UR. MITJA SARDOČ,
IGOR Ž. ŽAGAR
IN ANA MLEKUŽ

# *raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes*

*dissertationes*

31

**digitalna knjižnica ▪ digital library**

uredniški odbor ▪ editorial board
igor ž. žagar
jonatan vinkler
janja žmavc
alenka gril

31
*dissertationes*

# raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes

ur. Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž

pedagoški inštitut
2017

# Vsebina

*11* Kazalo slik in tabel

Mitja Sardoč
*15* Uvod

**19 Šola in družba**

Katarina Aškerc in Alenka Flander
*21* Prvine internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji – praksa in izzivi

Maruša Komotar
*39* Model internacionalizacije visokega šolstva na Nizozemskem: možnost ali težko dosegljiv ideal?

Jana Rapuš Pavel, Nada Turnšek, Olga Poljšak Škraban in Špela Razpotnik
*53* Uvajanje prožne podpore otrokom iz ranljivih družin

Simona Tancig
*65* Implementacija in integracija edukacijske nevroznanosti v študijske programe in raziskave na pedagoškem področju v našem prostoru

**83 Politika, enakost in evalvacija**

Rok Benčin
*85* Etična presoja raziskav na univerzah: evropski projekt SATORI

Ana Mladenović
*91* »Pridne in pametni«:
analiza popularnih diskurzov o izobraževalnih dosežkih učenk
in učencev

Mojca Rep in Tomaž Čas
*105* Novi izzivi na področju izobraževanja varnostnega osebja?

Urška Štremfel in Maša Vidmar
*119* Izzivi multiprofesionalnega sodelovanja pri obravnavi
zgodnjega opuščanja izobraževanja

Valerija Vendramin
*135* Problematičnost prehoda k »postfeministični enakosti spolov«
v vzgoji in izobraževanju

Polona Vilar in Dragica Haramija
*143* Metodologija in nekateri vsebinski poudarki ciljnega raziskovalnega
projekta *Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti
v Sloveniji*

**161 Učitelji, pedagoški delavci in pedagoški proces**

Barica Marentič Požarnik
*163* Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju – kdo raziskuje, kaj, kako
in čemu? Zapostavljena vloga akcijskega raziskovanja učiteljev

Danijela Rus in Milena Ivanuš Grmek
*173* Izpolnitev pričakovanj študentov glede poteka praktičnega
pedagoškega usposabljanja

**191 Učna (ne)uspešnost**

Alenka Lipovec in Manja Podgoršek
*193* Sposobnost reprezentiranja ulomka z risbo

Ana Mlekuž
*199* Dejavniki finančne pismenosti med slovenskimi petnajstletnicami
in petnajstletniki, vključenimi v mednarodno raziskavo PISA 2012

Karmen Svetlik
217 Povezanost dejavnikov z dosežki učencev pri kemiji v raziskavi TIMSS 2011

Jana Hafner in Mojca Zupan
233 Zaznavanje profesionalnosti v vrtcu

257 Povzetki
279 O avtorjih
291 Stvarno kazalo

# Kazalo slik in tabel


26 *Slika 1: Kakšne so vaše osebne prioritete glede mednarodnega sodelovanja na vaši instituciji? (N = 630)*

27 *Slika 2: Ste v tekočem ali preteklem letu izvajali katero izmed navedenih aktivnosti? (N = 586)*

27 *Slika 3: Ali ste tekom tekočega ali preteklega leta poučevali (izvajali študijski predmet) v tujini oz. v tujem jeziku? (N = 586)*

28 *Slika 4: Kako bi opisali pričakovanja institucije glede mednarodnega sodelovanja? (N = 630)*

30 *Slika 5: Erasmusovi študenti – Kako bolje vključiti Erasmusove študente (domače in tuje) v izobraževalni proces?*

31 *Slika 6: Erasmusovi študenti – Označite, katere izmed opcij se nanašajo na vašo izkušnjo po Erasmusovi izmenjavi na domači instituciji*

32 *Slika 7: Mnenja študentov o usposobljenosti akademskega osebja za delo s tujimi študenti ter njihov interes za udeležbo na študijskem programu v tujem jeziku*

68 *Slika 8: Transdisciplinarna znanost um, možgani in edukacija ter njene poddiscipline (prirejeno po Tokuhama-Espinosa, 2011)*

110 *Slika 9: Primerjava testov pred (test A) in po (test B) usposabljanju v %*

124 *Slika 10: Izbrani dejavniki uspešnega delovanja multiprofesionalnih timov*

194 *Slika 11: Ustrezni in dva neustrezna prikaza*

195 *Slika 12: Proceduralni in konceptualni prikaz*

29 *Tabela 1: Uvajanje novosti za Erasmusove študente (Erasmusovi koordinatorji)*
112 *Tabela 2: Zadovoljstvo udeležencev na usposabljanjih v letih 2013, 2014, 2015 (Čas in Rep, 2015; Čas in Rep, 2016)*
178 *Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) študentov po oceni o izpolnitvi pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja*
178 *Tabela 4: Izid $\chi^2$-preizkusa v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja glede na vrsto fakultete*
179 *Tabela 5: Izid $\chi^2$-preizkusa v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja glede na vrsto študija*
180 *Tabela 6: Izid $\chi^2$-preizkusa v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja glede na usmeritev študija*
181 *Tabela 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) študentov po utemeljitvi o izpolnitvi njihovih pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja na podlagi odgovorov, združenih v kategorije*
195 *Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vrste udeležencev glede na ustreznost prikaza ter tip znanja*
196 *Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) tipa znanja glede na pravilno vrednost izraza*
203 *Tabela 10: Opis celotnega vzorca*
204 *Tabela 11: Opis obeh podvzorcev*
207 *Tabela 12: Regresijski model napovedovanja dosežka pri finančni pismenosti s spolom in ekonomskim, socialnim ter kulturnim statusom na celotnem vzorcu*
208 *Tabela 13: Regresijski model napovedovanja dosežka pri finančni pismenosti s spolom, z ekonomskim, socialnim in kulturnim statusom, z učenjem upravljanja denarja ter s pogovorom o denarnih zadevah na podvzorcu 1*
211 *Tabela 14: Regresijski model napovedovanja dosežka pri finančni pismenosti s spolom, z ekonomskim, socialnim in kulturnim statusom ter posedovanjem bančnega računa oz. predplačniške kartice na podvzorcu 2*
221 *Tabela 15: Razvrstitev učencev glede na število doseženih točk*
224 *Tabela 16: Primerjava med mednarodnimi in nacionalnimi mejniki znanja*

225 *Tabela 17: Število nalog po vsebinskih področjih kemije glede na mejnike znanja*
226 *Tabela 18: Število nalog po kognitivnih področjih glede na mejnike znanja*
226 *Tabela 19: Število nalog glede na tip naloge po mejnikih znanja*
242 *Tabela 20: Načelo demokratičnosti in pluralizma ter načelo omogočanja izbire in drugačnosti*
245 *Tabela 21: Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti*
247 *Tabela 22: Načelo sodelovanja s starši*
249 *Tabela 23: Načelo timskega sodelovanja in izvajanja predšolske vzgoje*
249 *Tabela 24: Načelo razvojno-procesnega pristopa*
251 *Tabela 25: Razvijanje strokovnega znanja in kompetenc*

# Uvod

Mitja Sardoč

Tako v strokovnih in akademskih razpravah kot tudi v vsakdanji pedagoški praksi se pogosto soočamo s problemi in izzivi, na katere nimamo enoznačnega pogleda, še manj pa jasnega ali prepričljivega odgovora. Kakor potrjujejo številni projekti, strategije in iniciative ter primeri »dobrih« praks, se iskanje enoznačnih odgovorov – kljub povečanemu interesu teoretikov, snovalcev politik in pedagoških delavcev – (vse prepogosto) sooča z vrsto zgrešenih srečanj in zamujenih priložnosti. Zadevo dodatno zaplete tudi dejstvo, da je odziv politik(ov) v najboljšem primeru enostranski ali pa dvoumen. Tudi zaradi tega je probleme in izzive v vzgoji ter izobraževanju potrebno misliti v vsej njihovi kompleksnosti in protislovnosti.

To nalogo z veliko mero uspešnosti opravlja vsebinsko področje raziskovanja. Njegova vloga je v zadnjih nekaj desetletjih vse prej kot obrobna ali zanemarljiva: temeljno in aplikativno raziskovanje, mednarodne primerjalne raziskave izobraževalnih dosežkov, na podatkih in dejstvih utemeljene politike, vloga in pomen evalvacije kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja ter akcijsko raziskovanje, ki uspešno presega razkorak med teorijo in prakso – v kolikor jasna oz. določljiva ločnica med obema razsežnostma, seveda, obstaja –, so samo nekateri izmed indikatorjev vloge in pomena raziskovanja pri uvajanju sprememb ter novosti v vzgoji in izobraževanju.

Kljub temu se raziskovanje v vzgoji in izobraževanju sooča tudi z vrsto problemov in izzivov. Občutno nižja sredstva, ki se jih zadnja leta name-

nja raziskovanju in razvoju nasploh, redukcionistično pojmovanje procesa edukacije, ki je v skladu z neoliberalno doktrino zvedeno na tržno pojmovanje izobraževanja oz. znanja, sočasna komercializacija raziskovalne dejavnosti kot tudi zahteve po neposredni 'uporabnosti' rezultatov raziskovalnega dela, so samo nekateri izmed negativnih trendov, ki mu raziskovalci na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja – bolj ali manj – (ne)uspešno kljubujejo.

Te probleme in izzive v veliki meri uspešno presega vse večja interdisciplinarnost v raziskovanju. Pedagogika in andragogika, razvojna in socialna psihologija, filozofija vzgoje, sociologija edukacije, kulturologija, študije spolov, etnične in migracijske študije, management v vzgoji in izobraževanju, lingvistika in teorija diskurza, antropologija itn. so pomembno prispevali k revitalizaciji raziskovanja v vzgoji in izobraževanju. To nenazadnje potrjujejo številni primeri povezovanja raziskovalcev in predavateljev na fakultetah ter pedagoških delavcev, ki ima v Sloveniji že dolgo tradicijo.

Tudi zato sta Pedagoški inštitut ter Slovensko društvo raziskovalcev na področju edukacije podprla iniciativo o letni konferenci, ki bi spodbudila diseminacijo rezultatov raziskav ter izmenjavo izkušenj, identifikacijo ključnih problemov, izzivov in ovir v vzgoji in izobraževanju ter razvoj raziskovanja nasploh. Prva nacionalna znanstvena konferenca z naslovom »Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes?« predstavlja torej prvi korak v smeri aktivnejšega spoprijemanja z zgoraj navedenimi problemi in izzivi.

Konferenca je potekala 27. septembra 2016 v prostorih Fakultete za računalništvo in informatiko ter Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo. Na konferenci je bilo skupaj predstavljenih 62 predavanj ter 9 predstavitev v obliki posterja. V skladu s programsko zasnovo konference so bila predavanja razvrščena v 4 tematske sklope, in sicer:

- Šola in družba
- Politike, enakost in evalvacija
- Učitelji, pedagoški delavci in pedagoški process ter
- Učna (ne)uspešnost

Program konference je vključeval tudi dve plenarni predavanji. Uvodno predavanje z naslovom »The Problem of Directive Moral Education« je predstavil prof. Michael Hand z Univerze v Birminghamu. V njem je podrobneje predstavil neskladje dveh temeljnih idej moralne vzgoje ter s

tem povezane probleme. V sklepnem plenarnem predavanju »Etika edukacijskega raziskovanja« je ddr. Zdenko Kodelja predstavil osnovne predpostavke raziskovanja na širšem vsebinskem področju vzgoje in izobraževanja ter njihov etični okvir.

V okviru programa konference je bilo podeljeno tudi priznanje za izjemne dosežke na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja, ki je bilo za leto 2016 podeljeno dr. Jurki Lepičnik Vodopivec s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

Za izvedbo konference gre zahvala organizacijskemu odboru ter še posebna zahvala članom programskega odbora konference. S svojo podporo sami ideji nacionalne znanstvene konference o raziskovanju v vzgoji in izobraževanju in z aktivno udeležbo v procesu priprave vsebinske zasnove konference ter recenziranja prispelih povzetkov predstavitev so pomembno prispevali k izpolnitvi zastavljenih ciljev. Hkrati se zahvaljujemo tudi vsem tistim udeležencem, ki na konferenci niso predstavili svojega prispevka, so pa z aktivno udeležbo pripomogli k visoki ravni razprav ob predstavitvah prispevkov.

Oba organizatorja konference se za podporo zahvaljujeta Sindikatu vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture (SVIZ) ter Centru Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). Z njuno finančno pomočjo smo namreč uspeli zagotoviti izdajo zbornika povzetkov predstavitev kot tudi pričujočega zbornika prispevkov, ki prinaša izbor prispevkov, predstavljenih na 1. nacionalni znanstveni konferenci raziskovalcev v vzgoji in izobraževanju.

Pozitivne povratne informacije s strani udeležencev ter članov programskega odbora konference so potrdile, da nacionalna znanstvena konferenca predstavlja pomemben korak k diseminaciji rezultatov raziskovalnega dela kot tudi k izmenjavi izkušenj na širšem področju vzgoje in izobraževanja.

Pred vami je torej monografija, ki vsebuje nekatere znanstvene prispevke, predstavljene na 1. nacionalni znanstveni konferenci *Raziskovanje v vzgoji izobraževanju danes?*. Knjiga sledi vrstnemu redu tematskih sklopov na konferenci (Šola in družba; Politike, enakost in evalvacija; Učitelji, pedagoški delavci in pedagoški process; Učna (ne)uspešnost).

# *šola in družba*

# Prvine internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji – praksa in izzivi

Katarina Aškerc in Alenka Flander

Različne študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva izpostavljajo pozitivne učinke internacionalizacije na izboljševanje kakovosti visokošolskega izobraževanja na individualni (študenti, osebje) kot tudi širši institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni, kar vključuje tudi internacionalizacijo študijskih programov in visokošolskih zavodov, krepitev aktivnosti mednarodnega sodelovanja in krepitev mednarodne dimenzije pri študiju doma ter v tem kontekstu posodobitev programov, visokošolskih institucij in nacionalnih sistemov. Čeprav se v akademskih in tudi političnih krogih internacionalizacija razume kot koristna za visoko šolstvo, ni enotnega videnja o tem, kakšne oblike internacionalizacije so najbolj zaželene. Temu primerno se tudi politike in prakse močno razlikujejo po visokošolskih sistemih in institucijah. Vzrok za te razlike se skriva tako v razlikah med nacionalnimi in institucionalnimi strategijami glede tega, h kakšnim ciljem naj bi internacionalizacija prispevala, kot tudi v določenih administrativnih in finančnih ovirah ter v motivacijah vodstev institucij, vodij programov, nosilcev predmetov in v tem kontekstu različnih akterjev internacionalizacije ipd.

Za potrebe pričujočega prispevka internacionalizacijo v visokem šolstvu razumemo kot »proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje visokošolskega izobraževanja« (Knight, 2004: 9). Ta zajema tako širjenje mreže in poglabljanje mednarodnega sodelovanja kakor tudi oblikovanje predmetov v tujih je-

zikih, vključevanje mednarodnih tem v kurikulum (študijski načrt) ter ustrezno doseganje in ocenjevanje doseženih internacionaliziranih učnih izidov študentov, sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih ipd. Podobna definicija internacionalizacijo opredeljuje kot »raznolikost politik in programov, ki jih univerze in vlade implementirajo kot odgovor na globalizacijo« (Altbach, Reisberg in Rumbley, 2009: 7). Qiang (2003) izpostavi pomen internacionalizacije, ki se nanaša na pričakovanja, da diplomanti med študijem razvijejo (medkulturne) kompetence za uspešno življenje in delo, prav tako je v sklopu raziskovalne dejavnosti zahtevano intenzivno mednarodno sodelovanje, ki zahteva vse večjo specializacijo, večji obseg investicij in sredstev ipd., kar je še toliko pomembneje za majhne in slabše konkurenčne države. Pozitivni učinki internacionalizacije na izboljševanje kakovosti učenja in poučevanja ter ostalih aktivnosti v visokem šolstvu so razvidni iz številnih študij, poročil in raziskav (npr. Teichler in Maiworm, 1997; Bracht idr., 2006; Pavlin, 2009; Flander, 2012; Klemenčič in Flander, 2013; Klemenčič, Flander in Žagar Pečjak, 2013).

V prispevku se podrobneje osredotočamo na internacionalizacijo pedagoške dejavnosti v visokem šolstvu in udejanjanje koncepta internacionalizacije doma oz. internacionalizacije kurikuluma. *Internacionalizacija doma* pomeni »načrtno vključevanje mednarodnih in medkulturnih dimenzij v formalni in neformalni kurikulum za vse študente znotraj 'nacionalnih' učnih okoljih[1]« (Beelen in Jones, 2015: 76). Za razliko od slednje definicije pa koncept *internacionalizacije kurikuluma* jasneje izpostavi formalni kurikulum oz. študijski program ter njegove module in predmete z učnimi izidi kot take: »Internacionalizacija kurikuluma je vključitev mednarodnih, medkulturnih in/ali globalnih dimenzij v vsebino kurikuluma, kot tudi učnih izidov, ocenjevanje, učnih metod in podpornih storitev študijskega programa[2]« (Leask, 2015).

Teichler (2009: 105) v kontekstu internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Evropi in s tem internacionalizacije doma izpostavi, da prizadevanja za internacionalizacijo visokega šolstva niso in ne morejo biti samostojna, temveč so potrebne aktivnosti »preko meja« (bordercrossing

1 Internationalisation at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments (Beelen in Jones, 2015: 76).

2 Internationalisation of the curriculum is the incorporation of international, intercultural and/or global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a programme of studies (Leask, 2015).

activities) s poudarkom na mednarodnemu zbliževanju. Kljub vsebinskim spremembam v visokem šolstvu je namreč večina študentov, akademikov in drugega osebja nemobilnih, zato razvoja lastnosti in spretnosti v kontekstu globalnega državljanstva ter (med)kulturne zmožnosti ne bo mogoče uresničiti le s procesi mobilnosti za potrebe študija ali (akademskega) dela v drugih državah. Različni avtorji (npr. Montgomery, 2010; Peacock in Harrison, 2008) navajajo, da študenti tako v predavalnici kot izven nje (elsewhere on campus) ne želijo sodelovati s kolegi iz različnih kulturnih okolij. Harrison in Peacock (2010: 129) opozarjata na študije, ki mednarodno študentsko populacijo napačno obravnavajo kot homogeno, pri čemer ignorirajo pomembne razlike v njihovi kulturi, veri in narodnosti. Strinjamo se z de Witom, ki navaja, da je potrebno internacionalizacijo prenesti nazaj tja, kamor spada – v predavalnico oz. k akademikom (in academia) (citirano po Leask, 2013: 99), pri čemer Leaskova v kontekstu internacionalizacije kurikuluma navaja, da je vključevanje akademikov kot aktivnih udeležencev v udejanjanje internacionalizacije na ravni discipline redko. Bistvenega pomena je doseganje in ocenjevanje internacionaliziranih ali medkulturnih učnih izidov študijskih programov, preko katerih se udejanjajo cilji internacionalizacije kurikuluma (Deardorf, 2015). Maringe (2010: 27) izpostavlja, da internacionalizacija kurikuluma za mnoge visokošolske institucije ravno zaradi zadržanosti akademikov do spreminjanja namena, vsebine in metodologije poučevanja ni prednostna naloga. Posledično obstaja razkorak med institucionalno retoriko glede internacionalizacije (npr. vizije, poslanstva, strategije visokošolskih institucij ipd.) in akademsko prakso (Green in Whitsed, 2013).

Akademike razumemo kot ključne akterje in pobudnike internacionalizacije kurikuluma, ki se odraža tudi v procesih učenja, poučevanja in ocenjevanja. Brez proaktivne vključitve akademikov v udejanjanje internacionalizacije kurikuluma tvegamo, da bodo slednjega izvajali tisti, ki so za to morda manj primerni oz. se lahko z »odsotnostjo« akademikov aktivnosti internacionalizacije izobraževanja nehote prestavijo iz predavalnic v mednarodno pisarne. V tem kontekstu je cilj prispevka predstaviti stanje na področju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, s poudarkom na pedagoškem delu, in slednje podpreti s percepcijami in predlogi študentov ter predvsem pedagoškega osebja glede obstoječih institucionalnih praks, in sicer na osnovi podatkov, zbranih s spletnimi anketami in intervjuji. Zanima nas, kakšni so po mnenju respondentov učinki mobilnosti na internacionalizacijo slovenskih visokošolskih zavodov ter kje so

ti najbolj oz. najmanj vidni, pri čemer mobilnosti ne vidimo kot cilj, temveč kot orodje za doseganje večje kakovosti visokošolskega izobraževanja in s tem pot do udejanjanja koncepta internacionalizacije doma in/ali kurikuluma ne le na individualni, temveč tudi na sistemski ravni. Slednje nam bo predstavljalo osnovo za oblikovanje priporočil za izboljšanje stanja na področju internacionalizacije izobraževanja v slovenskem visokem šolstvu.

## Metoda

Prispevek izhaja iz podatkov, pridobljenih v študijah, izvedenih v Sloveniji v letih 2013–2015, in sicer z naslovi: i) Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji, ii) Pogoji akademskega dela v Sloveniji/EUROAC 2013 in iii) Študenti kot soustvarjalci politike slovenskega visokega šolstva, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije.

### *Instrument*

Prispevek temelji na spletnih anketah, ki so zajele naslednje specifične skupine: 1) akademsko osebje v Sloveniji, 2) študente, 3) nekdanje Erasmusove študente in 4) Erasmusove koordinatorje. Za pridobitev podatkov smo uporabili različne spletne vprašalnike glede na ciljne skupine. V primeru akademskega osebja je bila zaradi kompleksnosti in dolžine vprašalnika razmeroma slaba odzivnost respondentov, ki pa je primerljiva z odzivom v drugih evropskih državah (Teichler in Hoehle, 2013; Kehm in Teichler; 2013, Teichler idr., 2013).

Poleg anket smo izvedli tudi 35 polstrukturiranih intervjujev. Za intervjuje smo izbrali fakultete z različnih akademskih področij s štirih univerz ter dve visoki strokovni šoli. V dveh primerih smo izvedli skupinski intervju (angl. focal group interview): pri enem je bila skupina sestavljena samo iz nekdanjih Erasmusovih študentov z različnih fakultet, druga skupina pa je bila z iste univerze in je zajemala tako Erasmusovega koordinatorja kot nekdanje Erasmusove študente ter akademsko osebje.

### *Vzorec*

V raziskavo Pogoji akademskega dela v Sloveniji/EUROAC 2013 je bilo vključenih 630 predstavnikov akademskega osebja z vseh štirih slovenskih univerz, kar predstavlja 10 % celotne populacije akademskega osebja v Sloveniji. 65 % respondentov je bilo z Univerze v Ljubljani, z Univerze v Ma-

riboru 22,2 %, z Univerze na Primorskem 9,5 % in z Univerze v Novi Gorici 2,7 %.

