, skratka s kakovostno participacijo, ki prispeva tudi k večjemu zadovoljstvu z delom in odnosi med sodelavci, prostovoljci. Hkrati pa so te pozitivne izkušnje sodelovanja in učinko-

vitega ravnanja dvigale samozavest mladostnikom in prispevale k razvoju njihovih socialnih in komunikacijskih kompetenc, spodbudile razumevanje potreb drugih, krepile njihovo spoštovanje raznolikosti med ljudmi in ozaveščenost o problemih v družbi. Zaznani družbeni problemi in prepoznavanje možnosti ter lastnih kompetenc za učinkovito reševanje teh problemov pa so se pokazali pomembni za politično participacijo starejših mladostnikov, poleg izkušenj sodelovanja in soodločanja, pridobljenih tudi s prostovoljskim delom. Zaznavanje družbenih problemov ter možnosti za njihovo reševanje je povezano z razumevanjem odnosov med različnimi skupinami ljudi v družbi. Kot se je pokazalo v raziskavi družbeno dejavnih mladih v mladinskih centrih, se večja senzibilnost za različnost in socialno pravičnost oblikuje med mladimi, ki imajo izkušnjo sodelovanja in prevzemanja individualne odgovornosti v medosebnih odnosih v skupini, usmerjenih k vrednotam enakosti, strpnosti in odprtosti. Medosebni odnosi v referenčni skupini, v kateri se mladi družbeno udeležujejo, in vrednote, ki jih usmerjajo, so torej ključnega pomena za oblikovanje družbeno-političnega razumevanja, stališč in pogleda na svet oz. življenjskega nazora mladih. Tovrstne izkušnje v medosebnih odnosih si lahko mladi pridobijo že v šoli, v obdobju zgodnjega ali srednjega mladostništva. In sicer, podobna naravnost k sodelovanju, sprejemanju in vključenosti v medosebnih odnosih označuje odprto, inkluzivno oz. participativno razredno oz. šolsko klimo. Izsledki ene od predstavljenih raziskav kažejo, da so učenci in dijaki na šolah z višjo stopnjo participativne šolske kulture in z bolj kohezivnimi razredi pogosteje deležni aktivnega pouka, imajo pozitivnejša socialna stališča (do pripadnikov drugih narodnosti in SES) in so bolj naklonjeni multikulturalizmu ter zaznavajo manj etnične diskriminacije v šoli. Na teh šolah mladostniki preferirajo reševanje konfliktov s strani predstavnikov razreda in so bolj naklonjeni javnim diskusijam v šoli. Poleg tega, da tovrstni odnosi v šoli spodbujajo razumevanje demokratičnih procesov med mladostniki, spodbujajo tudi njihovo prakticiranje v šoli in izven nje; mladostniki iz teh šol imajo (po mnenju učiteljev in lastnih ocenah) bolj razvite kompetence za javno delovanje in se tudi pogosteje javno udeležujejo.

Raziskave državljskega izobraževanja in družbenega udeleženja mladih v svetu in pri nas 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: a) medsebojno zaupanje v skupini in b) podporo avtonomnemu odločanju in vedenju, c) možnosti za pripad-

nost skupini, d) kontinuirane interakcije z odraslimi, ki služijo kot modeli vlog prosocialnega vedenja in stališč, e) prosocialne norme, f) zagotavljanje možnosti za izražanje in soočanje različnih stališč, g) možnosti izbire in izvedbe dejavnosti, h) skupinsko delo, i) prevzemanje odgovornosti, j) razvoj spretnosti skozi dejavnosti ter k) razvojno primerne, izzivalne in uresničljive programe aktivnosti, ki omogočajo l) osmišljanje družbenih dejavnosti skozi refleksijo učinkov posameznikovega socialnega vedenja (Larson in Wood, 2006; Syvertsen, 2006). Obenem pa si je treba prizadevati za čim večjo mero komunikacije in skladnosti med različnimi socialnimi okolji, v katera se vključujejo mladi, in povečati njihovo dostopnost in raznolikost za čim večje število mladih, če želimo zagotoviti njihovo aktivno udejstvovanje in sooblikovanje naše skupne prihodnosti.

Literatura

- Adler, R. P., Goggin, J. (2005) What do we mean by »civic engagement«? *Journal of transformative education* 3 (3), str. 236–253.
- Amna, E., Ekman, J. (2015) Standby citizens, Understanding non-participation in contemporary democracies. V Barrett, M., Zani, B. (ur.). *Political and civic engagement, multidisciplinary perspectives*, str. 96–108. London, New York: Routledge.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Schaps, E. (1997) Caring school communities. *Educational psychologist* 32 (3), str. 137–151.
- Billig, S. (2006) *Service Learning*. V Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (ur.). *Youth activism: an international encyclopedia*, str. 568–571. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Checkoway, B. (1998) Involving young people in neighborhood development. *Children and Youth Services Review* 20 (9/10), str. 765–795.
- Checkoway, B., Richard-Schuster, K. (2003) Youth participation in community evaluation research. *American journal of evaluation* 24 (3), str. 21–33.
- Clary, E. G., Snyder, M. (1999) The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science* 8 (5), str. 156–159.
- Conger, J. (1991) *Adolescence*. Mc Graw Hill, Inc.
- Donnelly, T., Atkins, R., Hart, D. (2006) Parental Influences on Youth Activism. V Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (ur.). *Youth activism: an international encyclopedia*, str. 454–456. Westport, Conn.: Greenwood Press.

- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L., Borowsky, I. W. (2008) From adolescent connections to social capital: Predictors of civic engagement in young adulthood. *Journal of adolescent health* 44, str. 61–168.
- Duncan, L. E., Stewart, A. J. (1995) Still bringing the Vietnam war home: Sources of contemporary student activism. *Personality and social psychology bulletin* 21 (9), str. 914–924.
- Flanagan, C. (1998) Youth political development: an introduction. *Journal of social issues* 54 (3), str. 457–476.
- Flanagan, C. A. (2003) Developmental roots of political engagement. *PS: Political science and politics* 36 (2), str. 257–261.
- Flanagan, C. A. (2004) Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. V Lerner, R. M., Steinberg, L. D. (ur.). *Handbook of adolescent psychology*, 2nd edition, str. 721–745. John Wiley & Sons, Inc.
- Flanagan, C. A., Faison, N. (2001) Youth civic development: Implication of research for social policy and programs. Social Policy Report XV (1). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Flanagan, C. A., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B., Sheblanova, E. (1998) Ties that bind: Correlates of male and female adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of social issues* 54 (3), str. 457–475.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., Gally, L. S. (2007) School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of educational psychology* 99 (2), str. 421–431.
- Flanagan, C. A., Gill, S., Gally, L. (2004) Social participation and social trust in adolescence: The importance of heterogenous encounters. V Omoto, A. M. (ur.). *Processes of community change and social action*, str. 149–166. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Flanagan, C. A., Stoppa, T., Syvertsen, A. K., Stout, M. (2010) Schools and social trust. V Sherrod, L. R., Torney-Purta, J., Flanagan, C. A. (ur.). *Handbook of research on civic engagement in youth*, str. 249–329. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Gril, A. (2002) *Sociokognitivni dejavniki razumevanja družbene neenakosti v okviru mladinskih organizacij*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gril, A. (2007a) *Družbene predstave organizirane mladine*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Gril, A. (2007b) *Prostovoljstvo je proizvodnja smisla*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 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., Klemenčič, E., Autor, S. (2009) *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, A., Videčnik, A. (2011) *Oblikovanje državljske identitete mladih v šoli (Digitalna knjižnica, Documenta, 3)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=106>.
- Hahn, C. L. (1998) *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Hart, D., Atkins, R., Markey, P., Youniss, J. (2004) Youth bugles in communities: The effects of age structure on adolescent civic knowledge and civic participation. *Psychological science* 15 (9), str. 591-597.
- Hart, R. (1992) Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays No.*, Florence: UNICEF.
- Larson, R., Wood, D. (2006) Positive development. V Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (ur.). *Youth activism: an international encyclopedia*, str. 479-485. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Pearce, N. J., 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 (3), str. 121-131.
- Pickeral, T. (2006) Service Learning and Citizenship Education. V Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (ur.). *Youth activism: an international encyclopedia*, str. 571-581. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Piaget, J. (1977) *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Putnam, R. D. (2000) *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Roth, J. L., Brooks-Gunn, J. (2003) What is a Youth Development Program? Identifying Defining Principles. V Lerner, R. M., Jacobs, F., Wertlieb, D. (ur.). *Promoting Positive Child, Adolescent, and Family Development: A Handbook of Program and Policy Innovations, Vol. 2*, str. 197-224. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Rubini, M., Palmonari, A. (2008) Adolescents' relationships to institutional order. V Jackson, S., Goossens, L. (ur.). *Handbook of adolescent development*, str. 264–283. Hove, New York: Psychology Press.
- Small, S., Supple, A. (2001) Communities as systems: is a community more than the sum of its parts? V Booth, A., Crouter, A. C. (ur.). *Does it take a village? Community effects on children, adolescents and families*, str. 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 (3), str. 553–580.
- Snyder, M., Omoto, A. M. (2006) Social action. V Kruglansky, A. W., Higgins, E. T. (ur.). *Social psychology, handbook of basic principles*, str. 940–962. New York: Guilford Press.
- Syvetsen, A. (2006) Civic Identity. V Sherrod, L. R., Flanagan, C. A., Kassimir, R., Syvetsen, A. K. (ur.). *Youth activism: an international encyclopedia*, str. 142–145. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Torney-Purta, J. (2002) Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education* 37 (2), str. 129–141.
- Torney-Purta, J. (2009). International psychological research that matters policy and practice. *American Psychologist* 64 (8), str. 822–837.
- Torney-Purta, J., Barber, C., Richardson, W. K. (2004) Trust in government related institutions and political engagement among adolescents in six countries. *Acta Politica* 39 (4), str. 380–406.
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., Barber, C. (2008) How adolescents in twenty-seven countries understand, support, and practice human rights. *Journal of social issues* 64 (4), str. 857–880.
- Verba, S., Schlozman, K. L., Brady, H. E. (1995) *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, C., Burris, M. A. (1997) Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior* 24, str. 369–387.
- Yates, M., Youniss, J. (1998) Community service and political identity development in adolescence. *Journal of social issues* 54 (3), str. 495–512.
- Youniss, J., McLellan, J. A., Yates, M. (1997) What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist* 40 (5), str. 620–631.

Toposi v kritični analizi diskurza: raba in zloraba¹

Igor Ž. Žagar

Diskurzivno-zgodovinski pristop (DZP), za katerega nastanek je odgovorna Ruth Wodak (gl. Wodak, de Cillia, Reisigl in Liebhart, 1999; Wodak in van Dijk, 2000; Wodak in Chilton, 2005; Wodak in Meyer, 2006; Wodak, 2009), je ena najpomembnejših in najvplivnejših vej kritične analize diskurza (KAD). Njen (programski) pogled obsega vsaj tri medsebojno povezane vidike (Wodak, 2006: str. 65):

- »1. 'Besedilna oz. diskurzivno- imanentna kritika' si prizadeva odkriti notranje oz. diskurzivno-notranje strukture.
2. 'Družbeno-diagnostična kritika' se ukvarja z demistificirajočim razkrivanjem prepričevalnega oz. 'manipulativnega' značaja diskurzivnih praks.
3. Prognozična kritika prispeva k transformaciji in izboljšanju komunikacije.«

KAD, kot jo vidi Wodak,

»ne zanima vrednotenje, kaj je 'prav' ali 'narobe'. KAD /.../ si mora prizadevati za odločitve na vsaki točki raziskovanja, **te odločitve pa mora narediti transparentne**.² Poleg tega mora teoretično upravičiti, zakaj se določene interpretacije diskurzivnih dogodkov zdijo veljavnejše od drugih. Eden od metodičnih načinov, s katerimi lahko kritični analitik diskurza minimalizira tveganje svoje pristranskosti, je upoštevanje načela triangulacije. Tako je ena najvidnejših razlikovalnih potez DZP prav prizadevan-

1 Prva, poenostavljena in malce spremenjena, različica članka je bila objavljena v *Lodz Papers in Pragmatics* 6.1/2010, str. 3–27.

2 Vsi poudarki (krepki tisk) v članku so moji (IŽŽ).

je za delo z različnimi pristopi, in sicer multimetodično ter na osnovi raznolikosti podatkov kot tudi informacij o ozadju.« (Wodak, 2006: str. 74.)

Eden od pristopov, ki jih DZP uporablja pri svojem načelu triangulacije, je teorija argumentacije, natančneje, teorija *toposov*. V pričujočem članku me bodo zanimala naslednja vprašanja: kako in na kakšen način se *toposi* in, posledično, teorija argumentacije uporabljajo v DZP kot eni najvplivnejših šol KAD? Drugi pristopi (npr. Fairclough, 1995, 2000, 2003; van Leeuwen, 2004, 2008; van Leeuwen in Kress, 2006) *toposov* namreč sploh ne uporabljajo. Ali takšna uporaba dejansko minimalizira tveganje pristranskosti in, posledično, ali takšna uporaba *toposov* dejansko upošteva načelo triangulacije?

Argumentacija in KAD

Znotraj teorije argumentacije, nadaljuje Wodak,

»lahko *topose* /.../ opišemo kot dele argumentacije, pripadajoče obveznim, bodisi eksplicitnim bodisi izpeljanim premisam. So z vsebino povezane utemeljitve oz. 'pravila sklepanja', ki povezujejo argument oz. argumente s sklepom, trditvijo. Kot taki upravičujejo prehod od argumenta oz. argumentov k sklepu.« (Kienpointner, 1992: 194, citirano v Wodak, 2006: str. 65.)

Natanko isto definicijo³ lahko najdemo v *The Discursive Construction of National Identity* (Wodak, de Cillia, Reisigl in Liebhart, 1999: str. 34), v *Discourse and Discrimination* (Reisigl in Wodak, 2001: str. 75), v *The Discourse of Politics in Action* (Wodak, 2009: str. 42), v poglavju Michala Krzyzanowskega »On the 'Europeanisation' of Identity Constructions in Polish Political Discourse after 1989«, objavljenem v *Discourse and Transformation in Central and Eastern Europe* (Galasinska in Krzyzanowski, 2009: str. 102), in v članku Johna E. Richardsona (v soavtorstvu z R. Wodak) »The Impact of Visual Racism: Visual Arguments in Political Leaflets of Austrian and British Far-right Parties«, predstavljenem na beneški konferenci o argumentaciji l. 2008.⁴ Poleg zgornje definicije Richardson govori tudi o *toposih* kot o »zbiralnikih *posplošenih ključnih idej*, iz katerih lahko izpeljujemo specifične izjave oz. argumente«.

3 Treba je opozoriti, da je Kienpointnerjeva definicija hibridna, saj določene elemente iz Toulmina (1958) cepi na aristotelovske temelje.

4 Članek je bil kasneje objavljen v *Critical Discourse Studies* 6.4 (2009), in sicer pod naslovom »Recontextualising fascist ideologies of the past: right-wing discourses on employment and nativism in Austria and the United Kingdom«. V pričujočem članku se sklicujem na rokopišno različico.

Obe definiciji, presenetljivo, koncept *toposa* jemljeta kot nekaj samo po sebi očitnega, splošno znanega in široko uporabljanega, kot so, na primer, besede *krub*, *miza*, *motor*, *pisati*, *pospravljati* in mnogo drugih vsakodnevni očitnosti. Vendar pa je *topos* eden najbolj kontroverznih, celo nejasnih, konceptov v zgodovini retorike in argumentacije, kot bom pokazal v pričujočem članku.

Glede na navedene trditve bi se lahko vprašali tudi o namenu in (ontološkem) statusu obeh definicij v DZP: So *toposi* »z vsebino povezane utemeljitve (*warrants*)« ali pač »posplošene ključne ideje«? Utemeljitev so namreč mnogo več kot zgolj (posplošene) ideje; da lahko zagotovijo prehod od argumenta k sklepu, ni dovolj le, da so »posplošene ideje«, pač pa morajo izkazovati mnogo več, in sicer določeno strukturo oz. mehanizem v obliki navodila ali pravila. Nasprotno pa idejam oz. posplošenim idejam manjka vsaj neka vrsta mehanizma, za katerega se zdi, da ga utemeljitve imajo, če naj sploh bodo zmožne povezati argument s sklepom.

Oglejmo si to kompleksno problematiko korak za korakom.

Kako KAD topose poišče ...

V na začetku članka omenjenih publikacijah lahko najdemo sezname *toposov*. V poglavju »The Discourse-Historical Approach« (Wodak, 2006: str. 74) tako beremo, da »se *analize* tipičnih, z vsebino povezanih, argumentativnih shem lahko izpeljejo na podlagi seznama *toposov*, čeprav nepopolnega in ne vedno izključujočega,« kot je naslednji:

1. Uporabnost, prednost,
2. Neuporabnost, pomanjkljivost,
3. Definicija, interpretacija imena,
4. Nevarnost in grožnja,
5. Humanitarizem,
6. Pravica,
7. Odgovornost,
8. Obremenitev, tehtanje,
9. Finance,
10. Resničnost,
11. Številke,
12. Pravo in pravičnost,
13. Zgodovina,
14. Kultura,
15. Zloraba.

V Richardsonu (2008: str. 4) naletimo na natanko isti seznam *toposov*, le da so tokrat karakterizirani kot »najobičajnejši skupni *toposi*, ki jih uporabljamo, ko pišemo ali govorimo o 'drugih'«, konkretno o migrantih.

V *The Discourse of Politics in Action* (Wodak, 2009: str. 44) najdemo tale seznam »najobičajnejših skupnih *toposov*, ki jih uporabljamo pri *pojemanjih o specifični agendi na sestankih oz. ko skušamo prepričati občinstvo o nekogarsnjih interesih, predstavah ali stališčih*«:

1. *Topos* obremenitve/bremena,
2. *Topos* resničnosti,
3. *Topos* številke,
4. *Topos* zgodovine,
5. *Topos* avtoritete,
6. *Topos* grožnje,
7. *Topos* definicije,
8. *Topos* pravice,
9. *Topos* nujnosti.

V *The Discourse of Politics in Action* lahko najdemo tudi *topos* izziva, *topos* dejanskih stroškov širitve EU, *topos* pripadanja in *topos* »konstruiranja junaka«. Tukaj analize tipičnih in z vsebino povezanih argumentativnih shem, kot jih najdemo v diskurzu, niso le izpeljane »na podlagi seznama *toposov*«, ampak nekateri deli diskurza »pridobijo status *toposov*« (na primer, *topos* dejanskih stroškov ...).

Kar torej zadeva status *toposov*, se zdi, da smo prišli nekoliko dlje: ne gre le za seznam *toposov*, ki lahko služi za podlago analizi; na seznam lahko dodamo še več *toposov*. Obenem lahko upravičeno domnevamo, da če lahko *topose* na seznam dodajamo, jih verjetno lahko z njega tudi umikamo. Na žalost pa v publikacijah, ki sem jih navedel, ne najdemo nobenih epistemoloških ali metodoloških kriterijev o tem, kako lahko to storimo, namreč zakaj, kdaj in kako lahko določene *topose* na seznam dodamo oz. zakaj, kdaj in kako jih lahko s seznama umaknemo.⁵

Najbolj nenavaden seznam *toposov* brez dvoma najdemo v članku M. Krzyzanowskega (2009: str. 103), ki vsebuje »seznam *toposov, identificiranih v ustreznih korpusih*« (nacionalnem (poljskem) in evropskem – IŽŽ). Tule so:

Toposi v nacionalnem korpusu:

1. *Topos* nacionalne edinstvenosti,
2. *Topos* definicije nacionalne vloge,

5 Da niti ne omenjamo dejstva, da kakega teoretičnega pojasnila, zakaj morajo tovrstni sezname sploh obstajati, ni, kakor tudi nikjer ne najdemo opisa postopka za preverjanje možnih argumentativnih shem »na podlagi seznama *toposov*«.

3. *Topos* nacionalne zgodovine,
4. *Topos* Vzhoda in Zahoda,
5. *Topos* preteklosti in prihodnosti,
6. Modernizacijski *topos*,
7. *Topos* EU kot nacionalne nujnosti,
8. *Topos* EU kot nacionalnega preizkusa,
9. *Topos* organskega dela,
10. *Topos* poljskega pragmatizma in evrorealizma.

Toposi v evropskem korpusu:

1. *Topos* diverzitete v Evropi,
2. *Topos* evropske zgodovine in dediščine,
3. *Topos* evropskih vrednot,
4. *Topos* evropske enotnosti,
5. *Topos* Evrope različnih hitrosti,
6. *Topos* jedra in periferije,
7. *Topos* evropske in nacionalne identitete,
8. *Topos* Evrope kot bodoče usmerjenosti,
9. Modernizacijski *topos*,
10. *Topos* poljskega nacionalnega poslanstva v Evropski uniji,
11. *Topos* pridružitve EU za vsako ceno,
12. *Topos* prednostne obravnave.

Kako so bili ti *toposi* »identificirani« in kaj jih kvalificira kot »*topose*«, iz besedila ne izvemo. Ali torej morda obstaja še kakšen seznam, s pomočjo katerega so bili identificirani? Če obstaja, se mora močno razlikovati od pravkar omenjenih seznamov. Morda pa obstaja več različnih seznamov? In če jih je več, kdo jih sestavlja? Kdaj, kje, zlasti pa s *kakšnim namenom* in *kako*? Ali obstaja kaka mreža, konceptualna oz. na kak drugi način epistemološka in/ali metodološka, ki je pri tem lahko v pomoč? In če obstaja, kje lahko to mrežo najdemo? In kako je bila sploh konceptualno konstruirana? Če pa takšne mreže ni, kako sploh lahko pridemo do vseh teh različnih seznamov *toposov*? S kazuistiko, intuicijo, morda z žrebom? So toposi univerzalni, zgolj splošni ali morda samo naključni?

Če sodimo na podlagi seznamov, ki smo si jih pravkar ogledali, pravil oz. kriterijev ni; zdi se, da je edino metodološko pravilo – vse je dovoljeno.⁶ Če pa je temu tako, zakaj potem KAD potrebuje triangulacijo? In kaj

6 Zanimivo je, da je v svojem plenarnem predavanju na konferenci CADAAD 2008 (Univerza v Hertfordshireu) Teun van Dijk poudaril: »KAD ni metoda, KAD ni teorija /.../ KAD je nekaj takega kot gibanje, gibanje kritičnih znanstvenikov.« Toda nato je dodal: »Uporabljajo vse metode, ki jih poznajo različna področja in šole analize diskurza (glej: <http://www.viddler.com/explore/cadaad/videos/4/>; 5. in 6. minuta).«
»Vse je dovoljeno« gre tako interpretirati in razumeti v mnogo ožjem smislu, in sicer kot

se je zgodilo z načelom, po katerem bi si KAD »morala prizadevati za odločitve na vsaki točki v raziskovanju samem, *te odločitve pa bi morala narediti transparentne*«?

Do sedaj smo videli identične in podobne svežnje *toposov* za različne namene oz. priložnosti; videli smo različne svežnje *toposov* za identične in podobne namene oz. priložnosti; videli smo različne svežnje *toposov* za različne priložnosti; in videli smo dokaj eksotične svežnje *toposov* za dokaj partikularne in edinstvene namene. To nas mora pripeljati do ključnega vprašanja: Je lahko *topos* oz. lahko postane *topos* res *karkoli*? In, posledično, do vprašanja: Kaj dejansko (tj. zgodovinsko) sploh je *topos*?

Preden skušamo odgovoriti na ti vprašanji, si oglejmo, kako KAD (natančneje ZDP) že omenjene *topose* uporablja v svojih delih.

... in kako KAD *topose* uporablja

V *Discourse and Discrimination* (Reisigl in Wodak, 2001: str. 75) kot tudi v »The Discourse-Historical Approach« (Wodak, 2006: str. 74) lahko, med drugimi, najdemo sledečo, povsem identično, definicijo *toposa* prednosti:

»*Topos* prednosti oz. uporabnosti je mogoče parafrazirati s pomočjo naslednjega pogojnika: če bo dejanje s specifičnega relevantnega gledišča uporabno, ga je treba izvesti /.../ Temu *toposu* pripadajo različni podtipi, na primer *topos* 'pro bono publico' ('v korist vseh'), *topos* 'pro bono nobis' ('v našo korist') in *topos* 'pro bono eorum' ('v njihovo korist').«

Definicija je nato ponazorjena (ne utemeljena ali razložena!) z naslednjim zgledom:

»V odloku dunajskih občinskih oblasti se zavrnitev dovoljenja za nastanitev glasi takole:

Zaradi zasebne in družinske situacije tožnice predstavlja zavrnitev zadevne prošnje precejšen vdor v njeno zasebno in družinsko življenje. Javni interes, ki nasprotuje dovoljenju za nastanitev, pa je treba ceniti močnejše od nasprotujočega zasebnega in družinskega interesa tožnice. Tako se je bilo treba odločiti skladno s to presojo.« (Reisigl in Wodak, 2001: str. 75.)

Če naj bi *topos* povezoval argument s sklepom, bi pričakovali, da bo sledila vsaj minimalna rekonstrukcija, namreč, kaj je v citiranem odlomku argument? Kaj je v citiranem odlomku sklep? Kako zgoraj omenjeni *topos*

»vsaka metoda je dovoljena«. Z drugimi besedami, če določen znanstvenik ali določena šola uporablja določeno metodo, je treba slediti pravilom in principom izbrane metode.

oba povezuje in kakšna je argumentativna analiza navedenega odlomka? Na žalost vsi ti elementi manjkajo; vse, kar je bralcu ponujeno, sta definicija in navedeni odlomek.

To pa je tudi osnovni vzorec funkcioniranja večine omenjenih del. Na začetku najdemo seznam *toposov* in kratek opis vsakega od njih (nekatera od citiranih del se izognejo celo temu koraku): najprej je podana parafraza določenega *toposa* (v pogojniku), sledi pa ji kratek diskurzivni odlomek (navadno iz medijev), ki parafrazo ponazori (v *The Discourse and Discrimination*, 2001: str. 75–80), a brez vsakršne eksplicitne rekonstrukcije možnih argumentov, sklepov ali *toposov*, ki naj bi v izbranem odlomku argument in sklep povezovali. Po takšnem kratkem »teoretičnem« uvodu se avtorji na različne *topose* skozi celotno knjigo sklicujejo le preko njihovih poimenovanj, kot da bi bilo na teh nekaj uvodnih straneh že vse razloženo.

Zanimivo je tudi opazovati, kako je funkcioniranje *toposov* opisano (zlasti v *Discourse and Discrimination*, ki je v tem pogledu najtemeljitejšo delo ZDP): ko avtorji in avtorice govorijo o domnevni aplikaciji v različnih besedilih, so *toposi* večinoma »uporabljeni« (2001: str. 75) ali »najdeni« (2001: str. 76); ko se govori o možnih okvirih njihovih definicij, pa se jih tudi »izsledi (do pravila sklepanja)« (2001: str. 76) ali pa »temeljijo (na pogojnikih)« (2001: str. 77). Kako *toposi* »temeljijo na (pogojnikih)« ali kako se jih »izsledi (do pravila sklepanja)« in kako se tovrstne operacije sploh (lahko) nanašajo na argument(e) in sklep(e), ki naj bi jih *toposi* povezovali, ni pojasnjeno nikjer.

Oglejmo si še en zanimiv zgled, tokrat iz *The Discourse of Politics in Action* (Wodak, 2009: str. 97). V podrazdelku 4.1 Wodak raziskuje diskurzivno konstrukcijo identitete ČEP-ov,⁷ zlasti glede vprašanja, ali gledajo nase kot na Evropejce ali ne. Na koncu podrazdelka povzame:

»Med ČEP-i posebej ne izstopa nobena skupna lastnost; kljub temu pa večina ČEP-ov omenja, da si države članice delijo določeno kulturno, zgodovinsko in jezikovno bogastvo, ki jih povezuje, navkljub razlikam v specifičnostih; ta *topos diverzitete se pojavlja v večini uradnih govorov* (Weis, 2002). Med predikacijskimi strategijami, ki jih uporabljajo intervjuvanci, opazimo ponavljajoča se *sklicevanja* na skupno kulturo in preteklost (*topos zgodovine, tj. skupnih kulturnih, zgodovinskih in jezikovnih tradicij; podobni družbeni modeli*) in na skupno sedanost ter prihodnost (tj. evropski družbeni model; 'dodana vrednost' biti enotni; pot za prihodnost). Nadalje, če identiteta do neke mere 'temelji na oblikovanju istosti in razlike (*topos razlike; strategija vzpostavljanja edinstvenosti*; Wodak et al., 1993: 36–43), to opazimo v pogostem sklicevanju na Evropo, zlasti na

7 Člani Evropskega parlamenta (IŽŽ).

njen družbeni model, kot na nekaj, kar ni ZDA ali Azija (najpogosteje Japonska) (*ibid.*).«

Pri poskusu rekonstrukcije »topološkega« dela te analize so omenjeni trije *toposi*: *topos* diverzitete, *topos* zgodovine in *topos* razlike. Na (predhodno omenjenem) seznamu *toposov* se, presenetljivo, nahaja samo *topos* zgodovine, ki je (skopo) pojasnjen na str. 44: »*Topos* zgodovine – ker zgodovina uči, da imajo specifična dejanja specifične posledice, moramo v specifični situaciji specifično dejanje izvršiti ali opustiti.« Odsotnost drugih dveh si verjetno lahko razložimo z naslednjim pojasnilom na straneh 42–43:

»Te *topose* so doslej raziskali v številnih raziskavah volilnih kampanj (Pelinika in Wodak 2002), parlamentarnih razprav (Wodak in van Dijk 2000), političnih dokumentov (Reisigl in Wodak 2000), 'glasov migrantov' (Krzyzanowski in Wodak 2008), vizualne argumentacije na volilnih plakatih in v sloganih (Richardson in Wodak, rokopis) ter v raziskavah medijskega poročanja (Baker idr. 2008).«

Toda raziskava »vizualne argumentacije na volilnih plakatih in v sloganih«, na primer, o (teh) *toposih* sploh ne razpravlja; predstavljeni so kot fiksni seznam imen *toposov*, brez vsakršne razlage njihovega funkcioniranja, medtem ko se avtorja (Richardson in Wodak) občasno sklicujeta le na njihova imena – ne na mehanizem njihovega funkcioniranja! –, tako kot to počne Wodak tudi v zgornjem zgledu iz *The Discourse of Politics in Action*.