V sklopu raziskave Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji smo anketirali 117 aktivnih Erasmusovih koordinatorjev, ki so v podatkovni bazi Centra Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja (CMEPIUS). Od poslanih povabil je anketo v celoti izpolnilo 63 koordinatorjev (54 %), največ z največjih dveh univerz (Ljubljana 43 %, Maribor 16 %). V anketo smo zajeli tudi 4.004 nekdanjih Erasmusovih študentov, ki so sodelovali v programu v študijskih letih 2009/10, 2010/11 in 2011/12 in so v podatkovni bazi centra CMEPIUS. Anketo je v celoti izpolnilo 718 študentov (18 %).

V raziskavo Študenti kot soustvarjalci politike slovenskega visokega šolstva, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije je bilo vključenih 422 rednih in izrednih študentov vseh stopenj z vseh slovenskih univerz in nekaterih samostojnih visokošolskih zavodov.

Podatki so bili obdelani z običajnimi standardiziranimi statističnimi postopki (opisni in neparametrični). Uporabljali smo načelo triangulacije, ki je običajna v elevacijskih študijah. Gre za metodo preverjanja podatkov, na katerih temeljijo ugotovitve ali zaključki, s pomočjo uporabe različnih virov podatkov. V sklopu študije Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo smo uporabili tako kvalitativne kot kvantitativne metode zbiranja podatkov, in sicer: 1) anketiranje koordinatorjev programa Erasmus, nekdanjih Erasmusovih študentov in visokošolskih učiteljev; 2) intervjuje z vodji institucij, s koordinatorji programa Erasmus, z nekdanjimi Erasmusovimi študenti in visokošolskimi učitelji na izbranih visokošolskih ustanovah ter 3) pregled literature in analiza strateških ter zakonodajnih dokumentov.

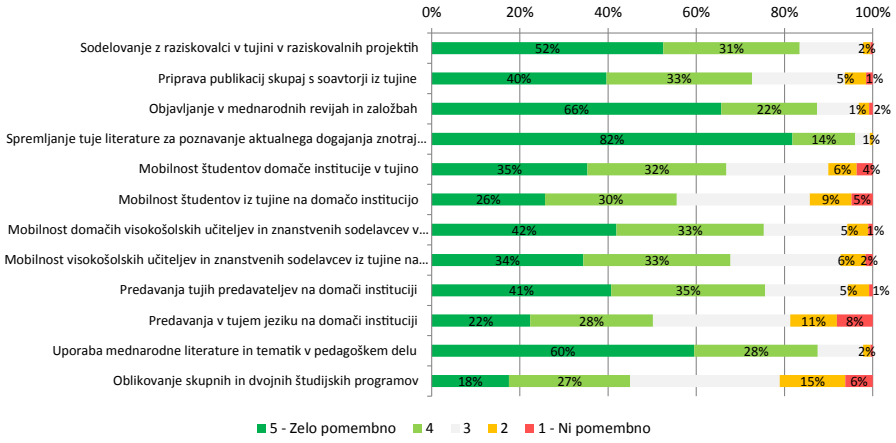
## Predstavitev rezultatov

### *Percepcije akademskega osebja:*

Podatki, ki se nanašajo na akademsko osebje, izhajajo iz študije Pogoji akademskega dela (Klemenčič, Flander in Žagar Pečjak, 2013), ki je prvi resen poskus empirične analize stanja pogojev akademskega dela v Sloveniji. Osredotoča se na vprašanje, kako akademsko osebje na slovenskih visokošolskih zavodih zaznava, interpretira in se sooča s pogoji ter z aktivnostmi akademskega poklica, njena posebna vrednost pa je, da je postavljena v pri-

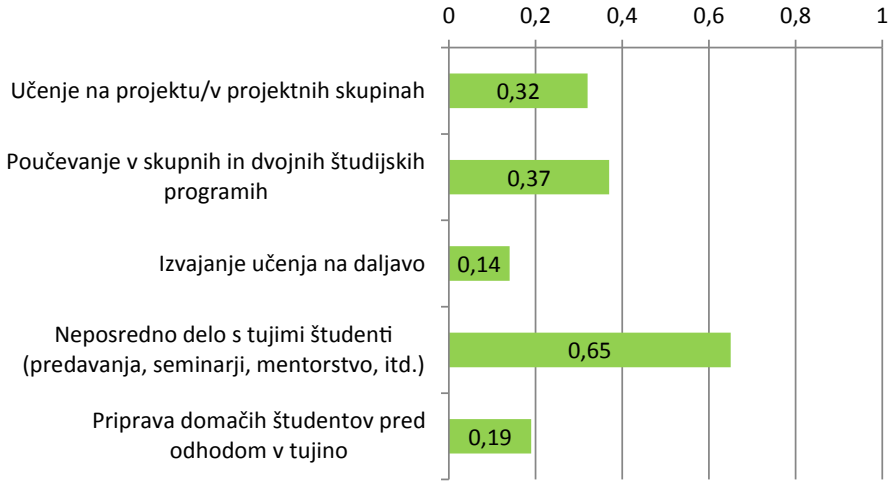
merjalni evropski okvir. Za potrebe prispevka bomo predstavili le podatke, ki se nanašajo na slovenski visokošolski prostor.

Glede na pridobljene podatke ima akademsko osebje visoke osebne prioritete za vključevanje v celoten spekter različnih oblik mednarodnega sodelovanja. Med njimi so najpogostejši: spremljanje tuje literature za poznavanje aktualnega dogajanja znotraj stroke (96 %); objavljanje v mednarodnih revijah in založbah (skupaj 88 %) ter vključevanje mednarodnih vsebin in tem pri pedagoškem delu (88 %). Manj prisotna v osebnih prioritetah (čeravno je delež tistih, ki so izrazili ti dve dejavnosti med osebnimi prioritetami, še zmeraj večji kot 45 %) sta izvajanje predavanj v tujih jezikih ter prispevek k oblikovanju skupnih in dvojnih študijskih programov (Slika 1). Pri teh dveh vprašanjih ugotavljamo tudi najvišji standardni odklon.



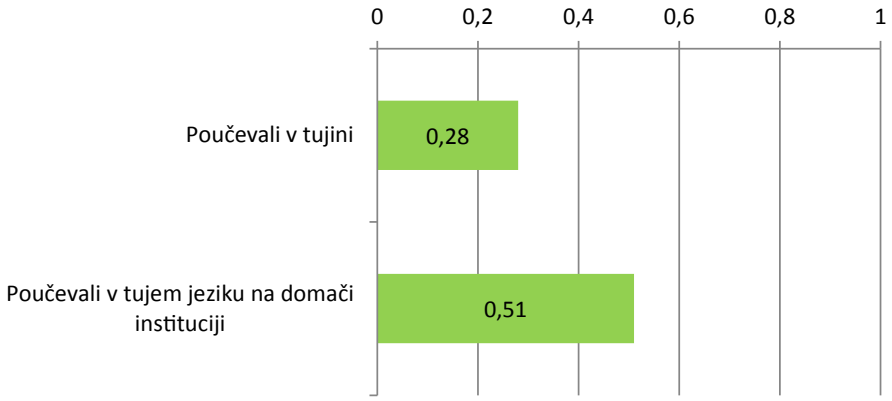

Slika 1: Kakšne so vaše osebne prioritete glede mednarodnega sodelovanja na vaši instituciji? (N = 630).

65 % akademskega osebja, vključenega v raziskavo, navaja, da so v preteklem ali tekočem letu delali s tujimi študenti, 19 % jih je pripravljalo domače študente pred odhodom v tujino, 37 % pa jih navaja, da so poučevali v skupnih ali dvojnih študijskih programih (Sliki 2 in 3). 28 % vprašanih je poučevalo v tujini in 51 % v tujem jeziku na domači instituciji.




Slika 2: Ste v tekočem ali preteklem letu izvajali katero izmed navedenih aktivnosti? (N = 586).

Opomba: Prikazan je delež tistih, ki so navajali izvedbo danih aktivnosti.

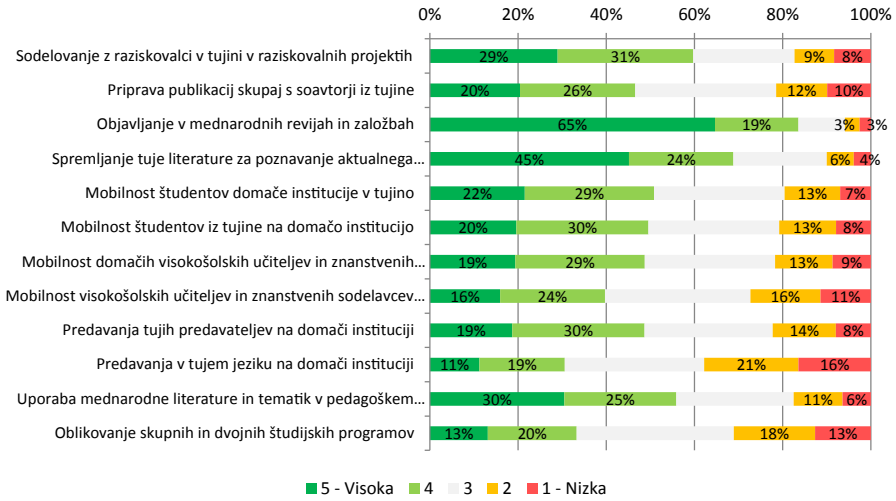



Slika 3: Ali ste tekom tekočega ali preteklega leta poučevali (izvajali študijski predmet) v tujini oz. v tujem jeziku? (N = 586).

Opomba: Prikazan je delež tistih, ki so navajali izvedbo danih aktivnosti.

Poleg lastnih pričakovanj se je akademsko osebje opredelilo tudi glede pričakovanj svoje institucije glede mednarodnega sodelovanja (Slika 4). Slednje so visokošolski učitelji ocenili precej nižje glede na oceno lastnih

pričakovanj. Zlasti kar zadeva predavanja v tujih jezikih, vidijo pričakovanja institucij znatno nižje od njihovih osebnih (prav tako nizkih) pričakovanj. Najvišje prioritete institucij so po njihovem mnenju: objavljanje v mednarodnih revijah in založbah (84 %); spremljanje tuje literature za poznavanje aktualnega dogajanja znotraj stroke (69 %); sodelovanje z raziskovalci v tujini na raziskovalnih projektih (60 %) ter uporaba mednarodne literature in tem v pedagoškem delu (55 %). Kot najnižja pričakovanja institucij so opredelili predavanja v tujem jeziku na domači instituciji (37 %), oblikovanja skupnih in dvojnih študijskih programov (31 %) ter mobilnost osebja iz tujine (27 %).




Slika 4: Kako bi opisali pričakovanja institucije glede mednarodnega sodelovanja? (N = 630).

Akademsko osebje je vprašanje o tem, kako pomembni so zanj pogoji za mednarodno sodelovanje in institucionalna podpora s strani njihovih institucij, na splošno ocenilo kot zelo pomembno. Kot najpomembnejše oblike podpore so izpostavili podporo pri pripravi projektne dokumentacije za prijavo na mednarodne razpise (87 %) in podporo institucije pri iskanju mednarodnih virov financiranja (85 %). Kot najmanj pomembna (toda ne bistveno manj pomembna) pa je zanje podpora tujim prihajajočim študentom.

V primerjavi s pomembnostjo navedenih pogojev je zadovoljstvo visokošolskih učiteljev z različnimi oblikami institucionalne podpore dokaj

nizko. Visokošolski učitelji so najmanj zadovoljni z možnostjo pridobivanja sredstev znotraj institucije za različne oblike mednarodnega sodelovanja (64 %); s podporo znotraj domače institucije pri iskanju mednarodnih virov financiranja (57 %) in s podporo znotraj domače institucije pri pripravi projektne dokumentacije za prijavo na mednarodne razpise (57 %). Najbolj zadovoljni pa so (čeprav je raven zadovoljstva še vedno nizka) s podporo za prihajajoče študente (skupaj 40 %) in tuje gostujoče visokošolske učitelje ter raziskovalce (skupaj 38 %).

### Percepcije strokovnega osebja (Erasmusovi koordinatorji):

Erasmusovi koordinatorji so poročali, da so njihove domače institucije morale uvajati določene novosti, da so lahko sprejemale tuje (Erasmusove) študente (56 %). Najpogostejše so bile spremembe na področju priprave in izvajanja študijskih procesov v tujih jezikih, kar je vključevalo oblikovanje predavanj, vaj, seminarjev in individualnih konzultacij v tujih jezikih; pripravo učnega gradiva za tuje študente in preverjanje znanja v tujem jeziku; vpeljevanje projektnega dela v laboratorijih in delovnih skupinah; prilagajanje predmetov za virtualno mobilnost in organizacijo e-učilnic (Tabela 1).

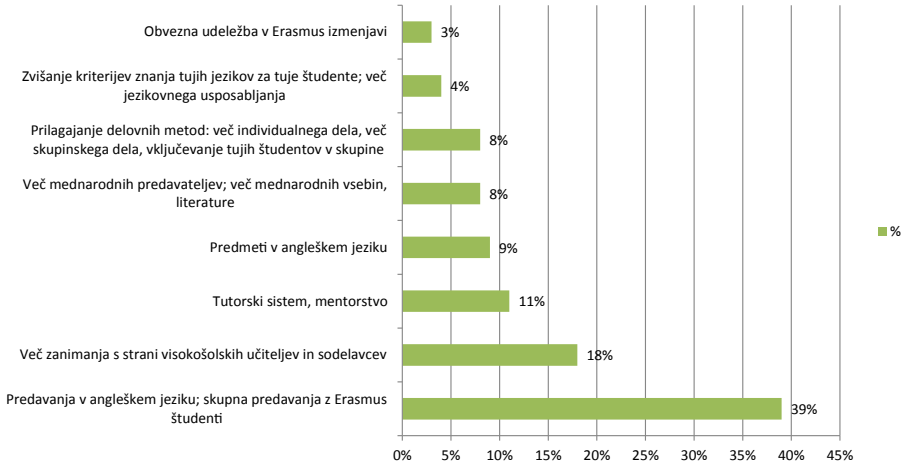
Tabela 1: Uvajanje novosti za Erasmusove študente (Erasmusovi koordinatorji).

| Kategorija | % odgovorov |
|---|---|
| Izvajanje predavanj, vaj, seminarjev, individualnih konzultacij v tujem jeziku; priprava učnega gradiva za tuje študente in preverjanje znanja v tujem jeziku | 60 % |
| Projektno delo v laboratorijih, projektno delo v skupinah | 5 % |
| Prilagoditev predmetov za virtualno mobilnost, e-učilnica | 5 % |
| Uvedba študijskih programov v angleškem jeziku | 2,5 % |
| Uvedba predmetov v tujem jeziku | 12,5 % |
| Višja usposobljenost komunikacije v tujem jeziku | 5 % |
| Elektronski indeks | 5 % |
| Spletna stran v angleškem jeziku | 5 % |
| Skupaj | 100 % |

Večina anketirancev (58 %) je na vprašanje, ali je njihova institucija zmožna sprejeti več tujih (Erasmusovih) študentov, odgovorila pritrdilno, nekaj manj kot ena tretjina (30 %) pa negativno. Po mnenju tistih, ki so odgovorili, da njihova institucija ni zmožna sprejeti večjega števila (ali sploh nobenih) tujih študentov, so trije najpogostejši razlogi za to ti, da, prvič, na njihovi instituciji sploh ni ali pa je premalo ponujenih predmetov v tujem

jeziku, kar močno otežuje individualno ureditev študija oz. usposabljanja, če se število tujih Erasmusovih študentov poveča (43 % odgovorov). Poleg tega delo akademskega osebja s tujimi Erasmusovimi študenti pogosto ni plačano ali drugače priznano in Erasmusovim koordinatorjem je pogosto težko najti akademsko osebje, ki bi bilo pripravljeno delati z Erasmusovimi študenti (33 %). Tretji razlog, ki ga navajajo, pa je, da na njihovih institucijah obstajajo druge omejitve za sprejemanje večjega števila Erasmusovih študentov, kot npr.: pomanjkanje prostorov, pomanjkanje podpornega osebja, majhno število tujih študentov ali doseganje ravnovesja med prihajajočimi in odhajajočimi Erasmusovimi študenti (24 %).

## Percepcije študentov:

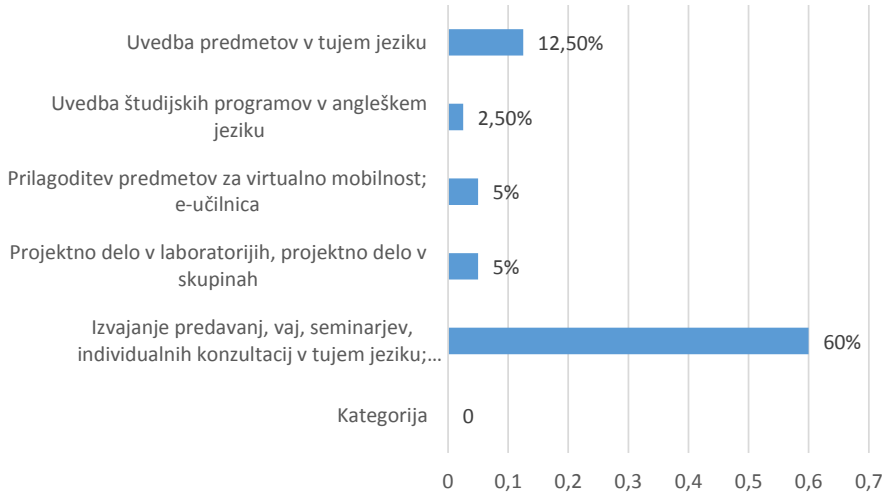



Slika 5: Erasmusovi študenti – Kako bolje vključiti Erasmusove študente (domače in tuje) v izobraževalni proces?

Bivši Erasmusovi študenti so kot enega pomembnejših elementov, potrebnih za boljšo vključitev tujih (Erasmusovih) študentov, izpostavili potrebo po skupnih predavanjih v tujem jeziku (39 %). Če institucija ponudi izbor predmetov v tujih jezikih, obstaja več priložnosti tudi za internacionalizacijo doma oz. internacionalizacijo kurikuluma, pod pogojem da institucija omogoči in spodbuja domače študente k izbiri teh predmetov skupaj s tujimi študenti. Poleg tega študenti predlagajo še spodbuditev večjega interesa s strani visokošolskih učiteljev za delo s tujimi študenti (18 %) oz.

vzpostavitev tutorskega sistema (11 %), vpeljavo predmetov v tujem jeziku (9 %), več mednarodnih predavateljev (8 %) in metod dela, ki bi bolj vključevale tuje študente (8 %) (Silka 5).

Glede priložnosti za predstavitev in uporabo svojih izkušenj, ki so jih na svoji domači instituciji imeli študenti po svoji vrnitvi iz tujine, je kar 38 % študentov poročalo, da njihova izkušnja iz tujine po vrnitvi na njihovi instituciji ni nikogar zanimala. Hkrati pa jih je 36 % na Erasmusovi izmenjavi dobilo zamisel za diplomsko delo oz. seminarsko nalogo. 26 % jih je na povabilo Erasmusovega koordinatorja sodelovalo pri promociji programa oz. pri delu s tujimi Erasmusovimi študenti in le 12 % jih je poročalo, da jih je predavatelj povabil, da pri predmetu predstavijo izkušnjo z Erasmusom (Slika 6).

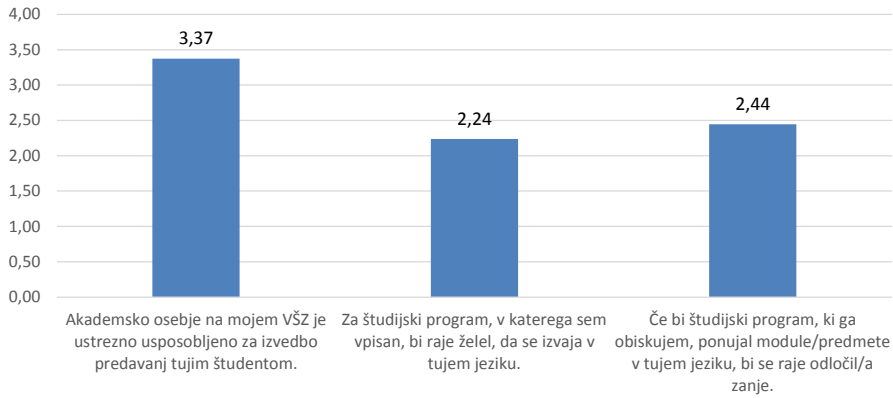



Slika 6: Erasmusovi študenti – Označite, katere izmed opcij se nanašajo na vašo izkušnjo po Erasmusovi izmenjavi na domači instituciji.

Za večjo stopnjo internacionaliziranosti visokošolskih zavodov bi bilo po mnenju študentov treba zaposliti oz. povabiti več tujih predavateljev (24 %), vzpostaviti boljše razumevanje/odnos do programa Erasmus med visokošolskimi učitelji, mobilnost visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter zagotoviti usposabljanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev za delo v mednarodni učilnici (23 %). Izpostavili so tudi več dvostranskih partnerstev ali globljega sodelovanja; več mednarodnih projektov sodelovanja (22 %); za-

gotavljanje boljših podpornih storitev za internacionalizacijo (17 %) ter več predmetov/predavanj v tujem jeziku (16 %).

V raziskavi Študenti kot soustvarjalci politike slovenskega VŠ, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije (Aškerc in Braček Lalić, 2013) smo preverili, kako študenti ocenjujejo usposobljenost akademskega osebja za delo s tujimi študenti ter njihov interes za udeležbo na študijskem programu v tujem jeziku. Mnenja študentov so prikazana v Sliki 7, iz katere je razvidno, da študenti usposobljenost akademskega osebja za delo s tujimi študenti ocenjujejo kot razmeroma dobro, medtem ko njihov interes in pripravljenost za študij v tujem jeziku ni velik.




Slika 7: Mnenja študentov o usposobljenosti akademskega osebja za delo s tujimi študenti ter njihov interes za udeležbo na študijskem programu v tujem jeziku.