Povzemimo: če naj *topos* služi namenu povezovanja argumenta s sklepom, kot našeta dela izrecno ponavljajo, bi pričakovali vsaj minimalno rekonstrukcijo argumentacije, vendar je ni. Tisto, kar je, pa bi lahko opisali (le) kot sklicevanje na *topose*, njihovo evociranje ali enostavno njihovo omenjanje, za kar se večinoma zdi, da služi predvsem namenu legitimiranja morebitne predhodne diskurzivne in/ali besedilne analize, v pogledu argumentativne analize pa ne prinaša nikakršne analitične ali teoretične dodane vrednosti.

Ko pravim rekonstrukcija, s tem mislim na vsaj minimalno silogistično oz. entimemično strukturo spodnjega tipa. Kot zgled uporabljam še eno temo iz *The Discourse of Politics in Action* (Wodak, 2009: str. 132–142), in sicer težavo s širitvijo EU, kot o njej razpravljajo ČEP-i:

- 1) Če kako dejanje stane preveč denarja, moramo težiti k dejanjem, ki zmanjšujejo stroške. (*Topos*, ki povezuje argument s sklepom)
- 2) Širitev EU stane preveč denarja. (Argument)

3) Širitev EU bi bilo potrebno ustaviti/upočasniti/ ... (Sklep)

Resnično zgleden primer takšnega (neutemeljenega in neutemeljevalnega) lova na *topose* je analiza, ki jo najdemo v Krzyzanowski (2009: str. 104). Avtor najprej navede zgled iz enega od svojih korpusov, nato pa predstavi analizo. Tule je primer:

»Kot je rekel general de Gaulle, 'geografije se ne da spreminjati, spreminja se lahko le geopolitika'. Dva diktatorja, Hitler in Stalin, sta spreminjala našo geografijo. Kljub temu smo v zadnjih letih s pomočjo demokratičnih institucij Zahoda, pa tudi zahvaljujoč demokratičnemu prepovedu na Vzhodu, sami spreminjali našo geopolitiko. Naša trenutna prizadevanja za pridružitve NATU in Evropski uniji, naš trud ustvariti nove obrise regionalne politike, bodo sicer videli kot ključne, pa vendar le kot fragmente konstrukcije novega, pravičnega in trdno zasnovanega evropskega reda (PS-13: 2).«

Tole pa je analiza:

»Dejstvo, da se diskurz skliče na *nacionalno* in ne na kakšno drugo obliko zgodovine, predstavlja poskus, tipičen za konstrukcijo nacionalnih identitet in identifikacij. Poleg tega *topos Vzhoda in Zahoda* poudarja še en strogo racionalen vidik prvega obravnavanega korpusa. Vključuje niz elementov iz političnega jezika predl. 1989, ki je zelo močno poudarjal razlike, obstoječe med evropskim Vzhodom in Zahodom, in ki je utrjeval delitve, ki jih je vpeljal geopolitični red po drugi svetovni vojni. Skladno s tem si ta *topos prizadeva* (!) za edinstveno umestitev Poljske nad delitve Vzhoda in Zahoda in tako (*vračajoč se* (!) v *topos nacionalne edinstvenosti*) utrjuje privlačnost Poljske nasproti Evropski uniji: *argumentira* (!), da ima Poljska edinstveno vlogo kot 'most' med evropskim Vzhodom in Zahodom. *Topos preteklosti in prihodnosti* prav tako *konstruira* (!) poljske nacionalne identifikacije, vendar znotraj dihotomije med kolektivnim 'razponom izkušenj' in 'obzorjem pričakovanj' (Koselleck 1989). Medtem ko je ta *topos* uporabljen z namenom poudariti, da je bila poljska preteklost morda sicer res težavna in negativna /.../, pa *vztraja* (!), da bo poljska 'evropska' prihodnost skoraj v celoti pozitivna in mirna.

Za razliko od prej *razdelanih* (*sic!*) *toposov*, *topos modernizacije* jasno izstopa in *sega preko* (!) konstrukcij nacionalne identifikacije. Večinoma *se osredotoča* (!) na predstavljanje Evropske unije kot nosilke neke edinstvene modernizacijske sile, ki bo pomagala reformirati poljsko državo in družbo. *Topos modernizacije* je torej pogosto vezan s *toposom EU kot nacionalne nujnosti* in s *toposom EU kot nacionalnega preizkusa*, ki oba na podoban način konstruirata 'moč' Unije nad Poljsko. Z impliciranjem, da

Unijo karakterizirajo nekakšna edinstvena načela in standardi družbene in politične organizacije /.../, *topos* modernizacije, v nasprotju s prejšnjimi, konstruira zelo pozitivno podobo Unije na škodo Poljske, ki je prikazana negativno.«

Presenetljivo, izvemo, da so *toposi* v tem precej dolgem odlomku »razdelani«, medtem ko se jih Krzyzanowski vsebinsko in funkcionalno niti ne dotakne, kaj šele da bi jih definiral ali opisal možen vzorec njihovega funkcioniranja (kot to, na primer, naredita Reisigl in Wodak v prvem delu *Discourse and Discrimination*). V tej »analizi« besede in izrazi, poimenovani kot *toposi*, ne le da ne služijo povezovanju argumentov in sklepov, ampak delujejo povsem po svoje: lahko so argumenti ali sklepi, včasih celo oboje. Pravzaprav je precej težko ugotoviti, kaj bi v tem besedilu sploh lahko bili argumenti in sklepi. Še več, domnevni *toposi* so jasno in odkrito antropomorfizirani, saj »si prizadevajo«, »se vračajo«, »argumentirajo«, »konstruirajo«, »vztrajajo«, »segajo preko« in »se osredotočajo« (če ostanemo pri citiranem delu članka), le stežka pa karkoli povezujejo.

V svojem vplivnem delu *Traité de l'argumentation – La nouvelle rhétorique* (1958/1983: str. 112–113) Chaim Perelman in Lucie Olbrechts-Tyteca z grenkobo komentirata degeneracijo retorike v teku zgodovine, toda to, kar smo pravkar videli v zgornjem navedku, ni le degeneracija, pač pa čista vulgarizacija in nedvoumna zloraba enega najpomembnejših in najbolj plodnih retoričnih konceptov. Potemtakem je verjetno skrajni čas, da odgovorimo na ključno vprašanje: Kaj (dejansko) so *toposi*?

Nazaj k temeljem: Aristotel in Cicero

Precej presenetljivo je, da nobeno od citiranih del niti omeni ne izvora *toposov*, namreč njihove ekstenzivne obravnave v mnogih delih, in glavnih avtorjev teh del, Aristotela in Cicerona. Kot je bilo že omenjeno, definicija, izposojena od Kienpointnerja (večinoma na način »copy-paste«), prav tako ne izhaja iz njunih del: gre za hibriden produkt, h kateremu je močno prispevalo delo Stephena Toulmina *The Uses of Argument*, objavljeno l. 1958. Vse to je še toliko bolj presenetljivo, saj je danes skoraj splošno znano (svojevrsten *topos*, če lahko tako rečem), da je za Aristotela *topos mesto*, kjer poiščemo argument (kar drži), razdelek, kjer zlahka najdemo *vrsto retoričnih argumentov* (kar prav tako drži), in da so ti argumenti na voljo za takojšnjo uporabo – kar je precejšen nesporazum. Po Aristotelu kot tudi po mnenju mnogih njegovih komentatorjev naj bi bili *toposi* dveh vrst: splošni oz. skupni *toposi*, primerni za uporabo povsod in kjerkoli, ne glede na situacijo, in specifični *toposi*, katerih aplikativnost je večinoma omejena na tri govorniške žanre (sodni, svetovalni in hvalni). Ali, kot pravi Ari-

stotel (Rh. 1358a31–32, 1.2.22): »S specifičnimi topikami mislim na trditve, lastne vsakemu razredu stvari, z univerzalnimi na tiste, ki so skupne vsem enako.«

Aristotelovski *topos* (dobesedno: »mesto«, »lokacija«) je *argumentativna shema*, ki dialektiku oz. retoriku omogoča konstrukcijo argumenta za dani sklep (dano trditev). Večina Aristotelovih interpretov vidi *topose* kot (osnovne) elemente za entimeme, retorične silogizme.⁸ Izvor uporabe *toposov* lahko izsledimo do zgodnjih retorikov (ki se jih večinoma imenuje *sofisti*), kot sta Protagora ali Gorgij. Toda medtem ko je bil v zgodnji retoriki *topos* res razumljen kot popoln vzorec oz. formula, že pripravljene argument, ki ga je mogoče uporabiti na določeni stopnji govora (z namenom povzročitve določenega učinka ali, še pomembneje, upravičitve določenega sklepa) – razumevanje, ki je prevladalo tudi z renesanso –, je večina aristotelovskih *toposov splošnih navodil*, ki dopuščajo izpeljavo sklepa *določene oblike (ne vsebine)* iz premis *določene oblike (ne vsebine)*.

Poglejmo seznam skupnih *toposov*, navadno pripisanih Aristotelu:⁹

Skupni <i>toposi</i>	Posebni <i>toposi</i>
<u>Definicija</u>	<u>Sodni</u>
<u>Rod / Vrsta</u>	<u>pravica (prav)</u>
<u>(Raz)delitev</u>	<u>krivica (narobe)</u>
<u>Celota / Deli</u>	<u>Posvetovalni</u>
<u>Primerjava</u>	<u>dobro</u>
<u>Podobnost / Razlika</u>	<u>nevredno</u>
<u>Stopnja</u>	<u>ugodno</u>
<u>Odnos</u>	<u>neugodno</u>
<u>Vzrok / Učinek</u>	<u>Ceremonialni (epideiktčni)</u>
<u>Antecedens / Konsekvens</u>	<u>vrлина (plemenitost)</u>
<u>Nasprotja</u>	<u>slabost (nizkotnost)</u>
<u>Protislovja</u>	
<u>Okoliščine</u>	
<u>Mogoče / Nemogoče</u>	
<u>Preteklo dejstvo / Prihodnje dejstvo</u>	
<u>Pričevanje</u>	
<u>Avtoritete</u>	
<u>Priče</u>	
<u>Maksime oz. pregovori</u>	

- 8 Pomembna in v tem pogledu več kot kredibilna izjema je Sara Rubinelli s svojo izvrstno in kar najbolj temeljito monografijo o toposih, *Ars Topica. The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*, Argumentation Library, Springer 2009.
- 9 Preglednica je ekstrapolirana in predelana različica toposov, ki jih najdemo v Aristotelovi *Rhetoric* B 23. Izposodil sem si jo z odlične spletne strani o retoriki, *Silva Rhetoricae* (<http://humanities.byu.edu/rhetoric/Silva.htm>).

Skupni <i>toposi</i>	Posebni <i>toposi</i>
<u>Govorice</u> <u>Zaobljube</u> <u>Dokumenti</u> <u>Pravo</u> <u>Precedens</u> <u>Nadnaravno</u> <u>Zapisi in povezave</u>	

In če jih primerjamo s seznamom njegovih kategorij iz *Metafizike*:

Substanca
Kvantiteta
Kvaliteta
Odnos
Prostor
Čas
Položaj
Stanje
Dejavnost
Trpnost

postane precej očitno, da je Aristotel skupne topose izpeljal prav iz svojih kategorij. Medtem ko kategorije predstavljajo najsplošnejše in najosnovnejše odnose med različnimi entitetami v svetu in so, potemtakem, po naravi metafizične, skupni/splošni toposi predstavljajo najsplošnejše in najosnovnejše odnose med koncepti, pojmi oz. besedami, ki predstavljajo oz. denotirajo te različne entitete v svetu. Zaradi tega jih je Aristotel *lahko* predstavil kot »seznam« (čeravno v resnici ni šlo za seznam v smislu, v katerem izraz uporablja DZP): ker so tako zelo splošni, tako zelo osnovni, da *bi* jih *bilo mogoče* uporabiti v vsakem dejanju govora ali pisanja. To pa ne velja za DZP-jeve sezname *toposov*, o katerih smo govorili zgoraj: tamkajšnjih *toposov* ni mogoče uporabiti v kar vsaki situaciji, pač pa v dokaj partikularnih situacijah, posebej *topose*, ki jih je »identificiral« Krzyżanowski. Ni jih mogoče klasificirati kot skupne *topose*, pač pa prej kot specifične *topose*, kot nekaj, čemur je Aristotel rekel *idia*, kar bi v grobem lahko prevedli kot »tisto, kar ustreza ...«, »tisto, kar pripada ...«. Poleg tega »seznam« Aristotelovih skupnih *toposov* ni nastal, da bi z njim možni oz. prihodnji avtorji »preverjali svoje argumente«. Namen Aristotelovega »seznama« je bila splošna uporaba; nudil je zalogo možnih in potencialnih skupnih *toposov* za možne in potencialne prihodnje argumente in govore.

Nekaj osnovnih definicij

V nadaljevanju podajam kratek shematični in poenostavljeni pregled Aristotelove opredelitve mehanike in funkcioniranja *toposov* v njegovih *Topikah*, delu, ki je nastalo pred *Retoriko*. Začeti moramo, seveda, z nekaj definicijami.

Problemi – tisto, za kar gre, o čemer gre beseda – se izražajo s *propozicijami*. Vsaka *propozicija* sestoji iz *subjekta* in *predikata(-ov)*, ki pripada(jo) subjektu. Ti *predikati*, ki se jim navadno pravi *predikabilije*, so štirih vrst: *definicija*, *rod*, *lastnost* in *naključje*:

»*Definicija* je ubeseditev, ki nakazuje bistvo nečesa.« (T. I. v. 39–40)

»*Rod* je tisto, kar je predicirano v kategoriji bistva več stvarim, ki se v vrsti razlikujejo.« (T. I. v. 32–33)

»*Lastnost* je nekaj, kar ne kaže bistva stvari, pač pa ji pripada samo po sebi in ji je predicirano na spremenljiv način.« (T. I. v. 19–21)

»*Naključje* je nekaj, kar ni nič od naštetega /.../, pa stvari še vedno pripada.« (T. I. v. 4–6)

To so teoretični in metodološki *predpogoji*, ki nas vodijo k *toposom*, ne pa še *toposi* sami! Da lahko iz bazena potencialnih propozicij izberemo predmetu ustrezajoče trditve, premise za konkretna, od konteksta odvisna *sklepanja*, potrebujemo *organa* oz. orodja. Aristotel razlikuje med štirimi:

»Sredstva, s katerimi bomo prišli do obilice sklepanj, so po številu štiri: 1) zagotovitev *propozicij*, 2) zmožnost razločevanja, v koliko smislih je uporabljen *določen izraz*, 3) odkritje *razlik* in 4) raziskovanje *podobnosti*.« (T. I. xiii. 21–26)

Strogo vzeto tudi tu še nimamo opraviti s *toposi*, čeprav imajo (različni avtorji) štiri *organa* kot tudi štiri *predikabilije* zelo pogosto in v mnogih interpretacijah¹⁰ že za *topose*.

Stvar bi v tem pogledu lahko še dodatno zapletlo dejstvo, da je Aristotel *topose* opisal kot »prazna mesta«, kjer lahko najdemo konkretne argumente za različne namene. In čeprav to zveni paradoksalno, je pravzaprav povsem razumljivo: če tista mesta ne bi bila prazna in s tem dopuščajoča svojo zapolnitev s konkretnimi vsebinami, pač pa že zapolnjena, preprosto ne bi bila več skupna (in splošna) in jih ne bi mogli več uporabljati ob vseh in vsakršnih tematikah, pač pa le ob tisti, ki je opisana in definirana s konkretno vsebino določene premise.

Aristotelove karakterizacije *toposa* so bile dvoumne – in bilo jih je mnogo, ne vselej medsebojno zelo konsistentnih. Poglejmo, na primer, tole (Rhet. 1403a17–28, 2.26.1): »Isti stvari pravim element in *topos*; kajti

10 Glej Rubinelli, 2009: str. 8–14.

element ali *topos* je razdelek, pod katerega pade mnogo entimemov.« Po-membno je poudariti, da Aristotel z »elementi« misli na splošno obliko, pod katero je lahko zajetih mnogo konkretnih entimemov istega tipa. Po tej definiciji je *topos* splošna argumentativna oblika oz. vzorec, konkretni argumenti pa primeri te splošne oblike. Ali kakor pravi *Auctor ad Herennium* (3–29.15ss): *loci*¹¹ so ozadje, konkretni argumenti pa *imagines* (podo-be) na tem ozadju.

V *Topikah* je Aristotel dejansko vzpostavil zelo kompleksno tipolo-gijo *toposov* s stotinami partikularnih *toposov*: v *Topikah* jih je približno 300, v *Retoriki* pa le 29.¹² Dva od najpomembnejših podtipov njegove tipolo-gije, podtipa, ki so ju skozi zgodovino kar najširše uporabljali, sta:

- a) *toposi*, ki zadevajo nasprotja, in
- b) *toposi*, ki zadevajo semantične odnose v povezavi z »bolj ali manj«.

Za razumevanje, kako naj bi *toposi* funkcionirali, navajam dva raz-vpita primera:

Ad a)

Če je dejanje Y zaželeno v odnosu do objekta X, nasprotnega dejanja Y' ne bi smeli odobravati v odnosu do istega objekta X.

To je *topos*, kot bi ga formuliral Aristotel. *Kar sledi*, pa je *njegova apli-kacija na konkretno tematiko*, ki lahko služi kot splošna premisa v *entime-mu* (*topos* te vloge nima): »Če je zaželeno delovati v prid prijateljev neko-ga, delovanja proti njegovim prijateljem ne bi smeli odobravati.«

Ad b)

Če neki predikat objektu X lahko pripišemo z večjo verjetnostjo kot objektu Y in je predikat v resnici pripisan Y, je lahko predikat s še večjo verjetnostjo pripisan X.

Še enkrat, *to je topos*. Sledi *pa njegova aplikacija na konkretno tema-tiko*, ki lahko služi kot splošna premisa v *entimemu* (*topos* te vloge nima): »Kdor tepe svojega očeta, še verjetneje tepe svojega soseda.«

Sedaj bi morali biti zmožni razlikovanja med dvema načinoma, na katera Aristotel uokvirja *topose* v svojih *Topikah*. Še več, *toposi* v *Topikah* so navadno sestavljeni iz dveh delov; vsebujejo navodilo, na osnovi tega na-vodila pa je formulirano pravilo. Na primer:

- 1) Navodila: »Preveri, ali je C D.«
- 2) Pravila: »Če je C D, potem bo B A.«

11 *Loci* je latinska različica, latinsko ime za *topoi*.

12 Vseh 29 *toposov* iz *Retorike* ni moč najti med 300 *toposi* iz *Topik*. O tem, od kod teh 29 *toposov* izhaja in kako je bil seznam sestavljen, obstaja dolgotrajna debata. Rubinelli (2009: str. 71–73) sklepa, da bi kriterij lahko bila njihova bolj ali manj »univerzalna aplikabilnost«.

Navodila navadno preverjajo odnose med štirimi *predikabilijami* (*definicija, rod, lastnost, naključje*), nakar se formulira neke vrste pravilo, ki lahko – ko ga apliciramo na določeno tematiko – služi kot splošna premisa *entimema*.

Kar je še posebej pomembno za našo tukajšnjo diskusijo (o uporabi *toposov* v kritični analizi diskurza), je možnost, da *lahko topose*, čeprav so bili primarno zamišljeni kot orodja za iskanje argumentov, *uporabljamo tudi za preverjanje danih argumentov*. To se zdi mnogo kritičnejši in produktivnejši postopek kot preverjanje hipotetičnih argumentov na podlagi vnaprejšnjega seznama *toposov*. Da pa lahko to sploh stori, mora analitik DZP najprej:

- 1) *jasno in nedvoumno identificirati argumente in sklepe v danem diskurzivnem odlomku* (to pomeni, pokazati, kaj naj bi bil argument in kaj sklep),
- 2) *pokazati, kako bi se lahko možni toposi nanašali na te argumente in sklepe.*

V delih DZP, navedenih v prvem delu pričujočega članka, ni bil storjen noben od obeh korakov.

Na pravkar prikazani način so bili *toposi* obravnavani v *Topikah*. Ko pa se od *Topik* premaknemo h kasnejši *Retoriki*, se soočimo s težavo, da sta uporaba in pomen *toposov* v Aristotelovi *Retoriki* mnogo bolj heterogena kot v *Topikah*. Poleg *toposov*, ki popolnoma ustrezajo opisu(-om) v *Topikah*, se v *Retoriki* tako nahaja tudi pomembna skupina *toposov*, ki *vsebujejo navodila za argumente, ki imajo ne le določeno obliko, pač pa tudi konkretni predikat*, na primer, da je nekaj dobro, častno, pravično itd.

Z Rimljani so *toposi* postali *loci*, Cicero pa jih dobesedno definira kot »dom vseh dokazov« (De Or. 2.166.2), »predalčke, v katerih so shranjeni argumenti« (Part. Or. 5.7–10) ali enostavno »skladišča argumentov« (Part. Or. 109.5–6). Poleg tega se njihovo število zmanjša od 300 v *Topikah* oz. 29 v *Retoriki* na največ 19, odvisno od tega, kako jih štejemo.

Čeprav je Ciceronov seznam v precejšnji, čeravno ne v popolni korelaciji z Aristotelovim seznamom iz *Retorike*, razdelek B 23, obstaja razlika v uporabi: Ciceronov seznam velja za *seznam konceptov*, ki lahko sprožijo *asociativni proces*, in ne za zbirko implicitnih pravil in nanje zvedljivih navodil, kakršna so *toposi* v Aristotelovih *Topikah*. Z drugimi besedami: Ciceronovi *loci* funkcionirajo večinoma kot *indikatorji tematike* in *loci communes* (v slovenskem prevodu: skupna mesta, obča mesta). Ali z besedami S. Rubinelli (2009: str. 107):

»*Locus communis* je že pripravljen argument, ki ga je moč, kot Cicero pravilno pripomni, prenesti /.../ na več podobnih primerov. Pridevnik

communis se potemtakem nanaša natanko na ekstenzivno aplikativnost te vrste argumentov, ne gre pa ga enačiti z ekstenzivno aplikativnostjo aristotelovskih *toposov* /.../. Slednji so »brez predmeta«, medtem ko prvi delujejo na mnogo specifičnejši ravni: učinkoviti so večinoma v sodnih, svetovalnih in hvalnih kontekstih.«

Toda to, da so že pripravljene, ne pomeni, da dokazujejo karkoli specifičnega v zvezi s preučevanim primerom oz. da slednjemu dodajajo kako dejstveno informacijo. Kot ponovno pravi S. Rubinelli (2009: str. 148):

»/.../ *locus communis* je že pripravljen argument. Ne usmerja konstrukcije nekega argumenta, ampak je lahko prenosljiv na več podobnih primerov, njegova glavna funkcija pa je postaviti občinstvo v ustrezni okvir razmišljanja.«

S tem se malce bolj približamo odgovoru na vprašanje, kako bi, morda, utegnili *topose* uporabljati v DZP. V delih, citiranih v pričujočem članku, avtorji v diskurzivnih odlomkih, ki jih analizirajo, nikoli ne konstruirajo oz. rekonstruirajo argumentov – navkljub dejstvu, da *topose* vedno znova definirajo kot utemeljitve, ki povezujejo argumente s sklepi: nanje v najboljšem primeru le napotujejo oz. namigujejo s kratkimi glosami. In ker do rekonstrukcije argumentov iz analiziranih konkretnih diskurzivnih odlomkov nikoli ne pride, lahko napotovanje oz. namigovanje na določene *topose*, sklicevanje nanje oz. njihovo omenjanje pravzaprav služi le namenu, ki ga Rubinellijeva opredeli kot »postaviti občinstvo v ustrezni okvir razmišljanja«. »Ustrezni okvir razmišljanja« bi v našem primeru – v razpravi o uporabi *toposov* v DZP – pomenil usmerjanje bračeve pozornosti k »splošno znani oz. obravnavani« temi, vendar brez eksplicitnega ubesedovanja oz. rekonstruiranja možnih argumentov in sklepov. Tako bralec nikoli ne more resnično vedeti, kaj natanko (katere argumente) so imeli avtorji v mislih in kaj natanko (katere trditve, sklepe) so želeli sporočiti.

Toposi, 2000 let kasneje

Skočimo zdaj od stare k novi retoriki in preskočimo več kot 2000 let degeneracije retorike, kot v svojem vplivnem delu *Traité de l'argumentation – La nouvelle rhétorique* pravita Perelman in Olbrecht-Tyteca.

Topose karakterizira prav njihova izrazita splošnost, pravi Perelman (1958/1983: str. 112–113), kar jih dela uporabne v vsaki situaciji. Ravno degeneracija retorike in pomanjkanje zanimanja za preučevanje mest sta pripeljala do nepričakovanih posledic, ko so »razvoji govornišтва«, kot jim ironično pravi, proti sreči, čutnosti, lenobi itd., ki so jih šolske vaje ponavljale *ad nauseam*, postali kvalificirani kot skupna mesta (*loci, topoi*), navkljub njihovem izrazito partikularnemu značaju. S skupnimi mesti vse bolj in

bolj razumemo, nadaljuje Perelman, tisto, čemur je Giambattista Vico rekel »govorniška mesta«, da bi jih razlikoval od mest, obravnavanih v Aristotelovih *Topikah*. Dandanes skupna mesta karakterizira banalnost, ki ne izključuje izrazite specifičnosti in partikularnosti. Ta mesta niso nič več kot *aristotelovska skupna mesta, aplicirana na partikularne predmete*, sklene Perelman. Zaradi tega se pogosto pozabi, da skupna mesta tvorijo nepogrešljivo skladišče, v katerem bi moral *vsakdo, ki hoče prepričati druge*, najti tisto, kar išče.

In zdi se, da se natanko to dogaja tudi z DZP-jevim pristopom k *toposom*. Celo več, dela, navedena v prvem delu članka, dajejo vtis, da DZP pravzaprav ne uporablja aristotelovskih ali ciceronovskih *toposov*, ampak tako imenovane »literarne *topose*«, ki jih je razvil Ernst Robert Curtius v svojem delu *Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter* (1990: str. 62–105, angleški prevod). Kaj je literarni *topos*? Na kratko, že ustne zgodovine, ki se prenašajo od prazgodovinskih družb dalje, vsebujejo literarne vidike, osebe oz. prizorišča, ki se pojavljajo znova in znova v zgodbah starodavnih civilizacij, v religioznih besedilih, umetnosti in še pogosteje v sodobnih zgodbah. Ti *ponavljajoči se, repetitivni motivi oz. leitmotivi* so literarni *toposi*. »Gre za intelektualne teme, *primerne za razvoj in modifikacijo v govornikovo zadovoljstvo*,« argumentira Curtius (1990: str. 70). In *toposi* so prav eden od izrazov, ki jih Wodak uporablja kot sinonime za *leitmotive* (2009: str. 119):

»Pri analizi posnetih in transkribiranih besedilnih zgledov se bom najprej osredotočila na leitmotive, ki se manifestirajo na različne načine: kot *toposi*, kot upravičevalne in legitimacijske strategije, kot pravila, ki strukturirajo konverzacijo in govorjenje, ali kot ponavljajoče se leksikalne enote /.../.«

Ta opis oz. definicijo se sicer zlahka zanemari in zavrne kot zelo splošno oz. površinsko, toda v *The Discursive Construction of National Identity*, kjer je navedenih 49 *toposov* (brez vsakršne navedbe vzorca funkcioniranja), lahko najdemo tudi (1999: str. 38–39) *locus amoenus* (*topos* idiličnega mesta) in *locus terribilis* (*topos* strašnega mesta). Ta dva *toposa* nimata *prav nič opraviti s povezovanjem argumentov in sklepov*, ampak sta literarna *toposa par excellence*, kot ju je formuliral in definiral E. R. Curtius.¹³ Da ne bo pomote: z literarnimi *toposi* ni nič narobe, le da *njihov namen ni povezovanje možnih argumentov z možnimi sklepi* in sta njihova uporabnost in analitična vrednost zelo omejena ...

V *Traité de l'argumentation – La nouvelle rhétorique* (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958/1983: str. 113) *toposi* niso definirani kot mesta, ki skri-

13 Za jednat opis *locus amoenus* gl. Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Locus_amoenus.

vajo argumente, ampak kot zelo splošne premise, ki nam pomagajo graditi vrednote in hierarhije, nekaj, kar je Perelmana, čigar ozadje je bila sodna praksa, še posebej zanimalo. Toda *La nouvelle rhétorique* ima po mnenju nekaterih teoretikov argumentacije tri glavne pomanjkljivosti:

- 1) Perelman in Olbrechts-Tyteca ne razvijeta zadostnih kriterijev za razlikovanje med čvrstimi in šibkimi/napačnimi argumenti.
- 2) Redko navajata eksplicitne rekonstrukcije argumentov, navkljub njenemu jasno izraženemu namenu rekonstruiranja njihove notranje strukture.
- 3) Ne razvijeta sistematičnih kriterijev za razmejitev argumentativnih shem.

Z drugimi besedami: Perelman je *topose* pustil na nekako opisni ravni, natanko isto pa je mogoče reči za *diskurzivno-zgodovinski pristop* znotraj KAD.¹⁴ Je pa za razliko od DZP Perelman prispeval nekaj zelo zanimivih in pomembnih ugotovitev v zvezi z vlogo in uporabo toposov v sodobnih družbah. Argumentiral je (1958/1983: str. 114), da čeprav našo pozornost največkrat pritegnejo splošna mesta, obstaja neizpodbitno zanimanje za raziskovanje najbolj partikularnih mest, *ki so dominantna v različnih družbah in nam dopuščajo njihovo karakterizacijo*. Po drugi strani pa je izjemno, da lahko celo takrat, ko imamo opraviti z zelo splošnimi mesti, za vsako mesto najdemo nasprotno mesto: superiornosti trajnega, na primer, ki je klasično mesto, lahko zoperstavimo mesto negotovega, nečesa, kar traja le trenutek in ki je romantično mesto.

Takšna razdelitev nam daje *možnost karakterizacije družb*, ne le v odnosu do njihove naklonjenosti določenim vrednotam, pač pa tudi glede na intenzivnost pripadnosti enemu ali drugemu členu antitetičnega para.