## Sklep

V prispevku zajeti in predstavljeni rezultati različnih raziskav dajejo vpogled v prvine internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, in sicer tako z vidika akademskega in strokovnega osebja kot tudi z vidika študentov, vključno s tistimi, ki so imeli izkušnjo s študijem oz. študentsko izmenjavo v tujini. Predstavljeni rezultati kažejo na številne aktivnosti internacionalizacije na slovenskih visokošolskih zavodih ter na pozitivne učinke internacionalizacije na kakovost visokošolskega izobraževanja, kar je v skladu z različnimi študijami in evalvacijami (npr. Teichler in Maiworm, 1997; Bracht idr., 2006; Pavlin, 2009; Flander, 2012; Klemenčič in Flander, 2013; Klemenčič, Flander in Žagar Pečjak, 2013). Čeprav Maringe

(2010) navaja, da so akademiki pogosto zadržani do aktivnega izvajanja internacionalizacije kurikuluma, pa lahko na podlagi predstavljenih rezultatov trdimo, da je v Sloveniji akademsko in strokovno osebje visoko motivirano in zainteresirano za različne procese internacionalizacije, šibka pa je implementacija na sistemski ravni, kar izpostavljata tudi Green in Whitsed (2013), ki opozarjata na razkorak med akademsko prakso in institucionalnimi cilji. Zato je še posebej pomembno izpostaviti pojem *internacionalizacije doma*, saj omogoča in hkrati predstavlja način za udejanjanje cilja internacionalizacije visokošolskega izobraževanja na sistemski ravni. Za prehod s primarne in nesistematizirane ravni na sistemsko raven vključevanja internacionalizacije v visokošolski proces, ki ne poudarja le znanstvenoraziskovalnega vidika, temveč tudi pedagoški vidik, pa je potrebna celostna implementacija koncepta internacionalizacije doma in/ali internacionalizacije kurikuluma v vse funkcije in namene visokošolskega izobraževanja, s poudarkom na vlogi akademikov kot aktivnih udeležencev ter z vpeljavo internacionaliziranih ali medkulturnih učnih izidov, kot to opredeljuje različni avtorji (Leask, 2013, Maringe, 2010, Deardorf, 2015).

Na podlagi predstavljenih rezultatov ugotavljamo, da je internacionalizacija doma na večini visokošolskih zavodov v Sloveniji še vedno v zametkih. »Najbolj je prisotna v obliki mednarodnih vsebin in tem v pedagoškem delu, veliko manj pa v drugih oblikah, kot je, npr., ponudba predmetov v tujih jezikih, vključevanje gostujočih tujih predavateljev v pedagoški proces in povezovanje tujih Erasmus študentov z domačimi znotraj pedagoškega procesa« (Klemenčič in Flander, 2013: 7), prav tako prvine internacionalizacije niso razvidne iz učnih izidov študijskih programov ali predmetnikov, čeprav se kažejo velike razlike med visokošolskimi zavodi. Z osredotočenostjo na pedagoški vidik v okviru opravljenih raziskav kaže akademsko osebje visoke osebne prioritete, saj jih kar 88 odstotkov navaja, da vključujejo mednarodne vsebine in teme v svoje pedagoško delo, skoraj polovica jih izvaja predavanja v tujih jezikih, številni so v preteklih letih delali s tujimi študenti. Na slabšo sistemsko podporo na tem področju pa kažejo podatki, iz katerih je razvidno, da le-ti vidijo pričakovanja institucij znatno nižje od svojih osebnih pričakovanj. Koordinatorji so navedli, da so bile uvedene spremembe na področju priprave in izvajanja študijskih procesov v tujih jezikih (oblikovanje predavanj, vaj, seminarjev v tujih jezikih; priprava učnega gradiva in preverjanje znanja v tujem jeziku; prilagajanje predmetov za virtualno mobilnost itd.), čeprav hkrati navajajo, da na njihovi instituciji sploh ni ali pa je premalo ponujenih predmetov v tujem jezi-

ku, soočeni so tudi s pomanjkanjem prostorov, podpornega osebja ipd. Kot navajajo različni avtorji (Montgomery, 2010; Peacock in Harrison, 2008), med študenti ni izrazitega interesa za sodelovanje s študenti drugih kultur, kar bi po mnenju študentov, vključenih v raziskave centra CMEPIUS, lahko presegli z izvajanjem skupnih predavanj oz. izbirnih predmetov v tujem jeziku za domače in tuje študente ter s spodbuditvijo večjega interesa s strani visokošolskih učiteljev za delo s tujimi študenti, z vključitvijo več mednarodnih predavateljev in vpeljavo metod dela, ki bi bolj vključevale tuje študente, s čimer se pojavi tudi več priložnosti za udejanjanje internacionalizacije doma oz. internacionalizacije kurikuluma. Slednje je ključnega pomena tudi zaradi dejstva, da je v Sloveniji mobilnih le okoli 3 % študentov in okoli 5 ali 6 % akademskega osebja (Aškerc in Flander, 2016).

## Razprava

Iz podatkov, zbranih z navedenimi raziskavami, sicer ni neposredno razvidno dejansko vsebinsko udejanjanje konceptov internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikuluma z vključevanjem mednarodnih, medkulturnih in globalnih vsebin v formalni ter neformalni kurikulum, vključno z doseganjem in preverjanjem internacionaliziranih učnih izidov. Izvajanje predmetov v angleškem jeziku, povabilo tujih predavateljev, prisotnost tujih študentov v predavalnici sami po sebi še ne omogočajo razvoja tovrstnih kompetenc med študenti (in tudi akademskim osebjem). Kljub temu pa zbrani podatki predstavljajo določen vpogled na ravni vključevanja internacionalizacije v pedagoško delo na način, ki *naj bi* spodbujal opolnomočenje vseh študentov za delovanje v globalnem okolju. Udejanjanje tega cilja pa je mogoče le z uspešnim in načrtnim vključevanjem mednarodnih, medkulturnih in globalnih dimenzij v formalni in neformalni kurikulum za vse študente (ne le peščico mobilnih), ter hkrati z vključevanjem teh dimenzij v vsebino kurikuluma, vključno z doseganjem internacionaliziranih učnih izidov med vsemi študenti. Internacionalizirani učni izidi morajo biti ustrezno doseženi in ocenjeni, kar je možno le z ustreznim izborom in izvedbo učnih metod na ravni predmetov, modulov in celotnega študijskega programa. Le s takšnim pristopom se lahko med vsemi študenti sistematično razvijajo kompetence, potrebne za uspešno delovanje v globalnem okolju. Eno izmed ključnih vprašanj internacionalizacije doma je torej, kako pomagati prav vsem študentom razviti mednarodno znanje in kompetence (Crowther idr., 2000; Wächter, 2003).

Za uspešno doseganje slednjega je zato potreben sistematičen sistemski pristop k udejanjanju koncepta internacionalizacije visokega šolstva, vključno z internacionalizacijo doma oz. internacionalizacijo kurikuluma. Internacionalizacija doma z naborom predmetov v tujih jezikih ali s študijskimi programi v tujem jeziku je v Sloveniji integralen del strategij tistih zavodov, ki imajo močno mednarodno usmerjenost, mednarodni profil in zastavljen cilj privabljanja tujih študentov tudi za redni vpis v svoje (v glavnem podiplomske) študijske programe, kar pa je v Sloveniji bolj izjema kot pravilo. Za vidne spremembe so potrebne »jasne institucionalne politike od zgoraj navzdol, ki morajo poleg spodbujanja mobilnosti nujno vključevati tudi oblikovanje nabora izbranih predmetov ali programov v tujih jezikih, vključevanje tujih predavateljev v poučevanje, aktivno vključevanje tujih študentov v pedagoški proces in podobno« (Klemenčič in Flander, 2013: 7), a hkrati s sistematičnim vpeljevanjem internacionaliziranih učnih izidov v študijske programe in njihovim preverjanjem. Prav tako je pomembno tudi poučevanje in učenje v mednarodni učilnici, ki ga definiramo kot »učna okolja, v katerih so tuji in domači študenti nastanjeni v isti učilnici« in ki ima tako potencial za oblikovanje »dodane vrednosti, ki jo lahko dosežemo z medkulturno dimenzijo poučevanja in učenja v tovrstnem okolju: spoštovanje drugih kultur in izboljšana sposobnost komuniciranja in interakcije z osebami iz različnih kultur« (Teekens, 2000: 30).

Za namen doseganja kakovostne ponudbe predmetov za tuje in domače študente za internacionalizacijo doma na sistemski ravni je priporočljivo profiliranje v poučevanju mednarodnih študentov, na podoben način, kot se profiliranje spodbuja pri raziskavah (Klemenčič in Flander, 2013). Pomembno dodano vrednost predstavljajo tudi mednarodne poletne šole, ki jih številne slovenske institucije že izvajajo. Predmete v tujih jezikih (vključno s poletnimi šolami) je treba ponuditi tudi domačim študentom kot izbirne predmete, v vse študijske programe pa je potrebno vpeljati tudi za disciplino relevantne mednarodne in medkulturne vsebine, doseganje katerih se preverja preko internacionaliziranih učnih izidov – vse to kot del strategije internacionalizacije doma. Pomembna je tudi integracija internacionalizacije poučevanja in učenja v splošne pravilnike ter strategije za posodobitev poučevanja in učenja. Tako institucije kot vladne organe je zato potrebno spodbujati, da sledijo priporočilom, ki jih je izdala skupina na visoki ravni za posodobitev visokega šolstva v Evropi pri Evropski komisiji – 'Izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja v evropskih visokošolskih institucijah' (junij 2013) (Improving the Quality of teaching and lear-

ning in Europe's higher education institutions) (Evropska komisija, 2013). Več pozornosti in sredstev je potrebno nameniti razvijanju kakovosti poučevanja in učenja v visokem šolstvu, pri čemer mora biti internacionalizacija poučevanja in učenja sestavni del tega procesa. Treba je poudariti, da opažamo, da slovenske visokošolske institucije internacionalizacije ne zanemarjajo načrtno, temveč se trudijo izvajati aktivnosti internacionalizacije poučevanja in učenja – težava pogosto ni v motivaciji ali ambicijah, temveč v sistemski nedorečenosti ter pomanjkanju podpornih okolij in denarnih sredstev.

Na podlagi zbranih podatkov in rezultatov ugotavljamo, da ni dovolj nacionalnih in institucionalnih instrumentov za podporo internacionalizaciji v visokem šolstvu, in še posebno, da manjka ukrepov, ki bi pomagali Slovenijo razviti kot privlačno študijsko destinacijo. Kljub ambicioznim načrtom in predvidenim ukrepom v Resoluciji o Nacionalnem programu visokega šolstva (ReNPVŠ, 2010) je bilo na tem področju razmeroma malo storjenega. Junija 2016 je bila sprejeta Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva (Aškerc in Flander, 2016), ki v posebnem strateškem cilju poudarja tudi razvoj medkulturnih kompetenc za vse študente, torej tudi nemobilne, in sicer z vpeljavo mednarodnih in medkulturnih vsebin v študijski proces ter internacionaliziranimi učnimi izidi, in predstavlja dobro podlago za boljše uveljavljanje Slovenije kot študijske destinacije za tuje študente. To nacionalnim institucijam in visokošolskim zavodom daje podlago za udejanjanje svojih lastnih strategij internacionalizacije, kar lahko na daljši rok vodi do zaželenega bolj sistematiziranega pristopa pri udejanjanju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja tako na individualni in institucionalni kot tudi nacionalni ravni.

## Viri in literatura

Altbach, P. G., Reisberg, L. in Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam: Sense Publishers.

Aškerc, K., in Braček Lalić, A. (2013). *Študenti kot soustvarjalci politike slovenskega VŠ, pedagoške odličnosti, kakovosti in internacionalizacije*. Raziskava. Ljubljana: CMEPIUS, Bled: IEDC.

Aškerc, K., in Flander, A. (ur.). (2016). *Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020*. Ljubljana: CMEPIUS, MIZŠ.

Beelen, J. in Jones, E. (2015). Redefining Internationalisation at Home. V A. Curaj idr. (ur.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies* (59–72). Springer Intenrational Publishing.

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., in Teichler, U. (2006). The professional value of Erasmus Mobility. Najdeno 12. avgusta 2016 na spletnem naslovu http:://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/evalcareer.pdf

Crowther, P., Joris, M., Nilsson, B., Teekens, H., in Wächter, B. (2000). *Internationalisation at Home*. A position Paper. Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).

Deardorf, D. (2015). *Demystifying Outcomes Assessment for International Educators: A Practical Approach*. Virginia: Stylus Publishing.

Evropska komisija. (2013). Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev. Najdeno 12. septembraa 2016 na spletnem naslovu http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_sl.htm

Flander, A. (2012). Je mobilni študent tudi bolj zaposljiv? Raziskava o pogledu delodajalcev na študijsko mobilnost. V K. Miklavič (ur.), *Poti internacionalizacije* (29–47). Ljubljana: CMEPIUS, 84–118.

Green, W., in Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, *17*(2), 248–164.

Harrison, N., in Peacock, N. (2010). Interactions in the international classroom: the UK perspective. V E. Jones (ur.), *Internationalisation and the student voice: Higher education perspectives* (125–142). London: Routledge.

Kehm, B., in Teichler, U. (ur.). (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges.* Vol. 5. Dordrecht: Springer Science & Business Media.

Klemenčič, M., in Flander, A. (2013). *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: CMEPIUS.

Klemenčič, M., Flander, A., in Žagar Pečjak, M. (2013). *Pogoji akademskega dela v Sloveniji: ugotovitve študije EUROAC 2013*. Ljubljana: CMEPIUS.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodelled: Definitions, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5–31.

Leask, B. (2013). Internationalization of the curriculum and the disciplines: Current perspectives and directions for the future. *Journal of Studies in International Education*, *17*(2), 99–102.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.

Maringe, F. (2010). The meanings of globalization and internationalization in HE: Findings from a world survey. V F. Maringe in N. Foskett (ur.), *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives* (17–34). London: Continuum.

Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pavlin, S. (ur.). (2009). *Report on the Qualitative Analysis of Higher Education Institutions and Employers in Five Countries: Development of Competencies in the World of Work and Education*. HEGESCO project. Ljubljana: Fakultete za družbene vede.

Peacock, N., in Harrison, N. (2008). »It's so much easier to go with what's easy«: »Mindfulness« and the discourse between home and international students in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education, 13*(4), 487–508.

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2010 (ReNPVŠ11-20). *Uradni list Republike Slovenije* št.41/2011.

Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education, 1*(2), 248–270.

Teekens, H. (2000). Teaching and learning in the international classroom. V P. Crowther, M. Joris, M. Ott in B. Nilsson, *Internationalisation at Home*. A Position Paper (29–35). Amsterdam: European Association for International Education (EAIE).

Teichler, U. (ur.). (2002). *Erasmus in the SOCRATES Programme*: Findings of an Evaluation Study. Bonn: Lemmens.

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review, 10*, 93–106.

Teichler, U., in Maiworm, F. (1997). *The Erasmus experience: major findings of the Erasmus evaluation research project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Teichler, U., Arimoto, A., in Cummings, K. W. (ur.). (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey.* Vol. 1. Dordrecht: Springer.

Teichler, U., in Hoehle, E. A. (ur.). (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries.* Vol. 8. Dordrecht: Springer.

Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education, 7*(1), 5–11.

# Model internacionalizacije visokega šolstva na Nizozemskem: možnost ali težko dosegljiv ideal?

Maruša Komotar

V zadnjem času je internacionalizacija visokega šolstva prav gotovo postala eden tistih trendov, ki po vsem svetu usmerjajo visokošolski razvoj. Čeprav se v različnih delih sveta odraža na različne načine (de Wit idr., 2015), se razprave v mednarodni raziskovalni skupnosti še vedno pretežno osredotočajo na analizo tega trenda v omejenem številu zahodnih industrializiranih držav (npr. Združeno kraljestvo, Avstralija, ZDA). Ker velja preučiti tudi izkušnje z internacionalizacijo znotraj drugih visokošolskih sistemov, pričujoči prispevek obravnava model internacionalizacije na Nizozemskem, ki je visokošolsko dejavnost že močno internacionalizirala.

Uvodni del prispevka razpravlja o internacionalizaciji visokega šolstva v kontekstu definicije in njenih odrazov »doma« in v »tujini« (vprašanje, *kaj* je internacionalizacija visokega šolstva). Temu sledi analiza nacionalnih in institucionalnih politik in strategij, ki so postavljene tudi v širši evropski visokošolski kontekst (vprašanje, *kako* internacionalizirati visokošolsko izobraževanje). V tem delu se prispevek osredotoča tudi na motive oz. na vprašanje, *zakaj* internacionalizacija visokega šolstva. Upoštevajoč dodano vrednost primerjalnih študij sledi v nadaljevanju obravnava vprašanja podobnosti in razlik s slovenskimi izkušnjami z internacionalizacijo visokega šolstva, medtem ko se v zaključnem delu izpostavlja potreba po upoštevanju soodvisnosti med globalnim, regionalnim, nacionalnim in institucionalnim razvojem tega trenda.

Kritična analiza pisnih virov, tj. teoretske literature, nedavnih študij, institucionalnih, nacionalnih in nadnacionalnih strateških dokumentov (npr. strategije, zakonodaja, programi, dokumentacija bolonjskega procesa in Evropske komisije), je nadgrajena s kvantitativnimi in kvalitativnimi dokazi, ki vključujejo podatke iz statističnih podatkovnih baz[1] in izsledkov intervjujev z različnimi nizozemskimi deležniki na področju internacionalizacije visokega šolstva, ki so bili izvedeni tekom študijskega obiska na Centru za študije visokošolskih politik (CHEPS) na Univerzi Twente.

## Opredelitev internacionalizacije visokega šolstva

Ker se je v zadnjih desetletjih internacionalizacija visokega šolstva razvila v številne oblike in pomene, je postalo pomembno iskanje odgovorov na konceptualno vprašanje, kaj internacionalizacija visokega šolstva pravzaprav pomeni. Med raziskovalci visokega šolstva se je zanimanje za njeno opredelitev pričelo krepiti v začetku devetdesetih let, ko so se pojavile sistematičnejše opredelitve, povezane z glavnimi funkcijami visokega šolstva (de Wit, 2002; Knight, 2008).

Danes je v teoretskih razpravah široko uveljavljena definicija internacionalizacije visokega šolstva, ki jo je oblikovala Jane Knight; avtorica jo opredeli kot »proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v namenske funkcije (poučevanje, raziskovanje, storitve) in izvajanje visokega šolstva na institucionalni in nacionalni ravni« (Knight, 2008: xi). Vendar pa naj bi internacionalizacija danes odražala precej ozek in splošen krovni izraz, zato so avtorji nedavne študije Evropskega parlamenta (de Wit idr., 2015) pozvali k nadgradnji doslej uveljavljene definicije. Ti so jo opredelili kot »nameren proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije in izvajanje postsekundarnega izobraževanja, da bi izboljšali kakovost izobraževanja in raziskovanja za vse študente in osebje in da bi pomembno prispevali k družbi« (prav tam: 281). Definicija odraža zavedanje, da naj bi z osredotočanjem na internacionalizacijo kurikula in učne izide uresničevali internacionalizacijo za vse in ne le za mobilno manjšino, s čimer naj bi postala inkluzivnejša in manj elitistična ter bi zato obenem prispevala tudi k večji kakovosti visokošolskega izobraževanja in raziskovanja (prav tam).

1 Zaradi celovitega pregleda stanja na področju mobilnosti prispevek povzema kvantitativne podatke s spletne strani nizozemske organizacije za internacionalizacijo izobraževanja NUFFIC; glej https://www.nuffic.nl/english/internationalisation/mobility-statistics.

Različni, vendar komplementarni interpretaciji visokošolske internacionalizacije nedvomno odražata kompleksnost njene opredelitve, ki vsekakor ni enoznačna, temveč pogojena z raznolikimi motivi, ki vodijo do različnih namenov (glej npr. de Wit, 2002; Knight, 2008).

### *Internacionalizacija v tujini in internacionalizacija doma*

Danes lahko internacionalizacijo visokega šolstva razumemo le na način, ki upošteva njene odraze »v tujini« in »doma« (Knight, 2008: ix). Internacionalizacija v tujini vključuje vse oblike izobraževanja, ki potekajo v tujini, in se poleg tradicionalne mobilnosti študentov ter osebja nanaša tudi na mobilnost programov in ponudnikov (npr. skupni programi, podružnice univerz v tujini), pogosto imenovanih tudi čezmejno (visokošolsko) izobraževanje (Knight, 2008; Rumbley in Altbach, 2016). Po drugi strani se internacionalizacija doma osredotoča na dejavnosti, ki krepijo mednarodno razumevanje in medkulturne spretnosti študentov na domači instituciji (npr. programi z mednarodnimi vsebinami, sodelovanje gostujočih predavateljev v učnem procesu, vključevanje kulturnih in etničnih skupin v poučevanje ipd.) (Knight, 2008; Beelen in Jones, 2015; Leask, 2015).

Da bo internacionalizacija namenjena tako manjšinski populaciji mobilnih študentov, ki se odločajo za študij oz. izmenjave v tujini, kot tudi precejšnji večini nemobilnih študentov, ki celoten študij preživijo na domači instituciji, »postaja vse bolj pomembno, da jo obravnavamo /skupaj/ kot doma in v tujini, kot soodvisno razmerje med obema /dimenzijama, saj/ /…/ še vedno obstaja elita, ki ima koristi od internacionalizacije, in ta elita so – tako v nizozemskem primeru, kot tudi v mnogih drugih državah – večinoma belopolti ljudje, kar je zelo škodljivo« (Intervju 4, 20. 6. 2016).

## Politike internacionalizacije v evropskem visokošolskem kontekstu

Čeprav se je v zadnjem času razvoj politik na področju internacionalizacije visokega šolstva v svetovnem merilu okrepil, je vodilno vlogo na tem področju prevzela prav Evropa. Njena prevlada je nedvomno povezana z vključitvijo držav v bolonjski proces, s čimer je mobilnost postala eden izmed ključnih ciljev za uresničitev evropskega visokošolskega prostora (v nadaljevanju EVP) do leta 2010 (Bolonjska deklaracija, 1999). Leta 2009 so bile države EVP pozvane tudi k doseganju kvantitativnega cilja, da bo do leta 2020 vsaj 20 % diplomantov del študija ali usposabljanja opravilo v tu-

jini (Leuvenski komunike, 2009). Pojem internacionalizacija se je tako med evropskimi oblikovalci visokošolskih politik uveljavil šele leta 2012, ko je mobilnost postala glavno orodje, ki prispeva k večji internacionalizaciji visokega šolstva (Bukareštanski komunike, 2012). Leto kasneje je tudi Evropska komisija v komunikeju *Evropsko visokošolsko izobraževanje v svetu* države članice EU pozvala k razvoju celovitih strategij internacionalizacije na nacionalni in institucionalni ravni visokega šolstva, ki naj bi se poleg mobilnosti osredotočale tudi na internacionalizacijo doma, digitalno učenje oz. strateško sodelovanje in krepitev zmogljivosti (Evropska komisija, 2013: 4). Nadnacionalna prizadevanja so tako v vseh državah EVP, torej tudi na Nizozemskem, spodbudila razvoj nacionalnih in institucionalnih politik ter strategij internacionalizacije visokega šolstva (de Wit idr., 2015), ki se mu posvečamo v nadaljevanju prispevka.

## Nizozemska: politike internacionalizacije na nacionalni ravni visokega šolstva

V zadnjih letih je nizozemska vlada v različnih strateških dokumentih pričela izpostavljati cilj, da bo postala ena izmed petih vodilnih na znanju temelječih gospodarstev na svetovni ravni, in v skladu s tem izpostavila internacionalizacijo visokega šolstva kot prednostno področje za dosego tega cilja. V tej smeri je vlada v sodelovanju z različnimi deležniki v novembru 2013 sprejela akcijski načrt z naslovom *Make it in the Netherlands! 2013–2016,* ki je uvedel številne ukrepe, namenjene vključevanju tujih študentov v izobraževanje in na trg dela na Nizozemskem. Da motivi za internacionalizacijo nizozemskega visokega šolstva vse bolj odražajo gospodarske namene, je izpostavil tudi eden izmed intervjuvancev, ki pravi, da

> »postajajo ekonomski motivi bolj pomembni od izobraževalnih in kulturnih motivov za internacionalizacijo, vendar ne na črno-bel način. Obstaja mešanica motivov, ki so pomembni, vendar – če ni dovolj sredstev za internacionalizacijo – lahko ekonomski motivi postanejo gonilna sila. Glede na dejstvo, da je nizozemska vlada – tako kot v številnih drugih državah – uvedla polne šolnine za ne-EU študente, je to ekonomski motiv. To je razumljivo, ker zakaj bi davkoplačevalci financirali tovrstno mobilnost.« (Intervju 4, 20. 6. 2016)

V odziv na potrebo po konkurenčni prednosti visokošolskega izobraževanja in raziskovanja sta tudi združenji nizozemskih univerz (VSNU) in

univerz uporabnih znanosti (v nizozemščini *Vereniging Hogescholen*) v začetku leta 2014 objavili skupno *Vizijo internacionalizacije*. Med ukrepi za dosego tega cilja v dokumentu najbolj izstopa ponovna uvedba nacionalnega programa štipendiranja mednarodne mobilnosti, ki je naklonjen privabljanju najboljših tujih študentov izven držav EGP kot tudi odhodu domačih študentov v tujino (VSNU in Vereniging Hogescholen, 2014).

Kmalu po objavi dokumenta je ministrica za izobraževanje, kulturo in znanost v vladni viziji pobudi po ponovni vzpostavitvi programa štipendiranja ugodila (*Into the world: Letter on the government's vision on the international dimension of higher education and VET,* 2014); čeprav je vladni dokument izpostavil tudi nekatere druge ukrepe, sta intervjuvanca poudarila sledeče: »/M/obilnost je v središču vladnih prizadevanj – mislim, da je okrog 80 odstotkov besedila dejansko o mobilnosti, predvsem o dohodni /…/, še posebej o študentih, ki plačujejo šolnine. /…/ /Poleg tega/ sta imeli krovni združenji /…/ velik vpliv na besedilo« (Intervju 1, 30. 5. 2016), zato gre »za gibanje 'od spodaj navzgor', namesto da bi imelo ministrstvo dejansko svojo vizijo glede strateških ciljev internacionalizacije« (Intervju 3; 3. 6. 2016).

V sredini leta 2015 je bil sprejet tudi strateški program za visokošolsko izobraževanje in raziskovanje za prihodnje desetletje, ki je vprašanju internacionalizacije namenil manj pozornosti, a obenem ponovno izpostavil pomen mednarodnih študentov kot »resnične dodane vrednosti za izobraževanje in nizozemsko ekonomijo znanja« (*The Value of Knowledge: Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015–2025*: 12).

### *Internacionalizacija na institucionalni ravni visokega šolstva*

Izvajanje politik internacionalizacije na institucionalni ravni je preučevala nizozemska organizacija za internacionalizacijo izobraževanja NUFFIC (van Gaalen idr., 2014). Študija, v kateri je sodelovala večina (91% oz. 46) nizozemskih visokošolskih zavodov, je ugotovila, da jih ima več kot tri četrtine (skoraj 76%) na centralni ravni bodisi oblikovan poseben načrt internacionalizacije bodisi si prizadevajo, da ga razvijejo v bližnji prihodnosti. Na sedmih (15%) institucijah vključujejo politike internacionalizacije znotraj splošnih institucionalnih načrtov, zgolj štiri (9%) izmed njih posebnih politik internacionalizacije na centralni ravni niso oblikovale (prav tam).

Univerza Twente je npr. sprejela strategijo internacionalizacije *2020: Educating the Global Citizen* kot del strateškega dokumenta *Vision 2020*. V njem si je zadala cilj, da se bodo (z izjemo nekaterih) vsi dodiplomski programi do leta 2020 poučevali v angleškem jeziku; ker že sedaj v angleščini

izvajajo večino magistrskih študijskih programov, želijo povečati tudi letno število tujih študentov, vpisanih vanje (s 300 na 640).[2] Motivi za internacionalizacijo Univerze Twente so po mnenju enega izmed intervjuvancev »najprej akademski; kot pravi univerza – diplomanti iz Univerze Twente naj bodo globalni državljani – zato želi biti najprej mednarodna univerza, in drugič, /.../ v prihodnosti bo manj /domačih/ študentov, zato bi potrebovali mednarodne študente – v smislu števila študentov. Torej ima tudi ekonomski razlog.« (Intervju 2, 31. 5. 2016).

Ena izmed prednostnih nalog nizozemskih visokošolskih institucij je tudi razvoj dejavnosti v okviru internacionalizacije doma; Saxion univerza uporabnih znanosti npr. mednarodni element vključuje v vsak študijski program, vsi diplomanti pa morajo bodisi v okviru mednarodnih programov oz. preko študija na partnerski instituciji v tujini pridobiti 30 kreditnih točk, ki se nanašajo na mednarodne vidike njihove stroke.[3]

Poleg tega se na Nizozemskem precejšnjo pozornost posveča tudi vprašanju ocenjevanja kakovosti internacionalizacije; na osnovi pobude nizozemske organizacije za akreditacijo (NVAO) je Evropski konzorcij za akreditacijo (ECA) razvil instrument, ki evropskim institucijam oz. njihovim programom daje možnost pridobitve certifikata za kakovost v internacionalizaciji CeQuInt (*Certificate for Quality in Internationalisation*).[4] V tem smislu lahko trdimo, da Nizozemska razvija *ex ante* oz. proaktivne politike internacionalizacije, ki postavljajo državo v ospredje razvoja evropskega visokošolskega izobraževanja.

### *Analiza gibanj na področju mobilnosti študentov*

Kljub temu, da država načrtno razvija tudi dejavnosti internacionalizacije doma za nemobilno večino študentov (npr. mednarodne učilnice; razvoj učnih izidov, mednarodnih in medkulturnih kompetenc itd.), so dejavnosti visokošolskih zavodov še vedno prednostno usmerjene predvsem v večjo mobilnost študentov (de Wit idr., 2015). V nadaljevanju zato prispevek na kratko analizira tudi gibanja v mobilnosti študentov v nizozemskem visokošolskem prostoru.

V študijskem letu 2016/17 je bilo v akreditiran študijski program na nizozemskih javnih visokošolskih zavodih vključenih skupno 81.392 med-

2 Glej https://www.utwente.nl/en/vision2020/.

3 Glej https://www.saxion.edu/site/about-saxion/facts-and-figures.

4 Glej http://ecahe.eu/home/services/internationalisation/certificate-for-quality-in--internationalisation/.

narodnih študentov (oz. 11.4 % celotne študentske populacije). Nemčija še naprej ostaja država z največjim, nekoliko manj kot tretjinskim deležem mednarodnih študentov v okviru mobilnosti za študij (22.189), sledijo Kitajska (4.347), Italija (3.347), Belgija (2.976) in Združeno kraljestvo (2.778).[5] Precej nižji pa je delež domačih študentov, vpisanih v terciarno izobraževanje v tujini, saj jih je bilo v študijskem letu 2014/15 vključenih le nekoliko več kot 13.600, kar predstavlja zgolj 2,0 % celotne študentske populacije. V tem študijskem letu so se najpogosteje odločali za študij v Belgiji (3.800), Združenem kraljestvu (3.326), ZDA (1.972), Nemčiji (774) in Franciji (498).[6]

V okviru programa kratkoročne mobilnosti Erasmus pa je bilo v študijskem letu 2013/14 na študijski izmenjavi ali praksi na Nizozemskem skupno 10.551 študentov iz 32 evropskih držav, največ iz Španije (1.477), Francije (1.377), Nemčije (1.249), Italije (893) in Združenega kraljestva (749). Po drugi strani je na tovrstno izmenjavo v tujino v tem letu odšlo 10.638 domačih študentov, največ v Združeno kraljestvo (1.689), Španijo (1.680), Nemčijo (1.347), Francijo (804) in na Švedsko (739).[7]

Za Nizozemsko je tako značilno precej neuravnoteženo razmerje med prihajajočimi in odhajajočimi študenti v okviru mobilnosti za študij (podobno velja tudi za številne druge članice OECD, npr. Združeno kraljestvo), medtem ko je njihov delež na področju kratkoročne mobilnosti precej bolj uravnotežen.

## Primerjalni kontekst: Slovenija in Nizozemska

Ker se je z vključitvijo držav v bolonjski proces povečala potreba po spremljanju visokošolskega razvoja v različnih državah EVP, prispevek primerjalno razširja nizozemski model internacionalizacije na slovenski kontekst.

Za razliko od Nizozemske, kjer je internacionalizacija visokega šolstva že v devetdesetih letih postala strateški proces (de Wit, 2002), smo v Sloveniji šele v zadnjem času priča načrtnejšemu razvoju politik in strategij internacionalizacije na nacionalni ter institucionalni ravni visokega šolstva. Čeprav naj bi pristojno ministrstvo v sodelovanju z visokošolskimi delež-

5 Za več podatkov o prihajajočih študentih v okviru mobilnosti za študij glej https://www.nuffic.nl/english/internationalisation/mobility-statistics/incoming-degree-mobility/countries-of-origin.

6 Za več podatkov o odhajajočih študentih v okviru mobilnosti za študij glej https://www.nuffic.nl/english/internationalisation/mobility-statistics/outgoing-degree-mobility/outgoing-degree-mobility.

7 Za več podatkov o kreditni mobilnosti glej https://www.nuffic.nl/en/internationalisation/mobility-statistics/cred-mobility/erasmus-plus-student-mobility.

niki nacionalno strategijo internacionalizacije visokega šolstva pripravilo do najkasneje leta 2013 (ReNPVŠ 2011–2020, 28. ukrep), jo je slovenska vlada potrdila šele konec julija 2016 (Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020, v nadaljevanju Strategija 2016–2020). V njej je opredelila pet ključnih področij, ki naj bi spodbudila razvoj visokošolske internacionalizacije, in sicer mobilnost, mednarodno znanstvenoraziskovalno in razvojno sodelovanje, razvoj medkulturnih kompetenc diplomantov, ciljno naravnanost v prednostne regije oz. posamezne države ter promocijo in spremljanje nacionalne strategije (Strategija 2016–2020).

Slovenske univerze in nekatere fakultete imajo strategije internacionalizacije oblikovane že nekoliko dlje; tako kot v nizozemskem primeru so le-te pogosto del širše zasnovanih razvojnih strateških dokumentov (glej npr. Strategijo internacionalizacije Univerze v Ljubljani 2014–2017/2020). Vendar pa je – za razliko od Nizozemske, kjer internacionalizacija prežema vse vidike institucionalnega življenja – le-ta na večini slovenskih visokošolskih zavodov še vedno precej obroben pojav (z nekaterimi izjemami, npr. Ekonomsko fakulteto Univerze v Ljubljani). Podobno lahko trdimo tudi za izvajanje dejavnosti internacionalizacije doma, ki je sicer prisotna v obliki mednarodnih vsebin, precej manj pa npr. v vključevanju gostujočih predavateljev v pedagoški proces, ponudbi študijskih programov oz. predmetov v tujih jezikih ipd. (Klemenčič in Flander, 2013).

Trenutna zakonodaja sicer dopušča, da visokošolski zavodi izvajajo študijske programe ali njihove dele v tujem jeziku, vendar pa je bila v nedavni spremembi visokošolske zakonodaje (Zakon o visokem šolstvu – neuradno prečiščeno besedilo št. 24, 8. člen) zaradi nasprotovanja dela slovenske javnosti iz predloga zakona umaknjena določba, ki bi visokošolskim zavodom izvajanje študijskih programov v tujem jeziku dodatno olajšala.[8] Ponudba tovrstnih programov je tako še vedno precej omejena; v študijskem letu 2016/17 naj bi se v angleškem jeziku izvajalo 175 študijskih programov, precej nizko je tudi število mednarodnih skupnih programov (31, od tega 21 na Univerzi v Ljubljani; Pregled stanja v slovenskem visokem šolstvu na področju internacionalizacije – priloga št. 1 k Strategiji 2016–2020, v nadaljevanju Pregled stanja, 2016). Po drugi strani je Nizozemska država z največjo ponudbo študijskih programov v tujih jezikih v celinski Evropi (več kot 2.100, od tega 1.970 v angleškem jeziku, in kar 1.241 na magistrski ravni).[9]

8 Ob predpostavki, da se primerljivi študijski programi ali njihovi deli izvajajo tudi v slovenskem jeziku.

9 Za izčrpen pregled ponudbe študijskih programov v tujih jezikih glej spletno stran https://www.studyfinder.nl/.

Ker se v Sloveniji internacionalizacija pogosto razume skladno s harmonizacijo in modernizacijo visokega šolstva (Zgaga idr., 2013), lahko v tem smislu govorimo o *ad hoc* oz. reaktivnem pristopu, ki se je uveljavil kot posledica odziva nacionalnih politik na nadnacionalne (evropske) trende (npr. Leuvenski komunike, 2009; Evropska komisija, 2013).

Vendar pa je Slovenija od začrtanih ciljev še vedno občutno oddaljena, kar v nadaljevanju dokazuje tudi primerjava gibanj na področju mobilnosti študentov.

### *Primerjalna analiza gibanj na področju mobilnosti študentov*

Tudi v Sloveniji je mobilnost prednostna dejavnost, ki naj bi prispevala k večji internacionalizaciji slovenskega visokega šolstva (Strategija 2016–2020). Čeprav naj bi bila do leta 2020 za časa študija mobilna vsaj ena petina slovenskih študentov, na visokošolskih zavodih pa naj bi bil delež tujih študentov vsaj 10-odstoten (ReNPVŠ 2011–2020), se zdi, da je zadani cilj še vedno precej nedosegljiv.

Delež prihajajočih študentov v okviru mobilnosti za študij vseskozi narašča in je v študijskem letu 2014/15 znašal 4,2 % (Pregled stanja, 2016), kar pa je precej manj kot na Nizozemskem, kjer njihov delež presega desetino celotne študentske populacije. Precej nizek je tudi delež odhajajočih študentov, vključenih v študijske programe za pridobitev izobrazbe v tujini (3.4 %), ki pa npr. presega nizozemsko povprečje za leto 2013/14 (2,0 %). V okviru kreditne mobilnosti (študij ali praksa) število prihajajočih in odhajajočih študentov prav tako iz leta v leto narašča; v študijskem letu 2014/15 je bil tako delež odhajajočih študentov 2,9-odstoten (od tega 2,7 % v okviru programa Erasmus), delež odhajajočih pa 3,4-odstoten (od tega 2,5 % v okviru programa Erasmus) (Pregled stanja, 2016).

Za razliko od Nizozemske je tako za Slovenijo značilno sicer nizko, vendar precej uravnoteženo razmerje med številom prihajajočih in odhajajočih študentov tako na področju mobilnosti za študij kot tudi v okviru kreditne mobilnosti.

## Zaključek

Če povzamemo: internacionalizacija visokega šolstva je nedvomno pogojena z geopolitičnimi, ekonomskimi, zgodovinskimi in družbeno-kulturnimi dejavniki, ki pomembno vplivajo na smer njenega razvoja. Čeprav se v potekajočih diskusijah vse bolj poudarja preplet med njenimi globalnimi in lokalnimi vidiki (Rumbley in Altbach, 2016), je zaradi njene kompleksne narave potrebno upoštevati raznolike globalne, regionalne, nacionalne in institucionalne kontekste, znotraj katerih se danes spodbuja razvoj dejavnosti, kot tudi politike in strategije visokošolske internacionalizacije (glej npr. Zgaga idr., 2013; de Wit idr., 2015).

Že sama definicija internacionalizacije visokega šolstva (vprašanje, *kaj*), ki jo je prispevala študija Evropskega parlamenta (de Wit idr., 2015), npr. utemeljuje, da naj bi z internacionalizacijo kurikula, tj. z vključitvijo »mednarodnih, medkulturnih in/ali globalnih dimenzij v vsebino kurikula, kot tudi učnih izidov, ocenjevalnih nalog, učnih metod in podpornih storitev programa študija« (Leask, 2015: 10), prispevali k večji kakovosti visokošolskega izobraževanja. Vendar pa gre za dejavnost, ki je prisotnejša v okviru mednarodno naravnanih študijskih programov (npr. mednarodno poslovanje, strojništvo), kar je upoštevala tudi Univerza Twente, ki si je v viziji sicer zadala cilj, da se bodo do leta 2020 vsi dodiplomski programi poučevali v angleškem jeziku, vendar z izjemo programov izobraževanja učiteljev in tehnične medicine. Ker je torej vsebina študijskega programa odločilnega pomena za določanje ustreznih mednarodnih in medkulturnih kompetenc diplomantov, je potrebno institucionalne politike in strategije internacionalizacije (vprašanje *kako*) prilagoditi ciljem študijskih programov, ki so si v svojih vsebinah in usmeritvah medsebojno precej različni. Nenazadnje se število mednarodnih študentov med posameznimi disciplinami precej razlikuje, saj se jih glavnina odloča za vpis v študijske programe v angleškem jeziku na področju specifičnih ved, kar potrjuje tudi slovenski primer Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, na katero privabijo precejšnjo večino populacije vseh mednarodnih študentov v državi.

Ker je torej uporaba angleščine za nekatere visokošolske zavode oz. študijske programe samoumevna izbira, za druge pa nekoliko manj, se v tej razpravi odraža tudi vprašanje izvajanja študijskih programov v tujem jeziku, ki je tako na Nizozemskem kot v Sloveniji v zadnjem času prejelo precejšnjo pozornost, v Sloveniji v razpravah ob zadnjih spremembah visokošolske zakonodaje, na Nizozemskem pa v okviru zadnjega strateškega programa visokega šolstva za prihodnje desetletje (*The Value of Knowled-*

*ge: Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015–2025*). Nekatere nizozemske visokošolske institucije naj bi se namreč osredotočale izključno samo na privabljanje večjega števila tujih študentov in s tem na kvantitativno naravnan pristop, v ospredju katerega so predvsem gospodarski (in zatorej ne akademski) motivi za internacionalizacijo visokega šolstva (vprašanje, *zakaj*), zato je pristojna ministrica opozorila, da »uporaba angleščine ne sme biti nikoli v škodo kakovosti visokošolskega izobraževanja« (prav tam: 32) in da bo vprašanju preglednosti in jasnosti jezikovnih politik v bodoče namenila večjo pozornost kot doslej.

Ker si zato »moramo priznati, da en model, ki ustreza vsem, ne obstaja« (Intervju 4, 20. 6. 2016), pričujoči prispevek nizozemskega modela internacionalizacije visokega šolstva ne utemeljuje kot težko dosegljivega ideala, temveč kot enega izmed možnih načinov za primerjavo njenega razvoja v slovenskem kontekstu. Obe državi sta namreč vključeni v izgradnjo skupnega EVP v kontekstu bolonjskega procesa, zato je (vsem med- in znotrajnacionalnim, institucionalnim in disciplinskim razlikam navkljub) njuna modela nekoliko lažje medsebojno primerjati kot s tistimi iz anglosaksonskih, azijskih, afriških ipd. visokošolskih kontekstov.

## Literatura

Beelen, J., in Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. V A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi in P. Scott. (ur.), *The European Higher Education Area*: *Between critical reflections and future policies* (59–72). Dordrecht: Springer.

Bolonjska deklaracija. (1999). Najdeno 13. aprila 2017 na spletnem naslovu http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/

Bukareštanski komunike. (2012). Najdeno 16. aprila 2017 na spletnem naslovu http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html

De Wit, H. (2002). *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe*. Westport, CT and London: Greenwood Press.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. in Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education.* Brussels: *European Parliament,* Directorate-General for Internal Policies.

Evropska komisija. (2013). Evropsko visokošolsko izobraževanje v svetu. Najdeno 14. aprila 2016 na spletnem naslovu http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education_sl.

https://www.saxion.edu/site/about-saxion/facts-and-figures

*Into the world: Letter on the government' s vision on the international dimension of higher education and VET* (21. 7. 2014). Najdeno 6. aprila 2017 na spletnem naslovu http://www.government.nl/documents-and-publications/letters/2014/07/21/government-s-vision-on-the-international-dimension-of-higher-education-and-vet.html

Klemenčič, M., in Flander, A. (2013). *Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.

Leuvenski komunike. (2009). Najdeno 10. aprila 2017 na spletnem naslovu http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/

*Make it in the Netherlands! Action Programme 2013–2016*. Najdeno 12. aprila 2017 na spletnem naslovu https://www.nuffic.nl/english/study-and-work-in-holland/make-it-in-the-netherlands

*Mobility statistics*. Najdeno 11. aprila 2017 na spletnem naslovu https://www.nuffic.nl/english/internationalisation/mobility-statistics

Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020. Najdeno 12. aprila 2017 na spletnem naslovu http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/

Rumbley, L. E., in Altbach, Ph. G. (2016). The Local and the Global in Higher Education Internationalization: A Crucial Nexus. V E. Jones, Coelen, R., Beelen, J. in de Wit H (ur.), *Global and Local Internationalization* (7–13). Rotterdam: Sense Publishers.