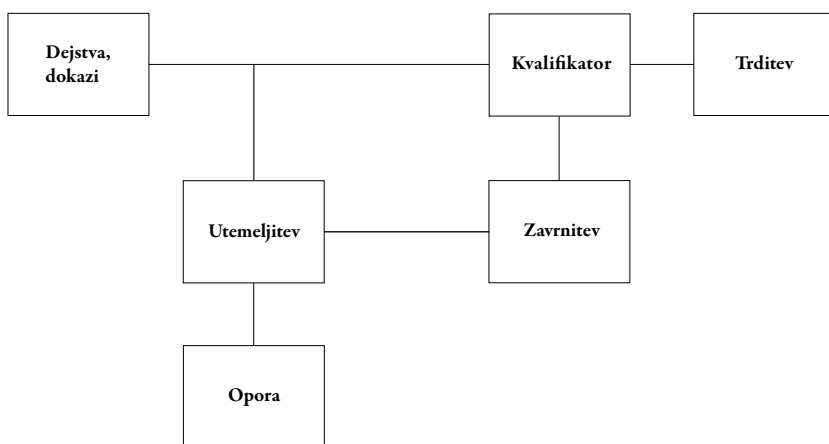
Kar zadeva zanimanje DZP za argumentacijo, povedano zveni kot dobra raziskovalna agenda, ki je tudi sicer skladna s teoretsko usmeritvijo DZP: ugotoviti, kakšni pogledi in vrednote so dominantni v različnih družbah in jih opredeliti *z rekonstrukcijo toposov, na katerih slonijo njihovi diskurzi*. Da pa bi lahko izpeljal takšno agendo – agendo, ki je dejansko zelo blizu DZP-jevi lastni agendi –, bi moral DZP zavreči sezname vnaprejšnjih *toposov*, ki nekako vnaprej lajšajo in legitimirajo argumentativno prizadevanje, in začeti z rekonstrukcijo *toposov* v konkretnih besedilih in diskurzih. Kako lahko DZP to doseže?

Toulmin: toposi kot utemeljitve

Zanimivo, istega leta, kot sta Perelman in Olbrechts-Tyteca objavila svoje delo *Traité de l'argumentation – La nouvelle rhétorique*, je Stephen To-

14 Seveda je treba poudariti, da DZP ni argumentativna teorija *per se*, pač pa argumentacijo (ali nekatere njene dele) le uporablja kot eno svojih orodij.

ulmin objavil svoje *Uses of Argument*, verjetno najpodrobnejšo preučitev delovanja *toposov*. »Zanimivo« pravim zato, ker Toulmin ne uporablja izrazov *topos* oz. *toposi* (*topoi*), pač pa nekoliko pravniški/sodni izraz »utemeljitev«. Razlog za to se zdi očiten: Toulmin skuša razmejiti različna »argumentativna polja«, vsa argumentativna polja pa, meni Toulmin, ne uporabljajo *toposov* kot svojih argumentativnih principov ali osnov argumentacije. Toulmin sklepa (1958/1995: str. 94–107), da če imamo izjavo oblike »Če D, potem T« – kjer D pomeni Dejstva oz. Dokaze, T pa Trditev oz. Sklep –, bi takšna Utemeljitev delovala kot most in pooblastila/utemeljila korak od D k T (kar tudi podrobneje pojasni, od kod črpa definicija *toposa* Manfreda Kienpointnerja: večinoma od Toulmina). Ker pa ima utemeljitev lahko omejeno aplikabilnost, Toulmin uvede Kvalifikatorje K, ki nakazujejo moč utemeljitve, in pogoje Zavrnitve Z, ki nakazujejo okoliščine, v katerih bi splošno avtoriteto Utemeljitev morali pustiti ob strani oz. jo omiliti/ošibiti. In končno: v primeru, da je utemeljitev na kakršenkoli način izzvana, potrebujemo tudi Oporo. Njegov diagram argumentacije oz. argumentiranja je videti takole:



Slika 1: Toulminova argumentativna shema.

Vredno je opozoriti, da imamo v Toulminovem diagramu opraviti z nekakšno »površinsko« in »globinsko« strukturo: medtem ko Dejstva in Trditev ostanejo »na površini«, kot je to primer v vsakodnevni komunikaciji, ostaja Utemeljitev – predvidoma zaradi svoje splošnosti – večinoma »pod površino« (tako kot *topos* v entimemih) in navadno splava »nad površino« le, ko jo skušamo rekonstruirati. In kako to naredimo, kako rekonstruiramo Utemeljitev?

Pri Toulminovi teoriji je privlačno in uporabno prav dejstvo, da nam nudi nekakšno natančno vódeno potovanje do središča (to je osnov in temeljev) *toposov* v šestih korakih, ne le v poenostavljenih treh (kot v primeru entimemov). Vse, kar Toulminova teorija zahteva, je, da indentificiramo Trditev oz. Stališče danega besedila oz. diskurza, nato pa ponudi sosledje petih, hierarhično urejenih, vprašanj, ki vas vodijo skozi argumentativni proces, od osnovne Trditve do (morebitne) Opre Utemeljitvi.

Če si tako ponovno ogledamo naš (pol)hipotetični zgled s *toposom* dejanskih stroškov širitve EU (Wodak, 2009: str. 132-142):

»1) Če specifično dejanje stane preveč denarja, moramo izvrševati dejanja, ki stroške zmanjšujejo.

2) Širitev EU stane preveč denarja.

3) Širitev EU bi morali zaustaviti/upočasniti/ ...«

in ga razširimo v Toulminov model šestih korakov, bi dobili nekako tole:

Trditev: Širitev EU bi morali zaustaviti/upočasniti/...¹⁵

Na podlagi česa sklepate na to?

Dejstvo: Širitev EU stane preveč denarja.

Kako ste prišli do tega?

Utemeljitev: Če kako dejanje stane preveč denarja, potem moramo težiti k dejanjem, ki stroške zmanjšujejo.

Mar to vedno drži?

Zavrnitev: Ne vedno, na splošno/običajno/zelo pogosto pa. Razen če obstajajo še drugi razlogi/argumenti, ki so močnejši/pomembnejši/... (od denarja). V tem primeru utemeljitev ne drži.

Potem vaša trditev ne more biti tako dokončna?

Kvalifikator: Drži: le *običajno/ponavadi* je tako.

Zakaj pa ste potem sploh pomislili, da moramo,

če kako dejanje stane preveč denarja, težiti

k dejanjem, ki stroške zmanjšujejo?

Opora: Zgodovina EU kaže ...

...

...

Če bi analiza (besedilna analiza, diskurzivna analiza) potekala na ta način¹⁶ – apliciranje zgornje sheme na konkretne drobce diskurza vsakič,

15 Poševnice in tropičje, tudi v primeru Zavrnitve, nakazujejo, da je – pač odvisno od konkretne situacije – mogočih več različnih, na konkretno situacijo vezanih, argumentov.

16 Naša vzorčna analiza je, seveda, povsem hipotetična. Konkretna analiza bi potrebovala vnos konkretnih podatkov iz konkretnih diskurzivnih segmentov.

ko bi hoteli najti (izluščiti, razkriti, izpostaviti) *topose*, na katerih diskurz temelji –, bi sezname in liste *toposov*, čakajočih v ozadju, postali povsem nepomembni, neuporabni in nepotrebni (kot, pravzaprav, vedno že so, če se ne lotimo vsakokratne empirične analize). Tovrstno besedilno oz. topološko rudarjenje, če si lahko izposodim izraz iz računalniškega jezikoslovja, bi na površje prineslo besedilu oz. diskurzu *lastne topose*, ne že vnaprej določenih in lično urejenih v pregledne seznime; diskurzivna analiza je pač početje, kjer si neizogibno umažemo roke. Dosegli bi celo več, saj Toulminova shema dopušča možne izjeme oz. zavrnitve, ki nakazujejo, kje, kdaj in zakaj določen *topos ne velja*. Takšna rekonstrukcija lahko torej ponudi mnogo kompleksnejšo obravnavo raziskovanih diskurzivnih segmentov kot tridelni entimemi oz. statični in rigidni sezname *toposov*, pripravljeni vnaprej.

Namesto zaključka

Če DZP torej resnično želi slediti načelu triangulacije, kot smo ga povzeli na začetku članka, izbirati in odločati na vsaki točki raziskave same in hkrati narediti te izbire in odločitve transparentne, bi bila odločitev za vse te korake pri **iskanju toposov** v konkretnih besedilih edina legitimna stvar, ki jo mora kredibilni in kompetentni analitik narediti. Pod pogojem, seveda, da DZP želi v svojo agendo vključiti *konkretno in kompleksno* argumentativno *analizo*, ne le bolj ali manj naključnih omemb imen konceptov, ki jih argumentativna analiza sicer uporablja.

Literatura

- Aristotle (1989) *Topica*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (1991) *Art of Rhetoric*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cicero (1988) *De Oratore*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (1992) *De Partitione Oratoria*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (2003) *Topica*. Oxford: Oxford University Press.
- Curtius, R. E. (1990) *European Literature and the Latin Middle Ages*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Harlow: Longman.
- (2000) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- (2003) *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London/New York: Routledge.

- Galasinska, A., Krzyzanowski, M. (ur.) (2009) *Discourse and Transformation in Central and Eastern Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kienpointner, M. (1992) *Alltagslogik*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommannholzboog.
- Krzyzanowsky, M. (2009) On the 'Europeanisation' of Identity Constructions in Polish Political Discourse after 1989. V Galasinska, A., Krzyzanowski, M. (ur.). *Discourse and Transformation in Central and Eastern Europe*. Macmillan, Basingstoke: Palgrave.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (1953/1983) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Reisigl, M., Wodak, R. (2001) *Discourse and Discrimination. Rhetoric of Racism and Antisemitism*. London/New York: Routledge.
- Richardson, J. E. (2004) *(Mis)Representing Islam: The Racism and Rhetoric of British Broadsheet Newspapers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Richardson, J. E., Wodak, R. (2008) The Impact of Visual Racism: Visual Arguments in Political Leaflets of Austrian and British Far-right Parties. Rokopis.
- Rubinelli, S. (2009) *Ars Topica. The Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. Berlin: Springer.
- Toulmin, S. (1953/1995) *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Leeuwen, Th. (2004) *Introducing Social Semiotics*. London/New York: Routledge.
- (2008) *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Leeuwen, Th., Kress, G. (2006) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, London/New York: Routledge.
- Wodak, R. (2009) *The Discourse of Politics in Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R., Chilton, R. (ur.) (2005) *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wodak, R., Meyer, M. (ur.) (2006) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Wodak, R., van Dijk, T. (ur.) (2000) *Racism at the Top*. Klagenfurt: Drava.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., Liebhart, K. (1999) *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Žagar, I. Ž. (2010) *Topoi in Critical Discourse Analysis. Lodz Papers in Pragmatics* 6.1/2010, str. 3–27.

Kako misliti (ne)enakost

Mitja Sardoč

Problem(i) Robina Hooda

»» Če pustimo ob strani njegovo romanco z Lady Marianne, je med zgodbami o Robinu Hoodu morda najbolj znana tista o njegovem boju z nottinghamskim šerifom. Ta je bil poleg svoje krutosti med ljudmi osovražen predvsem zaradi tega, ker je jemal revnim in dajal bogatim. Robin Hood – vsaj tako pravi legenda – je zaradi prekomernega (in neupravičenega) izkoriščanja revnih jemal bogatim in dajal nazaj revnim. Prav zato velja vse do danes za zaščitnika revnih in izkoriščanih, npr. po njem se imenujeta t. i. »indeks Robina Hooda« /oz. Hooverjev indeks/, ki velja za enega izmed osnovnih indeksov merjenja neenakosti socialno-ekonomskega statusa, ter t. i. »davek Robina Hooda«, s katerim naj bi obdavčili različne finančne transakcije ter s tem povezano omejevanje vpliva finančne industrije.« Kakor je v svojem klasičnem delu *Equality*¹ (1931) izpostavil britanski zgodovinar in družbeni kritik Richard H. Tawney, velja t. i. »načelo Robina Hooda«² (vzeti bogatim in dati revnim) za eno od osnovnih strategij zagotavljanja enakosti.

-
- 1 V tej knjigi, kakor opozarja Alasdair MacIntyre, je Tawney »napadel pogled, da naravna neenakost posameznika upravičuje neenakost bogastva in statusa; v egalitarni družbi bi bilo namreč potrebno – tako je trdil – da raznolikost sposobnosti najbolj uspeva za skupno dobro« (MacIntyre, 1964). Kakor je izpostavil Torsten Husén (1975: str. 16), je R. H. Tawney segregacijo takratnega britanskega šolstva označil za »izobraževalno monstroznost ter veliko nacionalno nesrečo«. Na osrednjo vlogo ideje enakih možnosti v Tawneyevi knjigi *Equality* je opozoril tudi Charles Frankel v članku »Equality of Opportunity« (1971: str. 191).
 - 2 Tukaj v celoti puščam ob strani naslednje razsežnosti redistributivnega scenarija Robina Hooda, in sicer 1) problematiko zasebne lastnine (tisto, kar Robin Hood vzame bogatim in da revnim); 2) status agentov redistribucije (kdo je tisti, ki jemlje, kdo je tisti, ki prejme, kdo je tisti, ki mu je bilo nekaj odvzeto ter zakaj, in v kakšnem razmerju je tisti, ki vzame z obema agentoma) ter 3) naravo

Kljub svoji plemeniti gesti – vsaj za zagovornike egalitarnega liberalizma oz. »egalitarizma srečnega naključja« ter ostalih projektov iz t. i. »levega«³ političnega tabora – odpira analiza tega redistributivnega scenarija (vzeti bogatim in dati revnim) celo vrsto vprašanj ter s tem povezanih napetosti, izzivov in dilem, na katere morajo odgovoriti vse tiste politike, ki imajo kot svoj cilj spopadanje s problematiko družbene neenakosti, in sicer:

- 1) Kateri je osnovni motivacijski impulz redistributivnega scenarija Robina Hooda (je jemal bogatim zaradi prekomernega izkoriščanja revnih (*retributivni impulz*) ali zaradi same revščine revnih (*kompensacijski impulz*));
- 2) Kdo oz. kdaj je nekdo upravičen do pomoči oz. kompenziranja slabšega položaja, v katerem se nahaja (so to zgolj in samo tisti, ki so v položaju neenakosti, za katerega niso odgovorni oz. njihova neenakost ter s tem povezana prikrajšanost ni posledica njihovih izbir oz. dejanj, ali tudi neodgovorni posamezniki, npr. t. i. »leni« surferji⁴);
- 3) Kdo so tisti, od katerih lahko zahtevamo vire ali sredstva, in kdaj jih od nekoga lahko (upravičeno) zahtevamo, ne da bi pri tem (neupravičeno) posegali v njegove pravice, npr. v zasebno lastnino ali osebno svobodo itn.;
- 4) Kje je meja, do katere lahko od nekoga terjamo določene vire ali sredstva oz. do kod je moralno upravičeno, da mu vire ali sredstva jemljemo, npr. vse dokler tudi sam ne postane upravičen do pomoči ali obstaja kakšen drugi prag;
- 5) Katera izmed sredstev ali virov lahko terjamo od posameznikov (vsa ali so med viri oz. sredstvi nekatera, do katerih v okviru procesa redistribucije v nobenem primeru nismo upravičeni oz. za redistribucijo niso primerna);
- 6) Kolikšen naj bo obseg redistribucije, npr. toliko, da so bogati in revni izenačeni (npr. scenarij, kjer so vsi enako revni), ali toliko, da so tis-

političnega sistema oz. družbene ureditve v katerem se ta redistributivni scenarij odvija.

3 Vse teorije, ki jemljejo za svoj ideal t. i. »impulz Robina Hooda«, kakor opozarja John Hardwig (1987), namreč lahko utemeljijo svoja redistributivna prizadevanja samo s sklicevanjem na neko splošno teorijo pravičnosti, ki naj bi pokazala, da v resnici ljudje niso upravičeni do tega, kar imajo v lasti (Hardwig, 1987: str. 49). Kljub temu, kakor je v svoji knjigi *Justice: What's the Right Thing to Do* (2010, 3. poglavje) izpostavil Michael Sandel, je t. i. »scenarij Robina Hooda« (vzeti bogatim in dati revnim) podvržen vrsti – predvsem libertarnih – ugovorov in očitkov.

4 V teoriji »egalitarizma srečnega naključja« prisposoda o »lenem« surferju oz. t. i. »problem malibujškega surferja« ponazarja izbiro posameznika, da kljub svojim sposobnostim ni pripravljen delati oz. za svoje preživetje in dobrobit računa na vire ostalih. Za podrobnejšo predstavitev te prisposode glej npr. Van Parijs (1991, 1995) in Anderson (1999).

ti, ki so v slabšem položaju, nad določenim pragom (t. i. »suficientarni« scenarij);

- 7) Ali naj Robin Hood dela kakšno razliko med tistimi, ki jim pomaga, npr. naj pomaga vsem enako in med njimi ne dela razlik ali prej oz. v večji meri pomaga tistim, ki so na slabšem oz. so najbolj deprivilegirani (t. i. »prioritarni« scenarij)?

S problematiko družbene (ne)enakosti – kakor nakazujejo zgoraj predstavljena zgodba ter nekatera izmed vprašanj, ki jih odpira – je torej nekako tako, kakor je s konceptom človeka, za katerega je Harry G. Frankfurt⁵ opozoril, da ga je »na splošno težko natančno določiti, še težje razrešiti in skoraj nemogoče povzeti« (Frankfurt, 1971). Tudi zaradi tega ostaja problematika družbene (ne)enakosti (vse prepogosto) predmet grobih posploševanj in redukcionističnih poenostavljanj oz. predmet »populistične«, »sentimentalne« ali celo »senzacionalistične« retorike, na katero niso imuni ne njeni zagovorniki in ne njeni kritiki. Kakor izpostavlja Larry Temkin, je v okviru razprav o enakosti namreč »zelo pomembno, da smo jasni o pomenu, kako uporabljamo ta izraz« (Temkin, 2003b: str. 155).⁶ Za zagovornike egalitarizma ter ostalih »emancipatoričnih« projektov (praviloma) t. i. »leve« politične provenience je namreč kritika družbene neenakosti – v veliki meri – stvar političnega bontona, kar zagovornikom libertarne politične teorije in ideologije neoliberalizma pušča nemalo maneverskega prostora. Problematičnost tega trenda, kakor je izpostavil Paul Kelly, je v tem, »da posveča premalo pozornosti tradicionalnim vprašanjem o podlagi temeljne enakosti oz. temu, zakaj nas bi morala enakost na prvem mestu sploh zanimati« (Kelly, 2010: str. 56).⁷ Ne preseñeča torej, da je enakost, kakor opozarja Larry S. Temkin, »med najbolj obširno obravnavanimi ideali, a hkrati tudi med najmanj razumljenimi« (Temkin, 2001: str. 327). Kako sicer razumeti dejstvo, da se (predvsem od sedemdesetih let 20. stoletja dalje) soočamo tudi z vrsto nekakšnih »em-

5 Harry G. Frankfurt je tudi avtor enega izmed t. i. »akademskega bestsellerjev«, in sicer eseja *On Bullshit* (2005), ki je izšel tudi v slovenskem prevodu.

6 Prav zaradi tega Temkin razlikuje med tremi ločenimi pojmovanji enakosti, in sicer omenja 1) enakost kot univerzalnost; 2) enakost kot nepristranskost ter 3) enakost kot primerljivost (Temkin, 2001: str. 328–330). Kakor izpostavlja Michael Walzer, kompleksna enakost pomeni, da »noben položaj državljana na enem področju ali v zvezi z eno družbeno dobrino ne sme spodjedati njegovega položaja v katerem od drugih področij ali v zvezi s kakšno drugo dobrino. Tako je lahko za politično funkcijo izbran državljan X namesto državljana Y, nato pa bosta onadva na področju politike neenaka. Vendar pa bosta na splošno enaka tako dolgo, dokler X-u funkcija ne daje nobene prednosti pred Y-om v kateri koli drugi sferi – boljše zdravstveno varstvo, dostop do boljših šol za svoje otroke, podjetniške priložnosti in tako naprej.« (Walzer, 1983: str. 19.)

7 Slednje vprašanje je tudi nosilna ideja članka Elizabeth Anderson »What is the Point of Equality« (1999).

piričnih« paradoksov, med katerimi izstopajo naraščajoči razkorak med bogatimi in revnimi, vse večje število ljudi, ki živijo pod pragom revščine, ter vse manjši vpliv načela enakih možnosti na socialno mobilnost ter s tem povezani družbeni status posameznikov v primerjavi s podedovanim bogastvom oz. privilegiji »elit«. ⁸ Kako torej misliti (ne)enakost?

Osnovni namen pričujočega prispevka je razjasniti nekatere izmed temeljnih distinkcij, s katerimi se soočamo v okviru razprav o družbeni (ne)enakosti. V uvodnem delu analiziram t. i. »egalitarni impulz«, ki predstavlja osnovno izhodišče »egalitarizma srečnega naključja« oz. egalitarizma nasploh. Sledita predstavitev problematike *narave* neenakosti ter analiza prioritarizma in suficientarizma kot dveh alternativnih redistributivnih strategij oz. scenarijev spoprijemanja z neenakostjo. Sklepni del opozori na problematičnost redukcionističnega pojmovanja razmerja med neenakostjo in enakostjo. Pričujoči prispevek ima torej namen predstaviti in analizirati posamezne razsežnosti problematike družbene neenakosti, ki v sodobnih razpravah ostajajo ob strani ali v celoti neraziskane. Eden od osnovnih problemov, s katerim se namreč soočamo, ni v tem, da ostajajo različna vprašanja o tej problematiki neodgovorjena, temveč, da nekatera temeljna vprašanja – tudi zaradi samega obsega razprave ter njene disciplinarne razvejanosti – sploh še niso bila zastavljena. ⁹

Egalitarizem

Tako konceptualno kot tudi zgodovinsko, kakor izpostavlja Samuel Scheffler, leži »motivacija za egalitarizem« »v zavezi z določenim idealom družbe: prepričanjem, da morajo biti člani družbe med seboj povezani kot enakopravni« (Scheffler, 2015: str. 2), saj je osnovni cilj egalitarizma – kakor je v knjigi *Spheres of Justice* zapisal Michael Walzer – odprava »aristokratskih privilegijev« kapitalističnega bogastva, birokratske moči ter rasne ali spolne prevlade« (Walzer, 1983: str. xii). Zagovorniki egalitarizma, kakor opozarjata Nils Holtug ter Kasper Lippert-Rasmussen, namreč »sprejmejo posebno interpretacijo predpostavke o moralni enakosti med ljudmi« (Holtug in Lippert-Rasmussen, 2007: str. 2). Osnovna predpostavka egalitarizma je, da ljudje v okolju, kjer so dobrine in priložnosti razporejene enako oz. čim bolj enako, živijo bolje ter da je enaka distribu-

8 Na problem naraščajoče neenakosti je v dokumentarnem filmu *Inequality for All* opozoril tudi nekdanji ameriški državni sekretar za delo (v času prve administracije Billa Clintona, 1993–1997) Robert Reich. Dokumentarni film je dostopen na spletni strani <http://inequalityforall.com>.

9 V tem prispevku puščam ob strani razmerje med neenakostjo, deprivilegiranostjo, izkoriščanjem in revščino. Kljub povezanosti oz. prekrivanju zgoraj izpostavljenih konceptov je njihovo medsebojno razmerje vse prej kot enoznačno ali neproblematično. V nobenem primeru ne gre za razmerje ekvivalentnosti.

cija bolj pravična. Standardni egalitarizem, kakor opozarja Elizabeth Anderson, tako temelji na dveh ločenih premisah, in sicer 1) da je treba ljudem nezasluzeno nesrečo nadomestiti ter 2) da naj nadomestilo zaslužene sreče drugih izhaja iz tistega dela, ki je nezaslužen (Anderson, 1999: str. 290).¹⁰ Tako imenovani egalitarni impulz zagotavljanja enakosti ima torej dve ločeni razsežnosti, in sicer 1) t. i. »pozitivno« razsežnost ter 2) t. i. »negativno« razsežnost zagotavljanja enakosti. Pozitivna razsežnost zagotavljanja enakosti ima za svoj osnovni cilj izenačitev posameznikov glede na razsežnost, ki velja za t. i. »merilo« oz. »valuto« enakosti. Poleg nevtraliziranja okoliščin, zaradi katerih so posamezniki tako ali drugače deprivilegirani oz. so zaradi okoliščin, na katere nimajo vpliva v neenakem položaju, naj bi v okviru te razsežnosti zagotavljali kompenziranje za dejansko neenakost. Negativna razsežnost zagotavljanja enakosti pa ima hkrati namen oz. cilj nevtralizirati, zmanjšati oz. ublažiti ali celo odpraviti prednost, ki naj bi jo imeli posamezniki, ki so nad (arbitrarno) določenim pragom.

Hkrati je treba med zagovorniki egalitarizma, kakor je v svojem predavanju »Equality or Priority« izpostavil Derek Parfit, ločiti dve osnovni različici, in sicer 1) »telično« različico egalitarizma oz. »telični« egalitarizem ter 2) »deontično« različico egalitarizma oz. »deontični« egalitarizem. »Telična« različica egalitarizma zagovarja pozicijo, da je neenakost sama na sebi nekaj slabega oz. da »je samo po sebi slabo, če so nekateri ljudje na slabšem kot drugi« (Mason, 2001a: str. 246), kar Parfit poimenuje *načelo enakosti*. V nasprotju s »telično« različico pa t. i. »deontična« različica egalitarizma neenakosti ne jemlje kot nekaj negativnega na sebi, temveč se temeljni ugovor zoper neenakost primarno nanaša na njeno nepravičnost (ibid.) oz. na različne negativne učinke, ki izhajajo iz neenakosti (*predpostavka o nepravičnosti neenakosti*). Osnovna teza t. i. »deontičnega« egalitarizma je utemeljena na predpostavki, da je odprava neenakosti upravičena samo v primeru, kakor poudarja Parfit, ko le-ta »koristi ljudem, ki so na slabšem« (Parfit, 1997: str. 18). Čeprav je za zagovornike egalitarizma »osnovna vrednota« enakost (Moss, 2014: str. 17), naj bi bilo njihova »osrednja skrb«, kakor v svojem članku »Why Egalitarians Should Not Care About Equality« opozarja Shlomi Segall, neenakost (Segall, 2012: str. 507).

10 Elizabeth Anderson loči med dvema kategorijama ciljev egalitarnih politik, in sicer med 1) negativnimi ter 2) pozitivnimi. Negativni cilj egalitarnih politik oz egalitarne pravičnosti »ni odprava posledic smole iz človeških zadev, temveč končati zatiranje, ki je po definiciji družbeno pogojeno« (Anderson, 1999: str. 288), medtem ko je pozitivni cilj egalitarnih politik »ustvariti skupnost, v kateri so ljudje v enakopravnih medsebojnih odnosih« (ibid.: str. 289). V tem pogledu naj bi sodobne egalitarne politike zapostavile »politične cilje egalitarizma« (Anderson, 2009: str. 288), kar naj bi imelo različne negativne učinke.

Tako imenovani »egalitarni impulz« spoprijemanja s problematiko družbene neenakosti, ki predstavlja osnovno izhodišče »egalitarizma srečnega naključja« oz. egalitarizma nasploh, je torej utemeljen na dveh ločenih predpostavkah, in sicer 1) da posameznik za neenakost, ki je rezultat »naključja«, ni odgovoren oz. da je odgovoren zgolj in samo za tisto neenakost, ki je rezultat njegovih izbir (*predpostavka o odgovornosti za neenakost, ki je rezultat izbire*), ter 2) da je treba posameznikovo neenakost, ki je nezasužena, zmanjšati, nevtralizirati ali celo odpraviti (*predpostavka o kompenziranju neizbrane neenakosti*). Ta impulz problematizira dve ločeni vprašanji, in sicer 1) kaj kompenzirati (*substantivno vprašanje*) ter 2) kako neenakost zmanjšati, nevtralizirati ali celo odpraviti (*vprašanje distributivnih scenarijev*). Prvo vprašanje tako odpira problematiko same *narave* neenakosti, medtem ko drugo vprašanje odpira problematiko distributivnih scenarijev spoprijemanja s problematiko družbene neenakosti.

Narava neenakosti¹¹

Posamezna egalitarna pojmovanja enakosti se med seboj v prvi vrsti razlikujejo predvsem glede na izvor oz. *naravo* posameznih pojavnih oblik neenakosti, in sicer glede na 1) tiste pojavne oblike neenakosti, ki so rezultat okoliščin ter s tem povezanih dejavnikov, na katere posameznik nima vpliva oz. nadzora nad njimi, ter glede na 2) tiste pojavne oblike neenakosti, ki so del posameznikovih izbir. Teoretični kot tudi politični pomen distinkcije med obema oblikama neenakosti je namreč ključna ločnica v sodobni teoriji pravičnosti.¹² Vse od izida Rawlsove knjige *A Theory of Justice* (1971) oz. artikulacije teorije pravičnosti kot poštenosti velja, da se najpomembnejša distinkcija v egalitarnem liberalizmu nanaša na samo *naravo* neenakosti. Kakor je v svoji knjigi *Liberalism, Community and Culture* izpostavil Will Kymlicka, je »razlikovanje med izbirami in okoliščinami pravzaprav popolnoma osrednje za liberalni projekt« (Kymlicka, 1989: str. 186).

11 Za analizo posameznih ugovorov zoper neenakost glej esej Thomasa Scanlona, »The Diversity of Objections to Inequality«, ki je objavljen v knjigi *The Difficulty of Tolerance* (2003, 11. poglavje).

12 Ta distinkcija ima osrednjo vlogo tudi v razpravah o problematiki kulturne različnosti. Npr. ugovori, na katerih je Brian Barry v svoji knjigi *Equality & Culture* (2001) utemeljil svojo kritiko multikulturalizma, se nanašajo na samo naravo kulturne različnosti. Kakor namreč izpostavlja Barry, je poudarjanje ekvivalence med npr. omejitvijo uživanja določene vrste hrane (npr. diabetiki) ter tistimi, ki določene hrane ne uživajo zaradi verskih oz. ostalih svetovno-nazorskih prepričanj, tako moralno nedopustno kakor tudi napačno. Krivično je zato, ker postavljamo enačaj med dvema pojavnima oblikama različnosti, ki nista enaki, ter tako zgrešimo *zmoto o ekvivalenci*, napačno pa zato, ker temeljijo politike kompenzacije posameznih pojavnih oblik kulturne različnosti na predpostavki o njihovi nevoluntaristivačni naravi.