*Saxion Facts and Figures*. Najdeno 12. aprila 2017 na spletnem naslovu

Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020. Najdeno 12. aprila 2017 na spletnem naslovu http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_visoko_solstvo/sektor_za_visoko_solstvo/internacionalizacija_vs/

Strategija internacionalizacije Univerze v Ljubljani 2014–2017/2020. Najdeno 13. aprila 2017 na spletnem naslovu https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/

*Studyfinder*. Najdeno 15. decembra 2016 na spletnem naslovu https://www.studyfinder.nl/

*The Value of Knowledge: Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015–2025*. Najdeno 6. aprila 2017 na spletnem naslovu https://www.government.nl/documents/reports/2015/07/01/the-value-of-knowledge

Van Gaalen, A., Hobbes, H. J., Roodenburg, S. in Gielsen, R. (2014). *Management summary: Internationalising students in the home country*. Najdeno 18. aprila 2017 na spletnem naslovu https://www.nuffic.nl/english/internationalisation/internationalisation-at-home

*Vision 2020*. Najdeno 10. aprila 2017 na spletnem naslovu https://www.utwente.nl/en/vision2020/

VSNU in Vereniging Hogescholen (2014). *Internationalization vision*. Najdeno 13. aprila 2017 na spletnem naslovu http://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/english/artikelen/internationalization-vision-vsnu-vereniging-hogescholen-2014

Zakon o visokem šolstvu (ZViS) (neuradno prečiščeno besedilo št. 24). Najdeno 13. aprila 2017 na spletnem naslovu http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO172

Zgaga, P., Klemenčič, M., Komljenovič, M. Miklavič, K., Repac, I. in Jakačić, V. (2013). *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends*. Ljubljana: CEPS, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

# Uvajanje prožne podpore otrokom iz ranljivih družin

Jana Rapuš Pavel, Nada Turnšek, Olga Poljšak Škraban in Špela Razpotnik

Ranljivost vsakdanjega življenja posameznika, skupin in skupnosti zavzema v sodobnih družbenih okoliščinah raznolike pojavne oblike in je eden bolj razširjenih fenomenov sodobnih življenjskih razmer. Kot zapiše Bauman (2011), omenjeni fenomen sestavljajo izkušnje nesigurnosti in nestabilnosti glede položaja, pravic in preživetja, s katerimi se posameznik sooča v vsakdanjem življenju. Zaradi pomanjkanja vpliva na svoje življenje je posameznik v sodobnem času ranljivejši, posledično pa manj prožen in slabše opremljen za to, da bi se lahko pomaknil bližje k izvorom gotovosti ali da bi vplival nanje. Tako se tudi ranljivost družin neposredno zrcali v revščini, življenjskem poteku in tudi omejenih možnostih za kakovostno življenje otrok ter mladostnikov. Drugim težavam se lahko še pogosteje pridružijo težave v vzgoji otrok, šolanju ali doseganju učne uspešnosti in so stalni spremljevalec nakopičenih stisk ranljivih družin. Kakor je raznolik fenomen ranljivosti v sodobni družbi, tako so si tudi ranljive družine med seboj v realnosti zelo različne, skupne pa so jim nakopičene težave na različnih področjih življenja. Kot najbolj pereči lahko izpostavimo materialno in stanovanjsko področje, ki predstavljata osnovo, pogoste pa so tudi zdravstvene, odnosne in druge težave. Njihova posebnost je, da so pogosto večdimenzionalne in prepletene ter jih je težko naslavljati zgolj kot posamične in izolirane teme (Razpotnik idr., 2015).

Bowkamp in Bowkamp (2014) navajata raziskavo Bodden in Deković (2010), ki je pokazala, da je za ranljive družine značilna dolga zgodovina

procesov podpore in pomoči, v katere je običajno vključeno veliko število strokovnih delavcev, ki z družino in otroki delajo vrsto let, hkrati pa je zanje značilno tudi dejstvo, da se težave otrok in družine v tovrstnem sodelovanju ne zmanjšajo. V obravnavo ranljivih družin in njihovih otrok običajno vstopa več služb z različnih področij: vzgoje in izobraževanja, socialnega skrbstva, zdravstva in drugih, ki pa pogosto ne sodelujejo. Različni avtorji (npr. Barlov idr., 2003; Bowkamp in Bowkamp, 2014; Razpotnik idr. 2015) so ugotovili, da takšnim izidom botrujejo prakse, v katerih se ranljive družine in strokovni delavci v procesih pomoči pogosto ujamejo v začaran krog t. i. navzdol obrnjene spirale procesov pomoči, v kateri pomoč ne podpre potreb družine, ampak je razpršena in le gasi požare, procesi pa so ukalupljeni v protokole, prelaganje odgovornosti, finančne omejitve ipd. Vsi ti procesi prispevajo k rigidnim odzivom, okrnejo sodelovalni odnos in zaupanje, ne dajejo prostora osebni iniciativi družinskih članov in posledično ne prispevajo h kakovostnim in k učinkovitim spremembam v družini in pri njenih članih.

Različni domači in tuji avtorji (npr. Barlow idr., 2003; Čačinovič Vogrinčič, 2016; Mešl in Kodele, 2016; Peters, 2000; Razpotnik idr. 2015, 2016; Turnšek idr., 2016; Sousa in Rodrigues, 2005) v prizadevanju za učinkovito podporo ranljivim družinam in otrokom iz ranljivih družin izpostavijo pomen celostnega, sodelovalnega in prožnega pristopa. Prožnost vključuje raznolike vrste pomoči, ponudbe in ukrepe, ki se v danem položaju in življenjskih okoliščinah pokažejo kot ustrezni in nujni in so umeščeni v življenjski prostor družine. Gre za skupnostno uravnavano in socialnoprostorsko usmerjeno pomoč. Da pa bi bila taka pomoč učinkovita, mora seveda biti tudi sistemsko urejena.

Prožna podpora vključuje participacijo in aktivno vključevanje družine in družinskih članov tako v načrtovanje kot v sprejemanje odločitev. Doolan (2007) ugotavlja, da se tak pristop podpore bolj uveljavlja predvsem na preventivni ravni sodelovanja z družinami, kjer težave običajno še niso tako izstopajoče.

De Vries in Bouwkamp (2002) v kontekstu prožnega odzivanja v sodelovanju z ranljivimi družinami predlagata uveljavljanje naslednjih načel: usmerjenost na odnose, osebni pristop, izkustvenost, aktivno usmerjena celovita pomoč in podpora, pomoč naj bo lahko dostopna, podpora kratkotrajna, pomembno je zavzemanje večperspektivnega pogleda na dogajanje. Jedrni elementi prožne podpore tako vključujejo spoštovanje avtonomije življenjskih praks, strukturalno naravnanost na socialno biografijo in

življenjski položaj, v prvi vrsti se usmerjajo na interese življenjskega sveta posameznikov namesto na sistemske interese. K taki podpori se pridružuje tudi povečana samorefleksija strokovnjakov pri odnosu do pedagoškega ukrepanja. Tovrstne prakse pomembno opredelijo aktiviranje, solidariziranje in samoregulacija uporabnikov. Ključna sta izhodišče in odgovor na vprašanje, kdo opredeli problem in v kakšnem obsegu uporabniki storitev lahko v procese pomoči sami vnesejo lastne interese (Peters, 2000).

V prožnih oblikah pomoči lahko prepoznamo tudi neformalno podporo prostovoljnega dela. Zakonu o prostovoljstvu, ki je bil v Sloveniji sprejet leta 2011, med drugim prostovoljno delo opredeli kot tisto, ki krepi medsebojno solidarnost ljudi, spodbuja razvoj človekovih zmožnosti in vseživljenjskega učenja, zagotavlja družbeno povezanost in sodelovanje pri reševanju problemov posameznikov ter družbe. Stritih (2000) poudari, da prostovoljstvo pomeni iz vsake osebe izvabiti energijo vzajemnosti, ki jo vsaka družba potrebuje. Flaker (2012) v tem duhu zapiše, da so prav projekti prostovoljnega dela v posameznih ustanovah vsaj deloma spremenili tudi odnose v njih. »Prostovoljno delo je igralo pomembno vlogo pri razvoju skupnostnega dela, ustvarjanju ustreznejših služb in storitev, pri deinstitucionalizaciji in pri različnih inovacijah v socialnih, zdravstvenih, izobraževalnih službah in pri odpravljanju posledic razvojnih razlik. Še bolj pa se je prostovoljno delo razvilo ob razkroju države blaginje, saj je država ob delnem umiku s področja neposrednega zagotavljanja storitev potrebovala akterja, ki jo bo vsaj delno nadomestil.« (Flaker, 2001: 305) Pri tem gre za povezovanje in sodelovanje strokovnjakov, raziskovalcev ter študentske populacije z družbeno razvrednotenimi skupinami ljudi, ki deluje v smeri zmanjševanja stigme ter ustvarjanja novih, manj stigmatizirajočih identitetnih polj.

V nadaljevanju nakažemo nekatere ovire, na katere lahko naleti uvajanje prožnih oblik, v našem primeru prostovoljske podpore, ki jo predstavljamo v tem prispevku. Peters (2000) opisuje odzive, v primeru katerih se vključevanje prožnih oblik podpore lahko nevtralizira, kar nastavlja ovire uvajanju tovrstnih oblik pomoči. Eden takih odzivov je, da so lahko ponudbe in ideje prožne podpore »neizvedljive«, tudi zaradi nasprotovanja preštevilnih interesov in skupin. Kot zapiše avtor (prav tam) je odziv lahko tak, da se v tem primeru uresničitev ideje »do nadaljnjega« odloži, čeprav ideja morda sama po sebi ni slaba. Drug odziv nevtraliziranja je, da se idej prožne podpore ne odkloni niti ne odloži, temveč se jih zgolj umesti v »razumen okvir«, kar pomeni, da se sedanje oblike podpore zgolj tehnično

in organizacijsko razpršijo, konceptualni okvir pa se ne spreminja. Tretjo nevtralizacijsko potezo pa poimenuje »absorbcija«. Pri tej se nova koncepcija prožne podpore sprejme, novo pa se v procesu uveljavljanja subtilno in komaj zaznavno spremeni. V taki praksi se prožne oblike podpor le vstavi v že veljavne strukture. Zunanji opazovalci tako dobijo vtis, da je nastalo nekaj novega, kar bo pretrgalo s starim sistemom. Kot pravi avtor, se udejanja scenarij, v katerem je novo postavljeno »pred ozadje starega« (prav tam). Izpostavi, da bi moral alternativni teoretični diskurz uvajanja prožnih podpor zagovarjati temeljitejše konceptualne in organizacijske spremembe, ki vključujejo razvoj novih generativnih razlagalnih vzorcev strokovnega osebja, ki pomoč izvaja. Šele ti lahko podelijo npr. »vzgojni resničnosti« določen pomen s tem, ko se na to resničnost naravnajo in ko se sočasno resničnost naravna sama nase (prav tam). Prav tu je potrebno vlagati še veliko napora, da bi v prihodnje ob uvajanju prožnih oblik podpor ranljivim družinam in njihovim otrokom prišlo do temeljite zamenjave perspektive.

## Namen in cilji

Prispevek izhaja iz spoznanj, pridobljenih v okviru participatornega akcijskega raziskovanja ranljivih družin, v katerih gre pri uvajanju prožnih oblik podpore ranljivim družinam za povezovanje in sodelovanje strokovnjakov različnih ustanov, raziskovalk ter skupine študentov in študentk.[1] Osredotočimo se na prikaz spoznanj, kako izkušnjo uvajanja prožnih neformalnih in prostovoljskih oblik podpore v primeru ene od ranljivih družin, vključenih v projekt, zaznavajo starši in drugi udeleženi v raziskavi.

## Metoda dela

Uporabljena sta kvalitativni raziskovalni pristop in participatorno akcijsko raziskovanje. Za slednje je značilno, da si udeleženci in udeleženke skozi faze načrtovanja, delovanja, opazovanja in razmišljanja prizadevajo za spremembe, ob upoštevanju realnosti vsakdanjega življenja. To lahko vodi do družbenega ukrepanja, sprememb in izboljšanja položaja socialne realnosti (prim. Hall, 1981; Kemmis in McTaggart, 2005). Akcije sprožanja sprememb v življenjskem polju družin so v naši raziskavi potekale na dveh rav-

1 Izkušnje otrok in mladostnikov iz ranljivih družin o virih (po)moči (nosilka dr. Jana Rapuš Pavel, interni projekt PeF, 2016); Študije usklajenosti vpletenih v podporo ranljivim družinam ter akcijski razvoj prožnih oblik podpore (nosilka dr. Špela Razpotnik, interni projekt PeF, 2015); Analiza stanja in ocena potreb med ranljivimi družinami (nosilka dr. Špela Razpotnik, interni projekt PeF, 2014).

neh. Prva je bila usmerjena v mobilizacijo družinskih virov in konkretno pomoč družini ter njenim otrokom, na drugi ravni pa smo si raziskovalke, strokovne delavke in prostovoljci, ki smo se vključevali v podporo otrokom in v družinsko dogajanje, izmenjavali opažanja, si delili informacije in sproti izgrajevali vpogled v dogajanje ter potrebe družine in posameznih otrok. Na tej osnovi so bile nato sprožene številne pobude za razne akcije, tako v podporo otrokom kot celotni družini. V prispevku izpostavimo primer družine, s katero v akcijskem projektu tesneje sodelujemo v obdobju zadnjih dveh let.

Družino sestavljata starša brez zaposlitve in sedem otrok. Večina otrok je vključena v vzgojno-izobraževalne ustanove različnih stopenj. V projektu v podporo družini prostovoljno sodeluje večje število študentov in študentk z različnih oddelkov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Frekventnost stikov z otroki in družino je stalna in dokaj velika, ni pa strukturirana, organizirana ali vnaprej natanko predvidena, predvsem zaradi svoje prostovoljske organiziranosti in dejstva, da se sodelovanje in njegov format sproti vzpostavljata in razvijata (prim. Razpotnik idr., 2016). Vključene v raziskavo smo prosili, naj vodijo dnevniške zapise ter poročila o svojem delu z družino. Beležili smo tudi izvedbe t. i. tematskih konferenc in družinskih konferenc (prim. Doolan, 2007; ), ki smo jih organizirali v primeru aktualiziranih potreb posameznih otrok dotične družine v različnih življenjskih situacijah. S prostovoljci smo izvedli skupinski pogovor, pogovor o izkušnjah sodelovanja smo izvedli tudi s staršema. Sodelujoče prostovoljce in strokovnjake, vpete v podporo konkretni družini, smo prosili, naj podajo pisno refleksijo o tem, kako ob tovrstni podpori zaznavajo spremembe pri družini in otrocih. V postopku kvalitativne analize zbranih podatkov iz omenjenih virov smo glede na zastavljeno raziskovalno vprašanje opredelili nekatere ključne teme, ki jih strnjeno predstavimo v nadaljevanju.

## Spoznanja ob uvajanju prožne prostovoljske podpore ranljivi družini – vidik staršev, prostovoljcev in strokovnih delavk

V postopku kvalitativne analize zbranih podatkov o izkušnji uvajanja prožne prostovoljske podpore smo s strani udeleženih akterjev raziskave prepoznali naslednje ključne teme:

– Starši: (1) ukvarjanje z otroki, (2) boljše počutje in napredek otrok, (3) konkretna pomoč.

- Prostovoljci: (1) aktivnejša vloga staršev pri vzgoji, (2) starša glasneje izražata svoja pričakovanja, potrebe in zahteve, (3) spremembe z vidika otrok, (4) razbremenitev staršev.
- Strokovne delavke: (1) pomen informiranja, (2) zapolnjena vrzel med domom in vzgojno-izobraževalnimi institucijami, (3) boljša kvaliteta odnosov v družini.

Starša izpostavita, da so prostovoljci vedno dobrodošli. *»Vrata zanje so vedno odprta,«* pove oče. Prostovoljci na dom prihajajo ob različnih dneh in urah, otroke pa obiskujejo tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Njihov obisk na domu torej ni vnaprej predviden, a je s strani otrok vedno težko pričakovan:

> »Ja, /otroci/ vedno sprašujejo, kdo bo zdaj prišel, a bodo al ne bodo prišli. A bo prišel M. al Ž., rečem ja, ne vem, kdaj in kdo pride, boste že videli. Zdej tud velik obiskujejo otroke v domu.« (Oče)

Starši povedo, da se prostovoljci veliko ukvarjajo z otroci, da v družino prinesejo veselje in igrače. Prav tako nudijo konkretno pomoč v gospodinjstvu, kakor poroča mama *(»veliko nam pomagajo, tud pospravljat«)*, organizirajo izlete za otroke in celo družino. Starša še povesta, da ju prisotnost in vključevanje prostovoljcev razbremeni in v družino prinaša zadovoljstvo. Ob tem opažata, da so otroci mirnejši in bolj veseli:

> »Z otroki se je veliko naredlo. Niso več take živčarije. Pride en, ali Ž. ali P. ali nekdo drug od njih /prostovoljcev/, pa grejo malo ven, na sprehod, malo se igrajo, učijo se tukaj v sobi /.../ pa tak, ovako, fino.« (Oče)

Starši pomembno vlogo prostovoljcem pripišejo tudi pri posredovanju v sodelovanju z različnimi institucijami. Pomembno vlogo prostovoljcev prepoznavajo v zvezi s starševstvom in vzgojo, in sicer tako, da skupaj z njimi lahko delijo občutke in doživljanje različnih vzgojnih situacij. Od prostovoljcev prav tako pridobijo različne informacije, uporabne nasvete in skupaj z njimi razrešujejo konkretne vzgojne dileme.

> »K. /prostovoljka/ je poskušala s temi pikami, a ne, da otroci mal bolj ubogajo, da vidmo, kako jih lahko mi bolj rihtamo. Da otroci bolje razmislijo. Imamo mi težave, da vsak pospravi svojo sobo. Kdor pospravi, ne dobi piko, lahko potem gre nekam ven, dobi

sladoled, drugi za kazen ne dobijo /.../. Mora tako malo razmislit. Drugi dan bo stoposto pospravil. To je to, je koristno.« (Oče)

Prostovoljci in raziskovalke, ki občasno prav tako obiskujemo družino, ugotavljamo, da se starša vse bolje znajdeta v mreži prostovoljcev, ki obiskujejo družino, in da s časom tudi že uspeta glasneje izražati svoja pričakovanja ali delegirati naloge in izpostaviti svoje potrebe. Opažamo tudi, da skozi čas starša vse bolj dobivata jasno sliko, na koga se obrniti po podporo za kakšno stvar. Ugotavljamo še, da starša pri urejanju zadev pogosteje kot v preteklosti sama naredita prvi korak in stopita v sodelovanje z organizacijami in ustanovami. Konkretne spremembe se da zaznati predvsem na področju vzgojnega delovanja, jasnosti pri izražanju svojih želja in zahtev pri vzgoji otrok (prim. Razpotnik idr., 2016). Tako ena od prostovoljk pove:

»Imam vtis, da tudi starša počasi postajata dovzetna za prizadevanja in malo jasneje, bolj odločno vzgojno nastopata pred otroci /.../. Starši so se začeli spraševati oz. se pogovarjati o vzgojnih pristopih, mama je stopila iz ozadja.« (Prostovoljka 1)

Spremembe s stališča otrok moremo zaznati predvsem v smislu njihove večje odprtosti ter izražanja lastnih želja in pričakovanj:

»Nekateri otroci so veliko bolj odprti in veliko več povejo, bolj so proaktivni, o čemer nam poročajo tudi vzgojitelji oz. pedagogi, nekateri vzgojitelji so začeli razmišljati o smotrnosti dosedanje linije posebnega šolanja za otroke itd. /.../. Težko je povedati, kaj so bili pozitivni učinki našega udejstvovanja, ampak stvari se spreminjajo.« (Prostovoljec 2)

S strani prostovoljcev je tako pri otrocih kot tudi starših izraženo opažanje stopnjevanja moči in napredka:

»Vidim starša, ki se po svojih močeh trudita /.../. Sodelujeta, prisluhneta nasvetom, vztrajata, vabita v družino in k skupnemu delovanju.« (Prostovoljka 4)

Spodnji citat govori o občutku, da je področje vzgojnega delovanja tisto, na katerem starša potrebujeta največ podpore, medtem ko so druga področja delovanja (skrb za finance, stanovanje) bolj pod njunim nadzorom, vendar pa jima tudi pri obvladovanju teh (»trših« vidikov) lahko pomaga razbremenilna vloga prostovoljskega udejstvovanja na domu:

»Jaz /očetu iz družine/ zaupam do te mere, da on, pa tudi /mama iz družine/, obema, lahko stvari uredita. Če pač ju podpremo pri vzgoji. Da to je največje področje, kjer sta najbolj brez neke moči. Da tu nekako nimata nadzora. Glede stanovanja in teh stvari, financ, da tudi ni popolno, ampak, da bosta že nekako zvozila, tak občutek imam. Hm. Da ju je potrebno malo razbremenit. Ker včasih rečeta, naj gremo z otroci ne vem kam, da bodo oni uredili nekaj. Ali pa, peljite jih tja, da bomo pospravili, da bomo nekaj naredili. V tem smislu.« (Prostovoljka 1)

S samo zastavitvijo raziskave, njenim akcijskim delom razvijajoče se prožne oblike podpore v družini, smo vstopali tudi v interakcije s predstavniki konvencionalnih ustanov. V podporo družini in posameznim otrokom smo organizirali t. i. tematske konference, ki so potekale v institucionalnem ali neformalnejšem okolju (prim. Ney idr., 2011; Razpotnik idr., 2016). S tovrstno obliko podpore smo se odzivali na konkretna dogajanja in poskusili spodbuditi kolektivno reševanje določenega primera. V enem takih primerov je bil namen tematske konference soočanje pogledov staršev, strokovnjakov in prostovoljcev o določenem vidiku nadaljevanja šolanja otroka na prehodu iz predšolske na šolsko stopnjo, ki z vidika družine predstavlja izziv, krepitev medsebojnih povezav in sodelovanje s strokovnjaki.

V nadaljevanju izkušnjo sodelovanja in pomen vpeljanih prožnih podpor ilustriramo še z nekaterimi izjavami strokovnih delavk – vzgojiteljic, pedagoginje in socialne delavke. V povratni informaciji nam vzgojiteljice otrok v refleksijah poročajo o tem, da pred sprejemom otrok družine v vzgojno-izobraževalne institucije niso imele nobenih informacij o otroku in družini, ki bi jim lahko olajšale delo ali ga naredile bolj usmerjenega in učinkovitejšega. To povezujejo tudi s sicer slabo izkušnjo medsebojne povezanosti in slabim zaupanjem med organizacijami, ki je še ena pomembnih ključnih tem njihovih odgovorov. V porajajoči se obliki prožne prostovoljske podpore v dotični družini strokovne delavke prepoznavajo pomemben potencial.

»Cenim, pa tudi, da se tukaj pogovarjamo, tak način, kot ga imate vi, da greste na bojno polje, je res največ vredno, najbolj učinkovito se mi zdi. Tudi od vas smo v bistvu dobili ogromno informacij, ki jih drugače ne bi. O drugih strokovnjakih, ki sodelujejo z družino, ne vem nič.« (Vzgojiteljica 2)

Prepoznana potreba po podpori družini v njenem življenjskem polju je izražena tudi v naslednji izjavi vzgojiteljice.

> »Mi pogrešamo nekoga, ki bi delal z otroki in družino doma. Da bi bil ta krog pomoči strnjen, ker tukaj je luknja.« (Vzgojiteljica 3)

Vmesna oblika prožne prostovoljske podpore posameznim otrokom in hkrati družini na domu se v očeh strokovnjakinj pokaže kot premostitev opažene vrzeli med domom in vzgojno-izobraževalnimi konteksti, v katere so otroci vključeni. Nakazuje, da tak pristop lahko katalizira dialog med njimi in omehča potencialna neskladja ali mimohode. Socialna delavka s CSD pove, da opaža boljše odnose v družini in naklonjenost do prostovoljcev s strani staršev:

> »Opažam, da sta starša prostovoljce zelo dobro sprejela. Med njimi se je spletla prijateljska vez. Otroci so jih zelo veseli, kadar pridejo.« (Socialna delavka)

Ena od vzgojiteljic ob tem izpostavi tudi pomen razbremenilne vloge prostovoljcev za starša:

> »[…] v njihovem odnosu je videti navezanost in domačnost. Starša sta vsaj delno razbremenjena.« (Vzgojiteljica 1)

Različne strokovne delavke so opazile dobro sodelovanje prostovoljcev s starši, po drugi strani pa so izpostavile pomembno vlogo prostovoljcev kot njihovih informatorjev.