Kljub različnim izpeljavam oz. različicam egalitarnega liberalizma jih namreč združuje skupna ideja, kakor je izpostavil Samuel Scheffler, »da so neenakosti v prednostih, ki jih ljudje uživajo, sprejemljive, če izhajajo iz prostovoljnih izbir, medtem ko so neenakosti, ki izhajajo iz neizbranih lastnosti, okoliščin ljudi, nepravične« (Scheffler, 2003: str. 5) oz. kakor je poudaril Larry Temkin, da »je *nezaslužena* neenakost nepoštena, medtem ko *zaslužena* neenakost ni« (Temkin, 2003a: str. 62). Ta ideja, kakor izpostavlja Shlomi Segall, temelji na predpostavki »da je za posameznika nepošteno, da je v slabšem položaju kot drugi zaradi razlogov, ki so zunaj njegovega nadzora« (Segall, 2008: str. 10) ter da naj se od posameznika upravičeno zahteva, kakor poudarja Andrew Mason, »da nosi stroške (ali dovoli, da uživa koristi) posledic svojega ravnanja, katerih proizvodnja leži znotraj njegovega nadzora, ne pa tudi tistih, katerih proizvodnja je onkraj njega« (Mason, 2001b: str. 763). »Kar se zdi slabo,« opozarja Thomas Nagel v svoji knjigi *Equality and Partiality*, »ni to, da bi morali biti ljudje neenaki v prednostih ali pomanjkljivostih nasploh, temveč da morajo biti neenaki v prednosti ali pomanjkljivostih, za katere niso odgovorni« (Nagel, 1989: str. 71). S teorijo egalitarnega liberalizma Ronalda Dworkina¹³ sta postali vprašanji odgovornosti in izbire,¹⁴ ki sta tradicionalno veljali – kakor je izpostavil G. A. Cohen – za »najmočnejši ideji iz arzenala protiegalitarne desnice« (Cohen, 1989), tudi »osrednji vprašanji v sodobni politični razpravi o distributivni pravičnosti ter v normativnem teoretičnem razmišljanju« (Cappelen, Sorensen in Tungodden, 2006: str. 2).

Osnovno vprašanje, ki se torej odpira, je, »katere dejavnike je treba šteti med okoliščine ljudi in katere je mogoče vključiti znotraj kategorije izbir« (Scheffler, 2005: str. 6).¹⁵ Ali so torej talenti posameznikov oz. njihove sposobnosti lahko legitimni temelj razlik med posamezniki ter s tem povezane neenakosti, saj si nihče, kakor izpostavlja Rawls, »ne zasluži svojih večjih naravnih sposobnosti niti ni upravičen do ugodnejšega zač-

13 Del Dworkinove monografije *Sovereign Virtue* (2000), kjer je njegova teorija enakosti predstavljena, v celoti temelji na njegovih dveh člankih o enakosti, ki sta bila objavljena v reviji *Philosophy & Public Affairs* (1981a in 1981b).

14 V liberalnem taboru je pojmu izbire in odgovornosti sledila še vrsta drugih konceptov, ki so bili do nedavnega izključna domena libertarne, republikanske ali konservativne politične teorije, in sicer problematika odgovornosti (Thompson, 2005); integritete (Philp, 2007); dostojanstva (Kateb, 2011); lojalnosti (Keller, 2007); vrlin (npr. patriotizma) (Soutphommasane, 2012) itn.

15 To pojmovanje distinkcije med danostjo in izbiro ter s tem povezane zahteve po kompenziranju vseh tistih pojavnih oblik neenakosti, nad katerimi posameznik nima vpliva, temelji na predpostavki, da so dejavniki, ki so izven posameznikovega nadzora, v zunanjem odnosu s posameznikovimi izbirami oz. nanje nimajo vpliva. Po tej interpretaciji, kakor opozarja Mathias Risse, »izbira ni povzročena in potemtakem ni vzročne zveze med posameznikovimi okoliščinami, za katere je odgovoren, ter tistimi za katere ni« (Risse, 2002: str. 729).

tnega položaja v družbi. Tisti, ki jim je bila narava bolj naklonjena, kdorkoli že so, lahko pridobijo iz svoje sreče samo pod pogoji, ki izboljšujejo položaj tistih, ki so izgubili« (Rawls, 1971: str. 101–102). Iz perspektive t. i. »egalitarizma srečnega naključja« je neenakost namreč problematična (zgolj in samo), v kolikor je skladna z egalitarno klavzulo »brez krivde ali izbire«¹⁶ (Temkin, 2003a: str. 62), saj naj bi bilo »nepravično in nepošteno«, kakor v svoji knjigi *Inequality* izpostavlja Larry Temkin, »da so nekateri v slabšem položaju kot drugi, ne po lastni krivdi (ali izbiri)« (Temkin, 1993: str. 13).¹⁷

Kljub temu je bil t. i. »egalitarizem srečnega naključja« oz. egalitarizem nasploh deležen tudi številnih ugovorov in očitkov, saj naj bi bila »moralna vrednost enakosti«, kakor v svojem esaju »The Moral Irrelevance of Equality« opozarja Harry G. Frankfurt, »iluzija« (Frankfurt, 2000: str. 89), egalitarizem pa »lažen ideal« (ibid.: str. 90). Tradicionalna kritika je tukaj primarno osredotočena na t. i. »klasični« problem uskladitve zahtev po zagotavljanju enakosti ter neomejevanju svobode posameznika, saj naj bi egalitarizem, kakor izpostavlja Elizabeth Anderson, »v svoji odločenosti, da popravi nepravičnost /...//, napadel našo zasebnost ter otežil osebne vezi ljubezni in navezanosti, ki se nahajajo v središču družinskega življenja« (Anderson, 1999: str. 288). Eden izmed ključnih ugovorov zoper egalitizem je t. i. »ugovor o zniževanju« (*leveling-down objection*), ki enakost lahko zagotovi preko nižanja dobrobiti tistih, ki so na boljšem, s čimer absolutne dobrobiti tistih, ki so na slabšem, ne izboljšamo, zmanjšamo pa sam razkorak med bogatimi in revnimi in tako obe skupini izenačujemo. Kakor so prepričani zagovorniki libertarne politične teorije in ideologije neoliberalizma, je zagotavljanje enakosti praviloma premo sorazmerno povezano z zmanjševanjem posameznikove svobode.¹⁸ Zagotavljanje enakosti skozi politike redistribuiranja naj bi namreč

16 Klavzula »ne po svoji krivdi ali izbiri« ter na njej utemeljeno pojmovanje nezaslužnosti imata dve ločeni razsežnosti, in sicer 1) nezasluženo prednost ter 2) nezasluženo prikrajšanost ter s tem povezano neenakost. Npr. če ima nekdo »naravne« talente ali pa se je rodil premožnim staršem, je to nedvomno nezaslužena prednost, ki jo ima pred ostalimi kandidati v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Če imamo kot družba nalogo odpraviti, nevtralizirati ali celo zmanjšati nezasluženo prikrajšanost in zato preko redistribucije in ostalih mehanizmov (posredno) zagotavljamo kompenziranje neenakosti, ali imamo potem tudi dolžnost neposredno nevtralizirati nezasluženo prednost posameznikov?

17 Temkinova klavzula »brez krivde ali izbire« sodi v okvir njegovega pojmovanja »enakosti kot primerljivosti«, ki ga razlikuje od »enakosti kot univerzalnosti« ter »enakosti kot nepristranskosti«. Za podrobnejšo predstavitev te distinkcije ter njene implikacije za razpravo o problematiki družbene (ne)enakosti glej Temkin (2001).

18 Eden izmed »obvodov« okoli napetosti med enakostjo in svobodo – vsaj za zagovornike libertarne politične teorije – naj bi predstavljale enake možnosti kot nekakšen »hibrid« med obema idejama. V tem prispevku ostaja v celoti odprto vprašanje, ali enake možnosti lahko štejejo med egalitarne ideje. Na eni strani imamo namreč tiste, ki enake možnosti ponujajo

ogrožalo dobrobit tistih, ki so na boljšem, saj »nihče nima pravice do nečesa«, kakor izpostavlja Robert Nozick, »za uresničitev česar je potrebna določena uporaba stvari in dejavnosti, do katerih imajo drugi ljudje pravico in pričakovanja« (Nozick, 1974: str. 238). Na t. i. »individualni« ravni – vsaj tako so prepričani taisti kritiki – naj bi politike zagotavljanja enakosti oz. spopadanja s problematiko neenakosti v veliki meri negativno vplivale na odgovornost posameznikov oz. vrline in ostale dispozicije tistih, ki jim pomagajo, ter tako vzpodbujale apatijo, neparticipacijo, brezbržnost oz. naj bi razvijale vsesplošno neodgovornost. Kakor opozarja Elizabeth Anderson, zagovorniki egalitarizma »podpirajo neodgovornost ter spodbujajo parazitiranje lenih na tistih, ki so produktivni« (Anderson, 1999: str. 287).¹⁹ Na t. i. »družbeni« ravni pa naj bi politike zagotavljanja enakosti oz. spopadanja s problematiko neenakosti negativno vplivale predvsem na zmanjševanje same učinkovitosti družbe. Prav zaradi potencialno »negativnih« ali protislovnih učinkov²⁰ redistributivnih egalitarnih politik, nekoherentnosti pozicije samega egalitarizma oz. celo lažnosti ideje enakosti, ki naj bi jo zagovarjal egalitarizem, sta prišla v ospredje dva »alternativna« distributivna scenarija, ki naj bi problematiko družbene neenakosti ustrezneje razrešila.

»Alternativni« distributivni scenariji

Prav zaradi dejstva, kakor je izpostavil Richard Arneson, da lahko za enakost skrbimo »na različne načine iz različnih razlogov« (Arneson, 2002: str. 1), temelji spoprijemanje s problematiko neenakosti na različnih motivacijskih impulzih ter na njih utemeljenih strategijah oz. distributivnih scenarijih,²¹ ki se med seboj ločijo glede na dve osnovni razsežnosti, in sicer

namesto zagotavljanja enakosti, saj naj bi bilo zagotavljanje enakih možnosti manj problematično oz. zahtevno od zagotavljanja enakosti. Na drugi strani pa so idejo enakih možnosti zagovorniki libertarne politične teorije in ideologije neoliberalizma, kakor je v svojem predavanju o enakih možnostih izpostavil T. M. Scanlon, označili za nekakšen »trojanski konj egalitarizma« (Scanlon, 2014, 3. predavanje). Za predstavitev posameznih razsežnosti ideje enakih možnosti glej Sardoč, 2013a, 2013b, 2014.

- 19 Za omejitve »egalitarizma srečnega naključja« oz. njegove omejitve v aplikaciji npr. v zdravstvenem varstvu (zdravljenje bolnikov, ki so oboleli zaradi t. i. »nezdravega življenjskega sloga«, npr. kajenje itn.) glej Segall, 2008.
- 20 Implementacija idealne teorije enakosti – kakor je izpostavil Jonathan Wolff – lahko pravzaprav škodi tistim ljudem, »katerim je bila namenjena v pomoč« (Wolff, 2010: str. 335), saj naj bi predstavljala osnovni problem egalitarizma »nezadostna obravnava vprašanja spoštovanja ter samospoštovanja« (ibid.: str. 336).
- 21 Kompenzacijski programi, ki jih povezujemo z egalitarnim pojmovanjem enakosti, so praviloma utemeljeni na dveh ločenih argumentih, in sicer na 1) z začetnimi pozicijami utemeljenem argumentu (*argument ekvidistance*) ter na 2) z rezultatom procesa za selektivne družbene položaje utemeljenem argumentu (*argument ekvivalence*). Prvi argument je pravzaprav klasičen argument, ki ga povezujemo z egalitarnim pojmovanjem enakosti. Glede na to, da so začetne pozicije posameznikov neenake, so ti kompenzacijski programi primarno usmer-

1) zakaj je neenakost problematična (*motivacijski impulz*); 2) katera razsežnost neenakosti je problematična (*distributivni impulz*). V okviru razprav o spoprijemanju s problematiko neenakosti imamo torej dve ločeni izhodišči, in sicer 1) s položajem povezano izhodišče ter 2) z razliko povezano izhodišče. S položajem povezano izhodišče je usmerjeno v problematiziranje položaja, v katerem se nahajajo tisti, ki so najbolj deprivilegirani. Z razliko povezano izhodišče pa je primarno usmerjeno v problematizacijo razkoraka med tistimi, ki so najbolj deprivilegirani, ter tistimi, ki so na vrhu socialno-ekonomske lestvice. Prav zaradi tega sta bila oblikovana dva alternativna redistributivna scenarija, in sicer 1) prioritiziranjem ter 2) suficientiziranjem.

Prioritarizem

Za razliko od egalitarizma, katerega osnovni cilj – kakor opozarja G. A. Cohen – je v tem, »da se odpravi vpliv distribucije tako na izkoriščanje kakor tudi na srečno naključje« (Cohen, 2011: str. 5), prioritiziranjem na prvo mesto postavlja tiste, ki so najbolj deprivilegirani. Prioritarizem namreč izpostavlja absolutno oz. nerelacijsko stanje posameznika, saj ni pomembno, ali je nekdo na boljšem oz. koliko jih je lahko na boljšem, temveč, kako na slabem so tisti, ki so najbolj deprivilegirani.²² Za prioritiziranjem osrednje vprašanje tako ni v substantivnem vprašanju, »kaj je treba izenačiti«, temveč v izboljšanju položaja tistih, ki so najbolj deprivilegirani, saj naj bi bilo dajanje prednosti tistim, ki so najbolj deprivilegirani, kakor opozarja Shlomi Segall, »bistvo egalitarnega ideala« (Segall, 2010: str. 12). V okviru tega scenarija je pomoč manjši skupini posameznikov, katerih izboljšanje položaja zahteva zajetna sredstva, pomembnejša od pomoči večji skupini posameznikov, ki bi za izboljšanje svojega položaja potrebovala manj sredstev oz. virov.²³ Prioritarizem, kakor opozarja Jeremy Moss,

jeni v zmanjševanje t. i. izhodiščne neenakosti oz. v izenačevanje začetnih pogojev ter v s tem povezano ekvidistanco. Drugi argument, ki ga povežemo s kompenzacijskimi programi, pa je primarno osredotočen na kompenziranje neenakosti, ki so rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Prva skupina kompenzacijske programe utemeljuje na moralni arbitrarnosti vseh tistih dejavnikov, ki so izven nadzora posameznika in posameznikom onemogočajo »pošteno« tekmovalno v okviru procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje. Na drugi strani pa naj bi druga skupina kompenzacijskih programov zmanjšala, nevtralizirala ali celo odpravila neenakost, ki je posledica oz. rezultat procesa konkuriranja za selektivne družbene položaje.

22 Razlikujemo lahko med 1) kvalitativno in 2) kvantitativno razsežnostjo deprivilegiranosti ter s tem povezano neenakostjo. Kvalitativna razsežnost deprivilegiranosti zaobsega problematiko, ki ima tiste attribute oz. dejavnike, ki jih lahko prištevamo med dejavnike deprivilegiranosti, ki služijo kot legitimna podlaga za redistribucijo, npr. nizek socialno-ekonomski položaj. Na drugi strani pa se kvantitativna razsežnost deprivilegiranosti nanaša na prag, kdaj je določena neenakost zadostna za določitev oz. priznanje deprivilegiranosti.

23 Politike, ki naj bi bile primarno usmerjene v izboljšanje položaja najbolj deprivilegiranih, so

»skrbi absolutna prikrajšanost v primerjavi z relativno prikrajšanostjo« (Moss, 2014: str. 31). Pri prioritarnizmu gre torej za maksimiranje dobrobiti tistih, ki so na slabšem v absolutnem pomenu in ne v primerjavi z ostalimi oz. v relativnem pomenu.²⁴

Suficientarizem

Če je cilj prioritarnizma izboljšati položaj tistih, ki so najbolj deprivilegirani, je osnovno izhodišče oz. t. i. »motivacijski impulz« suficientarizma dvig dobrobiti vseh posameznikov do praga dostojnega življenja. Kakor je v svojem članku »Equality as a Moral Ideal« izpostavil Harry Frankfurt, z vidika moralnosti »ni pomembno, da bi morali imeti vsi enako, temveč da bi vsak moral imeti dovolj« (Frankfurt, 1987: str. 21). Ta scenarij torej ni medsebojno izključujoč z neenakostjo, saj je njegov osnovni cilj izboljšanje statusa vseh tistih, ki so pod določenim pragom dobrobiti. Suficientarizem je neodvisen od obsega neenakosti, razkoraka med bogatimi in revnimi ter števila enih ali drugih. V okviru tega distributivnega scenarija je neenakost tako v celoti legitimen fenomen, v kolikor imajo vsi posamezniki dovolj oz. so nad določenim pragom dostojnega življenja oz. dobrobiti.²⁵ Suficientarizem ima kot svoj osnovni cilj pomagati tistim, ki so deprivilegirani, vendar zgolj in samo do določenega praga, ko naj bi bila njihova dobrobit uresničena v zadostni meri. Osnovni cilj suficientarizma kot t. i. »doktrine zadostnosti« (Frankfurt, 1987: str. 22) torej ni izenačevanje posameznikov oz. zmanjševanje razlik med tistimi, ki imajo, ter ti-

tarča različnih (z učinkovitostjo) povezanih ugovorov, ki jih praviloma lahko ločimo na 1) ugovore kvantitativne narave ter 2) ugovore kvalitativne narave. Ugovori kvantitativne narave praviloma izpostavljajo, da bi npr. sredstva, ki jih namenimo za izboljšanje izobraževalnih pogojev (posredna pomoč) ali pa za dodatno učno pomoč za izboljšanje izobraževalnih dosežkov (neposredna pomoč) najbolj deprivilegiranih učencev, lahko uporabili za izboljšanje znanja večjega števila ostalih učencev. Ugovori kvalitativne narave pa so primarno osredotočeni na izboljšanje kvalitete znanja ter s tem povezanih dosežkov ostalih skupin preostalih učencev. Za ceno zmanjševanja razlik med učenci so torej kompenzacijski programi – v okviru ugovorov takega tipa – neučinkoviti, saj naj bi z istimi sredstvi lahko dosegli, da bi se več učencev (kvantitativni vidik) naučilo boljše (kvalitativni vidik).

24 Prednost, ki naj bi jo namenili tistim, ki so – tako ali drugače – na slabšem, je lahko 1) absolutna ali pa 2) relativna. Po absolutni različici ima dajanje prednosti tistim, ki so – tako ali drugače – na slabšem, vselej prednost pred ostalimi posamezniki oz. skupinami posameznikov, ne glede na učinke teh politik. Relativna različica pa dajanje prednosti tistim, ki so – tako ali drugače – na slabšem pod določenimi pogoji.

25 Vidik pojmovanja dostojnega življenja je možno opredeliti glede na dve ločeni razsežnosti, in sicer: 1) kateri so elementi, ki naj bi bili del dostojnega življenja (*substantivna razsežnost*), ter 2) kako opredelimo prag dostojnega oz. zadovoljivega življenja (*kvantitativna razsežnost*). Medtem ko substantivni vidik pojmovanja dostojnega življenja oz. t. i. »merilo« praga opredeljuje samo *naravo* tega, kaj naj bi bilo dostojno življenje, kvantitativni vidik opredeljuje stopnjo praga posameznih elementov dostojnega življenja. Za predstavitev posameznih nejasnosti, ki jih odpira t. i. »problem praga«, glej Moss, 2014: str. 28–29.

stimi, ki nimajo, temveč zagotavljanje dostojnega življenja posameznikov, ki so deprivilegirani nad določenim pragom.

Razlika med posameznimi distributivnimi scenariji torej ni zgolj oz. izključno v samem načinu redistribucije, temveč predvsem v tem, katera razsežnost problematike družbene neenakosti je pomembna ter kakšno je razmerje med spoprijemanjem z neenakostjo in zagotavljanjem enakosti. Za egalitarizem je osrednje vprašanje v voluntarističnem pojmovanju izbire oz. v posledicah izbire ter odgovornosti posameznika, da nosi »stroške« svojih izbir in odločitev: klavzula »ne po svoji volji ali izbiri« tako ni povezana z zagotavljanjem enakosti, temveč z odpravo neenakosti, ki je rezultat t. i. »(ne)srečnega naključja«. Za egalitarizem je osnovni problem namreč sama *narava* neenakosti in ne njen *obseg* ali pa velikost samega razkoraka med tistimi, ki imajo, ter tistimi, ki nimajo. Za zagovornike egalitarizma vsi posamezniki štejejo enako, medtem ko je za zagovornike prioritarnizma teža posameznikove neenakosti obratno sorazmerna s tem, kako velika je njegova prikrajšanost oz. neenakost. Za suficientarizem pa je osrednji problem v določitvi praga, nad katerim naj bi vsi posamezniki imeli zadosti in bi tako lahko imeli dostojno življenje oz. naj ne bi bili deprivilegirani.²⁶ Tako prioritarnizem kot suficientarizem torej nista namenjena izenačevanju, temveč (v prvi vrsti) izboljšanju dobrobiti tistih, ki so najbolj deprivilegirani (v primeru prioritarizma), ali doseganju določene praga dostojnega življenja (v primeru suficientarizma). Prioritarizem tako kakor tudi suficientarizem namreč v celoti izpusti vprašanje poštenosti oz. razsežnosti zasluge, saj – za razliko od egalitarizma, katerega osnovna distinkcija v zagotavljanju enakosti oz. zmanjšanja ali odprave neenakosti temelji na klavzuli »ne po svoji krivdi ali izbiri« – je njuna temeljna naloga zmanjšati oz. odpraviti neenakost ali dvigniti posameznike nad določen prag. Pri suficientarizmu s tistimi, ki so na boljšem, ni nobenega problema, vse dokler imajo tisti, ki so pod določenim pragom, dovolj.

Vsak izmed predstavljenih distributivnih scenarijev tako postavlja v ospredje eno izmed razsežnosti neenakosti, in sicer egalitarizem naravo neenakosti, prioritarnizem relacijsko vrednost neenakosti, suficientarizem pa absolutno vrednost neenakosti posameznikov. Ti distributivni scenariji oz. ideali, kakor opozarjata Matthew Clayton in Andrew Williams, so namreč »utemeljeni na različnih temeljih, imajo različne posledice in so podvrženi različnim tipom ugovorov« (Clayton in Williams, 2000: str.

26 Tukaj ostaja odprto vprašanje glede same *narave* praga, s katerim suficientarizem določi, kdaj imajo posamezniki zadosti. Je le-ta povezan z dostojanstvom, s samim preživetjem posameznika ali s katerim izmed »perfekcionističnih« idealov dobrega življenja oz. dobrobiti nasploh?

3). To nenazadnje odslikava kompleksnost same razprave o problematiki družbene (ne)enakosti. Egalitarizem, kakor opozarja Norman Daniels, namreč »ni ena ideja, temveč jih je veliko, saj obstaja veliko različnih vrst in stopenj enakosti, ki jih ljudje lahko spodbujajo in še vedno trdijo, da so egalitaristi« (Daniels, 2003: str. 241).

Sklep

Kljub dejstvu, da je družbena neenakost vir številnih problemov, npr. izkoriščanja, zatiranja, diskriminacije, deprivilegiranosti, prikrajšanosti,²⁷ socialne izključenosti ter revščine nasploh, ostaja spoprijemanje z družbeno neenakostjo oz. z njeno zmanjševanje ali nevtraliziranje njenih učinkov vse prej kot enoznačno ali neproblematično. V artikulaciji odgovora na problematiko neenakosti,²⁸ kakor opozarja Francis Schrag, je namreč »precej manj soglasja o tem, kako nanjo odgovoriti« (Schrag, 1995: str. 112), saj spoprijemanje s problematiko neenakosti ni premosorazmerno povezano z zagotavljanjem enakosti. Prav zaradi tega so tudi razprave o družbeni (ne)enakosti v vzgoji in izobraževanju usmerjene v iskanje različnih alternativ. Nedavni pozivi za spremembo pristopa k zagotavljanju pravičnosti v vzgoji in izobraževanju izpostavljajo, da naj se namesto načela izobraževalne enakosti vpelje načelo izobraževalne zadostnosti, ki naj bi bilo ustrežnejše oz. naj bi bilo v zadostni meri pravično (Anderson, Satz, 2007; Brighouse, Swift, 2009).²⁹ V kolikor problematiko družbene neenakosti razumemo kot nasprotje med zagovorom enakosti ter nasprotovanjem le-tej, kakor je v predgovoru knjige *Inequality Re-examined* izpostavil Amartya Sen, »v sami razpravi spregledamo njeno bistvo« (1992: str. ix). V okviru razprav o družbeni (ne)enakosti osnovni problem na-

27 Za podrobnejšo predstavitev problematike prikrajšanosti, glej Wolff in De-Shalit, 2007.

28 Tukaj v celoti ostaja ob strani problematika družbene neenakosti, socialne kohezivnosti ter kompenzacijskih mehanizmov, ki ta razkorak skušajo nevtralizirati, npr. patriotizem. Na empirični ravni je ta fenomen morda najbolj viden v primeru ZDA, kjer patriotizem »lepi skupaj« družbo, ki je zelo oz. vse bolj neegalitarna. Kakor je v svoji knjigi *The Price of Inequality* opozoril Joseph E. Stiglitz povečanje neenakosti nenazadnje ogroža tudi »občutek nacionalne identitete« (2013: str. 10).

29 Tukaj ostaja ob strani problematika razlike med načeloma izobraževalne enakosti ter izobraževalne zadostnosti. Kljub temu velja izpostaviti, da zagovorniki načela izobraževalne zadostnosti – v primerjavi z načelom izobraževalne enakosti – le-tega utemeljujejo na dveh ločenih argumentih, in sicer na 1) argumentu odvečnih stroškov ter 2) argumentu praga pravičnosti. Oba argumenta temeljita na predpostavki, da je izobraževalna enakost kot ideal preobsežna in da je torej zagotavljanje enakosti nepotrebno, saj naj bi »zadostnost« ustrežna oz. naj bi v zadostni meri zagotavljala dostop do ustrezne izobrazbe. V nasprotju z načelom izobraževalne zadostnosti pa t. i. »tradicionalna« kritika neustreznost načela izobraževalne enakosti utemeljuje na treh ločenih argumentih, in sicer 1) na njegovi preambiciozni naravi, ki je povezana z visokimi stroški; 2) na njegovi neučinkovitosti ter 3) njegovi opresivnosti.

mreč ni v tem, kako zagotavljanje enakosti uresničiti, temveč kako ga pravzaprav utemeljiti.

Literatura

- Anderson, E. S. (1999) What is the Point of Equality?. *Ethics* 109 (2), str. 287–337.
- Arneson, R. (2002) Equality of Opportunity. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/> (31. 1. 2013).
- Barry, B. (2001) *Culture & Equality*. Cambridge: Polity Press.
- Brighouse, H., Swift, A. (2009) Educational Equality Versus Educational Adequacy: A Critique Of Anderson And Satz. *Journal Of Applied Philosophy* 26 (2), str. 117–128.
- Christiano, T., Christman, J. (ur.) (2003) *Contemporary Debates in Political Philosophy*. London: Blackwell.
- Clayton, M., Williams, A. (ur.) (2000) *The Ideal of Equality*. London: Macmillan Press.
- Clayton, M., Williams, A. (2000) Some Questions for Egalitarians. V Clayton, M., Williams, A. (ur.). *The Ideal of Equality*, str. 1–20. London: Macmillan Press.
- Cohen, G. A. (1989) On the currency of egalitarian justice. *Ethics* 99 (4), str. 906–944.
- Cohen, G. A. (2011) *On the Currency of Egalitarian Justice, and Other Essays in Political Philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- Daniels, N. (2003) Democratic Equality: Rawls's Complex Egalitarianism. V Freeman, S. (ur.). *The Cambridge Companion to Rawls*, str. 241–276. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dworkin, R. (1981a) What is Equality? Part I: Equality of Welfare. *Philosophy & Public Affairs* 10 (3), str. 185–246.
- Dworkin, R. (1981b) What is Equality? Part II: Equality of Resources. *Philosophy & Public Affairs* 10 (4), str. 283–345.
- Dworkin, R. (2000) *Sovereign Virtue*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Frankel, Ch. (1971) Equality of Opportunity. *Ethics* 81 (3), str. 191–211.
- Frankfurt, H. G. (1971) Freedom of the Will and the Concept of a Person. *The Journal of Philosophy* 68 (1), str. 5–20.
- Frankfurt, H. G. (1987) Equality as a Moral Ideal. *Ethics* 98 (1), str. 21–43.
- Frankfurt, H. G. (2000) The Moral Irrelevance of Equality. *Public Affairs Quarterly* 14 (2), str. 87–103.
- Frankfurt, H. G. (2005) *On Bullshit*. Princeton: Princeton University Press.

- Hardwig, J. (1987) Robin Hoods and Good Samaritans: The Role of Patients in Health Care Distribution. *Theoretical Medicine* 8 (1), str. 47–59.
- Holtug, N., Lippert-Rasmussen, K. (2007) An Introduction to Contemporary Egalitarianism. V Holtug, N., Lippert-Rasmussen, K. (ur.). *Egalitarianism: New Essays on the Nature and Value of Equality*, str. 1–37. Oxford: Oxford University Press.
- Holtug, N., Lippert-Rasmussen, K. (2007) *Egalitarianism: New Essays on the Nature and Value of Equality*. Oxford: Oxford University Press.
- Husén, T. (1975) *Social Influences on Educational Attainment: Research Perspectives on Educational Equality*. Paris: OECD.
- Kateb, G. (2011) *Human Dignity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Keller, S. (2007) *The Limits of Loyalty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, P. (2010) Why Equality? On Justifying Liberal Egalitarianism. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 13 (1), str. 55–70.
- Kymlicka, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- MacIntyre, A. (1964) The Socialism of R. H. Tawney. *The New York Review of Books*. <http://www.nybooks.com/articles/archives/1964/jul/30/the-socialism-of-r-h-tawney/> (6. 12. 2014).
- Mason, A. (2001a) Egalitarianism and the Levelling Down Objection. *Analysis* 61 (3), str. 246–254.
- Mason, A. (2001b) Equality of Opportunity, Old and New. *Ethics* 111 (4), str. 760–781.
- Moss, J. (2014) *Reassessing Egalitarianism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nagel, Th. (1989) *Equality and Partiality*. Oxford: Oxford University Press.
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books.
- Parfit, D. (1997) Equality and Priority. *Ratio (new series)* 10(3), str. 202–221.
- Philp, M. (2007) *Political Conduct*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Risse, M. (2002) What Equality of Opportunity Could Not Be. *Ethics* 112 (4), str. 720–747.

- Sandel, M. (2010) *Justice: What's the Right Thing to Do?*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sardoč, M. (2013a) Enake (izobraževalne) možnosti in družbena neenakost. *Sodobna pedagogika* 64 (2), str. 48–62.
- Sardoč, M. (2013b) Anatomija enakih možnosti. *Šolsko polje* XXIV(5/6), str. 145–159.
- Sardoč, M. (2014) Paradoks(i) enakih možnosti. *Časopis za kritiko znanosti* XLII (256), str. 108–123.
- Satz, D. (2007) Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*, 117(4), str. 623–648.
- Scanlon, Th. (2003) *The Difficulty of Tolerance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scanlon, Th. (2013) Equality of Opportunity. *2013 Annual Uehiro Lectures* (3. predavanje). media.podcasts.ox.ac.uk/philfac/uehiro/2013-12-10-philfac-uehiro-scanlon-3.mp4 (3. 8. 2014).
- Scheffler, S. (2003) What is Egalitarianism?. *Philosophy and Public Affairs* 31 (1), str. 5–39.
- Scheffler, S. (2005) Choice, Circumstance, and the Value of Equality?. *Politics, Philosophy and Economics* 4 (5), str. 5–28.
- Scheffler, S. (2015). The Practice of Equality. V Fourie, C., Schuppert, F., Walliman-Helmer, I. (ur.). *Social Equality: On What it Means to be Equal*, str. 21–44. Oxford: Oxford University Press.
- Segall, Sh. (2008) *Health, Luck and Justice*. Princeton: Princeton University Press.
- Segall, Sh. (2012) Why Egalitarians Should Not Care About Equality. *Ethical Theory and Moral Practice*, str. 507–519.
- Segall, Sh. (2013) *Equality and Opportunity*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1992) *Inequality Re-examined*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Soutphommasane, T. (2012) *The Virtuous Citizen: Patriotism in a Multicultural Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stiglitz, J. E. (2013) *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*. New York: W. W. Norton & Company.
- Tawney, R. H. (1931) *Equality*. London: Allen & Unwin.
- Temkin, L. S. (1993) *Inequality*. Oxford: Oxford University Press.
- Temkin, L. S. (2001) Inequality: A Complex, Individualistic, and Comparative Notion. *Philosophical Issues* 11 (1), str. 327–353.
- Temkin, L. S. (2003a) Equality, Priority or What. *Economics and Philosophy* 19 (1), str. 62–87.

- Temkin, L. S. (2003b) Illuminating Egalitarianism. V Christiano, T., Christman, J. (ur.). *Contemporary Debates in Political Philosophy*, str. 155–178. London: Blackwell.
- Thompson, D. F. (2005) *Restoring Responsibility: Ethics in Government, Business and Healthcare*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Van Parijs, Ph. (1991) Why Surfers Should be Fed: The Liberal Case for an Unconditional Basic Income. *Philosophy and Public Affairs* 20 (2), str. 101–131.
- Van Parijs, Ph. (1995) *Real Freedom for All What (If Anything) Can Justify Capitalism?*. Oxford: Oxford University Press.
- Walzer, M. (1983) *Spheres of Justice*. New York: Basic Books.
- Wolff, J., De-Shalit, A. (2007) *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, J. (2010) Fairness, Respect and the Egalitarian *Ethos* Revisited. *Journal of Ethics* 14, str. 225–350.

Vsebina človekove pravice do izobraževanja

Marjan Šimenc in Zdenko Kodeljca

V sodobnem govoru o vzgoji in izobraževanju imajo človekove pravice posebno mesto. Ta poseben položaj je opazen že na ravni programskih dokumentov. V Sloveniji tako prva *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS* v uvodnem poglavju z naslovom *Načela in teoretična izhodišča* zapiše: »Načela, ki določajo splošno teoretični okvir za preoblikovanje javnega sistema edukacije na preduniverzitetni ravni, izhajajo iz človekovih pravic in pojma pravne države.« (Krek, 1995: str. 13.) Tudi druga Bela knjiga ravna podobno. Začne se s poglavjem *Splošna načela vzgoje in izobraževanja*, poglavje pa se začne s trditvijo: »Temeljna načela vzgoje in izobraževanja v RS izhajajo iz skupne evropske dediščine političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki jih združujejo človekove pravice in njim pripadajoče dolžnosti ter načela pluralne demokracije, strpnosti, solidarnosti in pravne države.« (Krek, Metljak, 2011: str. 13.)

Podobno ravna slovenska zakonodaja, ki denimo v drugem členu *Zakona o osnovni šoli* med cilji osnovnošolskega izobraževanja navede tudi »vzganjanje za /.../ spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (Šolska zakonodaja, 1996: str. 109). Tudi med cilji gimnazij najdemo izpostavljeni pomen človekovih pravic: »/R/azvija zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana./« (Šolska zakonodaja, 1996: str. 147.)

V javnem govoru je sklicevanje na človekove pravice pogosto, tudi ko je govora o šolstvu. Zlasti ob razpravi o zasebnem šolstvu in njegovem sofinanciranju so bile v javnih nastopih pogoste izjave, ki so določeno ureditev zasebnega šolstva zagovarjale s tem, da taka ureditev sledi iz človekovih pravic. Vendar je v javnem govoru nastopila določena težava, saj se je različna, včasih nasprotujoča stališča utemljevalo s tem, da tako ureditev zahtevajo človek-

ove pravice. H kompleksnosti nastale situacije je prispevalo tudi to, da je bilo sklicevanje na človekove pravice uporabljeno kot argument, ki mu ne gre oporekati, tako rekoč zadnja beseda – se pravi tisti moment razmisleka, ko se razmislek pravzaprav ustavi, saj smo prišli do odločilne poante. Tako da znotraj govora ni bilo prostora za vprašanje, za katero pravico natančno gre in kako iz nje sledi zagovarjana ureditev.

Eden od razlogov za dvoumno sklicevanje na pravice je povezan z naravo javnega govoru: v njem je težko vzpostaviti ločnico med strokovnostjo in nestrokovnostjo, saj za poglobljeno razpravo o temeljnih izhodiščih ni priložnosti.

Vendar se zdi, da težava s človekovimi pravicami ni vezana samo na javni govor, ki se ga udeležujejo vsi državljani, tako da se v njem na isti ravni artikulirajo vsi pogledi, tudi tisti, ki se lahko v temeljitejšem razmisleku izkažejo za nestrokovne. Izkaže se namreč, da ima na področju človekovih pravic z ločnico utemeljeno/neutemeljeno v stroki določene težave tudi strokovni govor. Tako Eide opozarja na temeljno težavo pri implementaciji pravic druge generacije:

»Temeljna napačna konceptualizacija, ki ima negativni učinek na implementacijo ekonomskih in socialnih pravic, je v tem, da bi jih morala zagotoviti država. V preteklosti je ta napačna konceptualizacija povzročila, da so številni ljudje nasprotovali ekonomskim in socialnim pravicam, na osnovi predpostavke, da so drage, spodkopavajo kreativnost, odstranijo spodbude in vodijo do preobširnega državnega aparata.« (Eide, 1987: str. 2.)

Težave pri razumevanju človekovih pravic torej niso obrobne, ne zadevajo samo tistih, ki stvari ne poznajo, temveč se lahko nanašajo na temeljne koncepte in so povezane tudi s tistimi, ki naj bi se na stvari spoznali. Lahko bi sicer rekli, da velja prisluhniti strokovnjakom, a tudi različni strokovnjaki so človekove pravice včasih uporabili za zagovarjanje nasprotnojuočih si stališč, tako da se pojavi vprašanje: Na katero področje sodijo človekove pravice in kdo je strokovnjak, ki lahko odloči, kaj je človekova pravica in kaj ne?

V nadaljevanju bomo najprej podrobneje predstavili osnovno zamejitev pravice do izobraževanja, po splošni predstavitvi pa preverili, kje so bistveni razlogi za nesporazume in razlike pri interpretacijah.

Pravica do izobraževanja

Pravica do izobraževanja je priznana in pravno zavarovana kot ena od človekovih pravic. Sodi med socialne pravice, ki so znane tudi pod imenom »druga generacija« človekovih pravic. V nasprotju s pravicami prve

generacije, to se pravi s pravicami do svobode, je zanje značilno, da korelativne obveznosti države niso le v tem, da država ne preprečuje ali ovira njihovega uresničevanja, temveč mora tudi omogočiti, da jih posamezniki, ki jim te pravice pripadajo, lahko udejanjijo. Čeprav so človekove pravice marsikdaj opredeljene kot naravne, so v resnici zgodovinsko nastale »na začetku moderne dobe, skupaj z individualistično koncepcijo družbe« (Bobbio, 1990: str. VIII). Vendar to ne pomeni, da so se vse človekove pravice pojavile istočasno. Pojavljale so se v različnih časovnih obdobjih oziroma generacijah. Pravica do izobraževanja se je prvič pojavila leta 1791 v takratni francoski ustavi in bila nato potrjena še v *Deklaraciji o pravicah človeka in državljana* iz leta 1793.¹ V obeh primerih je pravica do izobraževanja pomenila pravico do javnega izobraževanja oziroma šolanja, ki ga zagotovi država in je brezplačno dostopno vsem državljanom.²

Po drugi svetovni vojni je bila pravica do izobraževanja zapisana v več mednarodnih dokumentih o človekovih pravicah. Tako je bila najprej vključena v nemara najbolj znano in vplivno *Splošno deklaracijo človekovih pravic*, ki jo je Generalna skupščina OZN sprejeta leta 1948, pozneje pa še v več drugih z njo neposredno povezanih dokumentov (konvencij in paktov), ki so za podpisnice tudi pravno zavezujoči. Prav tako je vključena tudi v mnoge ustave in nacionalne zakonodaje. Toda pravica do izobraževanja, kakor je opredeljena v mednarodnih aktih o človekovih pravicah, ni ena sama, temveč vključuje poleg te pravice, razumljene v ožjem smislu,³ še pravico staršev, da vzgajajo svoje otroke v skladu z lastnimi religioznimi ali filozofskimi prepričanji, in tudi z njo povezano pravico, da izberejo izobraževanje ali šolo, ki takšno vzgojo ali izobraževanje nudi.⁴

1 V znameniti *Deklaraciji o pravicah človeka in državljana* iz leta 1789 pravica do izobraževanja še ni navedena. Prav tako je ne najdemo v njej predhodnih dokumentih o človekovih pravicah.

2 »Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume« (*La Constitution* de 1791, Titre premier). »L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens« (Constitution du 24 juin 1793, *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, 22. člen).

3 Opredelitev te pravice ali, natančneje rečeno, pravic, je v *Splošni deklaraciji človekovih pravic* naslednja: »Vsakdo ima pravico do izobraževanja. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno« (26. člen, točka 1).

4 Tako je že v tretji točki 26. člena *Splošne deklaracije človekovih pravic* navedena prvenstvena pravica staršev »do izbire vrste izobrazbe za svoje otroke«. Pozneje je bila ta pravica natančneje določena v drugih dokumentih. V *Mednarodnem paktu o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah* je zapisano, da imajo starši pravico, da izberejo za svoje otroke tudi take šole, ki jih niso ustanovile javne oblasti, če te šole ustrezajo takim minimalnim standardom, ki jih določi ali

Poleg teh pravic, ki so opredeljene kot univerzalne, to se pravi kot pravice, ki veljajo za vse ljudi,⁵ so v nekaterih dokumentih navedene še pravice, ki veljajo le za posamezne kategorije prebivalstva, recimo, za narodne manjšine.⁶

Pravice do izobraževanja, ki so zapisane v mednarodnih dokumentih o človekovih pravicah, lahko razdelimo na pravice v strogem pomenu besede in na pravice, ki so pravzaprav dolžnosti oziroma obveznosti.⁷ Za pravice kot pravice je namreč bistveno, da je njihovo uveljavljanje odvisno od presoje in svobodne izbire tistega, ki mu je določena pravica priznana. To pomeni, da subjekt pravice ni obvezen izvrševati te pravice. Med pravicami do izobraževanja je takšna pravica, denimo, pravica do splošne dostopnosti tehničnega in poklicnega šolanja. Prav nasprotno pa je s pravico do izobraževanja na začetni oziroma osnovni stopnji. Takšno izobraževanje je namreč obvezno. Ker je obvezno, se subjekt te pravice ne more svobodno odločiti, ali jo bo izvrševal ali ne. Zato je to zanj dolžnost oziroma obveza, ne pa pravica.

Druga značilnost obravnavanih dokumentov o človekovih pravicah je, da so v njih pravice do izobraževanja opredeljene na dva načina. Prvič, kot dejanske pravice, ki jih posameznik lahko udejanji. Drugič pa kot cil-

predpiše država (čl. 13. 3). V istem členu je navedena tudi pravica staršev, da zagotovijo svojim otrokom versko in moralno vzgojo v skladu z njihovim lastnim prepričanjem. Podobne določbe so tudi v *Mednarodnem paktu o državljanskih in političnih pravicah* (»Države članke tega Pakta se zavezujejo spoštovati pravico staršev, v danem primeru pa zakonitih skrbnikov, da svojim otrokom zagotovijo tisto versko in moralno vzgojo, ki je v skladu z njihovim lastnim prepričanjem«, čl. 18. 4), *Deklaraciji o odpravi vseh oblik nestrpnosti in diskriminacije na podlagi vere ali prepričanja* (»Vsak otrok ima pravico do dostopa do vzgoje, ki zadeva vero ali prepričanje, v skladu z željami njegovih staršev oziroma zakonitih skrbnikov, in se ga ne sme siliti k pouku o veri ali prepričanju v nasprotju z željami njegovih staršev oziroma zakonitih skrbnikov, pri čemer so koristi otroka vodilno načelo«, čl. 5. 2) in *Konvenciji proti diskriminaciji v izobraževanju* (»Države podpisnice so se sporazumele: /.../ da je bistvenega pomena spoštovati prosto voljo staršev, in kjer to prihaja v poštev, voljo zakonitih varuhov; to /.../ pomeni, da sami za šolanje otrok izberejo tudi druge institucije kot tiste, ki jih vzdržujejo javni organi, vendar le, če so vsaj na takšni ravni, kakor so jo kot minimalno predpisali ali odobrili pristojni javni organi ...«, čl. 5 b).

5 Te pravice so priznane vsakomur »ne glede na raso, barvo, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodno ali socialno pripadnost, premoženje, rojstvo ali kakršnokoli drugo okoliščino« (*Splošna deklaracija človekovih pravic*, čl. 2).

6 Pripadnikom narodnih manjšin je priznana pravica, »da imajo svoje izobraževalne dejavnosti, v številni vzdrževanje lastnih šol, in odvisno od vzgojno-izobraževalne politike države, uporabljajo ali poučujejo svoj jezik, vendar le pod pogojem: I) da se ta pravica ne izvaja tako, da se pripadnikom teh manjšin preprečuje spoznavati kulturo in jezik celotnega občestva in sodelovati v dejavnostih tega občestva, ali tako, da to ogroža nacionalno suverenost; II) da učna raven ni nižja od obče veljavne ravni, ki so jo predpisali ali odobrili pristojni javni organi; III) da je obiskovanje takih šol prostovoljno« (*Konvencija proti diskriminaciji v izobraževanju*, čl. 5 c).

7 Nekateri avtorji v tem primeru govorijo raje o razliki med *diskrecijskimi* in *mandatnimi* pravicami (prim. Feinberg, 1980: str. 156-158).

ji, ki jih je treba v prihodnosti šele doseči, da jih bo potem posameznik sploh lahko uresničil kot pravice. Pravzaprav so ti cilji le zapisani kot pravice. Ali natančneje rečeno: zapisani so v členih, ki opredeljujejo pravice do izobraževanja, medtem ko so v resnici to obveznosti države, da zagotovi sistemske in druge pogoje za to, da bodo posamezniki lahko udeležili svoje pravice. Ti cilji pa so dveh vrst. Po eni strani gre za cilje, ki jih mora država poskušati doseči na ravni izobraževalnega sistema,⁸ na drugi strani pa za cilje, ki državo obvezujejo, da si prizadeva za njihovo uresničitev z zagotovitvijo takšnega izobraževanja in vzgoje na ravni šole oziroma pouka, ki je v skladu s človekovimi pravicami, kakor jih opredeljujejo mednarodni dokumenti.⁹ A naj gre za dejanske pravice posameznikov ali za cilje, ki jim mora slediti država, je posledica za državo v obeh primerih enaka – zagotovi mora možnost uresničitve teh pravic in ciljev. Toda obveznost države je pri tem vendarle različna. V prvem primeru je dolžna zagotoviti možnost udeležanja pravic posameznikov do izobraževanja takoj, v drugem primeru pa s podpisom mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah sprejema le obveznost, da si bo prizadevala za doseg ciljev, ki so nujni pogoj za udeležanje teh pravic.

Tretja značilnost obravnavanih dokumentov o človekovih pravicah pa je, da so v njih pravice do izobraževanja navidezno opredeljene na neprotisloven način. Na prvi pogled se namreč zdi, da gre zgolj za dopolnitev in večjo konkretizacijo pravic, ki so bile najprej zapisane v *Splošni deklaraciji človekovih pravic*. Čeprav je to v veliki meri res, pa se po drugi strani zdi prav tako očitno, da so nekatere pravice – kljub navidezni enakosti – različne ali celo v nasprotju s kakšno drugo pravico. Tako je, na primer, v več mednarodnih dokumentih pravica staršev, da vzgajajo svo-

8 Med te cilje lahko štejemo naslednje: da si mora država aktivno »prizadevati za razvoj šolskega omrežja vseh stopenj« (Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, čl. 13 e); da mora »vzpostaviti ustrezen sistem štipendij«, »nenehno izboljševati materialne pogoje učnega osebja« (ibid., čl. 13 e), vzpodbujati ali čim bolj okrepiti osnovno izobraževanje za tiste, ki ga sploh niso dobili ali niso dobili popolne šolske izobrazbe (ibid., čl. 13 d) ipd.

9 Ti cilji so navedeni v več mednarodnih dokumentih o človekovih pravicah, najbolj konkretizirani pa so v *Konvenciji o otrokovih pravicah*, kjer je v 29. členu zapisano, »da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno k:

- a) popolnemu razvoju otrokove osebnosti, nadarjenosti ter umskih in telesnih sposobnosti;
- b) krepitevi spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter načel, določenih z Ustavno listino OZN;
- c) krepitevi spoštovanje do otrokovih staršev, njegove kulturne identitete, jezika in vrednot, nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, države, iz katere morda izhaja, in do civilizacij, različnih od njegove;
- d) pripraviti otroka na odgovorno življenje v svobodni družbi, v duhu razumevanja, miru, strpnosti, enakosti med spoloma in prijateljstva med vsemi ljudmi, etničnimi, narodnimi in verskimi skupnostmi in osebami staroselskega porekla;
- e) krepitevi spoštovanje do naravnega okolja.«

je otroke v skladu z lastnim religioznim ali filozofskim prepričanjem, nedvoumno razglašena kot njihova človekova pravica. Po sprejetju *Konvencije o otrokovih pravicah* leta 1989 pa ni več mogoče trditi, da mednarodni dokumenti o človekovih pravicah jamčijo staršem to pravico kot brezpogojno. V njej je namreč priznana pravica otroka »do svobode misli, vesti in veroizpovedi« (*Konvencija o otrokovih pravicah*, čl. 14), ki jo morajo države spoštovati enako kot pravico in dolžnost staršev, »da otroka pri uveljavljanju te pravice usmerjajo na način, prilagojen njegovim razvojnim zmožnostim« (ibid.). S tem je *Konvencija o otrokovih pravicah* naredila pomemben korak v smeri drugačne interpretacije pravice staršev do vzgoje lastnih otrok v skladu s svojimi religioznimi ali filozofskimi prepričanji. Poudarek je sedaj na otrokovi pravici do svobode veroizpovedi, ki jo morajo starši spoštovati, in ne več na brezpogojni pravici staršev do vzgoje otrok v skladu s svojimi, to je z religioznimi ali filozofskimi prepričanji staršev. Ker *Konvencija o otrokovih pravicah* omejuje to pravico staršev s tem, ko poudarja ne samo pravico, ampak tudi dolžnost staršev, da otroka pri uveljavljanju pravice do svobode veroizpovedi »usmerjajo na način, prilagojen njegovim razvojnim zmožnostim«, je očitno, da jim ni več dovoljeno vzgajati otrok zgolj v skladu s svojimi religioznimi ali filozofskimi prepričanji. Če je ta razlaga pravilna, potem je otrokova pravica do svobode vere v nasprotju s pravico staršev, da vzgajajo svoje otroke le v skladu s svojim verskim prepričanjem, kakor je zapisana v nekaterih prej omenjenih mednarodnih dokumentih o človekovih pravicah, ki so časovno nastali pred *Konvencijo o otrokovih pravicah*.

Primer le navidezno enake pravice pa so že najbolj splošne formulacije same pravice do izobraževanja. V nasprotju s pozitivnimi formulacijami, kakšne so: »Vsakdo ima pravico do izobraževanja« ali »Države /.../ priznavajo vsakomur pravico do izobraževanja«, je v drugem členu Prvega protokola k *Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin* pravica do izobraževanja namenoma zapisana v negativni obliki zato, ker so hoteli preprečiti, da bi se pozitivna formulacija (»Vsakdo ima pravico do izobraževanja«) interpretirala kot obveznost države, da zagotovi vsakomur izobraževanje, kakršno si želi. Iz istega razloga je ta pravica zapisana v *Protokolu* in ne v samem besedilu *Konvencije* (Digest, 1985: str. 827). Razlika med pozitivno in negativno formulacijo pravice do izobraževanja je pomembna, saj je to razlika med pozitivno in negativno pravico. V nekaj primerih, ki sta jih Evropska komisija in Evropsko sodišče za človekove pravice obravnavala v zvezi z navedenim členom *Protokola*, sta namreč jasno odločila, da *Protokol* ne nalaga državi nobene obveznosti, da na lastne stroške uvaja ali subvencionira izobraževanje katerekoli vrste in katerekoli ravni, prav tako pa tudi, da noben starš ali skupina staršev ne

more izvajati pritiska na državo, da ustanovi nove šole posebne vrste ali da subvencionira obstoječe šole, če gre za šole, ki dajejo vzgojo in izobrazbo v skladu s posebno kulturno, religiozno ali konfesionalno tradicijo oziroma s posebno akademsko specializacijo (Meredith, 1992: str. 26; Digest, 1985: str. 827–828). Prav te in še nekatere druge razsodbe Evropskega sodišča za človekove pravice dokazujejo, da formulacije pravice do izobraževanja še zdaleč niso tako jasne in samoumevne, kot se morda zdi na prvi pogled. Če bi bile, sporov na sodišču ne bi bilo.

Obstaja pa dodatni zaplet, ki vsebino pravic postavlja v še bolj kompleksno luč: Evropsko sodišče za človekove pravice lahko razume to pravico enkrat tako, drugič drugače. Tako je, denimo, mali senat tega sodišča leta 2009 odločil, da prisotnost razpel na stenah učilnic v italijanskih javnih šolah krši tako pravico staršev, da vzgajajo svoje otroke v skladu z lastnimi religioznimi ali filozofskimi prepričanji, kakor tudi pravico otrok do svobode misli, vesti in veroizpovedi. Nato pa je le dve leti pozneje veliki senat istega sodišča o isti zadevi sprejel ravno nasprotno odločitev.¹⁰ A o tem več v nadaljevanju.

Je vse lahko človekova pravica?

V javnih razpravah o izobraževanju se včasih uporablja izraz človekove pravice, da bi se opozorilo na nekaj, kar se govorcju zdi samoumevna pravica, ko pa se skuša preveriti, na kaj se sklicevanje opira, se izkaže, da govorec nima v mislih nobene konkretne teorije, avtorja ali dokumenta, iz katerega bi ta pravica izhajala.¹¹ Tako da se zdi, da se govorec pri izjavljanju sklicuje predvsem nase oziroma na lastno intuicijo: to je pravica, ker sam čutim in globoko verjamem, da je to pravica.¹²

Iz zgornjega razdelka je razvidno, da danes pomena pravic ne moremo zvesti na subjektivni občutek. Danes obstajajo mednarodno priznani dokumenti, v katerih lahko preverimo, ali je domnevna človekova pravica, na katero se govorec sklicuje, res opredeljena kot pravica, in tudi relativni mednarodni konsenz držav, da so tovrstni dokumenti res vir opredelitev človekovih pravic. Rešitev za vprašanje, kaj točno so pravice, je bila torej v

10 Veliki senat je odločil, da nista bila kršena ne 2. člen Prvega protokola ne 9. člen Konvencije (*Lautsi et autres c. Italie*, Cour EDH, G.C. 18 mars 2011, Req. n° 30814/06).

11 V nekem smislu taka raba ni nekaj, kar bi bilo značilno za pravice. Tudi ko gre za diskurzivno uspešne termine, ki nakazujejo na znanstveno osnovo in povezujejo govorca z nečim pozitivnim, je značilna široka raba, ki počasi izprazni pomen termina. Tako se govori o različnih oblikah inteligenc in kapitala, tudi v strokovni literaturi, da termina počasi izgubljata vsak določen pomen.

12 Taka subjektivna raba termina mu počasi vzame moč v argumentaciji, saj naj bi argumentacija merila prav na intersubjektivnost, vendar pa je tudi res, da so se pravice v zgodovinskih začetkih v velikih filozofskih besedilih res merile na to, kako je posamezni avtor koncipiral resnice oziroma so se v okviru njegovega razmisleka zdele kot evidentne resnice.

tem, da so se pravice zapisale v pravnem jeziku, ki je značilen za tako oblikovane in sprejete dokumente. In da se je za tako oblikovane dokumente iskalo mednarodno soglasje držav. K temu vidiku pa je treba dodati, iz optike posamezne države, še tiste pravice, ki so zapisane v njeno ustavo:

»Besedne zveze, kot so, vzemimo, ‚temeljne pravice‘, ‚temeljne (človekove) pravice‘, ‚ustavne svoboščine in pravice‘, ‚človekove pravice in temeljne svoboščine‘, zajemajo vse tiste pravice (v pravnem pomenu besed), ki imajo ustavno naravo. Najbolj na kratko jih je mogoče označiti kot ‚temeljne pravice‘, ki se od drugih pravic razločujejo ravno po tem, da jih opredeljuje ustava, ki je temeljni in hierarhično najvišji splošni pravni akt v posamezni državi. Za njih se pogosta navajata tudi izraza ‚temeljne (človekove) pravice‘ ali pa zgolj okrajšava ‚človekove pravice‘. Slednja jezikovna dvojica je pravno ohlapna, ker se nanaša tudi na tiste pravice, ki so v celoti urejene šele z zakoni. V primeru, ko je uporabljen izraz ‚človekove pravice‘, je najbolj zanesljivo pomensko merilo kontekst, v katerega je ta oznaka umeščena. Iz besedne zveze bo praviloma dovolj jasno razvidno, ali gre za človekove pravice v širšem ali pa za človekove pravice v ožjem (ustavnopravnem) pomenu besede.« (Pavčnik, 1997: str. 15–16.)

Avtorjevo razlikovanje med človekovimi pravicami v ožjem in širšem pomenu je za v tem članku obravnavano temo pomembno opozorilo. Kaže na drugo raven, ki jo je treba pritegniti, ko pride do nejasnosti glede pravic. Na prvi ravni je človekova pravica vsaka splošna zahteva, ki se govorniku kaže kot nujno veljavna, in nadaljevanje razmisleka je potem v tem, da se preveri, ali je tako res opredeljena v mednarodnih deklaracijah in konvencijah oziroma v ustavi države, v kateri se govorec želi sklicevati na pravico. Če pravica (še) ni vključena v pravno veljavne dokumente, potem ni mogoče trditi, da že je pravica, čeprav včasih ni mogoče z gotovostjo trditi, da kdaj v prihodnosti ne bo postala pravica. Tako da se človekovih pravic v ožjem smislu vendarle drži kanec kontingentnosti: nekatere trenutno še ne veljajo, čeprav bo morda čez leto ali dve sprejeta konvencija, ki se morda danes celo že pripravlja, in bo trenutno še ne pravico razglasilo za pravico. Iz te perspektive so človekove pravice sicer univerzalne, brezčasne, pa vendar take postanejo šele, ko se jih razglasi oziroma vpiše v mednarodno priznani dokument, to pa je nek konkretni zgodovinski trenutek.

Vendar pa posameznik v neki državi nima pravice samo do tistega, kar je zapisano v ustavi, in tu nastopi druga težava pri opredeljevanju pravic. Vse, kar v neki državi zakoni, podzakonski akti, pravilniki, statuti itd. omogočajo posamezniku, lahko poimenuje za njegovo pravico. Posameznik res ima to pravico, in gre torej za človekovo pravico. A zdi

se, da je primerneje reči, da za njegovo pravico v širšem smislu. Vendar ne gre za človekovo pravico v ožjem smislu, kot je opredeljena v zgornjem razmisleku ustavnega pravnika. Če bi bila, bi bile človekove pravice vse, kar posamezni pravni sistem v vsej svoji razvejanosti v nekem trenutku omogoča posamezniku v neki državi. Tak pogled na pravice se zdi manj primeren.

Če bi sprejeli tako vseključujoči opis pravic kot splošno opredelitev posameznih človekovih pravic, denimo pravice do izobraževanja, bi postalo pravica prav vse, kar sledi bodisi iz zakona bodisi pravilnika bodisi kakega drugega normativno veljavnega akta. Kar je trenutno pravno veljavno, pa naj bo še tako drobna uredba ministrstva ali pravilnik šole, je pravica otroka. Iz optike prava to drži, saj se je na te zapise mogoče sklicevati v pravnem postopku kot na pravice, vendar ima ta zorni kot neprijetne posledice. Pravilniki se spreminjajo, tako da sklicevanje nanje ob govoru o pravici do izobraževanja pomeni, da tudi pravica postane zelo spremenljiva zadeva. Ta kontingentnost pravice pa je v nasprotju z intuicijo, da je človekova pravica nekaj, kar je povezano z naravo človeka, torej nekaj stalnega, nekaj, kar je v nekem smislu celo del narave stvari.