> »Dober vidik vidim v tem, da se starša obračata na prostovoljce in dobita potrebne informacije. Za nas je tudi pomembno sodelovanje prostovoljcev na timskih sestankih za otroke, saj ti veliko časa preživijo z otroki in nam o tem lahko poročajo.« (Vzgojiteljica 2)

Prostovoljcem je prav tako pripisana pomembna vloga povezovalcev z različnimi institucijami in organizacijami:

> »Pomemben vidik sodelovanja vidimo tudi pri sodelovanju prostovoljcev in strokovnih delavcev tako z našo kot drugimi institucijami. Menim, da je tak način sodelovanja, ki povezuje vse vpletene, staršem in otrokom lahko v veliko pomoč.« (Vgojiteljica 1)

Vzgojiteljice vzgojno-izobraževalne ustanove, v katero so nameščeni otroci dotične družine, opredelijo lastno izkušnjo sodelovanja v projektu in vlogo v procesu uvajanja prožnih podpor:

»Sodelovanje v akcijskoraziskovalnem projektu ocenjujemo kot uspešno in kot koristno izkušnjo. Svojo vlogo smo doživljali kot koordinatorsko med otroci in študenti, pri čemer gre pohvaliti iniciativo prostovoljcev glede načrtovanja prostega časa z otroci, posluh za naše pobude, pripravljenost upoštevanja naših predlogov in domskega urnika. Prostovoljci so pogosto delovali kot dodaten vir informacij o družini.« (Pisna refleksija skupine strokovnih delavk iz vzgojno-izobraževalne ustanove)

## Sklep

V izsledkih akcijskega raziskovanja avtorice odkrivamo, da je prostovoljno delo na neformalni ravni kot prožna oblika podpore prispevalo k uvajanju nekaterih konkretnih sprememb, tako v družini kot pri posameznih otrocih. Pri tem smo v izvedbi različnih akcij (npr. individualno spremljanje otrok, izvajanje tematskih in družinskih konferenc, neformalno druženje) izhajali iz prepoznavanja potreb posameznih družinskih članov in naslavljali vire ranljive družine pretežno v neformalnem kontekstu druženja in povezovanja, kar se izkaže kot ključno. Naše spoznanje je, da taka oblika podpore lažje doseže ranljivo družino in njene člane in da se tako v nekaterih primerih lažje prekine krog problemskosti, ki sicer prednjači v strokovnih govorih o otrocih iz ranljivih družin.

V akcijskem raziskovanju smo izhajale iz pomena in prispevka prostovoljske podpore, usmerjene v življenjsko polje otrok iz ranljivih družin. Izkaže se, da se s tovrstno podporo otrokom vsaj deloma spreminjajo tudi drugi odnosi sodelovanja družine s strokovnjaki posameznih ustanov.

V sklepu ugotavljamo, da vsi udeleženi prepoznavamo pozitivne spremembe v življenjskem polju družine, predvsem v krepitvi starševske vloge in vzgoje, in posledično opažamo tudi pozitivne spremembe pri otrocih. Pri uvajanju celostno naravnane prožne podpore družini je posebej izpostavljen pomen povezanosti in skladnega sodelovanja vseh vpletenih, posebej z različnimi institucijami. Ugotavljamo pa tudi, da pri uvajanju prožne podpore in sodelovanju z drugimi akterji prožnih oblik pomoči strokovne delavke različnih ustanov izpostavijo predvsem svojo koordinatorsko vlogo. Zdi se, da pobudnike prožnejših oblik pomoči doživljajo kot pozitivno dopolnitev že obstoječim konceptom (komplementarno), ni pa (še) razvidno, da bi to sprožilo samospraševanje o konvencionalnih pristopih (prim. Razpotnik idr., 2016; Peters, 2000). Iz ugotovitev je razvidno, da ti zlasti poudarjajo pomen spoštovanja že uveljavljenih institucional-

nih pravil in praks. Uvajane prožne oblike prostovoljske podpore otrokom in ranljivim družinam so tako še vedno prepoznane predvsem v scenariju, v katerem naj bi bilo novo postavljeno »pred ozadje starega« (prim. Peters, 2000). Zdi se, da diskurz strokovnih delavk tako še vedno ostaja pretežno v izbiri ekspertne drže in je bolj usmerjen v primanjkljaje in nadzor; diskurz prostovoljcev/-k in raziskovalk pa zavzema in daje pobudo za soustvarjalno ter demokratično držo in namenoma vzdržuje diskurz prednosti ter moči (prim. Razpotnik idr., 2016; Turnšek idr., 2016). Na tej točki so razhajanja očitna, vendar se vseeno nakazujejo priložnosti za premike.

## Literatura

Barlow, J., Steward-Brown, S., Callagan, H., Tucker, J., Brocklehurst, N., Davis, H. in Burns, C. (2003). Working in Partnership: The Developement of a Home Visiting Service for Vulnerable Families. *Child Abuse Review, 12*, 172–189.

Bauman, Z. (2011). *Collateral Damage. Social Inequalities in a Global Age*. Cambridge: Polity Press.

Bouwkamp, R., & Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma. Priročnik za delo z družinami*. Ljubljana: Znanstvena založba FF, Pedagoška fakulteta, Inštitut za družinsko terapijo.

De Vries, S., in Bouwkamp, R. (2002). *Psihosocialna družinska terapija*. Logatec: Firis.

Doolan, M. (2007). Working towards and effective agency mandate for family group conferences. V C. Ashley in P. Nixon (ur.), *Family Group Conferences – Where Next?* (23–36). London: Family Rights Group.

Hall, B. (1981). Participatory research, popular knowledge, and power: A personal reflexion. *Covergence, 14*(3), 6–19.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2016). Socialno delo z družino: soustvarjanje procesov podpore in pomoči. V T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti* (21–41). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Flaker, V. (2012). Kratka zgodovina dezinstitucionalizacije v Sloveniji. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo, 250*, 13–30.

Flaker, V. (2001). Prostovoljno delo za druge in zase. *Socialno delo, 40*(6), 305–312.

Mešl, N., in Kodele, T. (2016). Sodelovalni procesi socialnega dela z družino v skupnosti: krepitev odpornosti družin s številnimi izzivi. V T. Kodele in

N. Mešl (ur.), *Družine s številnimi izzivi: soustvarjanje pomoči v skupnosti* (41–65). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Kemmis, S., in McTaggart, R. (2005). Participatoriy action research: Communicative Action the Public Sphere. V N. K. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.), *The Sage handbook of qualitative research* (559–603). Thousand Oaks: Sage.

Ney, T., Stoltz, J. A., in Maloney M. (2011). Voice, power and discourse: Experiences of participants in family group conferences in the context of child protection. *Journal of Social Work, 13*(2), 184–202.

Peters, F. (2000). Koncept celostnih prožnih socialno pedagoških pomoči, *Socialna pedagogika, 4*(4), 443–460.

Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J., & Poljšak Škraban, O. (2015). Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (309–324). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. & Poljšak Škraban, O. (2016). Lifeworld-Oriented Family Support, *CEPS Journal, 6*(4), 115–141.

Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J., & Poljšak-Škraban, O. (2015). Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (309–324). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sousa, L. (2005). Building on personal networks when intervening with multi-problem poor families. *Journal of Social Work Practice, 19*(2), 163–179.

Rodrigues, S., Sousa, L. (2008). Intervening in-between: controlling and/or collaborating? V L. Sousa (ur.), *Strengthening Vulnerable Families* (17–36). New York: Nova Science.

Stritih, B. (2000). Prostovoljno delo – staro vino v novih sodih. V T. Martelanc in T. Samec (ur.), *Prostovoljno delo včeraj, danes in jutri* (16–48). Ljubljana: Slovenska filantropija.

Zakon o prostovoljstvu (ZProst). *Uradni list Republike Slovenije* št. 10/11, 16/11 – popr. in 82/15.

# Implementacija in integracija edukacijske nevroznanosti v študijske programe in raziskave na pedagoškem področju v našem prostoru

Simona Tancig

## Nevroznanost in nevrokonstruktivizem

Za razumevanje edukacijske nevroznanosti ali novega znanstvenega področja *um, možgani in edukacija* (UME, *Mind, Brain, Education – MBE*) je pomembno poznavanje nekaterih osnovnih paradigmatskih okvirov nevroznanosti.

### *Redukcionizem in determinizem*

Kritiki nevroznanosti opozarjajo na nevarnost redukcionističnega in determinističnega pogleda na vlogo možganov ali biološke osnove človekovega vedenja in kognicije (The Royal Society, 2011). Značilnost *redukcionističnega* razumevanja je pretirano poudarjanje vloge možganov na račun celostnega (holističnega) pogleda na človeka kot *biopsihosocialnega* bitja. Kompleksne sisteme, kot sta človekova um in vedenje, lahko brez dvoma bolje razumemo z raziskovanjem in analizo njihovih posameznih komponent, pri tem pa razumevanja posamezne komponente ne smemo enačiti s samim kompleksnim sistemom. To je značilna napaka redukcionizma. Izjemen napredek nevroznanosti in genetike, odkrivanje molekularne, celične in živčne osnove človekovega uma, kognicije, emocij in vedenja nas približa odgovorom na številna vprašanja, ki so jih postavljale vede o človeku. S tem pa se povečuje nevarnost enačenja razumevanja celote z razumevanjem posameznih delov in izgubljanje pogleda na celostno sliko kompleksnega sistema, v katerem delujejo geni in nevroni. Te sisteme označujejo

lastnosti, ki odražajo veliko več, kot je vsota posameznih delov. Ekstremni redukcionistični pogled se pogosto kaže v reduciranju zavesti in različnih mentalnih stanj (čustev, kognicije ipd.) na npr. kemične prenašalce (nevrotransmiterje) v možganih. Sicer pa poznavanje posamičnega področja možganov ne reši problema, kaj v resnici je npr. ADHD, kako se razvija, kako se razlikuje od osebe do osebe in kako se spreminja skozi življenje (Van Geert in Steenbeek, 2008). Poznavanje možganov gotovo dodaja nek košček h kompleksni sestavljanki in tako prispeva v njeni rešitvi, vendar to sestavljenke ne more nadomestiti z realno sliko (prav tam).

Druga nevarnost, ki se lahko pojavi v nevroznanosti, je *biološki determinizem*. Zanj je značilno pojmovanje, da biološka osnova ali živčna dediščina povsem nespremenljivo določa našo zavest in vedenje. Smo »žrtve« svoje biološke dediščine, ki je ni mogoče spremeniti in ji »ubežati«. Biološki determinizem postavi pod vprašaj človekovo svobodno voljo in moralno odločanje. Bioloških predispozicij ne pojmujemo kot deterministične, upoštevati moramo, da je njihov vpliv verjetnosten in odvisen od *okolja* oz. *konteksta* (*epigeneza*). Sicer moderna nevroznanstvena perspektiva prepoznava, da vsako osebo sestavlja *zapleten sistem*, ki deluje na več ravneh – *živčni, kognitivni* in *socialni* –, med katerimi potekajo interakcije, in skuša raziskati svojo povezanost z drugimi znanostmi in področji. Tako se pojavljajo, če omenimo same nekatere, nevropsihologija, nevropsihiatrija, nevrofilozofija, nevroetika, nevroestetika, nevrosociologija, nevroekonomija – in seveda nevroedukacija. Nevroznanost je *pomembna pri razlagi* človekovega uma in vedenja. Pri tem pa bioloških predispozicij ne pojmuje deterministično, kakšen je njihov vpliv, je odvisno od okolja. Pri tem imata vzgoja in izobraževanje posebno velik pomen. Pri razvojnih težavah, ki imajo biološko osnovo, npr. učnih, je pomembno, da poleg socialnih in drugih dejavnikov upoštevamo tudi biološki rizični dejavnik, če hočemo optimizirati razvoj in učenje.

### *Nevrokonstruktivizem vs. nativizem*

Nevrokonstruktivizem temelji na *Piagetovih* pogledih (Westermann idr., 2010) in nasprotuje nativističnemu pogledu. Nevrokonstruktivisti zagovarjajo, da živčna specializacija v možganih ni prirojena. To pomeni, da *možgani niso že od rojstva modularizirani* za specifične kognitivne funkcije in je njihova organizacija oblikovana na osnovi *interakcije z okoljem*. Teoretični okvir, ki opažene spremembe kognitivnega razvoja v različnih starostnih obdobjih povezuje v enovito razvojno pot, predstavlja nevrokonstruktivi-

zem, ko razlaga mehanizme spreminjanja kognitivnih sposobnosti (Schultz in Mareschal, 1997). V skladu z nevrokonstruktivizmom so za razvoj ključni vplivi okolja oz. izkušnje, ker spreminjajo možgansko »materialno osnovo (*hardware*)«, kar vodi do sprememb v naravi reprezentacij in njihovega procesiranja, to pa privede do novih izkušenj in nadaljnjih sprememb živčnega sistema (Westermann idr., 2007). To pomeni, da osnovo kognitivnega razvoja predstavljajo medsebojno inducirane spremembe živčne in kognitivne ravni (prav tam). S poudarjanjem ključne vloge okolja se nevrokonstruktivizem izogne živčnemu redukcionizmu. »Algoritem in programska osnova (*hardware*) v razvoju spreminjata drug drugega, ne moremo ju raziskovati izolirano« (prav tam: 75). Z aktivnostjo in izkušnjami človek spreminja svojo biološko osnovo – možgane. Dinamični nevrokonstruktivistični pristop zagovarja *medsebojno vsestransko součinkovanje* med geni, možgani, kognicijo in okoljem. Po tem pristopu »inteligentnost ni stanje (ni zbir različnih izgrajenih modulov) ampak proces (/…/ dinamičnih, večstranskih interakcij med geni, možgani, kognicijo, vedenjem in okoljem /…/« (Karmiloff-Smith, 2009: 56).

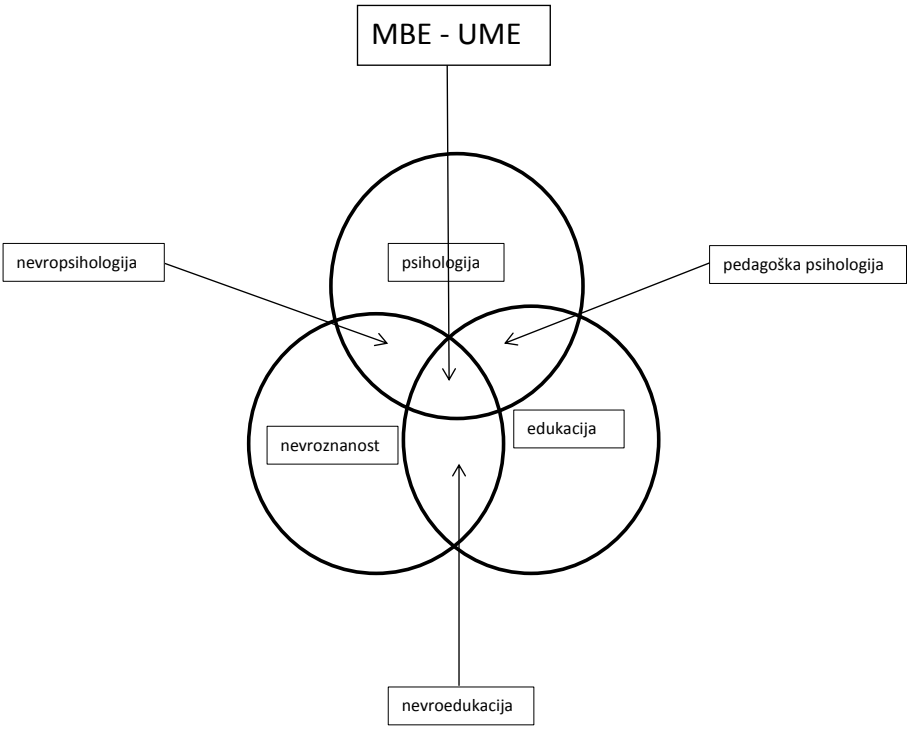
Nevrokonstruktivizem je teoretični okvir, v katerem je kognitivni razvoj tesno povezan z razvojem živčnih struktur v možganih. Mehanizme kognitivnih sprememb razlaga z upoštevanjem *bioloških omejitev* vzorcev živčnih aktivnosti, ki so nosilci *mentalnih reprezentacij*. Interakcije med biološkimi omejitvami vplivajo na razvoj možganov in s tem na razvoj nevronskega substrata mentalnih reprezentacij. Te omejitve obsegajo različne ravni, od *genov*, posameznih *nevronov* do *telesa* ter *fizičnega* in *socialnega okolja*. S priznavanjem pomembne vloge okolja v razvoju posameznika se nevrokonstruktivizem izogne redukcionizmu.

Bistvo nevrokonstruktivističnega pristopa je osredotočenost na dejavnike, ki vplivajo na pojavljanje mentalnih reprezentacij v razvoju. Reprezentacije so opredeljene kot vzorci živčne aktivnosti v možganih, ki omogočajo prilagojeno odzivanje na okolje. Razumevanje kognitivnega razvoja zahteva razumevanje, kako so oblikovani substrati, ki so nosilci mentalne reprezentacije. Razumevanje vrste omejitev nevrološkega razvoja je osrednji vidik razumevanja kognitivnega razvoja. Nevrokonstruktivizem *integrira* različne vidike razvoja možganov in kognitivnega razvoja.

Nevrokonstruktivizem je napredek v razvoju hkratnih raziskav kognitivnega razvoja in razvoja možganov spodbudil predvsem z *novimi metodami raziskovanja* (slikanja) možganov, npr. fMRI, NIRS, EEG itd. Drugi pomemben dejavnik nevrokonstruktivističnega pristopa je bil tudi razvoj

*novih paradigem raziskovanja* zmožnosti mlajših otrok na različnih področjih kognitivnega delovanja. Tretji dejavnik so bili *računalniški modeli* za testiranje različnih hipotez interakcij med možgani in kognitivnim razvojem. Pomembna značilnost nevrokonstruktivizma je, da omogoča razlago razvojnih težav preko spremenjenih omejitev v razvoju možganov, ki spremenijo razvojno pot (Karmiloff-Smith, 2007).

## Nevroedukacija, edukacijska nevroznanost ter znanost um, možgani in edukacija




Slika 8: Transdisciplinarna znanost um, možgani in edukacija ter njene poddiscipline (prirejeno po Tokuhama-Espinosa, 2011).

Obdobje od leta 1990 do 1999 je bilo razglašeno za *desetletje možganov*, ki je spodbudilo vrsto raziskav, izvedenih z novimi tehnikami slikanja možganov, kot npr. funkcionalna magnetna resonanca (fMRI), elektroencefalogram (EEG), magnetoencefalografija (MEG) in še nekatere druge. Ko-

gnitivni nevroznanstveniki in kognitivni psihologi so se začeli povezovati s področjem *izobraževanja* in so raziskave *snemanja možganov* dopolnjevali z longitudinalnimi raziskavami, eksperimentalnimi raziskavami, farmakološkimi študijami, študijami kognitivnih treningov (intervencijske raziskave) in študijami atipičnega razvoja (npr. diskalkulije in disleksije). S povezovanjem znanstvenikov in izobraževalcev na področju izobraževanja se je razvilo novo samostojno transdisciplinarno znanstveno področje, poimenovano *um, možgani in edukacija* (UME, *Mind, Brain, Education – MBE*). Znanost UME (MBE) kot najpomembnejše discipline združuje *psihologijo, nevroznanost* in *edukacijske vede* z njihovimi poddisciplinami.

Koordinirano delovanje in sodelovanje znanstvenikov in izobraževalcev postaja vedno tesnejše v tej novi transdisciplinarni znanosti (UME – MBE). Na tem področju se pogosto srečujemo z dvema poimenovanjema. Prvo je *nevroedukacija*, ki poudarja osredotočenost na edukacijo pri tej transdisciplinarni povezavi. Drugo je *edukacijska nevroznanost*, ki se osredotoča na nevroznanost, s katero se povezuje edukacija. Raziskovalci Battro, Fischer in Lena so predlagali uporabo naziva *Um, možgani in edukacija*, s čimer naj bi se doselegla vključitev obeh omenjenih ved kot tudi drugih, ki združujejo kognitivno znanost, biologijo in edukacijo. Tako je nova znanstvena disciplina zelo kompleksna in raznolika. Pri tem ne gre za neko vseobsegajočo novo paradigmo niti ne za lepljenko raziskav, med katerimi ni povezav. Namesto tega gre za *dinamično širitev* več znanstvenih trendov k oblikovanju nove mreže znanja (Battro idr., 2008).

Butterworth in Tolmie ločita *tri faze v razvoju edukacijske nevroznanosti* (Butterworth in Tolmie, 2013), ki jo sestavljajo psihologija, nevroznanost in edukacija. Na kratko bi jih povzeli na naslednji način:

*V prvi fazi*, ki ima dolgo zgodovino, se povezujeta psihologija in edukacija. Pri tem edukacijo informira psihologija: *edukacija ← psihologija*. V ospredju sodelovanja so nekatera področja kurikularnih vsebin, kot sta učenje branja in pisanja. Psihologija je izpostavila tudi glavne izvore individualnih razlik v učenju z merjenjem inteligentnosti in delovnega spomina ter kasneje tudi z ugotavljanjem učnih stilov. Pomembna tema so bile tudi govorno-jezikovne zmožnosti, učenje branja in računanja. Izvore individualnih razlik so odkrivali tudi v družinskem okolju s preverjanjem socio-ekonomskega statusa. Pomembna problematika je bila tudi oblikovanje optimalnega učnega konteksta in raziskovanje poučevalnih pristopov računanja, branja ter deloma naravoslovnih ved z metodologijo, ki jo je pos-

redovala psihologija. Psihologija je obravnavala tudi učne težave na področjih branja, računanja in pisanja.

*V drugi fazi* se razvijata povezovanje in sodelovanje med nevroznanostjo in različnimi smermi v psihologiji (kognitivni, afektivni in razvojni), in sicer v smeri nastanka *kognitivne nevroznanosti*. Med psihologijo in nevroznanostjo je obojestransko vplivanje*: psihologija ↔ nevroznanost*. V ospredju so nevrološki korelati branja in računanja ter učnih težav na obeh področjih kot tudi drugih kognitivnih funkcij, kot so pozornost, spomin in izvršilne funkcije.