Nujna nedoločenost temeljnih dokumentov o človekovih pravicah

Zamejenost človekovih pravic na človekove pravice v ožjem smislu, na temeljne pravice, se izogne temu, da bi vsaka banalna malenkost postala človekova pravica, ne izogne pa se v celoti nedoločenosti, povezane s človekovimi pravicami. Lahko bi celo rekli, da je prav ta zamejitev pravic na neki drugi ravni sama razlog za nedoločenost človekovih pravic. Vsebina temeljnih pravic zaradi njihove splošne narave ni vselej razvidna, zato je potrebna interpretacija. Na to ustavni pravniki opozarjajo ob temeljnih pravicah ustave Republike Slovenije: »Določbe ustave Republike Slovenije, zlasti o temeljnih pravicah, potrebujejo interpretacijo predvsem zaradi svojega abstraktnega nivoja.« (Mavčič, Pavčnik, 1993: str. 27.)

S tako zatrjeno neizogibnostjo interpretacije avtorja polemizirata s prepričanjem, da je branje pravne norme samo spoznavanje pomena, ki je že v celoti vsebovan v posameznih členih ustave, tako da bi bil »predmet razlage že izoblikovana pravna norma, ki jo je treba le še izluščiti iz ustavnega besedila« (ibid.: str. 41). Pri tem se sklicujeta na sodobno filozofija jezika, ki opozarja, da je pomen besed oziroma v tem primeru zapisa vselej posredovan s kontekstom in prakso jezikovne rabe. V primeru ustave lahko ta kontekst nekoliko zamejimo in rečemo, da je sama ustava ključni kontekst, na katerega se gre opirati pri njeni razlagi. Avtorja vpeljeta zanimiv izraz »dohitevanje« in opirajoč se na pravno herme-

nevtiko izpeljujeta, da »pravni akt nikoli ne more dohiteti svojega razlaganja« (ibid.: str. 41).

Vendar pa ustava ni edini kontekst razlaganja ustave. Pri analizi temeljnih pravic, zapisanih v slovensko ustavo, se namreč izkaže, da je v ustavo velikokrat že vključeno navodilo zakonodajalcu, naj posamezno pravico podrobneje uredi. V ustavi torej niso zadosti opredeljene. To se lahko zdi sporno, saj zakonodaja, se pravi odvisni in tako sekundarni akt, s tem zapolnjevanjem manka, ki je prisoten v ustavi, začne bistveno sodoločati vsebino temeljnih pravic, ki potemtakem niso več ustavne pravice, temveč pravice, ki jih določajo tudi pravni akti nižjega reda. Vendar avtorja izpeljeta drugačen sklep:

»Težišče problema je preprosto v tem, da temeljne pravice postanejo pravice v pravnem pomenu besede šele tedaj, ko so v celoti urejene njene sestavine (to je upravičenje in pravovarstveni zahtevak) in ko so na drugi strani v celoti urejene tudi pravne dolžnosti (to je obveznosti pravnih subjektov in na njih navezujoče se sankcije). V logiki 'ustavnega urejanja' je, da so temeljne pravice v ustavi le deloma urejene in da je celo tam, kjer so temeljne pravice neposredno uresničljive (npr. nedotakljivost življenja, svoboda gibanja, nedotakljivost stanovanja), šele zakon tisti, ki opredeljuje kršitve teh pravic in z njim povezane sankcije. Nepopolnost ustavnega opredeljevanja temeljnih pravic je še bolj intenzivna pri vseh tistih pravicah, kjer zakon sploh omogoča, da postanejo uresničljive (npr. pri pravici do socialne varnosti in do zdravstvenega varstva). Skratka: za temeljne pravice je značilno, da so v ustavi vselej nepopolno urejene, njihova celostna opredelitev je dosežena šele tedaj, ko jih zakon normativno konkretizira in jim s tem da kolikor toliko celovito podobo.« (Ibid.: str. 43.)

Ustava in v njej zapisane temeljne pravice so torej po svojem statusu nepopolno urejene, nejasne, poddoločene, »nepopolno urejene« (ibid.: str. 47). To ni pomanjkljivost ustave, to je, nasprotno, njena temeljna značilnost, saj je ustava nujno abstraktna, splošna in tako nedoločena. »V nasprotnem primeru bi morala biti ustava preobširna in preobložena ali pa bi bile temeljne pravice le načelne deklaracije, ki bi nujno ostale mrtva črka na papirju.« (Ibid.: str. 43.)

Zato lahko rečemo, da slovenska ustava ne vsebuje celote pravnih norm o temeljnih pravicah, temveč le »primarne dispozicije«, druge pa prepušča zakonu. Še več, celo primarnih dispozicij »ne ureja izčrpno: prej jih nakazuje, kot da bi jih pomensko izčrpno opredeljevala« (ibid.: str. 43). Tako da šele konkretizacija in specifikacija pravne norme v zakonu doseže-

ta, da pravica »zaživi« (ibid.: str. 44), obenem pa gre za nujno dejavnost, ki jo lahko opredelimo s »konkretizirati in izpeljevati« (ibid.: str. 44).

Pri ustavi je tako treba računati na zakonodajo, ki bo dopolnila in konkretizirala ustavo, ji dala določno vsebino in odpravila stanje, ko je ustava mrtva črka na papirju. Kaj pa to pomeni za status deklaracij in konvencij, ki opredeljujejo človekove pravice na mednarodni ravni? Če pogledamo jezik in vsebino členov mednarodnih dokumentov, je pogosto videti podobno nedoločenost zapisa posameznih členov. Kako se ta nedoločenost odpravi, kako se abstraktnost človekovih pravic konkretizira na ravni deklaracij in konvencij, kako na tej ravni mrtva črka postane živa pravica? V primeru mednarodnih deklaracij in konvencij ni mednarodne zakonodaje, ki bi jih konkretizirala in odpravila nejasnosti. Kdo torej opravi to delo? Ali je ta konkretizacija sploh potrebna?

Pred nadaljevanjem je treba navesti še nek zadržek glede zgornje izpeljave oziroma vpeljati še nek dodatni ozir, da bi se izognili nespo-razumu. Ne drži namreč stališče, da bi bila ustava v celoti nejasna brez zakonodaje. Najprej zato, ker se ustava dejansko največkrat ne sprejema v pravno praznem prostoru, temveč v okoliščinah, ko že veljajo neki predpisi, ki tvorijo kontekst za sprejemanje ustave. Ustavni zakon za izvedbo Ustave RS tako v prvem členu določa: »Predpisi in drugi splošni akti, ki so veljali na dan razglasitve te ustave, ostanejo v veljavi.« (Ustava, 2007: str. 105.) Po drugi strani pa zato, ker logika interpretacije ne velja samo v eno smer. Zakoni sicer res konkretizirajo ustavo, po drugi strani pa je naloga ustavnega sodišča v tem, da presoja, ali so samo v skladu z njo, torej je ustava konkretizirana s kontekstom zakonov, a ima sama v tem krogu interpretacije dovolj »relativne« avtonomije, da je mogoče govoriti o preverjanju usklajenosti zakonov z ustavo. To je še bolj razvidno, če upoštevamo dejstvo, da so tudi zakoni abstraktni, pisani za zelo raznolike konkretne situacije, tako da tudi sami potrebujejo kontekst, ki jih pojasnjuje. Tako Lauri Lehtimaja ob opisu institucije ombudsmana poudarja: »Določbe ustreznih instrumentov varstva človekovih pravic se lahko uporabljajo kot interpretacijska navodila, ki kažejo najustreznejše možnosti, kadar so v domačem pravu zakonska besedila nedorečena ali nejasna.« (Lehtimaja, 1993: str. 141.) Verjetno pa lahko pri abstraktnosti zakonov ponovimo korak, ki je bil opravljen pri opredelitvi razmerja med ustavo in zakoni: podzakonski akti, njihovo izvajanje in pravna praksa posredujejo tisto vez s konkretnostjo, ki pomaga pri razumevanju, kako aplicirati abstraktno pravilo.¹³

13 Zdi se, da je tu mogoča analogija s težavami, ki jih na bolj splošni ravni analizira Wittgenstein pri problematiki sledenja pravilu.

Status mednarodnih dokumentov

Opozoriti velja, da ima zgornja analogija med ustavo in mednarodnimi dokumenti jasno mejo. Že bežen pregled mednarodnih dokumentov pokaže, da ne gre za enovito skupino besedil, temveč so med njimi precejšnje razlike. Nekoliko poenostavljeno bi lahko rekli, da na mednarodni ravni srečamo spekter ureditev. Na eni strani naletimo na tako, ki je v nekem smislu, a nikakor ne v celoti, primerljiva z urejanjem na ravni posamezne države, na drugi strani pa so dokumenti, ki bi jim, če bi veljala analogija z ustavo, bi lahko rekli, da imajo status mrtve črke na papirju. Poglejmo si najprej obe ekstremni strani spektra, da dobimo občutek za njegov obseg. Primer ene strani spektra je *Evropska konvencija za varstvo človekovih pravic*, primer druge *Splošna deklaracija človekovih pravic*.

Začnimo z Evropsko konvencijo. Svet Evrope je nastal leta 1949, štiri leta po vojnem razdejanju Evrope, in s prepričanjem, da je »za ohranitev in nadaljnje uresničevanje teh idealov« – in s tem mislijo na »duhovne in moralne vrednote, »ki so skupna dediščina njihovih narodov in pomenijo izvirna načela osebne svobode, politične svobode in spoštovanje zakona, na katerih temelji vsa prava demokracija« – smiselno ustanoviti Svet Evrope. Tem napovedim v preambuli statuta Sveta Evrope sledi opredelitev ciljev v prvem členu, ki povezanosti članic v prvi alineji poveže z ciljem »zaščititi ter nadalje razviti ideale in načela, ki so njihova skupna dediščina«. V drugi alineji se opredeli uresničevanje tega cilja in se poleg razpravljanja, pogodb in sodelovanja navede »z uresničevanjem in razvijanjem človekovih pravic in temeljnih svoboščin« (Rovšek, 1993: str. 5).

Človekove pravice so tako v jedru Sveta Evrope, zato ni presenetljivo, da je Evropska konvencija o človekovih pravicah (EKČP) najpomembnejši dokument Sveta Evrope, Evropsko sodišče za človekove pravice (ESČŠ) pa je njegov najpomembnejši organ. EKČP je edina konvencija Sveta Evrope, za katero je bilo ustanovljeno posebno sodišče, ki varuje njeno uresničevanje v posameznih državah članicah. Sodišče ni vzpostavilo samo varstva uresničevanja konvencije, temveč je vzpostavilo tudi pravno prakso, ki nadalje konkretizira in daje podrobno vsebino sami konvenciji.¹⁴ Kot poudarja pisec slovenske spremne besede k študiji *Pravo Sveta Evrope*, se na te razsodbe velikokrat sklicuje tudi slovensko *Ustavno sodišče* v svojih odločitvah (Ribičič, 2006: str. 15).

Evropska konvencija o človekovih pravicah je bila sprejeta leta 1950, torej dobro leto po ustanovitvi Sveta Evrope. Nato pa je bila k njej spreje-

14 Sodišče je tako opredeljeno kot instanca, ki ne samo uporabi zakon v posameznih primerih, temveč s svojimi razsodbami tudi počasi daje bolj določeno vsebino oziroma pomen členom Konvencije.

ta vrsta protokolov, ki so jo vsebinsko dopolnjevali (prvi leta 1952, drugi, tretji in četrty leta 1963, peti leta 1966 ..., protokol številka 14 pa leta 2004).

Na začetku je bila za države članice neobvezna, tako da jo je Francija ratificirala šele leta 1974. Od leta 1989 pa je postala ratifikacija te konvencije obvezna za vse nove članice, pravzaprav celo prvi pogoj za včlanitev. Od leta 1995 pa tudi ratifikacija protokolov h konvenciji, tako da je postalo »dejansko temeljno pravo Sveta, ki veže vse države članice« (Benoit-Rohmer, Klebes, 2006: str. 40).

Leta 1993 je skupščina Sveta Evrope uvedla tudi poseben mehanizem spremljanja uresničevanja (monitoring), kako nove članice uresničujejo obveznosti, ki so jim bile naložene ob vstopu v Svet. Leta 1994 je tudi odbor ministrov ustanovil svoj mehanizem spremljanja. Oba mehanizma si delita delo: skupščina spremlja splošne razmere v posamezni državi, odbor ministrov pa posamezno področje (Benoit-Rohmer, Klebes, 2006: str. 140). Sistem spremljave se nadgrajuje. Tako je skupščina leta 1997 ustanovila poseben nadzorni »odbor za spoštovanje dolžnosti in obveznosti držav članic Sveta Evrope«. Odbor vsaj vsaki dve leti poroča skupščini SE o vsaki posamezni državi, ki je vključena v njegovo spremljavo (Benoit-Rohmer, Klebes, 2006: str. 144).

Konvencije Sveta Evrope ne govorijo podrobno o tem, kako naj jih posamezne države vključijo v svoj pravni red oziroma kako naj postane zunanje mednarodno pravo notranje uporabno. Pravni red posamezne države določa postopek ratifikacije konvencij, pa tudi, kakšen status ima posamezna konvencija v zakonodaji posamezne države. Res pa je, da nekatere konvencije posebej določajo, da morajo posamezne članice v svojo notranjo zakonodajo vključiti ukrepe, ki bodo poskrbeli za uresničevanje zadevne konvencije (ibid.: str. 150).

Sodišče, zlasti po uveljavitvi 11. protokola leta 1998, je postalo vse bolj dejavno. Do leta 1999 je obravnavalo 177 primerov, do leta 2002 pa že 844. Pregled primerov sodišča avtor začne z navedkom: »Konvencija je živ instrument, ki /.../ ga je treba interpretirati v luči sedanjih okoliščin.« (Dutertre, 2003: str. 19.) Avtor nato opozori, da je sodišče v šestih letih, ki so pretekla od prejšnjega pregleda primerov, dogradilo in nadgradilo svoj »case-law«, kar pomeni, da je lahko mestoma tudi nekoliko spremenilo svoje pretekle odločitve. Kar za bralca *Konvencije* prinaša težave. Dejstvo, da odločitve sodišča predstavljajo precedens za prihodnje odločitve, pomeni, da vsebine členov ne moremo razbrati samo z njihovim prebiranjem, temveč moramo poznati tudi pravno prakso. Dejstvo, da se pravna praksa nadgrajuje, pa pomeni, da je vsebina posameznih členov *Konvencije* živ organizem z lastno dinamiko, tako da je potrebna stalna spremljava, da razumemo, kaj člani natančno pomenijo. Proces, s katerim se poskuša zag-

otoviti, da členi niso samo mrtva črka na papirju, je tako tudi proces profesionalizacije, ki nespecialistu počasi otežuje razumevanje vsebine v konvenciji zapisanih človekovih pravic (če pustimo ob strani, da je prva težava že pravni jezik, v katerem so formalizirane konvencije, ki je za slehernika težje razumljiv). Lahko bi sicer rekli, da je jedrna vsebina jasna in da se odločitve sodišča nanašajo samo na sive cone, ki so v periferiji. Vendar je razprava o razliki med temeljnimi in perifernimi pravicami pokazala, da je to distinkcijo težko jasno postaviti. Obenem pa pretekle odločitve sodišča nakazujejo, da včasih določajo sam jedrni pomen posameznih členov, saj se nanašajo na razumevanje nekaterih temeljnih izrazov.¹⁵

Konvencija sama v prvotni obliki ni obravnavala izobraževanja, je pa tematiko izobraževanja vpeljal Prvi protokol h Konvenciji. Sprejet je bil leta 1952, izobraževanje pa obravnava v drugem členu, ki ima naslov »Right to Education«, v slovenskem prevodu *Pravica do izobrazbe*:

»Nikomur ne sme biti odvzeta pravica do izobraževanja (*education*). Pri izvajanju funkcij, ki so v zvezi z vzgojo in izobraževanjem (*to education and to teaching*), mora država spoštovati pravico staršev, da zagotovijo svojim otrokom takšno vzgojo in izobraževanje (*education and teaching*), ki sta v skladu z njihovim lastnim verskim in filozofskim prepričanjem.« (Cerar, Jamnikar, Smrkolj, 2002: str. 484.)

Vidimo težave pri prevodu termina *education*, ki ga ni mogoče enolično prevajati. Vidimo tudi, da člen ne govori o brezplačni osnovni šoli, kot je govora v Deklaraciji združenih narodov. In govori o pravici staršev, nič pa ni rečenega o pravici otrok. Če to primerjamo s Splošno deklaracijo, je razlika še bolj izstopajoča.

Splošna deklaracija o izobraževanju govori v 26. členu.

»1. Vsakdo ima pravico do izobraževanja. Izobraževanje mora biti brezplačno (*shall be free*) vsaj na začetni stopnji. Šolanje na začetni stopn-

15 V podkrepitev te teze si pogledjmo dva primera s področja izobraževanja. Tako razsodba v primeru *Kjeldsen, Busk Madsen in Pedersen v. Danska* vsebuje podrobnejšo analizo drugega člena Prvega protokola. Opredelitev člena, da »nikomur ne sme biti odvzeta pravica do izobraževanje«, tako po razlagi sodišča pomeni »pravico do dostopa do izobraževalnih ustanov, ki obstajajo v danem času« (Dutertre, 2003: str. 396) in možnost imeti korist od »uradnega priznanja dokončanega šolanja« (ibid.). Primer *Campbell in Cosans v. VB* pa poda podrobnejšo razlago izraza »versko in filozofsko prepričanje«: »V svojem običajnem pomenu beseda ‚prepričanja‘, vzeta sama na sebi, ni sinonim z besedami ‚mnenja‘ in ‚ideje‘, kot so uporabljene v 10. členu Konvencije, ki jamčijo svobodo izražanja; je bolj podobna terminu ‚beliefs‘ (v francoskem tekstu ‚convictions‘), ki se pojavi v 9. členu ... Ko pa gre za pridevnik ‚filozofski‘, ga ni mogoče izčrpno definirati /.../ izraz ‚filozofska prepričanja‘ v danem kontekstu denotira po mnenju Sodišča prepričanja, ki si zaslužijo spoštovanje v ‚demokracijski družbi‘ /.../ in niso nezdržljiva s človeškim dostojanstvom.« (Ibid.: str. 399.)

ji (*elementary education*) mora biti obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje (*higher education*) mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako dostopno.

2. Izobraževanje mora biti usmerjeno k polnemu razvoju (*full development*) človekove osebnosti in utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Pospesovati mora razumevanje, strpnost in prijateljstvo med vsemi narodi in med rasami in verskimi skupinami ter pospeševati dejavnost Združenih narodov za ohranitev miru.

3. Starši imajo prednostno pravico pri izbiri vrste izobraževanje (*the kind of education*) svojih otrok.« (Cerar, Jamnikar, Smrkolj, 2002: str. 158.)

Vidimo, da je ta člen obsežnejši in od držav podpisnic terja več. Je pa med obema dokumentoma še druga razlika. Konvencija, sprejeta leta 1950, ima dva dela. Prvi del, z naslovom *Pravice in svoboščine*, ima 17 členov. Drugi del, *Evropsko sodišče za človekove pravice*, ima 33 členov. Temu sledi še 8 členov v tretjem delu z naslovom *Razne določbe*. Splošna deklaracija ima samo en del, ki govori o pravicah, ni pa drugega in tretjega dela, ki ju ima Konvencija. To ni naključje, ker ima *Splošna deklaracija* drugačen status. Gre res za deklaracijo, ki nima moči zaveze, ki jo ima Konvencija. To se jasno izraža tudi v preambuli, ki v sklepnem delu pravi:

»Generalna skupščina razglaša to Splošno deklaracijo človekovih pravic kot skupen ideal vseh ljudstev in vseh narodov z namenom, da bi vsi organi družbe in vsi posamezniki, vedno v skladu s to Deklaracijo, pri pouku in vzgoji razvijali spoštovanje teh pravic in svoboščin ter s postopnimi (*progressive measures*) državnimi in mednarodnimi ukrepi zagotovili in zavarovali njihovo splošno in resnično priznanje in spoštovanje, tako med narodi držav članic samih, kakor tudi med ljudstvi ozemelj pod njihovo oblastjo.«

Dejali smo že, da imajo mednarodni dokumenti dva ekstrema. Na eni strani je Evropska konvencija, ki ima svoje sodišče. Nanj se lahko posamezniki pritožijo, če menijo, da posamezna država oziroma njena zakonodaja krši pravice, ki so jim bile podeljene. V tem smislu ima konvencija podoben položaj kot ustave posameznih držav. Na drugi strani spektra je *Splošna deklaracija o človekovih pravicah*. Ta nima posebnega sodišča, ki bi razsojalo o kršitvah, niti ne sistema nadzora, ki bi preverjal, kako države izpolnjujejo obveznosti, ki so jih sprejele z njeno ratifikacijo. Niti ne posebnega organa, ki bi pomagal pri razmisleku, kako posamezne člene deklaracije interpretirati.

Druge mednarodne dokumente lahko razvrstimo v spektru, ki ga opredelujeta ta dva ekstrema. Za večino je v njih opredeljeno, kakšen

status imajo zaveze, ki jih sprejmejo podpisnice. In dodamo lahko, da za mednarodne dokumente Združenih narodov, ki so bili sprejeti po sprejetju *Splošne deklaracije*, lahko rečemo, da skušajo popraviti odprtost in v nekem smislu nedokončanost *Deklaracije* in dajejo več vsebinskih opredelitev pravicam, zapisanim v *Splošni deklaraciji*, in vsebujejo tudi instrumente, ki naj bi v neki meri nadzorovali njeno izvajanje. Kot primer si pogledimo *Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah* in opredelitev pravice do izobraževanja v njem. Ta pakt v IV. delu posebej opredeljuje zavezo držav podpisnic, da poročajo o ukrepih za zagotovitev spoštovanja v paktu opredeljenih pravic (16. člen) *Ekonomskemu in socialnemu svetu*. 18. člen pa *Ekonomskemu in socialnemu svetu* daje možnost, da specializirane agencije pooblasti, da poročajo o napredku pri uresničevanju pakta. *Ekonomski in socialni svet* je na tej podlagi ustanovil ekspertno delovno skupino, ki naj bi mu pomagala pri obravnavi poročil držav podpisnic pakta, in jo poimenoval *Odbor Združenih narodov za ekonomske, socialne in kulturne pravice* (*UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights*, s kratico CESR).

Odbor CESCR tako v *General Comment No. 13* opredeli člen 13(2) pakta kot pravico do prejetja izobrazbe.¹⁶ Pri tem je privzel shemo, poimenovano *Shema 4A*, ki jo je za potrebe poročanja o pravici do izobraževanja oblikovala Katarina Tomaševski, poročevalka ZN za pravico do izobraževanja. Ta shema kot bistvene elemente pravice do izobraževanja navede štiri bistvene, a medsebojno povezane in delno prekrivajoče se značilnosti izobraževanja: razpoložljivost, dostopnost, sprejemljivost, opredelitve izobraževanja, ki se v angleščini začenjajo na črko A: *availability, accessibility, acceptability, adaptability*.

Izraza *available* in *accessible* sta del besednjaka *Splošne deklaracije*, v členu o pravici do izobraževanja. Ta konceptualni par Katarina Tomaševski dopolni z *acceptable* in *adaptable*, da dobi shemo 4A, ki jo v poznejšem spisu dopolni še z *affordable*. Shematika ni uporabna zgolj za izobraževanje, uporabijo jo tudi denimo za področje prehrane, kjer kot tretja in četrta elementa nastopata adekvatno in trajnostno (*sustainable*).

V slovenskem prevodu 26. člena *Splošne deklaracije* se ta razlika izgubi, saj sta tako *available* kot tudi *accessible* prevedena kot dostopno.

Article 26.

(1) Everyone has the right to education. **Education shall be free**, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be

16 Gre za *Splošni komentar št. 13 k pravici do izobraževanja*, ki jo je CESR sprejel na enaindvajsetem zasedanju decembra 1999 (UN Doc.E/C.12/1999/10).

made generally **available** and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

26. člen

1. Vsakdo ima pravico do izobraževanja. **Izobraževanje mora biti brezplačno** vsaj na začetni stopnji. Šolanje na začetni stopnji mora biti obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno **dostopno**. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem enako **dostopno**. (Cerar, Jamnikar, Smrkolj, 2002: str. 158)

Ta shema je uporabljena za analizo vsebine pravice do izobraževanja, kot tudi za opredelitev dolžnosti (obligacije) države.

Razpoložljivost je opredeljena kot zahteva, da je v posamezni državi na voljo »zadostno število funkcionalnih izobraževalnih institucij in programov«. Sledi pojasnilo, kateri faktorji opredelijo funkcionalno: stavbe, sanitarije, pitna voda, učitelji, učna sredstva, knjižnice, računalniki – kar je odvisno od »razvojnega konteksta«, v katerem delujejo.

Dostopnost je opredeljena kot zahteva, da so izobraževalne institucije in programi dostopni za vsakega, brez diskriminacije. Tu so razčlenjene tri medsebojno prikrivajoče se razsežnosti: nediskriminacija (dostopnost vsem skupinam, tudi najbolj ranljivim), fizična dostopnost (bližina oziroma dostopnost prevoza), ekonomska dostopnost za vse (*affordable*).

Sprejemljivost meri na to, da so oblike in vsebine izobraževanja »relevantne, kulturno primerne in kvalitetne«. Gre za sprejemljivost za učence in starše, sicer tako na ravni vsebin kot metod poučevanja, kvaliteta pa meri na »minimalne izobraževalne standarde« (Splošni komentar 1999: 6. odstavek).

Adaptabilnost meri na to, da je »izobraževanje prožno, tako da se lahko prilagodi potrebam spreminjajočih se družb in skupnosti in lahko odgovori na potrebe učencev v njihovem specifičnem socialnem in kulturnem kontekstu« (ibid.: 6. odstavek).

Splošno vodilo, ko gre za uporabo »med seboj povezanih in bistvenih značilnosti« izobraževanja, pa je interes otroka (ibid.: 7. odstavek).

Podrobnejša pojasnila za razumevanje sheme lahko najdemo pri avtorici sheme. Karina Tomaševski tako leta 1999 v svojem poročilu takole opredelila pomen te sheme: »A-4 shema mi je služila kot analitična mreža za raziskovanje o pravicah utemeljenega izobraževanja.« (Tomaševski, 1999: str. 3.) Gre torej za shemo, ki pomaga začeti raziskovanje edukacije, ki temelji na pravicah. Ideja je torej širša: ne zgolj interpretacija členov, temveč raziskovanje, kaj ta pristop prinese edukaciji. Ne gre za vprašanje, kako razumeti člene mednarodnih dokumentov, ki v sebi že vsebujejo

vso vsebino edukacije, temveč člene, predvsem pa sam pristop k edukaciji, ki ga ti člani predpostavljajo, vzeto kot izhodišče za raziskavo edukacije. Členi torej priznavajo, da je edukacija temeljna človekova pravica. To je njihovo bistvo. Bistvo členov ni v vsebini, temveč v gesti. Naloga ni, da v njih najdemo vsebino, ker formalni zapis ne more zaobsegati posebnega bogastva vsebine, njihovo bogastvo je v perspektivi, ki jo odpirajo. In njihov premislek mora premisliti, kaj sledi iz te velike geste in katera nova področja se odpirajo, če privzamemo perspektivo, ki je s to gesto utemeljena?

Tomaševski do konca svojega življenja razvija interpretacije pomena teh štirih A področij. V svoji seriji *Right to Education Primers*, v tretjem delu po vrsti z naslovom *Human Right obligation: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Affordable* (2003), razpoložljivost poveže z delitvijo na spoštovati – ščititi – uresničevati in loči med dolžnostjo dopuščati ustanavljanje izobraževalnih institucij kot politično pravico in dolžnostjo njihovega ustanavljanja oziroma financiranja kot socialno pravico. Razvije tudi konceptualno razlikovanje med pravico do izobraževanja, pravicami v izobraževanju in pravicami skozi izobraževanje ter ga poveže s shemo 4A, tako da dobimo dvojno mrežo. Razpoložljivost in dostopnost sta povezani s pravico do izobraževanja, sprejemljivost in adaptabilnost s pravicami v izobraževanju, adaptabilnost pa je povezana tudi s pravicami skozi izobraževanje.

A kakšen je status te interpretacije pravice do izobraževanja? Ali je to uradni del vsebina pakta in formalno veljavna interpretacija vsebine členov, ki se nanašajo na izobraževanje? Njen pomen je bržčas predvsem v okviru spremljave (monitoringa) uresničevanja pravic, ki je opredeljena v samem paktu. Države, ki so ratificirale posamezno mednarodno konvencijo ali pakt, brez spremljave ne morejo oceniti, v kakšni meri uresničujejo pravice. Po drugi strani pa brez te spremljave ni mogoče klicati držav na odgovornost, če pravice, ki so se jih zavezale spoštovati, kršijo. Velja pa opozoriti še na en korak: še preden je mogoča spremljava, je potrebna konkretizacija pravic. Šele, če se abstraktna forma konvencije prevede v konkretnost posamezne države, lahko posamezna država načrtuje uresničevanje pravice, ki je po svojem bistvu nujno zavezano konkretnosti. Spremljava je tako drugi korak, ki sledi prvemu. In tudi za ta prvi korak je potrebna konkretizacija pravic in konceptualizacija, ki pomaga bolje razumeti, kaj zahtevajo posebni člani.

Sklep

Pravica do izobraževanja se je tako pokazala predvsem kot pravica v obliki, ki je zapisana v mednarodnih dokumentih. Ti zapisi se med sabo razlikujejo, včasih si celo nasprotujejo, pogosto je med njimi napetost, druž

pa jih pravna forma, ki je dovolj abstraktna, da velja za najrazličnejše situacije. Ta abstraktnost zapisanih pravic pa pomeni tudi, da je pomen pravic v mednarodnih dokumentih nepopoln. Tako kot ustava terja dopolnitev v zakonodaji, dobijo člani mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah svojo podrobnejšo vsebino v odločitvah sodišča – vsaj pri konvencijah, ki imajo tovrstno institucionalno podporo. Pri drugih pa obstaja spremljava uresničevanja konvencij, ki ni samo spremljava v konvenciji že razvite vsebine, temveč se v procesu spremljave počasi razvija interpretacija v konvenciji zapisanih opredelitev. Analogija z ustavo je pokazala, da se v tem procesu določanja vsebine v ustavi zapisanih temeljnih pravic lahko zdi, da je človekova pravica vse, kar je zapisano v različnih pravnih aktih, kar bi imelo za posledico, da se pojem človekove pravice kot temeljne pravice razvodeni.