*Za tretjo fazo* je značilno povezovanje psihologije, nevroznanosti in edukacije ter tudi iskanje možnosti, da nevroznanost neposredno informira edukacijo, kot tudi posredovanje informacij v obratni smeri, pri čemer obstaja določena mera skepticizma o tej možnosti: *edukacija ← psihologija ↔ nevroznanost*. Raziskave s slikanjem možganov so že v zgodnjem razvoju usmerjene v identificiranje nenormalnih struktur in vzorcev aktivacije, ki napovedujejo učne težave, npr. disleksijo, diskalkulijo ipd., ki pa jih ni mogoče odkriti z drugimi testi, kot so psihološki oz. vedenjski pristopi. Z nevroznanstvenimi raziskavami je možno odkriti tudi razlike v razvoju jezika in mišljenja ter socialno-emocionalnega razvoja. Pospešeno se razvijajo tudi računalniški modeli, bodisi za razumevanje kognitivnih mehanizmov učenja ali kot poučevalno oz. intervencijsko sredstvo pri učnih težavah, npr. za branje, računanje, delovni spomin, samoregulacijo ipd.

Področje znanosti UME oz. nevroedukacije pri raziskovanju ter ustvarjanju znanja zahteva *tesno sodelovanje* in komunikacijo med raziskovalci različnih disciplin ter raziskovalci in praktiki. Pri tem je zelo pomembno, da gre za *recipročne povezave* med vsemi področji. To pa pomeni, da so potrebni strokovnjaki in raziskovalci, ki dobro poznajo vsa področja in med njimi zgradijo most. Howard Gardner, eden od pomembnih raziskovalcev na področju kognitivne znanosti, ki je znan po teoriji multiple inteligentnosti, je »predlagal poseben *poklicni profil 'nevroedukatorjev'*« (Sheridan idr., 2005). Nevroedukatorji ali raziskovalci UME so nevroznanstveniki in psihologi, ki poznajo področje izobraževanja (učenja in poučevanja), ter učitelji, ki so educirani tudi s področja nevroznanosti. Danes v svetu že obstaja nekaj dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov za področje MBE, npr. Harvard Graduate School of Education in Stanford Graduate School of Education. Howard-Jones, priznani ekspert s področja znanosti UME z univerze v Bristolu, poudarja, da je pomemben cilj edukacije 21. stoletja razviti učinkovite procese, s katerimi bo nevrozna-

nost postala *sestavni del razmišljanja in prakse* na področju edukacije. Sedanji modeli sodelovanja obeh področij vključujejo izobraževanje izobraževalcev od zgoraj navzdol s strani nevroznanstvenikov ter ocenjevanje in interpretacijo nevroznanstvenih informacij od spodaj navzgor s strani izobraževalcev in drugih. Predlaga, da je namesto tega modela potrebno razviti raziskovalno zasnovan transdisciplinarni pristop, ki vključuje izobraževalce in nevroznanstvenike od zasnove raziskave do njenega zaključka (Howard-Jones, 2012). Znanstveniki s področja nevroedukacije si tudi prizadevajo postaviti osnovne parametre tej novi znanstveni disciplini.

V letu 2008 se je 20 svetovno znanih strokovnjakov s področja znanosti o človekovem umu, možganih in edukaciji (UME) zbralo na panelni diskusiji, ki je potekala po metodi Delfi (Tokuhama-Espinoza, 2010). Sodelovali so nevroznanstveniki, psihologi, predstavniki edukacijskih ved in nevroedukatorji iz različnih držav. Na osnovi posebnih kriterijev so določili, kaj so *znanstveno preverjena dejstva* in kaj so *nevromiti*. Koncepte s področja znanosti UME ter pojmovanja in informacije, povezane z njimi, so strokovnjaki razvrstili na *kontinuumu štirih kategorij* (OECD, 2002; OECD, 2007), ki se zvrstijo od nespornih znanstvenih dognanj preko domnev, ki so z veliko verjetnostjo verodostojne, sledijo smiselne hipoteze (ali spekulacije) in končno povsem napačna prepričanja oz. nevromiti. V podporo vsaki od omenjenih štirih kategorij je bila izvedena še primerjava oz. evalvacija na osnovi dveh sistemov kriterijev, 'Best Evidence Enyclopedia Criteria' in 'What Works Clearinghouse (WWC) Criteria', ki po strogih merilih in standardih zagotavljata preverljivost informacij v edukacijskih raziskavah, praksah in edukacijski politiki (Briggs, 2008).

S sodelovanjem znanstvenikov različnih disciplin znanosti MBE so bile izvedene raziskave, ki v pomembni meri pojasnjujejo in prispevajo k razvoju učenja ter poučevanja in oblik pomoči. Tako lahko npr. podatki o možganski aktivnosti, pridobljeni z nevroznanstvenimi tehnikami, privedejo do ugotovitev, ki jih ni mogoče predvideti z vedenjskimi študijami (npr. z opazovanjem) ali psihološkimi testi. Pomembne so nevroznanstvene raziskave, ki ugotavljajo *strukturne* (Rotzer idr., 2008) in *funkcionalne posebnosti* (Kaufmann in Vogel, 2009) pri otrocih s specifičnimi težavami, npr. na področju matematike (diskalkulija) oz. na tistih področjih možganov, ki so odgovorna za obravnavanje števil. To odkritje je pomembno za vzgojno-izobraževalno delo in načrtovanje oblik pomoči (intervencij) omenjenim otrokom kot tudi za zgodnje odkrivanje teh učnih težav. Z ustrezni-

mi izobraževalnimi *intervencijami* bi lahko zmanjšali ali odpravili težave, še preden bi se otroci vključili v formalno izobraževanje.

Po drugi strani pa imajo tudi edukacijski raziskovalci z raziskovanjem različnih učinkov poučevanja in intervencij pomemben vpliv na nevroznanstvene raziskave. Brez tega znanja o poučevanju in učenju bi nevroznanstveniki težko izvedli raziskave, ki bi bile relevantne za teorijo in prakso na področju izobraževanja. Pomembne so tudi nevroznanstvene raziskave, s katerimi se preverjajo učinki *oblik pomoči* ali *intervencij* pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami. Tak pristop je bil izveden pri disleksiji (Schlaggar in McCandliss, 2007). Z raziskavami so ugotovili, da se je z interventnim programom normaliziral vzorec aktivacije možganov pri otrocih z disleksijo (Meyler idr., 2008). Raziskave potrjujejo pomen *soodvisnosti* in *recipročnosti* med nevroznanstvenimi in edukacijskimi raziskovalnimi pristopi, npr. vloga čustev in socialnega konteksta pri učenju ipd. Kognitivna nevroznanost vpliva na edukacijske in psihološke raziskave tudi s tem, da prispeva npr. k razumevanju atipičnega razvoja, ali z ugotovitvami na področju učenja in poučevanja, ki jih sicer ne bi mogli odkriti z metodologijo raziskovanja edukacijskih ved (npr. z opazovanjem vedenja). Na drugi strani pa edukacijske in psihološke raziskave vplivajo na kognitivne nevroznanstvenike, ki s svojimi analizami možganske aktivnosti pomagajo raziskati učinke učenja, poučevanja in intervencijskih programov.

### *Področja, teme in metodologija ter etična vprašanja edukacijske nevroznanosti*

Med *številnimi temami*, s katerimi se ukvarjajo različni poklicni profili na področju nevroedukacije, kot najpomembnejše izstopajo: *področja branja, računanja in spoznavanja naravoslovnih ved*, *učne težave*, *izvršilne funkcije*, *vpliv kroničnega ekonomskega in socialnega stresa (revščina)*, *čustveno-socialno področje*, *nadarjenost in ustvarjalnost*, *umetnost in kognicija*, *adaptivne tehnologije in računalniške igre za podporo poučevanja in razvoja kognitivnih funkcij ter intervencij tudi v poznejših življenjskih obdobjih*. Nevroedukacija poleg sistema znanstvenih spoznanj razvija tudi *raziskovalne pristope* in *metodologijo*, ki ustrezajo raziskovalni problematiki področja (Howard-Jones, 2010). Vedno večji je tudi poudarek na oblikovanju okvirov nevroetike (Gazzaniga, 2005) in nevro-edukacijske etike (Howard-Jones, 2010) za razreševanje etičnih vprašanj na tem področju. Med vsemi tremi vedami UME so precejšnje razlike. Najbolj izstopajoče so *razlike* v epistemologiji, terminologiji in metodologiji raziskovanja. Howard-Jones

(2010) je prispeval pregled *metod*, ki se uporabljajo v *nevroedukaciji*: eksperimentalne metode nevroznanosti, eksperimentalne in druge metode kognitivne psihologije, interpretativne metode (diskurzivna analiza, utemeljena teorija, akcijska raziskava). Z njimi se zbirajo podatki in ugotovitve s širokega ranga področij: bioloških, socialnih in izkustvenih. Med ugotovitvami, zbranimi s tako različnimi metodami in na tako širokem disciplinarnem področju, kot je UME, ni enostavne skladnosti in je njihova združljivost precej otežkočena. Zato D. Laurillard (2007 po Butterworth in Tolmie, 2013) predlaga t. i. *'metodološko interoperabilnost'*, ki pomeni, da se vsaka ugotovitev posamezne discipline preveri tudi z raziskavami in ugotovitvami preostalih dveh. Metodološka interoperabilnost je lahko izvedena tudi z *računalniškimi modeli učnega procesa*. V zadnjem času se vedno bolj uveljavljajo *nevroračunalniški modeli* kot pomembna možnost povezovanja nevroznanosti in edukacije. Tako je Thomas (2012) v ta namen uporabil primere raziskav inteligentnosti, občutljivih razvojnih obdobij učenja, razvoja jezika in avtizma. V razvoju razumevanja učenja v okviru nevroedukacije se čedalje pogosteje uporabljajo računalniški modeli na dva načina: za razumevanje kognitivnih mehanizmov učenja in kot poučevalno sredstvo (orodje). V drugem primeru računalniški programi modelirajo interakcijo med učiteljem in učencem. Ti so v dveh oblikah: kot (a) inteligentni tutorski sistemi in kot (b) adaptivni mikrosvetovi. Na področju razvijanja matematičnih konceptov in bralnih spretnosti so razvite različne adaptivne računalniške igre, ki temeljijo na nevroznanosti ozir. nevrokonstruktivizmu. S posebnim računalniškim programom se naloge prilagodijo otrokovi trenutni ravni pri napredku ter upoštevajo pedagoške principe (razvijanje notranje motivacije, pozitivna čustvena naravnanost, območje napredujočega razvoja, samoregulacija ipd.). Z razvojem kognitivnega modeliranja bo omogočen boljši vpogled v kognitivne mehanizme učencev in učiteljev ter v njihove interakcije.

Znanost UME je razvila *etične okvire* in *etične dimenzije*, pomembne za izvajanje raziskav (Howard-Jones, 2010). Pri načrtovanju in izvajanju raziskav so pomembni razmisleki glede uporabe slikanja možganov in možnega tveganja fizične škode, psihičnega tveganja zaradi posega v intimnost posameznika kot tudi socialnega in edukacijskega tveganja. Posebno pozornost pri etičnih razmislekih je potrebno posvetiti vključevanju otrok v raziskave. Podobno kot pri drugih etičnih kodeksih raziskovanja je tudi v tem primeru poudarek na znanstveni natančnosti in ustreznem sporočanju ugotovitev.

### *Dejstva o možganih in nevromiti*

V zadnjem desetletju na eni strani strmo narašča število raziskav, publikacij in študijskih programov, namenjenih področju nevroedukacije, na drugi strani pa število implementacij dognanj nevroznanosti v vzgojno-izobraževalne prakse. Vrstijo se tudi številne konference, namenjene predstavitvi bazičnih kot tudi aplikativnih raziskav, ustanavljajo se nevroedukacijski centri za razvijanje tega področja. Tudi evropska izobraževalna politika v okviru OECD (2002, 2007, 2010) podpira področje nevroznanosti in edukacije.

### Dejstva o možganih, pomembna v vzgoji in izobraževanju

Britansko Kraljevsko društvo (The Royal Society, 2011) je izdalo publikacijo, namenjeno predstavitvi glavnih znanstvenih ugotovitev nevroznanosti, ki so pomembne za izobraževanje in so na kratko prikazane v nadaljevanju.

*DEDNOST IN OKOLJE VPLIVATA NA MOŽGANE:* Nevroznanost nam pomaga razumeti genetične predispozicije, ki se kažejo v možganih, in nudi pomoč pri oblikovanju ustreznega učnega okolja ter poučevalnih in intervencijskih postopkov za optimalen razvoj potencialov.

*MOŽGANI SO IZJEMNO PLASTIČNI:* Možgani imajo izjemno zmožnost prilagajanja, ki jo imenujemo »nevroplastičnost«. Poznavanje in razumevanje plastičnosti možganov je pomembno pri načrtovanju učenja in poučevanja (edukaciji) ter pri oblikovanju intervencijskih programov, saj z njimi v pomembni meri vplivamo na spremembe v možganih.

*MOŽGANI IMAJO MEHANIZME ZA SAMOREGULACIJO:* Skupaj z ugotovitvami kognitivne psihologije je nevroznanost začela osvetljevati samokontrolo in samoregulacijo, tj. inhibicijo impulzivnega vedenja. Novejše raziskave so odkrile, da se sposobnost inhibicije impulzivnega neustreznega odzivanja razvija relativno počasi in doseže polni razvoj šele v pozni adolescenci ali zgodnji odrasli dobi. Razumevanje nevroloških mehanizmov, ki so v osnovi samokontrole, kot tudi razvoj strategij ter metod za njeno vzpostavljanje sta zaradi izjemno velikega pomena te življenjske sposobnosti v ospredju prizadevanj številnih raziskovalcev z različnih področij (kognitivnih nevroznanstvenikov, kognitivnih psihologov, specialnih pedagogov ipd.) kot tudi praktikov.

*IZOBRAŽEVANJE JE POMEMBEN DEJAVNIK RAZVOJA IN IZBOLJŠANJA KOGNITIVNIH FUNKCIJ:* Edukacija v pomembni meri pri-

speva k izboljšanju mentalnih funkcij, kot so npr. spominske funkcije, reševanje problemov, ustvarjalno mišljenje ipd. Brez dvoma je edukacija najbolj razširjena in konsistentna oblika spodbujanja kognitivnih funkcij. Novejše raziskave kognitivne nevroznanosti kažejo na pomembne specifične spremembe v možganih, ki nastanejo npr. z učenjem branja in računanja.

*NEVROLOŠKO POGOJENE INDIVIDUALNE RAZLIKE V UČENJU:* Danes se kognitivna znanost pospešeno usmerja k raziskavam, s katerimi skuša določiti možgansko osnovo učnih težav. Z napredkom omenjenih raziskav na področju identifikacije in diagnoze učnih težav, tudi tistih specifičnih in težjih (primanjkljaji na posameznih področjih učenja), se obeta tudi boljše načrtovanje intervencij, ki nudijo učinkovito pomoč pri preseganju ali zmanjšanju učnih težav. Boljše razumevanje kognitivnih in nevroloških korelatov učnih težav omogoča tudi načrtovanje učinkovitejših prilagoditev v edukaciji oseb z učnimi težavami.

### Nevromiti

Obstaja kar precejšnje število *mitov* in *napačnih pojmovanj o možganih*, ki jih imenujemo nevromiti ali napačna pojmovanja o funkciji možganov (OECD, 2002). Prvo uporabo izraza nevromit pripisujejo nevrokirurgu Crockardu, ki je z njim je označil neznanstvena pojmovanja o možganih na področju medicine (Howard-Jones, 2010). Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj je v študiji *Razumeti možgane: Rojstvo nove znanosti o učenju* zbrala seznam nevromitov (OECD, 2007). Večina teh mitov se pojavlja v raznih člankih, revijah in učnih gradivih, najdemo jih tudi na medmrežju. Z njihovim pogostim ponavljanjem se v ljudeh utrjuje prepričanje, da gre za resnična preverjena dejstva o možganih. Za nevromite velja, da ne dosegajo kriterijev znanstvene preverljivosti – ni nobenega afirmativnega dokaza, da veljajo. Nekatere mite zelo pogosto zasledimo tudi v *šolski praksi*, npr. ljudje uporabljajo samo 10 % svojih možganov; vse, kar je pomembno, je naučeno do 3. leta; obstajajo kritična obdobja za učenje. Zato je potrebno, da so učitelji in strokovni delavci v današnji poplavi informacij ustrezno kritični do njih in v svoji praksi upoštevajo znanstveno preverjena dognanja. V letu 2008 se je 20 svetovno znanih strokovnjakov s področja znanosti o človekovem umu, možganih in edukaciji (MBE) zbralo na panelni diskusiji, ki je potekala po metodi Delfi (Tokuhama-Espinoza, 2010). Nevromite so razdelili v več skupin, npr. napačna pojmovanja o delovanju možganov, o procesih v možganih, o napačnih razlagah podatkov ipd. Na-

vedimo nekaj primerov nevromitov, s katerimi se neredko srečujemo tudi v šolski praksi:

- posamezni deli možganov delujejo neodvisno drug od drugega;
- leva in desna hemisfera sta neodvisna sistema za učenje – ločimo levo- in desnohemisferne posameznike;
- jezikovne sposobnosti so locirane v levi hemisferi in prostorske sposobnosti v desni;
- ločimo vidni, slušni in kinestetični učni stil;
- možganov ni mogoče spremeniti;
- nevronov ni mogoče nadomestiti;
- ljudje uporabljajo samo 10 % svojih možganov;
- vse, kar je pomembno, je naučeno do 3. leta;
- obstajajo kritična obdobja za učenje;
- možgani imajo neomejene kapacitete;
- učenje je neodvisno od čustev in socialnega okolja;
- pri kompleksnem učenju memoriranje ni potrebno.

Howard-Jones je opravil doslej najobsežnejšo mednarodno raziskavo (nevro)mitov s področja edukacije, v kateri je sodelovalo 5 držav (Howard--Jones, 2014).

## Implementacija edukacijske nevroznanosti v vzgojno-izobraževalni program

V našem prostoru edukacijska nevroznanost ali znanost *um, možgani, edukacija* (UME) še ni ustrezno reprezentirana in raziskovana, čeprav je trenutno v svetu ena najperspektivnejših in hitro razvijajočih se na področjih teorije, raziskovalne dejavnosti, prakse in edukacijske politike. Tudi evropska izobraževalna politika v OECD (2002, 2007, 2010) podpira področje nevroznanosti in edukacije.

Nova znanost, edukacijska nevroznanost, lahko kot transdisciplinarna veda odgovori na mnoga vprašanja, povezana z razvojem vzgojno-izobraževalnih sistemov in kvalitete izobraževanja v sodobni družbi. V letu 2013 je bil izdelan akcijski načrt[1], namenjen implementaciji edukacijske

1 Tancig, S. (2013). Nevroedukacija – dejstva in nevromiti v učenju in poučevanju. *Prijavna vloga za financiranje stroškov raziskovalnih in umetniških*

nevroznanosti v naš edukacijski prostor, ki sloni na mednarodnem razvoju tega znanstvenega področja.

Zaradi omejenega prostora na tem mestu predstavljamo le kratko okvirno poročilo o realizaciji akcijskega načrta z nekaterimi referencami.

1. Vključevanje vsebin edukacijske nevroznanosti v *izobraževanje* učiteljev in ostalih pedagoških delavcev (na dodiplomskem in podiplomskem študiju ter strokovnem izobraževanju) in v *raziskovalno delo*:

- predavanje na Katedri za psihologijo in predstavitev vključevanja tematike edukacijske nevroznanosti v psihološke predmete na PeF;
- na doktorskem študiju se formalno izobraževanje s področja nevroedukacije (v manjšem obsegu) že vrsto let izvaja v okviru izbirnega predmeta Kognitivna znanost, učenje in poučevanje; poleg predavanj se tematika obravnava tudi v seminarskih nalogah in se vključuje v doktorska dela;
- vsebine nevroedukacije se vključuje tudi v magistrska dela, povezana z raziskovano tematiko;
- izvedena je bila tudi obsežna raziskava o interesih za nevroedukacijo in ugotavljanje nevroznanstvene pismenosti (dejstva o možganih in nevromiti), ki je vključevala študente PeF različnih smeri in stopenj izobraževanja.

2. Spodbujanje prenosa nevroedukacijskih spoznanj v vzgojno-izobraževalno prakso in raziskave – mednarodne konference in publikacije:

- znanstveni simpoziji o nevroedukaciji s sodelovanjem nevrologov v organizaciji EDUvision (Tancig, 2013a; 2014c; 2015);
- znanstveni in strokovni posveti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Tancig, 2014; 2016);
- znanstveni in strokovni posveti v okviru drugih institucij (Tancig, 2008; 2014a; 2014b; 2015a; 2016a);
- članki (Tancig, 2013).

3. Raziskovalno delo in vključevanje v mednarodni prostor:

- članstvo v Posebni interesni skupini (SIG 22) Nevroznanost in edukacija pri Evropski zvezi za raziskovanje učenja in poučevanja (EARLI);

*projektov v študijskem letu 2012/13*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

– mednarodna znanstvena in strokovna srečanja (Tancig, 2011; 2013b; Tancig s sod., 2014; Tancig in Vernik Trofenik, 2016).

4. Ozaveščanje strokovne in širše javnosti:

– neobjavljena vabljena predavanja, sodelovanje v izobraževalnih in informativnih oddajah RTV, intervjuji in prispevki v strokovnem in dnevnem tisku.

## Zaključek

Glavne tematike, obravnavane v kontekstu edukacije nevroznanosti, so: učenje, poučevanje, intervencijski programi (specifične učne težave), kurikularne vsebine (branje, računanje, pisanje), eksekutivne funkcije in samoregulacija, utelešena kognicija, empatija in teorija uma, rezilientnost v adolescenci ter vpliv digitalnih pripomočkov na mentalne procese, nevromiti.

## Literatura

Battro, A. M., Fischer, K.W., Lena, P.J. (2008). Introduction: Mind, brain, and education, theory and practice. V A.M. Fischer, K.W., Lena, P.J. (ur.). *The Educated Brain – Essays, Neuroeducation* (3–19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Briggs, D. (2008). Synthesizing casual inferences. *Educational Researcher Journal, 37*(1), 15-22.

Butterworth, B., Tolmie, A. (2013). Introduction. V D. Mareschal, B. Butterworth, B. in A. Tolmie (ur.), *Educational Neuroscience* (1–12). Oxford: Wiley-Blackwell.

Gazzaniga, M. S. (2005). Smarter on Drugs. *Scientific American Mind, 11*, 32–37.

Howard-Jones, P. (2010). *Introducing neuroeducational research: Neuroscience, education and the brain form contexts to practice*. London: Routledge.

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15*(12), 817–824.

Howard-Jones, P., (2012). The role of transdisciplinary research, neuroscience and education. Keynote 1, *EARLI, SIG 22: Neuroscience and education*, 3.

Karmiloff-Smith, A. (2007). Atypical epigenesis. *Developmental Science, 10*(1), 84–88.

Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism Versus Neuroconstructivism: Rethinking the Study of Developmental Disorders. *Developmental Psychology, 45*(1), 56–64.

Kaufmann, L., in Vogel, S. (2009). Numerical and spatial processing, children with and without dyscalculia: Preliminary evidence from a developmental fMRI study. V *Papers presented at the EARLI Advanced Study Colloquium on Cognitive Neuroscience Meets Mathematics Education.* Brugge, Belgium, March.