Podobno vprašanje se zastavlja ob pravici do izobraževanja. Tako kot ob ustavnih pravicah težko rečemo, kje se začnejo kontingentne pravice in do kam sega opredeljevanje temeljnih človekovih pravic z zakonodajo, tako se tudi ob pravici do izobraževanja zdi, da ni mogoče določiti točke, kjer se konča opredeljevanje abstraktnih členov in se začne področje kontingentnih konkretizacij, ki ni več nujno povezano z vsebino univerzalnih pravic. Gotovo pa je, da so člani v mednarodnih dokumentih abstraktni in terjajo dopolnitev pomena s pritegnitvijo konkretnega. Po drugi strani pa je množica pravic, ki jih vsebuje posamezni sistem edukacije v svoji razvejanosti, preveč partikularna, da bi jih lahko neposredno povezali s človekovimi pravicami.

Literatura

- Benoit-Rohmer, F., Klebes, H. (2006) *Pravo Sveta Evrope, Na poti k vseevropskemu pravnemu prostoru*. Ljubljana: GV založba.
- Bobbio, N. (1990) *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Bohte, B. (1997) Mednarodno varstvo temeljnih pravic. V Pavčnik, M., Polajnar-Pavčnik, A., Wedam-Lukić, D. (ur.). *Temeljne pravice*, str. 440–486. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Cerar, M. (1997) O naravi človekovih pravic in dolžnosti. V Pavčnik, M., Polajnar-Pavčnik, A., Wedam-Lukić, D. (ur.). *Temeljne pravice*, str. 52–83. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Cerar, M., Jamnikar, J., Smrkolj, M. (ur.) (2002) *Dokumenti človekovih pravic*. Ljubljana: Društvo Amnesty International Slovenije, Mirovni inštitut.
- Chapman, A. R (1996) A »Violations Approach« for Monitoring the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. *Human Rights Quarterly* 18 (1) (Feb. 1996), str. 23–66.

- Digest of Strasbourg Case – Law relating to the European Convention on Human Rights (1985)*. Vol. 5. Köln, Berlin, Bonn, München: Council of Europe, C. Heymanns Verlag, str. 827.
- Eide, A. (1987) *The Right to Food as a Human Right*. UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1987/23.
- Feinberg, J. (1980) A Postscript to the Nature and Value of Rights. V *Rights, Justice, and the Bounds of Liberty*. Princeton: PUP.
- Gomien, D. (2009) *Kratek vodič po Evropski konvenciji o človekovih pravicah*. Ljubljana: Ministrstvo za pravosodje.
- Krek, J. (ur.) (1997) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanje v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., Metljak, M. (2011) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanje v RS 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lehtimaja, L. (1993) Mehanizmi uveljavljanja človekovih pravic: komparativni opis institucije ombudsmana. V Rovšek, J. (ur.). *Slovenija in Evropska konvencija o človekovih pravicah*, str. 139–148. Ljubljana: Svet za varstvo človekovih pravic in temeljnih svoboščin.,
- Mavčič, A., Pavčnik, M. (1993) Temeljne pravice in razlagalna vrednost ustave. V Rovšek, J. (ur.). *Slovenija in Evropska konvencija o človekovih pravicah*, str. 25–48. Ljubljana: Svet za varstvo človekovih pravic in temeljnih svoboščin.
- Pavčnik, M., Polajnar-Pavčnik, A., Wedam-Lukić, D. (ur.) (1997) *Temeljne pravice*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pavčnik, M. (1997a) Namesto uvoda. V Pavčnik, M., Polajnar-Pavčnik, A., Wedam-Lukić, D. (ur.). *Temeljne pravice*, str. 13–17. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Pavčnik, M. (1997b). Razumevanje temeljnih (človekovih) pravic. V Pavčnik, M., Polajnar-Pavčnik, A., Wedam-Lukić, D. (ur.). *Temeljne pravice*, str. 13–17. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Rovšek, J. (ur.) (1993) *Slovenija in Evropska konvencija o človekovih pravicah*. Ljubljana: Svet za varstvo človekovih pravic in temeljnih svoboščin.
- Ribičič, C. (2006) Predgovor k slovenski izdaji. V Benoit-Rohmer, Klebes. *Pravo Sveta Evrope, Na poti k vseevropskemu pravnemu prostoru*, str. 11–16. Ljubljana: GV založba.
- Splošni komentar št. 13 k pravici do izobraževanja* (1999) (Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment 13, The right to education (Twenty-first session, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10 (1999)). <http://www1.umn.edu/humanrts/gencomm/escgencom13.htm>.
- Tomaševski, K. (1999) *Statement by Special Rapporteur on the right to education*. Commission on Human Rights, Geneva, 22 March - 30 April

1999. <http://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=2185&LangID=E#sthash.nG9jZuho.dpuf>.

Tomaševski, K. (2001) *Human Right obligation: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Affordabe*. Lund: Raoul Wallenberg Institute.

Turk, B. J., Lampe, R., Bošnjak, M., Teršek, A. (2004). *Človekove pravice v pravnih in sodnih sporih*. Ljubljana: Legalia.

Ustava republike Slovenije (2007). Ljubljana: GV Založba.

3 OSEBNA REFLEKSIJA
PERSONAL REFLECTION

Osebna refleksija ob 50. obletnici obstoja Pedagoškega inštituta

Bogomir Novak

Leta 1985 sem zamenjal službo. Prenehal sem biti profesor za filozofijo in samoupravljanje s temelji marksizma na Gimnaziji pedagoške smeri v Ljubljani in sem postal raziskovalec za področje vzgoje in izobraževanja na Pedagoškem inštitutu. Ta prehod ocenjujem pozitivno, čeprav so nekateri menili, da gre za moj zmotni korak. V medijih se je pojavljala diagnoza, da je Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja »bolnik pred smrtjo«, saj je v novinarskih očeh »iz njega molela strupena zel«. Ideološki pritiski so bili kar najmočnejši na inštitutu, ker je bil tu odklon od trde partijske linije največji. Razliko med mehkim vodenjem ravnatelja Gartnerja na gimnaziji in trdo roko dr. Renate Mejak na Pedagoškem inštitutu ocenjujem kot razliko med komaj zaznavno in izrazito, antagonistično konfliktno izključujočnostjo do drugače mislečih. Kot je znano, je dr. Mejakova odstopila z mesta direktorice Pedagoškega inštituta, ker razmer ni več obvladala.

Imanentna pedagoško-politična spornost se je pokazala že ob odstopu dr. Franca Pedička z direktorskega mesta v l. 1971 zaradi njegovega referata na blejskem zasedanju pedagogov. Vloga sedaj že preminulega dr. Pedička je kar dobro proučena. Kot je znano, je dr. Franc Pediček postal največje »jabolka spora« l. 1971 zaradi pejorativnega referata na drugem kongresu pedagogov »Vzgoja kot družbena funkcija«. Po mojem prihodu na inštitut mi je dr. Pediček kot lojalni osebi za domačo nalogo zadajal recenzije njegovih na novo izdanih knjig. Dejstvo, da je imel dr. Franc Pediček na kolokviju Pedagoškega inštituta o vsestransko razviti osebnosti referat proti VRO, ni nikogar več ogrožalo. Inštitut se z dr. Francem Pedičkom v tistem času ni v celoti identificiral. V nov konflikt je prišel z uredništvom Sodobne pedagogike zaradi objave provokativnega članka o paradigmah slovenske pedagogike.

Dr. Zdenko Medveš je dosegel, da je članek kljub razcepljenosti pedagoških duhov vendarle izšel. Stalna komunikacijska referenca dr. Pedička je bil pedagoško orientiran industrijski psiholog g. Benjamin Jurman. Getoizacija, kot jo dr. Franc Pediček sam imenuje, je bila začasna, čeprav jo je sam imel v spominu kot stalno nočno moro. V poznih letih je dočakal rehabilitacijo. V politiki pa mu je dr. Drnovšek l. 2005 podelil drugo nagrado za njegove zasluge. L. 2007 je bil sprejet za častnega člana Društva katoliških pedagogov, posthumno mu je po njem imenovani Inštitut dr. Franca Pedička priredil simpozij o njegovem delu in v l. 2013 je izdal zbornik referatov in vseh, ki so o njem v spomin nanj kaj napisali.

Omenjena spornost je na manifestni ravni rezultat ponesrečenega stika med stroko in politiko, ki se pojavlja v časovno nepredvidljivih rokih. Spornost ima pozitivne in negativne strani. Po prihodu dr. Darka Štrajna na mesto direktorja l. 1986 so se sprti duhovi sčasoma toliko konsolidirali, da je inštitut produciral pomembne rezultate. Nevarno je bilo, da spori onemogočijo raziskovalno delo. Seveda se duhovi niso »konsolidirali« sami od sebe. Subjektivna tarnanja v zgornji kofetarni niso rodila novih smernic za razvoj inštituta. Pokazalo se je, da je za nekatere zgolj raziskovanje (full time job) nesprejemljivo, ker želijo postati tudi profesorji na univerzi. Dr. Štrajn je v vlogi direktorja (1986–92) za raziskovalce uvedel možnost dela na domu (sociološko: tele-delo). Ob koncu Jugoslavije so se plače na inštitutu kar najbolj znižale. Po osamosvojitvi Slovenije so začele plače spet rasti. Pred osamosvojitvijo Slovenije je bilo na inštitutu vključno z menoj približno polovico magistrstov in polovico doktorjev, po osamosvojitvi pa smo začeli prevladovati doktorji.

Pedagoški inštitut je vedno ustvarjal veliko količino znanstvenih in strokovnih tekstov, se udeleževal znanstvenih in strokovnih simpozijev, kritično posegal v javno družbeno-politično dogajanje. Za produktivnost znanstvene proizvodnje je dobil inštitut ob svoji 40. obletnici obstoja za svoje raziskovalne uspehe v času direktorovanja dr. Pavloviča plaketo mesta Ljubljane na dan osvoboditve 9. maja 2006 in po kriterijih Agencije za raziskovalno dejavnost se je leto prej (2005) uvrstil med prve raziskovalne skupine v Sloveniji. Na PEI se je ustanovila programska skupina Edukacijske raziskave l. 1999. Vrsto let jo je vodil dr. Darko Štrajn.

Moja subjektivna videnja dogajanj na inštitutu so seveda precej okrnjena, zato jih bom le na splošno opisal. Manjka nam samokritičnih uvidov in modrosti od znotraj. Vsak najbolj ceni lastno mnenje, manj pa se ozira na druge. Ljudje na položajih štejejo ali bolje rečeno minimalizirajo vrstice v znanstvenih poročilih drugih, precenjujejo lastna mnenja in podcenjujejo ali sploh zanemarjajo druga, dolgovezijo s svojimi nikoli končanimi zgodbami, pri poslušanju drugih pa se hitro umaknejo, nenehno citirajo

sami sebe (kaj sem že vse komu rekel), ponašajo se kot Prokrusti, ki nekatere subjekte pripeljejo in druge odpeljejo iz projekta ali inštituta.

V obdobju mojega raziskovanja so bili na inštitutu naslednji direktorji: dr. Renata Mejak, dr. Darko Štrajn, dr. Janez Justin, dr. Zoran Pavlovič, dr. Dejan Hozjan in dr. Mojca Štraus. Zdi se mi, da sta bila dr. Renata Mejak in dr. Dejan Hozjan najbolj nekompatibilna s t. i. kolektivno zavestjo raziskovalnih sodelavcev ne glede na to, da je zastopala dr. Renata Mejak ortodoksno levo, dr. Hozjan pa ortodoksno desno politično opcijo. Dr. Hozjan je bil na štiri oči kar prijazen sogovornik, brž ko pa je nastopil pred kolektivom sodelavcev, se mu je »stemnilo pred očmi«. Zaporedja sej znanstvenega sveta ni samo preoštevilčil, ampak jih je po prvih sejah do konca tudi bojkotiral. Dr. Mojca Štraus (v. d. 3 leta in direktorica 4 leta) je že brez feministične intervencije uveljavila mehki ženski slog vodenja, ki je za polstoletno zgodovino inštituta brez precedensa, vendar pa je zaradi zadnjih konfliktov z »odločilnimi notranjimi dejavniki« sestopila z mesta direktorice na mesto raziskovalke.

Po skoraj treh desetletjih delovanja v znanosti je moj odnos precej bolj realen, kot je bil na začetku kariere. To pomeni, da bi bilo treba spremeniti nekatere sintagme. V znanosti ni šlo za nacionalno prestižno dejavnost v pričakovanem, ampak prej v problematičnem smislu, podobno kot pri poznanstvenju družbe ali družbi znanja. Životarjenje v raziskovalni dejavnosti ima tisoč obrazov nesreče. Zakaj? Ker je v bistvu tragično. Štirje moji kolegi so prezgodaj umrli še v času delovnega razmerja: mag. Jože Režonja, dr. Ivan Kosovel, dr. Janez Kolenc in dr. Janez Justin. To mi pove, da je raziskovanje težak in grenak kruh. V raziskovanju je skoraj vedno primanjkovalo denarja za financiranje projektov. Projekti so bili pogosto zavrtnjeni ali pa zgolj polovično in še manj (četrtinsko) financirani. V dolgi vrsti smo stali pred ARRS, da smo »5 minut pred dvanajsto« oddali gradiva projektov, za katere se je že vnaprej vedelo, da ne bodo sprejeti. Poznejše tehnične izboljšave (digitalni namesto ročnih podpisov direktorja) so vrste odpravile, ozkih mentalov pa niso premaknile.

Zlasti v kriznih obdobjih dr. Renate Mejak in dr. Dejana Hozjana je v boju vseh proti enemu zmanjkalo etičnosti in bontona oz. taktnosti v komunikaciji. Intelektualcem in še posebej raziskovalcem manjka uvidevanje v lastne meje družbenih angažmajev in obzirnosti do drugih akterjev. Politika pogosto ni vedela, kako naj z znanstveno sfero najbolje upravlja. Njeno poznavanje epistemoloških kriterijev in premikov znanstvenih paradigem je ostalo pod nivojem dialoške kritike. Amalgam eksaktne znanstvene frazeologije in birokratskega pikolovstva je pogojeval ekrazitne učinke. To je med drugim privedlo do zamenjave vodstva na ARRS.

Seveda so bili na inštitutu tudi svetli trenutki. Spominjam se Janzovih sindikalnih izletov v slovensko Istro, Mozirski gaj, na Cerknjiško jezero, v Prekmurje. Kofetarna je delovala vsak dan, bili so pikniki, novoletne večerje, čeprav nam tega na ARRS niso šteli kot stik z gospodarstvom. Dr. Zoran Pavlovič je občasno prirejal razširjene seje znanstvenega sveta na Bledu. Proti koncu svojega mandata si je prizadeval za ponovno izvolitev v direktorja in za raziskovalca. Ker ga je desna opcija zavrnila, se je vrnil na Svetovalni center v Šiški. Kakor druge odslovljene osebnosti se je tudi on znašel v novi službi.

Poskus »ukinjanja« Pedagoškega inštituta v smislu združevanja z drugimi štirimi edukacijskimi ustanovami je v l. 2012 je pod ministrom dr. Žigo Turkom vodila državna sekretarka ga. Mojca Škrinjar. Zaradi nasprotovanja javnosti Janševi desni opciji je le-ta morala odstopiti mesto drugi levosredinski, ki jo je zastopala Alenka Bratušek. Za nas se je učinkovito zavzel sedaj že pokojni direktor Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) v Frankfurtu dr. Wolfgang Mietter. Tako je projekt združevanja institucij padel v vodo. Sklicevanje na racionalno varčevanje s finančnimi sredstvi ni doseglo javnega konsenza. Vlada je z nami v zgodovini inštituta večkrat kaj privarčevala. Med drugim tudi z ukinitvijo izhajanja revije Raziskovalec. Očitno politika mentalno in finančno ni mogla upoštevati potreb in želja raziskovalcev. Prav tako je zbirko lepih želja z blejskih posvetov zamrznil hladni tok nove desničarske vlade.

Nekateri so ocenjevali, da je namesto prvotnega didaktičnega inštituta postal Pedagoški inštitut filozofski inštitut. Če štejemo med tedanje filozofe poleg moje malenkosti z magisterijem prevratniškega dr. Ivana Kosovela, ki je prišel na inštitut istočasno z mano, dr. Janeza Justina, dr. Zdenka Kodeljo, dr. Evo Bahovec, ki so bili že prej, in dr. Štrajna, ki je prišel eno leto za mano in je takoj prevzel direktorsko funkcijo, potem vemo, s čim so se ukvarjali. Kot babica nove družbe se je filozofija uveljavila, ko je sodelovala pri dokumentih nove slovenske države, ki so se nanašali na državljansko in etično vzgojo (Bela knjiga, 1996). Leta 1985 je s prekucijo vzpostavljala normalno delovno klimo. Že l. 1985 je Eva Bahovec skupaj z dr. Zdenkom Kodeljo organizirala odmevni kolokvij o vsestransko razviti osebnosti (akronim VRO). Zaradi tega ji je dr. Renata Mejak grozila z izgubo službe, kar jo je trajno zaznamovalo tudi na Oddelku za filozofijo. Med filozofi, vsaj po mojem vtisu, ni prihajalo do takšne cepitve duhov kot med pedagogi. Dobil sem občutek, da je razpoložljiva filozofija obremenjena z negacijo.

4 ABSTRACTS/POVZETKI

Abstracts/Povzetki

Darko Štrajn

Raziskovanje edukacije med utilitarnostjo in kritičnimi teorijami

Če znaten delež zaslug za oblikovanje modernega raziskovanja vzgoje in izobraževanja pripišemo eni sami osebi, potem velja, da je to raziskovanje v obliki, kakršnega ga poznamo še danes, pravzaprav utemeljil vojaški psiholog Torsten Husen. Edukacijsko raziskovanje razumemo predvsem v povezavi z institucijami šolstva in politik, ki se z njimi ukvarjajo, zato govorimo o tem raziskovanju v polnem pomenu besede šele v petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja. To je tudi čas, ko se raziskovanje edukacije vključi v ekspanzijo raziskovanja na sploh. Dejstvo je, da se je edukacijsko raziskovanje, ki ga za dopolnjenega po svojem pojmu lahko štejemo šele, ko se pedagoško teoretske in tradicionalne filozofske ideje povežejo z aplikativnim raziskovanjem, razširilo skupaj z uvajanjem obsežnih šolskih reform. Reforma šole se je pomembno povezovala tudi z ustanovitvijo Pedagoškega inštituta v Sloveniji pred petdesetimi leti, torej leta 1965. To se pravi, da je bil slovenski inštitut ustanovljen manj kot dve leti kasneje kot Inštitut za edukacijsko raziskovanje Maxa Plancka, ki so ga ustanovili leta 1963 in je s svojim delovanjem začel leta 1964. Slovenski Pedagoški inštitut je glede na vso to zgodovino ustanova, ki že s svojim petdesetletnim obstojem dokazuje, da Slovenija na področju vzgoje in izobraževanja ni zaostajala za mednarodnimi dogajanjem. Raziskovanje vzgoje in izobraževanja nikoli ni bilo izvzeto iz političnih razmerij, pri čemer se v njih izreka v različnih tipih diskurzov: kritičnem, nevtralnem in služnostnem. Za profil edukacijskih ved torej niso določujoče samo »not-

ranje znanstvene« determinante, kakršne so naravoslovne proti humanističnim, pozitivistične proti holističnim, eksaktne nasproti stohastičnim in podobno, ampak tudi razsežnosti, ki jih elaborira prav refleksivni pristop, ki se sprašuje o *dispozitivu*, v katerem potekajo pedagoški procesi in konstruiranje sistemov, ki te dejavnosti omogočajo. Število naslovov kritičnih publikacij kaže, da se kritike neoliberalizma in komplementarnih ideologij na področju edukacijskega raziskovanja krepijo. Če se bo dialektika med utilitarnim in kritičnim raziskovanjem razvila, je mogoče napovedati postopno »uravnoveženje« na paradigmatski ravni, vrnitev k pedagoškim paradigmam, krepitev intelektualnih protestnih gibanj in morda tudi spremembe kulturnih vzorcev, pri čemer te spremembe s produktivno rabo komunikacijskih tehnologij že nakazujejo možne »pozitivne« scenarije.

Ključne besede: pedagogika, politike, odločanje, šolstvo, kritika, ideologija, neoliberalizem, institucije

Educational Research between Utilitarianism and Critical Theories

If a significant share of the credit for the creation of modern educational research could be attributed to a single person, then this research in its present form was actually founded by the military psychologist Torsten Husen. Educational research is primarily understood in conjunction with educational institutions and policies that deal with them and, therefore, we are talking about this research in the full sense of the word only from the fifties and sixties of the 20th century. This was also the time when the exploration of education included itself into the expansion of research in general. The fact is that the educational research in a full sense can be considered as completed only when the traditional theoretical pedagogy and philosophical ideas, connected to applied research, come together in a form, which has expanded concurrently with the introduction of comprehensive school reform. School reform was also significantly correlated with the creation of the Educational Research Institute in Slovenia fifty years ago, i.e. in 1965. That is to say that the Slovenian Institute was established less than two years later than the Max Planck Institute of Educational Research, which was founded in 1963 and began operations in 1964. The Slovenian Institute is, in light of all this history, an institution, which due to its fifty years of existence, has proven that in the field of education Slovenia was not lagging behind international developments. Educational research has never been excluded from political relationships. It is manifested in different types of discourses: critical, neutral and subservient. The profile of educational sciences is not, therefore, determined only

by the “internal scientific” notions, such as natural sciences versus humanities, positivist versus holistic, the exact against stochastic and such. It is also determined by a dimension that elaborates the reflexive approach, which questions the *dispositive*, in which pedagogical processes and the construction of systems are enabled. A number of the critical publications show that the criticisms of neoliberalism and complementary ideologies in the field of educational research are strengthening. If the dialectic between utilitarian and critical research will be allowed to develop, it is possible to predict a progressing “balance” on the paradigmatic level, a return to the pedagogical paradigms and a strengthening of intellectual protest movements; this will possibly bring about changes in cultural patterns. The productive uses of communication technologies already suggest possible “positive” scenarios.

Keywords: pedagogy, policies, decision-making, schools, criticism, ideology, neoliberalism, institutions

Tatjana Vonta

Prispevek programa Korak za korakom k posodabljanju predšolske vzgoje: ob 20-letnici programa v Sloveniji

V prispevku na osnovi poglobljene analize dokumentov o implementaciji programa Korak za korakom na področju predšolske vzgoje opredeljujemo implementacijo programa Korak za korakom v Sloveniji. Ob tem podajamo tudi konceptualno zasnovo programa z osnovnimi cilji in načeli, ki jim sledimo. Z analizo procesa implementacije smo identificirali petnajst temeljnih elementov, potrebnih za uspešno uvajanje celostnih in kompleksnih sprememb ter inovacij na področju predšolske vzgoje, ki jih dokumentiramo s podatki, zbranimi v poročilih in drugih dokumentih o delu na programu v zadnjih dvajsetih letih. Pri tem na osnovi podatkov, analize dokumentov in opravljenih razvojnih, aplikativnih in participativnih raziskav prikazujemo najbolj pomembne mejnike v razvoju, dosežene rezultate ter razloge za temeljne usmeritve dejavnosti centra Korak za korakom pri zagotavljanju kakovosti; tudi z vidika prispevka programa Korak za korakom v procesu posodabljanja predšolske vzgoje v Sloveniji. Posebno pozornost namenjamo vprašanjem dostopnosti in zagotavljanja enakih možnosti za romske predšolske otroke in njihove starše ter opozarjamo na potrebo po integriranih, vendar diferenciranih pristopih k oblikovanju ponudb predšolskih programov zanje.

Ključne besede: elementi uspešne implementacije inovacij, program Korak za korakom, enake možnosti za vzgojo in izobraževanje romskih otrok, zagotavljanje kakovosti, profesionalni razvoj

20th Anniversary of Step by Step Program in Slovenia and its Contribution to Early Childhood Education and Care in Slovenia

The article represents an in-depth analysis of the documents on the implementation of the Step-by-Step Program in the field of early childhood education and care in Slovenia. At the same time, it provides a short description of the program's conceptualization framework of its basic objectives and principles. Through the analyses of implementation process, we have identified fifteen basic elements for successful implementation of comprehensive and complex change and innovation in the field of early childhood education. We have documented them with data collected from the reports during the implementation of the program over last twenty years. Based on data analysis of documents and development, applied and participatory research, the most important milestones in the process, results achieved in process and the reasons for the fundamental direction of the Step by Step Centre's activities in quality assurance and professional development of work forces in the field of Early Childhood Education and Care have been shown. All this defines the terms of the Step-by-Step program's contribution in the modernization process of early childhood education in Slovenia. We have paid particular attention to the issues of accessibility and the ensuring of equal opportunities for Romani pre-school children and their parents, and we have drawn attention to the need for integrated but diversified approaches of preschool programs.

Key words: elements in implementation of innovation, Step by Step Program, equity and accessibility in Early Childhood Education and Care for Romani children and families, quality assurance, professional development

Valerija Vendramin

Ženske študije na Pedagoškem inštitutu: osvetlitev položaja in pomena raziskovanja spola v edukaciji

V prispevku gre za poskus orisa stanja in položaja raziskovalnega polja, ki mu lahko rečemo »raziskovanje spola v edukaciji« ali morda kar »spol in edukacija«. V izhodišču je ta članek etnografska, tudi samorefleksivna, s tem pa seveda tudi subjektivna in kontekstno specifična naracija. To področje – torej spol in edukacija – je bilo v zadnjem času deležno specifične pozornosti: po eni strani se govori o »napredku« žensk v vseh segmentih družbenega življenja, po drugi pa o »napredku« deklet na različnih predmetnih področjih in o vse boljših priložnostih – videti je, skratka, kot da je tema izčrpana. Dekleta z visokimi dosežki, ki jih je mogoče videti kot

uspešne »rezultate« feminizma, sedaj utelešajo (domnevne) izboljšave in spremembe izobraževalnega sistema na splošno. A ta ugotovitev reaktualizira delo na področju spola in edukacije, saj je sedanji uradni in dominantni pogled močno zožen.

Opisane so okoliščine ustanovitve Centra za ženske študije na Pedagoškem inštitutu in njegove ukinitve, vzporedno pa teče naracija, ki je bolj problemsko orientirana, saj poskuša predstaviti epistemološko relevantnost ženskih študij in njihovo današnjo aktualnost.

Zgodovinsko razmerje med feminističnimi teorijami ter »spolom in edukacijo« je zapleteno, a poanta je, da so na edukacijsko raziskovanje spola močno vplivale različne oblike feminističnega teoretiziranja iz poznega dvajsetega in zgodnjega enaindvajsetega stoletja, hkrati pa je izmenjava potekala tudi v nasprotni smeri. V prispevku torej tečejo tri niti: 1) »izpoved« delovanja avtorice na Pedagoškem inštitutu, 2) oris epistemološke aktualnosti ženskih študij in 3) nastavek za razmislek o klasificiranju ved in disciplin (oblikovanje uradne vednosti), v katerih so ženske »spregledane«.

Ključne besede: spol in izobraževanje, ženske študije, Pedagoški inštitut, feministična epistemologija

Women's Studies at the Educational Research Institute: the State of the Art and Relevance of Gender Research in Education

The contribution is an attempt at delineating the state of the art and status of the research field that can be called »gender research in education« or perhaps just »gender and education«. This article starts as an ethnographic, self-reflexive, subjective and context-specific narrative. This research field – gender and education – was lately subject to specific attention: on one hand, there is talk about the »progress« of women in all segments of social life, on the other, about the »progress« of girls in various school subjects and about improved opportunities – in short, it seems as if the issue is closed. The girls that are high-achievers, successful »results« of feminism, are now embodying the (supposed) improvements and changes of the education system in general. However, it is exactly this statement that renders actuality to the work in the field of gender and education, as contemporary official and dominant view is much narrowed. The circumstances of the foundation and closure of the Centre for Women's Studies at the Educational Research Institute are described, parallel to that runs the narrative that is more problem-oriented as it tries to present the epistemological relevance of women's studies and its current topicality. The historical relationship between feminist theories and »gender

and education« is a complicated one, the point being that educational research was very much influenced by different forms of feminist theorizing of the late 20th and early 21st century. At the same time, the exchange ran in opposite direction. To sum it up, the contribution develops along three lines: (1) the »confession« about the author's activities at the Educational Research Institute, (2) the delineation of the epistemological relevance of women's studies and (3) the reflection on the classification of sciences and disciplines (the formation of official knowledge) in which women are »overlooked«.

Key words: gender and education, women's studies, Educational Research Institute, feminist epistemology

Eva Klemenčič

Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta

Pedagoški inštitut v letu 2015 praznuje svojo petdesetletnico delovanja, a bi bilo napak trditi, da so zgodovino njegovega delovanja zaznamovale le mednarodne raziskave znanja. Nasprotno, tekom let so se na Pedagoškem inštitutu razvijala različna področja raziskovanja. Pa vendarle, obdobje razvoja mednarodnih raziskav (znanja) pomembno sovпада z delovanjem Pedagoškega inštituta. Gre za obdobje, ki hkrati sovпада z razvojem »faze družboslovne perspektive« komparativnega raziskovanja, za katero je značilna intenzifikacija interesa za komparativno raziskovanje, tako na ravni posameznikov, kot na ravni institucionalnih struktur. V tem času je mogoče opaziti premik k bolj kvantitativnemu in empiričnemu raziskovanju, uporabo metod, tehnik in pristopov ved, kot so sociologija, filozofija, politologija, ekonomija. To pomeni tudi interdisciplinarno raziskovanje tematik in sodelovanje različnih strok. Vsekakor nezanemarljiv doprinos razvoju tega področja, pa tudi pri poskusu sinergij med raziskavami in oblikovanjem politik, ponujajo mednarodne primerjalne raziskave (oziroma kasneje mednarodne raziskave znanja), ki so se tekom zadnjih petdesetih let prav tako razvijale, da bi uspešneje odgovarjale na potrebe časa. Tako je npr. prvemu valu mednarodnih raziskav znanja sledila tudi ločitev področja humanistično-družboslovnega in matematično-naravoslovnega raziskovanja, kar sovпада z razvojem faze »družboslovne perspektive komparativnega raziskovanja«. Sočasno se je razvijal tudi (sodobni) koncept oziroma pojem družbe znanja. Zato ni presenetljiv niti premik k vrednotenju dosežkov učencev/dijakov v zadnjih desetletjih, ko imamo opravka z evalvacijo edukacijskega sistema, katerega pomemben del so podatki, zbrani z mednarodnimi primerjalnimi raziskavami in med-

narodnimi raziskavami znanja. Pri razumevanju razvoja šolskega znanja, pa tudi pri objektivizaciji merjenja le-tega ima socialni realizem posebno vlogo. Izpostavljena teza v članku je, da socialni realizem legitimira tudi mednarodne raziskave znanja, prav tako pa tudi kasnejše oblikovanje politik na tej osnovi. Socialni realizem pri razmišljanju o edukaciji postavi v ospredje prav znanje, in sicer disciplinarno znanje. Znanje v tem pogledu vključuje tako družbeno kot epistemsko moč, kar je osrednje tudi pri razvoju konceptualizacij mednarodnih raziskav znanja in pri legitimizaciji veljavnosti mednarodnega primerjanja. V zadnjem delu članka so izpostavljeni razlogi, zakaj lestvice dosežkov niso v osrčju interesa komparativnega raziskovanja in zakaj je t. i. interpretacija dobrih praks za oblikovanje politik na tej osnovi vedno omejena. S tem ko lestvice dosežkov ne upoštevajo premis socialnega realizma, pod vprašaj postavljajo tudi samo legitimizacijo mednarodnih primerjav in oblikovanja politik na tej osnovi. *Ključne besede:* mednarodne raziskave znanja, komparativna edukacija, oblikovanje politik, socialni realizem

International large-scale student assessments and (national) policy-making: the functioning era of the Educational Research Institute

In 2015, the Educational Research Institute (ERI) celebrates its fiftieth anniversary of development and functioning. Of course, it would be incorrect to say that the track record of ERI is solely on international large-scale student assessments. On the contrary, over the years different areas of research have been developed. However, the period of development of international comparative studies in education (and international large-scale student assessments) is strongly related to the functioning of ERI. It is a period which also coincides with the development of the “phase of social perspective” in comparative research, which is characterized by growing interest in comparative research, both at the individual level and at the level of institutional structures. In the meantime, there is a shift towards more quantitative and empirical research, the use of methods, techniques and approaches of other scientific fields, such as sociology, philosophy, political science, and economics. This also leads to interdisciplinary research topics and cooperation of various disciplines. Considerable contributions of developing this area have been made as well by attempting synergies between research and policy-making, presenting international comparative studies in education (or later international large-scale student assessments), which over the last fifty years also developed in order to better respond to the changing needs. Thus, the first wave of international comparative studies was followed by the separation of the field of

humanities and social sciences and mathematics-science research, which coincides with the development of phase of “social perspective in comparative research”. At the same time, the concept of “knowledge society” (in its modern sense) was developing. Therefore the shift to evaluation of the achievement of pupils/students in different areas in recent decades is not surprising. An important aspect of the evaluation of the (national) education system is the data collected by international comparative studies and international large-scale student assessments. In understanding the development of academic knowledge (school knowledge), but also in their objectification of measured thereof, the social realism plays a special role. An exposed thesis in the article is that social realism legitimizes international large-scale student assessments, and also subsequent policy-making in education on this basis. Social realism in thinking about education puts knowledge (namely disciplinary knowledge) at its center. Knowledge in this context includes both, social and epistemic power, which is also central in the development of international large-scale student assessments and in legitimization of validity of international comparisons. In the last part of the article the reasons why league-tables are not dominant in comparative research and why so called interpretation of best practices for policy-making on this basis remains limited, are described. By league tables, which do not take into account the premises of social realism, legitimization of international large-scale student assessments could be questionable.

Keywords: international large-scale student assessments, comparative education, policy-making in education, social realism.

Mojca Štraus

Regijske razlike v matematični pismenosti slovenskih učenk in učencev in vpliv socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja

V članku z uporabo podatkov zadnje raziskave PISA iz leta 2012 raziskujemo regijske razlike v matematični pismenosti 15-letnih učenk in učencev v Sloveniji. Obenem raziskujemo povezanost teh razlik s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem. Ugotovili smo, da najvišje ravni matematične pismenosti v povprečju dosegajo učenske in učenci v Osrednjeslovenski regiji in da so povprečni dosežki v tej regiji pomembno višji od povprečnih dosežkov v vseh regijah vzhodne Slovenije, z izjemo regije Jugovzhodna Slovenija. Ta regija se torej tako kot večina ostalih regij zahodne Slovenije po matematičnih dosežkih učenk in učencev ne razlikuje od Osrednjeslovenske regije. Dodatno pa so od dosežkov v Osrednjeslovenski regiji nižji

dosežki v Obalno-kraški regiji. Ob tem še vedno velja, da je različnost dosežkov znotraj regij precej večja kot med regijami.

Po upoštevanju socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja učenk in učencev se zaostanki večine regij za Osrednjeslovensko regijo zmanjšajo, vendar za nekatere regije ostajajo pomembni. Zadnje velja za Savinjsko, Zasavsko, Podravsko in Obalno-kraško regijo. Kot zelo pozitiven rezultat velja izpostaviti, da je v Pomurski regiji, za katero podatki PISA 2012 kažejo najnižjo povprečno vrednost indeksa socialno-ekonomskega in kulturnega statusa, po upoštevanju le-tega pričakovana raven dosežkov izrazito višja od prvotno ugotovljene in da zaostanek Pomurske regije za Osrednjeslovensko v tem primeru ni več med največjimi.

Socialno-ekonomsko in kulturno pogojena razslojenost v dosežkih se najbolj kaže v Osrednjeslovenski regiji, Gorenjski regiji, regiji Jugovzhodna Slovenija in Podravski regiji. Relativno nižjo razslojenost smo ugotovili v Notranjsko-kraški, Koroški, Savinjski in Pomurski regiji. Te ugotovitve veljajo tako za naklon kot za moč povezave dosežkov s socialno-ekonomskim in kulturnim ozadjem. Sicer se nakazuje splošna ugotovitev, da je v regijah z višjimi dosežki nekoliko višja tudi razslojenost, vendar rezultati za Notranjsko-kraško regijo kažejo, da ni nujno tako.

Ključne besede: PISA, matematična pismenost, socialno-ekonomski status, regijske razlike

Regional differences in mathematical literacy of Slovenian students and the influence of the socio-economic and cultural background

Using data from the latest PISA 2012 study, regional differences in mathematical literacy of 15-year-old students in Slovenia are investigated. The relationship of these differences to the socio-economic and cultural background is also explored. It was found that the highest average levels of mathematical literacy are achieved by students in the Osrednjeslovenska region and that this achievement is significantly higher than the average achievements in all regions of eastern Slovenia, with the exception of the region Jugovzhodna Slovenija. Average achievement in this region is, as in most other regions of western Slovenia, not significantly different from the achievement in the Osrednjeslovenska region. There is another region, the Obalno-kraška region, in which achievements are significantly lower than the achievements in Osrednjeslovenska region. However, it is important to note, that differences in achievements are much higher within the regions than between the regions.

After taking into account the socio-economic and cultural background of students the differences between the other regions and the Osrednjeslov-

enska region become smaller, but for some regions remain significant. This applies to the Savinjska region, Zasavska region, Podravska region and the Obalno-kraška region. On a positive side, it should be pointed out that in the Pomurska region, for which the PISA 2012 data show the lowest average value of the index of socio-economic and cultural status, the expected average achievement after taking this status into account is much higher than initial achievement and that the difference between the Pomurska region from the Osrednjeslovenska region is no longer among the highest differences.

Socio-economic and cultural inequality in student achievements is most evident in the Osrednjeslovenska region, the Gorenjska region, the Jugovzhodna Slovenija region and the Podravska region. Relatively lower inequality was found in the Notranjsko-kraška region, the Koroška region, the Savinjska region and the Pomurska region. These findings hold for both the slope and the strength of the relationship between the achievements and the socio-economic and cultural background. A general finding is suggested that higher inequalities are found in the regions with higher average achievements, however the results for the Notranjsko-kraška region show that this is not always the case.

Key words: PISA, mathematical literacy, socio-economic status, regional differences

Alenka Gril

Spodbujanje participacije mladih v družbi (psihološka perspektiva)

Družbeno udejstvovanje mladih je pomembno tako z vidika posameznikovega psihosocialnega razvoja, kot z vidika krepitev demokratične in vključujoče družbene skupnosti. Na podlagi izkušenj z javnim delovanjem v skupnosti v okviru vrstniških skupin, mladinskih organizacij ali prostovoljskega dela in udeležbe v političnih akcijah si mladostniki izoblikujejo svoja politična stališča, vrednote in družbeno-politične pojme, opredelijo svojo državljsko identiteto, razširijo poznavanje delovanja družbenih sistemov in postajajo vse bolj senzibilni za različnost in pravičnost v družbi. Znanja o družbi in državljskih kompetenc si ne pridobivajo le z družbenim udejstvom, temveč k njihovem razvoju prispevajo različna socialna okolja, s katerimi so v neposrednih (družina, vrstniki, mladinske organizacije, šola in druge institucije) ali posrednih interakcijah (mediji, politične institucije, gospodarske družbe ipd). Zato je pomembno, da imajo mladi možnost vključevanja in aktivnega sodelovanja v različnih organizacijah in socialnih kontekstih ter da je med

njimi vzpostavljena komunikacija in vsaj načelna skladnost glede zagotavljanja možnosti participacije mladih. V prispevku predstavljamo pregled izsledkov raziskav spodbujanja družbenega udejstvovanja mladostnikov v Sloveniji, tako v mladinskih organizacijah in prostovoljskem delu kot v osnovnih in srednjih šolah, ki smo jih v zadnjem desetletju izvedli na Pedagoškem inštitutu.

Ključne besede: participacija, prostovoljstvo, državljanske kompetence, inkluzivna šolska klima, mladi

Stimulating young people's civic engagement (psychological perspective)

Civic engagement of young people shows its importance for the individual's psychosocial development on one hand, and for strengthening democratic and inclusive community on the other hand. The experiences with public involvement in the community within peer groups and youth organizations or participation in the voluntary work and political actions form the bases for the adolescents' formation of political attitudes, values and socio-political concepts, defining of civic identity, expanding the knowledge about the functioning of social systems, and becoming increasingly sensitive to diversity and social justice in society. The knowledge about society and the civic competencies are not only gained by the civic engagement, but also to their development contribute different social environments within those the adolescents are in direct (family, peers, youth organizations, school and other institutions) or indirect interactions (media, political institutions, economic companies, etc.). Therefore, the opportunities that young people have for the involvement and active cooperation in different organizations and social contexts are important, and the established communication among these contexts as well as their congruency at least on the principled level about providing the young people's participation. The paper presents a review of research findings on the encouragement of adolescents' civic engagement at youth organizations, voluntary work as well as at basic and high schools in Slovenia that had been conducted over the last decade at the Educational Research Institute.

Key words: participation, volunteering, civic competence, inclusive school climate, adolescents

Igor Ž. Žagar

Toposi v kritični analizi diskurza: raba in zloraba

Topos (*toposi* (tudi *topoi*) v množini) je eden najširše uporabljenih konceptov iz klasične teorije argumentacije (njegov izvor sega vse do Aristotela

in Cicerona). Svojega mesta ni našel le v filozofiji, sociologiji, antropologiji in jezikoslovju, pač pa tudi v vsakodnevnom življenju in vsakodnevni konverzaciji. V tem članku bom raziskal vlogo, ki jo igrajo *toposi* v kritični analizi diskurza. Izhajajoč iz definicij Aristotela in Cicerona, ki jima bom ob bok postavil novi konceptualizaciji Perelmana in Toulmina, bom skušal pokazati, da se kritična analiza diskurza (zlasti diskurzivno-zgodovinski pristop Ruth Wodak) zanaša večinoma na poenostavljeno, nerefektirano rabo *toposov*, kot jo najdemo v vsakodnevni rabi, in tako zanemarija mnogo produktivnejše, teoretične razdelave koncepta.

Ključne besede: *toposi*, utemeljitev, retorika, argumentacija, kritična analiza diskurza

Topoi in Critical Discourse Analysis: use and misuse

Topos (*topoi* in plural) is one of the most widely-used concepts from classical argumentation theory (dating back to Aristotle and Cicero). It found its way not only in philosophy, sociology, anthropology, and linguistics; it found its way in everyday life and everyday conversation as well. In this article, the role that *topoi* play in Critical Discourse Analysis will be examined. Starting with definitions from Aristotle and Cicero, and contrasting them with new conceptualisations by Perelman and Toulmin, an attempt will be made to show that Critical Discourse Analysis (especially Ruth Wodak's Discourse-Historical Approach) relies mostly on simplified, unreflected use of *topoi* as found in everyday use, thus neglecting much more productive, theoretical elaborations of the concept.

Key words: *Topoi*, warrant, rhetoric, argumentation, Critical Discourse Analysis.

Mitja Sardoč

Kako misiti (ne)enakost

S finančno-ekonomsko in gospodarsko krizo je v ospredju znova tudi problematika družbene neenakosti. Naraščajoči razkorak med bogatimi in revnimi, vse večje število ljudi, ki živijo pod pragom revščine, ter vse manjši vpliv enakih možnosti na socialno mobilnost posameznikov v primerjavi s podedovanim bogastvom oz. privilegiji »elit« so indikator obsežnih sprememb na področju zagotavljanja družbene enakosti. Osnovni namen pričujočega prispevka je razjasniti nekatere izmed temeljnih distinkcij, s katerimi se soočamo v okviru razprav o družbeni (ne)enakosti. Uvodni del prinaša predstavitev problematike družbene (ne)enakosti ter t. i. »problem Robina Hooda«. Sledi analizira t. i. »egalitarnega impulza«, ki predstavlja osnovno izhodišče »egalitarizma srečnega naključja«

oz. egalitarizma nasploh. Osrednji del prispevka je namenjen predstavitvi problematike *narave* neenakosti ter analizi prioritarnizma in suficientarizma kot dveh alternativnih redistributivnih strategij oz. scenarijev spopadanja s problematiko družbene neenakosti. Sklepni del opozori na redukcionistično pojmovanje razmerja med neenakostjo in enakostjo.

Ključne besede: družbena (ne)enakost, egalitarizem, prioritarnizem, suficientarizem

(In)equality re-examined

With the advent of the financial and economic crisis, discussions on social (in)equality have come again to the forefront. The growing gap between the rich and the poor, an increasing number of people living below the poverty line, the diminishing impact of equality of opportunity and social mobility compared with the inherited wealth of individuals' are just some of the indicators of the large-scale changes in the provision of social equality. The primary purpose of this paper is to clarify some of the basic distinctions we are facing while discussing social (in)equality. The introductory part of the paper presents some of the problems stemming from the redistributive approach associated with Robin Hood. This is followed by the analysis of the 'egalitarian impulse' linked with egalitarianism in general. The central section of this paper presents the *nature* of inequality as well as the analysis of two alternative redistributive strategies, i.e. prioritarianism and sufficientarianism. The final part draws attention to the reductionist conception of the relationship between inequality and equality.

Key-words: social (in)equality, egalitarianism, prioritarianism, sufficientarianism

Marjan Šimenc in Zdenko Kodolja

Vsebina človekove pravice do izobraževanja

Članek raziskuje odprtost vsebine pravice do izobraževanja. Članek izhaja iz dejstva, da je v sodobnem svetu izhodišče za razmislek o pravici do izobraževanja njen zapis v mednarodnih deklaracijah in konvencijah. V splošnem pravica do izobraževanja sodi med socialne pravice. Zanje je značilno, da mora država omogočiti posameznikom, da jih udeležijo. Za zapis pravic do izobraževanja je značilna napetost med pravicami in dolžnostmi. Nekaterne pravice so v resnici dolžnosti posameznika. Napetost se nanaša tudi na pravice staršev, da vzgajajo otroke v skladu s svojim prepričanjem. Kajti konvencija o otrokovih pravicah poudarja otrokovo pravico do veroizpovedi, ki so jo starši dolžni spoštovati.

Izpeljava tako pokaže, da formulacije pravic do izobraževanja v mednarodnih dokumentih niso jasne in samoumevne. Ta nejasnost ni slučajna, temveč sodi k samo naravi formulacij pravic v mednarodnih dokumentih. Te formulacije so nujno kratke in abstraktne, tako kot formulacije pravic v ustavah posameznih držav. Za te velja, da svoj polni pomen dobijo v zakonodaji posamezne države. Podobno za pravice v mednarodnih dokumentih velja, da svojo polno vsebino dobivajo skozi proces udejanjanja pravic. Ta je povezan bodisi s sodišči, ki razsojajo o kršenju pravic, bodisi z odločitvami organov, ki spremljajo udejanjenje pravic v posameznih državah. Tako da ima pravica do izobraževanja dva vidika: abstraktno pravno formulacijo v mednarodnih dokumentih, ki deluje kot anticipacija vsebine, in aktivnosti, povezane z uresničevanjem pravice, ki pravici postopno dajejo določnejši pomen, ki ga začetna formulacija ni mogla vsebovati.

Ključne besede: človekove pravice, temeljne pravice, pravica do izobraževanja, nepopolnost pomena pravic

The content of the right to education

The article explores the content of the right to education. This paper's starting point is the fact that in the modern world, the right to education is defined in international declarations and conventions. In general, the right to education is a social right. Social rights are characterized by the duty of an individual country to enable individuals to realize them. However, the right to education is also characterized by the tension between rights and duties. Some rights are in fact duties of the individual. Tension could also be related to the rights of parents to educate children in accordance with their beliefs. The Convention on the Rights of the Child stresses the right of the child to freedom of thought that the parents should respect.

The formulations of the right to education in international documents are not clear and self-evident. This is not accidental, since these formulations are necessarily brief and abstract, similar to the formulations of rights in the constitutions of individual countries. The constitutional rights in individual country get their full meaning in the context of the individual country legislation. Similarly, the rights written in the international documents only "achieve" their full content through the process of realization of these rights. This process is related either to the courts that adjudicate on violations of rights or decisions of the bodies which monitor the realization of the rights in individual countries. So the right to education has two aspects: the abstract and open articles in international documents and activities related to the exercise of the right that gradually articulate the full meaning of the initial abstract formulation.

Key words: human rights, fundamental rights, human right to education

5 AVTORJI/AUTHORS

Avtorji/Authors

Dr. Darko Štrajn je diplomiral iz filozofije in sociologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Je član raziskovalnega programa Edukacijske raziskave na Pedagoškem inštitutu. V letih 1999 do 2015 je delal kot vodja tega programa. Kot redni profesor predava na podiplomski Šoli za humanistične študije (AMEU – ISH) v Ljubljani. Njegove raziskave obsegajo teme, kot so izobraževanje in družbene spremembe, politika, estetika in mediji.

Dr. Darko Štrajn graduated in philosophy and sociology, Faculty of Arts – University in Ljubljana. He is currently a member of the programme in educational research at the Educational Research Institute which he headed between 1999 – 2015. As the full professor, he lectures at the graduate School for Studies in Humanities (ISH) in Ljubljana. His research comprises of topics such as education and social change, politics, aesthetics and media.

Dr. Tatjana Vonta, izredna profesorica, višja znanstvena sodelavka, je diplomirala, magistrirala in doktorirala na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete pri Univerzi v Ljubljani. Po diplomi je bila zaposlena na Pedagoškem inštitutu kot raziskovalka. Njena začetna raziskovalna dela so bila deskriptivno metodološko naravnana. Od sredine osemdesetih let je svoje raziskovalno delo usmerila v globinske študije spreminjanja vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu in na začetku šolanja ter na preučevanje značilnosti vnašanja sprememb v prakso v obliki akcijskega raziskovanja. Leta 1994 je prevzela vodstvo mednarodnega projekta Korak za korakom v Sloveniji v okviru Zavoda za odprto družbo Slovenija in ga leta 1997 ob sodelovanju Zavoda za odprto družbo prenesla na Pedagoški inštitut, kjer je bil ustanovljen Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom. Poslanstvo centra je usmerjala na raziskovanje, razvijanje in evalviranje ped-

agoških iniciativ, ki prispevajo k posodabljanju šolstva, demokratizaciji in odpiranju vzgoje in izobraževanja v okolje ter zagotavljanju kakovosti, socialne pravičnosti in enakih možnosti v izobraževanju ob tesnem sodelovanju s praktiki in vpetosti v mednarodne tokove.

Dr. Tatjana Vonta, Associate Professor, Senior Research Fellow, Doctor of Pedagogical Sciences, Tatjana Vonta, obtained her Bachelor, Master and Doctoral degree at the Department of Pedagogy of the Faculty of Arts at the University of Ljubljana. After graduation, she began to work at the Educational Research Institute as a researcher. Her initial research work was methodologically highly descriptive. Since the mid-eighties, she has focused her research work on in-depth studies of changing educational process in preschool and early years of primary school and also on action research studies of the characteristics of the input changes into direct practice. In 1994, she took over the leadership of the international project Step-by-Step in Slovenia, which was implemented within the framework of the Open Society Institute Slovenia. After 1997, in cooperation with Open Society Institute, she transferred it to the Educational Research Institute, where the Development Research Centre for Pedagogical Initiatives Step-by-step was established. From the establishment of the Centre, she guided its mission to researching, developing and evaluating educational initiatives that contribute to the modernization of education, democratization and opening up education into the environment and ensuring the quality, social justice and equal opportunities in education, in close collaboration with practitioners and integration in international flows.

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja). Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih člankov ter prevodov s teh področij, pa tudi avtorica monografije *Shakespeareove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura* ter soavtorica monografije *Spoli, seksualnost in nasilje skozi nove medije*. Od januarja 2010 je aktivna članica Komisije za ženske v znanosti ekspertnega telesa pri ministrstvu, pristojnem za znanost.

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current fields of interest are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in

connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues.). She is the author of various articles on these issues and the translator of a number of relevant theoretical works. She is also the author of the book *Shakespeare's Sisters: Feminism, Psychoanalysis, Literature* and co-author of the book *Genders, Sexuality and Violence Through New Media*. Since 2010, she has been an active member of the Commission of Women in Science, the expert body of the ministry responsible for science.

Dr. Eva Klemenčič je raziskovalka, vodja Centra za uporabno epistemologijo na Pedagoškem inštitutu, ki izvaja OECD raziskavo PISA in vse IEA raziskave, v katerih Slovenija sodeluje. Pri tem je nacionalna raziskovalna koordinatorka dveh IEA mednarodnih raziskav znanja, in sicer ICILS in ICCS. Je predstavnica Slovenije v Generalni skupščini IEA in ena od ustanoviteljic mednarodne raziskovalne mreže, ki se ukvarja z raziskovanjem uporabe podatkov mednarodnih raziskav znanja za nacionalno oblikovanje politik na področju edukacije. Njena glavna raziskovalna področja so: mednarodne raziskave znanja, državljanska vzgoja, učbeniški tekst, znanje.

Dr. Eva Klemenčič is a researcher, the head of the Centre for Applied Epistemology at the Educational Research Institute, which conducts the OECD PISA and all IEA international large-scale student assessments in which Slovenia participates. Additionally, she is national research coordinator of two of these assessments, ICILS and ICCS. Eva Klemenčič is also a representative of Slovenia in the General Assembly of the IEA and one of the founders of the international research network that conducts research on the use of international large-scale student assessments datasets to the national policy-making in the field of education. Her main research areas are international large-scale student assessments, citizenship education, textbook analyses, and theories of knowledge.

Mojca Štraus se raziskovalno ukvarja z mednarodnimi in nacionalnimi raziskavami različnih področij v izobraževanju in je vodila vrsto raziskovalnih projektov. Trenutno je nacionalna koordinatorka raziskave PISA na Pedagoškem inštitutu in predstavnica v Mednarodnem svetu PISA. Njeno raziskovalno delo je poleg raziskovanja šolskega polja usmerjeno v teoretično in praktično obravnavo različnih statističnih pristopov pri analizi podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav.

Mojca Štraus is a researcher in international and national studies of different areas in education and served as the leader of many research projects at the Educational Research Institute. Currently, she is

the national coordinator and the member of the Governing Board of the PISA Study. In addition to research in education, her research work focuses on statistical approaches to analyzing the data from international comparative studies.

Igor Ž. Žagar je študiral filozofijo, sociologijo in lingvistiko na univerzah v Ljubljani, Parizu in Antwerpnu. Doktoriral je iz sociologije kulture na Univerzi v Ljubljani. Je redni profesor retorike in argumentacije (Univerza na Primorskem in Univerza v Mariboru) ter znanstveni svetnik (predstojnik Centra za diskurzivne študije) na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Predaval je na univerzah v Belgiji, Združenih državah Amerike, Italiji, na Kitajskem, Nizozemskem, v Združenem kraljestvu, Španiji, Rusiji, Romuniji in na Poljskem. Žagar se ukvarja predvsem s pragmatiko (teorija govornih dejanj, (kritična) analiza diskurza), filozofijo jezika, argumentacijo in retoriko. Je (so)avtor in (so)urednik dvanajstih knjig in preko sto člankov. Naslov: Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana, Slovenija. E-naslov:igor.zagar@guest.arnes.si, igor.zzaggar@gmail.com, www.igorzagar.net.

Igor Ž. Žagar studied philosophy, sociology, and linguistics in Ljubljana, Paris, and Antwerp. He received his doctoral degree in Sociology of Culture from the University of Ljubljana. He is Professor of Rhetoric and Argumentation (University of Primorska & University of Maribor), and a Senior Research Fellow (Head of the Centre for Discourse Studies) at the Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia. He has lectured in Belgium, United States, Italy, China, United Kingdom, The Netherlands, Spain, Russia, Romania, Poland, and France. Žagar is especially interested in pragmatics (speech act theory, (critical) discourse analysis), the philosophy of language, argumentation and rhetoric. He is the (co)author and (co)editor of twelve books, and more than a hundred articles. Address: Educational Research Institute, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana, Slovenia. igor.zagar@guest.arnes.si, igor.zzaggar@gmail.com, www.igorzagar.net.

Dr. Mitja Sardoč je zaposlen kot raziskovalec na Pedagoškem inštitutu, kjer je član programske skupine Družbena pogodba v 21. stoletju. Je avtor številnih člankov ter urednik tematskih števil na področju državljske vzgoje, multikulturalizma, enakih možnosti in patriotizma. Je glavni urednik revije *Theory and Research in Education* (<http://tre.sagepub.com/>) ter član uredništev *Educational Philosophy and Theory* in *The Open Review of Educational Research*. Pri založbi Blackwell je uredil dva zbornika (*Citizenship, Inclusion and Democracy and Toleration, Respect and Recognition in Education*). Je eden od soavtorjev Enciklopedije teori-

je in filozofije vzgoje (*Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*), ki je izšla pri založbi SAGE.

Mitja Sardoč (PhD) is a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana (Slovenia) where he is a member of the 'Social Contract in the 21st Century' research program. He is the author of several scholarly articles and the editor of a number of journal special issues on citizenship education, multiculturalism, equality of opportunity and patriotism. He is the Managing Editor of *Theory and Research in Education* (<http://tre.sagepub.com/>) and a member of the editorial board of *Educational Philosophy and Theory* and *The Open Review of Educational Research*. He edited two books published by Blackwell (*Citizenship, Inclusion and Democracy and Toleration, Respect and Recognition in Education*). He was also a contributing author to the SAGE *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*.

Marjan Šimenc je izredni profesor za filozofijo in docent za sociologijo vzgoje. Deluje na Pedagoški fakulteti (Ljubljana), Filozofski fakulteti (Ljubljana) in na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno deluje na področju filozofija in sociologija vzgoje.

Marjan Šimenc is associate professor of philosophy and assistant professor of sociology of education. He works at the Faculty of Education (Ljubljana) and the Faculty of Arts (Ljubljana). His main research interests are philosophy and sociology of education.

Zdenko Kodelja je raziskovalec in vodja Centra za filozofijo vzgoje na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.

Zdenko Kodelja is a researcher and the Head of the Centre for Philosophy of Education at the Educational Research Institute in Ljubljana

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno naveden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišete tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovorjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besede... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj posevnice /.../. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišete le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 42 01 240, fax: 01 42 01 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Naročilnarevijo: Šolskopolje, Slovenskodruštvoraziskovalcevšolskegapolja, Mestnitrg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 42 01 253, fax: 01 42 01 266

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- 1.
- 1.1
- 1.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42-44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1-2), pp. 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,
e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pei.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000
Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pei.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXVI, številka 3–4, 2015

EDITORIAL/UVODNIK

Marjan Šimenc ▪ Ob petdeseti obletnici Pedagoškega inštituta 7

PAPERS/RAZPRAVE

Darko Štrajn ▪ Raziskovanje edukacije med utilitarnostjo in kritičnimi teorijami 11

Tatjana Vonta ▪ Prispevek programa Korak za korakom k posodabljanju predšolske vzgoje: ob 20-letnici programa v Sloveniji 29

Valerija Vendramin ▪ Ženske študije na Pedagoškem inštitutu: osvetlitev položaja in pomena raziskovanja spola v edukaciji 61

Eva Klemenčič ▪ Mednarodne raziskave znanja in (nacionalno) oblikovanje politik: era delovanja Pedagoškega inštituta 71

Mojca Štraus ▪ Regijske razlike v matematični pismenosti slovenskih učenk in učencev in vpliv socialno-ekonomskega in kulturnega ozadja 101

Alenka Gril ▪ Spodbujanje participacije mladih v družbi (psihološka perspektiva) 129

Igor Ž. Žagar ▪ Toposi v kritični analizi diskurza: raba in zloraba 155

Mitja Sardoč ▪ Kako misliti (ne)enakost 177

Marjan Šimenc in *Zdenko Kodelja* ▪ Vsebina človekove pravice do izobraževanja 195

OSEBNA REFLEKSIJA/PERSONAL REFLECTION

Bogomir Novak ▪ Osebna refleksija ob 50. obletnici obstoja Pedagoškega inštituta 219

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