Laurillard, D. (2007). Making the link between neuroscience and teaching methods. Paper presented at the *Numbra Summer School Numeracy and brain development: Progress and prospects.*

Meyler, A., Keller, T. A., Cherkassky, V. L., Gabrieli, J. D. E., in Just, M. A. (2008). Modifying the brain activation of poor readers during sentence comprehension with extended remedial instruction: A longitudinal study of neuroplasticity. *Neuropsychologia, 46,* 2580–2592.

OECD. (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, CERI – Center for Educational Research and Innovation.

OECD. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD-CERI.

OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a new learning science*. Paris: OECD-CERI.

Rotzer, S., Kucian, K., Martin, E., Von Aster, M., Klaver, P., in Loenneker, T. (2008). Optimized voxel-based morphometry, children with developmental dyscalculia. *Neuroimage, 39*, 417–422.

Schlaggar, B. L., in McCandliss, B. D. (2007). Development of neural systems for reading. *Annual Review of Neuroscience*, 30, 475–503.

Sheridan, K., Zinchenko, E., Gardner, H. (2005). Neuroethics, education. V J. Illes (ur.), *Neuroethics* (281–308). Oxford: Oxford University Press.

Shultz, T. R., Mareschal, D. (1997). Rethinking innateness, learning and constructivism: connectionist perspectives on development. *Cognitive Development*, *12*, 563–586.

Tancig, S. (2008). Razvoj empatije, teorije uma in metareprezentacije : interdisciplinarni pogledi. V Bohanec, M. idr. (ur.), *Zbornik 11. mednarodne multikonference Informacijska družba – IS 2008, 13. –17. oktober 2008: zvezek A (Kognitivna znanost)* (353 – 357). Ljubljana: Institut »Jožef Stefan«.

Tancig, S. (2011). Rethinking school : how to promote interplay between cognitive, emotional and social aspects of human learning. V Geršak, V. idr. (ur.), *Promoting the social emotional aspects of education* (57). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Tancig, S. (2013). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju ter njena vloga v izobraževanju. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, *7*(1–2), 10–14.

Tancig, S. (2013a). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju. V M. Orel (ur.), *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2013* (457–466). Polhov Gradec: EDUvision.

Tancig, S. (2013b). Rethinking school: How to promote education for sustainable development. V *Responsible Teaching and Sustainable Learning* (691). Muenchen: European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

Tancig, S. (2014). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju : kakšne spremembe prinaša v izobraževalno prakso, raziskave in edukacijske politike. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (419–434). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Tancig, S. (2014a). Nevroedukacija in utelešena kognicija - pogledi na gibalno in plesno dejavnost V V. Geršak in N. Meško (ur.). *Zbornik 2. mednarodne konference plesne pedagogike, Velenje, Slovenija* (11). Ljubljana: JSKD.

Tancig, S. (2014b). Novejša spoznanja nevroedukacijske znanosti o specifičnih učnih težavah. V Košak Babuder, M. idr. (ur.). *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov.* 4. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah (72–82). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Tancig, S. (2014c). Kako branje spreminja možgane in kaj izgubimo, če pisanje nadomestimo s tipkanjem? V M. Orel (ur.), *Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2014* (11–19). Polhov Gradec: EDUvision.

Tancig, S. (2015). Naši možgani med čuječnostjo in digitalnim svetom .V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Zbornik prispevkov na mednarodni konferenci EDUvision 2015* (12–23). Polhov Gradec: Eduvision.

Tancig, S. (2015a). Utelešena kognicija in možgani v digitalni dobi. V Port, J. (ur.), *Zbornik 8. Kulturološkega simpozija Telo in Tehnologija* (79–92). Ljubljana: FDV.

Tancig, S. (2016). Od Prousta do twitterja – nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi. V T. Devjak, I. Saksida in M. Dagarin Fojkar

(ur.), *Bralna pismenost – odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (9–26). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Tancig, S. (2016a). Oči kože in misleča roka – utelešena kognicija v nevroznanosti in edukaciji. *Psihološka obzorja, 25*, 119.

Tancig, S., Pulec Lah, S., Žolgar, I., in Vrhovski Mohorič, M. (2014). *The neuroscience literacy of pre-service special needs educators and predictors of neuromyths and knowledge.* Prispevek predstavljen na konferenci The 3rd biennial meeting of Neuroscience and education, The Special Interest Group (SIG) 22 of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Göttingen: Georg-Avgust-Universität.

Tancig, S., in Vernik Trofenik, T. (2016). *Relations Between Teacher's Perception of Nature-Nurture Question, Neuromyths, and Metaphorical Conception of Teaching Students with Learning Disorders.* Prispevek predstavljen na konferenci The 4th biennial meeting of Neuroscience and education, The Special Interest Group (SIG) 22 of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam: Roudbud University.

The Royal Society (2011). *Brain Waves Module 2. Neuroscience: implications for education and lifelong learning.* London: The Royal Society, Science Policy Centre.

Thomas, M. (2012). Cognitive variability and developmental disorders: Insights from research on the mechanism of learning. Keynote 5, *EARLI, SIG 22: Neuroscience and Education, 4*. London: Institute of Education.

Tokuhama-Espinosa, T. (2011). Why Mind, Brain, and Education Science is the »New« Brain-Based Education. *JHU, New Horizons for Learning Journal, 9*(1). Najdeno 10. januarja 2017 na spletnem naslovu http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhama1

Tokuhama-Espinoza, T. (2010). *The New Science of Teaching and Learning: Using the Best of Mind, Brain, and Education Science, the Classroom*. New York: Teachers College Press.

Van Geert, P., in Steenbeek, H. (2008). Understanding mind, brain, and education as a complex, dynamic developing system: Measurement, modeling, and research. V Battro, A.M., Fischer, K.W., Lena, P.J. (ur.), *The Educated Brain: Essays, Neuroeducation* (71–94). Cambridge: Cambridge University Press.

Westermann, G., Mareschal, D., Johnson, M.H., Sirois, S. idr. (2007). Neuroconstructivism. *Developmental Science, 10*(1), 75–83.

Westermann, G., Thomas, M.S.C., Karmiloff-Smith, A. (2010). Neuroconstructivism. V U. Goswami (ur.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (723–748). Oxford: Wiley-Blackwell.

# *politika, enakost in evalvacija*

# Etična presoja raziskav na univerzah: evropski projekt SATORI

Rok Benčin

Evropska komisija v okviru svojega financiranja raziskav veliko pozornosti posveča etični in družbeni odgovornosti znanosti in tehnologije. Del 7. okvirnega programa je bil tako posvečen tematiki »Znanost in družba«, ki se je v trenutno potekajočem Horizontu 2020 preimenovala v »Znanost z in za družbo«. Projekti, ki potekajo v okviru teh tematskih področij, razvijajo metode etične presoje raziskav in inovacij, raziskujejo možnosti sodelovanja različnih družbenih deležnikov pri oblikovanju znanstvenih projektov in programov, iščejo načine boljšega dostopa javnosti do znanstvenih dosežkov itn.[1]

V tem okviru deluje tudi projekt SATORI (Stakeholders Acting Together On the ethical impact assessment of Research and Innovation), ki združuje 17 partnerjev iz 12 držav, med njimi Znanstvenoraziskovalni center SAZU. Glavni cilj projekta je razviti skupen evropski pristop k etični presoji raziskav in inovacij. Na poti k temu cilju je projekt pripravil obsežno primerjalno študijo praks etične presoje v različnih vrstah institucij, v 12 državah v Evropi in svetu ter v različnih znanstvenih vedah in disciplinah. SATORI je raziskal tudi različne pravne okvire etične presoje, učinke globalizacije nanjo ter možnosti standardizacije etičnih postopkov. Trenutno projekt razvija in testira nov, skupni okvir etične presoje raziskav, ki ga

1 Glej predstavitvene spletne strani programov Evropske komisije: https://ec.europa.eu/research/fp7/index_en.cfm?pg=society in https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/science-and-society. (Najdeno 29. 12. 2016.)

je mogoče aplicirati na različne znanstvene vede in discipline ter uporabiti v različnih vrstah institucij.[2]

V prispevku, ki sledi, bom najprej predstavil nekaj splošnih ugotovitev projekta, nato pa se osredotočil na tisti del ugotovitev in priporočil projekta, ki zadevajo etiko raziskav na univerzah, in sicer najprej z vidika izvedene primerjalne analize praks etične presoje na različnih vrstah institucij, nato pa še z vidika novega okvira etične presoje raziskav, ki ga razvija SATORI.

## Primerjalna analiza praks etične presoje

Primerjalna analiza *Ethical Assessment of Research and Innovation: A Comparative Analysis of Practices and Institutions in the EU and Selected Other Countries* temelji na 47 posamičnih študijah, ki so bile izvedene po štirih oseh: 1) po posameznih etičnih načelih in problemih (npr. raziskave na ljudeh, družbena odgovornost); 2) po znanstvenih vedah (naravoslovje, medicina, strojništvo, družboslovje, humanistika in posamezne discipline); 3) po tipih institucij (etične komisije, nacionalne etične komisije, univerze, akademije znanosti, agencije za financiranje znanosti, nevladne organizacije itn.); 4) po posameznih državah (9 evropskih držav, ZDA in Kitajska).

V študijo, ki temelji tudi na 230 intervjujih z deležniki z različnih področij, so bile zajete tako prakse etične presoje, tj. institucionalizirane evalvacije praks, produktov in rab raziskav ter inovacij, ki potekajo predvsem po etičnih načelih in kriterijih, kot tudi prakse etičnega vodenja, kamor sodi postavljanje etičnih smernic, kodeksov in priporočil. Analiza tako nudi obsežno bazo podatkov, ki lahko služi identificiranju dobrih praks in bodoči harmonizaciji postopkov.

Ugotovili smo, da je etična presoja raziskav najbolj razvita, institucionalizirana in mednarodno harmonizirana v biomedicinskih raziskavah. Kljub temu pa opažamo, da v družboslovju in humanistiki etični presoji posvečajo čedalje več pozornosti; pri tem je posebej pomembna prilagoditev postopkov in načel posebnostim posameznih ved. Med državami še vedno obstajajo precejšnje razlike v sistemih, razvitosti in razvejanosti etične presoje raziskav, vendar pa v vseh obravnavanih državah zaznavamo razvoj in povečanje obsega praks etične presoje, posebej v nemedicinskih vedah.

2 Rezultati in priporočila projekta SATORI so javno dostopni na spletni strani http://satoriproject.eu/.

Pri praksah etične presoje raziskav sodelujejo različne vrste institucij. Kar zadeva etične komisije, opažamo porast specializiranih etičnih komisij za različne vede in discipline, posebej na družboslovnih in humanističnih oddelkih univerz. Nacionalne etične komisije in akademije znanosti imajo veliko vlogo pri etičnem vodenju, tj. pri formuliranju etičnih smernic in kodeksov. K temu v posameznih vedah in disciplinah veliko prispevajo tudi nacionalna in mednarodna profesionalna združenja (npr. psihologov, sociologov).

Študija je zaznala tudi več problemov in izzivov v trenutnih praksah etične presoje, denimo pomanjkanje jasnih in usklajenih postopkov in smernic na določenih področjih. Ponekod lahko opazimo tudi pomanjkanje sredstev, izobraževalnih programov in ozaveščenosti. Opažamo tudi, da institucije le redko posegajo po postopkih ugotavljanja, ali raziskovalci sledijo njihovim priporočilom; redki so tudi postopki preverjanja kvalitete dela etičnih komisij.

## Univerze in etična presoja

Univerze se etične presoje raziskav lotevajo zaradi veljavne zakonodaje, predpisov ter zahtev financerjev in založnikov, ki objavljajo rezultate raziskav, pa tudi zaradi lastnih motivov vzdrževanja in povečanja institucionalnega ugleda in izboljšanja kvalitete raziskovalnega dela. Vse več univerz po Evropi uvaja sistematično skrb za etiko raziskav in integriteto raziskovalcev ter ustanavlja etične pisarne, ki nudijo etično svetovanje in izobraževanje. Nacionalna in mednarodna združenja univerz lahko na tem področju odigrajo veliko vlogo. Vse glasnejši so tudi pozivi po mednarodnem okviru za etično presojo raziskav na univerzah. V ta namen je bila pri Mednarodni zvezi univerz (IAU) ustanovljena Delovna skupina za etiko v visokem šolstvu.[3]

Kot ustanove, na katerih potekajo raziskave, so univerze vključene v sisteme in predpise v zvezi z etiko raziskav v posameznih državah. V nekaterih državah morajo univerze svoje raziskave pošiljati v presojo neodvisnim zunanjim etičnim komisijam. V teh primerih so odločitve komisij večinoma zavezujoče. V drugih primerih projektne predloge raziskav ocenjujejo interne etične komisije. Mnoge univerze ustanavljajo etične pisarne, ki raziskovalce in študente usmerjajo pri etičnem delu projektnih prijav. Interne etične komisije na univerzah pogosto presojajo tudi raziskave na

3 Glej na spletnem naslovu http://www.iau-aiu.net/content/ethics-higher-education (najdeno 29. 12. 2016).

manj reguliranih, predvsem nemedicinskih področjih. Mnenja tovrstnih internih komisij pogosto niso zavezujoča.

Predstavniki univerzitetnih etičnih komisij, ki smo jih intervjuvali v kontekstu projekta SATORI, so opozorili na nekatere težave, s katerimi se srečujejo pri svojem delu. Mnogi raziskovalci etiko obravnavajo kot nepotrebno birokratsko breme, zato bi bilo po mnenju intervjuvancev etiko raziskav potrebno bolj vpeti že na stopnji izobraževanja bodočih raziskovalcev, obenem pa okrepiti dialog med komisijami in raziskovalci, da bi se slednji bolje zavedali prednosti vključitve etične refleksije v vseh raziskovalnih fazah. Raziskovalci družboslovnih in humanističnih ved so opozorili na neprimernost neposrednega prenosa načel in metod etične presoje, razvitih na biomedicinskem področju, na nemedicinska področja, kjer se pojavljajo precej drugačni etični problemi. Univerzitetne etične komisije morajo zato pri svojem delu upoštevati specifike posameznih disciplin.

## Na poti k novemu okviru za etično presojo raziskav

SATORI trenutno razvija in testira nov okvir etične presoje (*Ethics Assessment Framework*) raziskav in inovacij, ki vključuje seznam etičnih načel po posameznih tipih raziskav na različnih področjih in smernice za postopke etične presoje raziskav.[4] Projekt predstavlja tudi novo metodo presoje etičnega *učinka* raziskav (*ethical impact assessment*), ki se ne omejuje le na izvedbo posameznega projekta, ampak ocenjuje tudi širše etične implikacije rezultatov znanstvenega dela. V tem okviru so podane tudi smernice za posebne tipe etične presoje, med njimi tudi presojo profesionalne integritete raziskovalcev (v povezavi z obtožbami raziskovalnih prevar, plagiatov ipd.).

SATORI razvija tudi priporočila za posamezne vrste organizacij. V skladu z njimi naj bi univerze uvedle kodeks etike raziskav ter strategijo njegove učinkovite implementacije. Etični vidik naj bi bil dobro integriran v izobraževalno in raziskovalno dejavnost na univerzi. To vključuje transparentne in premišljene metode etične presoje v obliki ene ali več komisij (po posameznih področjih) ter vključevanje etičnih vidikov v izobraževalni proces, organizacijo etičnih izobraževanj ter aktivnosti ozaveščanja in razpravljanja o etičnih problemih raziskovalnega dela. Del priporočil se nanaša tudi na dejavnosti preprečevanja raziskovalnih prevar in obravna-

4 Na spletni strani projekta SATORI bosta kmalu na voljo obširnejši dokument *A Reasoned Proposal for Shared Approaches to Ethics Assessment in the European Context* in njegova strnjena različica *Outline of an Ethics Assessment Framework*.

ve obtožb (v zvezi s plagiatorstvom ter falsificiranjem in fabrikacijo podatkov in rezultatov). Pri slednjih na univerzitetni ravni nastajajo težave zaradi prikrivanja tovrstnih praks, konflikta interesov in razmerij moči, ki raziskovalcem preprečujejo prijavljanje spornih praks. Tovrstne težave so rešljive le z uvedbo preventivnih dejavnosti ter jasnimi in transparentnimi postopki obravnave posameznih primerov. Posebej priporočljiva pa je vzpostavitev nacionalnega okvira za presojo tovrstnih primerov.

Končne rezultate in priporočila bo projekt SATORI na svoji spletni strani objavil do jeseni leta 2017.

## Viri

Benčin, R., Šumič-Riha, J., Strle, G., in Riha, R. (2015). Ethics Assessment and Guidance in Different Types of Organisations: Universities. Najdeno 29. decembra 2016 na spletnem naslovu http://satoriproject.eu/media/3.e--Universities.pdf

Brey, P., idr. (2015). Ethical Assessment of Research and Innovation: A Comparative Analysis of Practices and Institutions in the EU and Selected Other Countries. Najdeno 29. 12. 2016 na spletnem naslovu http://satoriproject.eu/media/D1.1_Ethical-assessment-of-RI_a-comparative-analysis.pdf

Callies, I., indr. (2016) Outline of an Ethics Assessment Framework. Še neobjavljen dokument projekta SATORI.

Jansen, P., idr. (2016). A Reasoned Proposal for Shared Approaches to Ethics Assessment in the European Context. Še neobjavljen dokument projekta SATORI.

# »Pridne in pametni«: analiza popularnih diskurzov o izobraževalnih dosežkih učenk in učencev

Ana Mladenović

Ob objavah rezultatov mednarodnih primerjav znanja učenk in učencev lahko v javnosti opazimo porast zanimanja za področje vzgoje in izobraževanja. Zdi se, da je položaj države na lestvici dosežkov ena izmed redkih izobraževalnih tem, ki so ji širša javnost in mediji pripravljeni nameniti pozornost. Tudi v razpravah, ki se vežejo na vprašanja enakosti spolov v izobraževanju, so mednarodni standardizirani pristopi k raziskovanju izobraževanja v ospredju zanimanja. Trenutne izobraževalne politike središčni pomen pri obravnavanju enakosti v izobraževanju namenjajo vprašanju merljivih dosežkov na standardiziranih preizkusih znanja.[1] Pomembnost, ki se pripisuje doseženim rezultatom, nakazuje družbeno ozračje, v katerem se jezik enakih možnosti spreminja v diskurz o dosežkih, pri tem pa se vedno bolj pozablja na prvine družbene pravičnosti (Arnot in Mac an Ghaill, 2006: 7).

Ob osredotočanju na merjenje dosežkov pa je na področju vzgoje in izobraževanja opazen še en trend, ki se veže na vprašanja spolne enakosti. Proti koncu prejšnjega stoletja je v političnih, javnih in znanstvenih razpravah o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih prišlo do obrata pozornosti. Razmisleke o neenakem položaju deklet iz šestdesetih let prejšnjega

1 Za kritiko dejstva, da so rezultati standardiziranih testov sprejeti kot edino merilo uspešnosti šolskih reform glej Apple (2001: 416).

stoletja so – tudi na podlagi rezultatov mednarodnih raziskav[2] – zamenjale skrbi o neuspehu fantov (Hadjar idr, 2014). A razlogi za »novoodkriti« uspeh deklet velikokrat ostajajo nezadostno pojasnjeni.[3] Zaskrbljeni/-e državljani/-ke, mediji, snovalci/-ke javnega mnenja, starši in učitelji/-ce namreč pogosto namenjajo več pozornosti rezultatom fantov, ki se jih brez uvida v širši kontekst lažje označi za slabše in s tem prevede v jezik krize, da se zdijo pomembnejša, bolj zaskrbljujoča in nujna tema.

Če ocene na preizkusih znanja in točke na standardiziranih testih sprejmemo kot edine kazalnike enakosti v izobraževanju, pozabimo na pomemben segment enakosti, na družbene in ekonomske izobraževalne izide (Weaver-Hightower, 2003: 476). Kot ugotavljajo raziskovalci in raziskovalke (gl. Francis in Skelton, 2005; Ule, 2010; Warrington in Younger, 2000), slabši izobraževalni dosežki fantov ne vplivajo pomembno na njihovo prihodnost, pozicijo v družbi in na delovnem mestu. Zaskrbljujoča neenakost med izobraževalnimi dosežki fantov poražencev in »top« deklet (gl. McRobbie, 2007), s katero se ukvarjajo v diskurzih o spolni razliki v izobraževanju, se torej ne prevaja v kasnejšo socialno-ekonomsko realnost.

2 Omeniti velja, da so v preteklosti prav feministke kritiko neenakosti v izobraževanju zasnovale skoraj izključno okoli problematike neenakosti v dosežkih in ocenah. Gre za t. i. »strateško napako« (Kenway in Willis, 1998 v Weaver-Hightower, 2003), po kateri so feministke z določitvijo merljivih dosežkov kot kazalnikov enakosti (in ne, denimo, socialno-ekonomskih rezultatov izobraževanja) nenamerno ustvarile pogoje za razvoj argumentov o zaskrbljujočih slabih dosežkih fantov (Weaver-Hightower, 2003).

3 V odnosu do tega pa seveda tudi za »novoodkrito« mrtvilo v dosežkih fantov. Uspeh deklet sicer ni nekaj novega, je pa zaradi feminističnih prizadevanj za emancipacijo in demokratizacijo izobraževanja (gl. Francis in Skelton, 2005; Tašner in Rožman, 2015; Mencin Čeplak in Tašner, 2009) postal opazen. Kot pokažeta Francis in Skelton (2005: 6), so npr. britanska dekleta pred uveljavitvijo nacionalnega kurikula blestela na »napačnih področjih«, njihovi dosežki pri umetnosti ali gospodinjstvu – redkih predmetih, kamor so bile ženske pripuščene – tako praviloma niso bili opaženi in cenjeni. Ko pa so se dekleta pričela množično učiti naravoslovje, so se skokovito zvišali tudi njihovi dosežki na tem področju. V takšnem kontekstu t. i. slabši rezultati fantov vendarle ne izpadejo tako zaskrbljujoče, kot se jih sicer poskuša prikazati brez zgodovinskega uvida. Tudi pri nas uspeh deklet ni zadostno družbeno pojasnjen, saj je preboj in uspeh žensk na področju izobraževanja pogosto obravnavan zgolj v odnosu do dosežkov fantov, razlaga pa se ga kot posledico šolskega sistema, ki je prilagojen razvojnim značilnostim deklet ter nagrajuje pridnost namesto pameti. Podrobneje spolna razmerja v izobraževanju v navezavi na ospoljena pričakovanja ter »kontradiktornost subjektnih pozicij« razdelata Mencin Čeplak in Tašner (2009).

Posvečanje pozornosti slabšim dosežkom fantov[4] samo po sebi ni problematično, postane pa takšno, ko in če začne zakrivati probleme, s katerimi se soočajo dekleta v šoli, opravičevati večjo skrb in izdatke, ki se namenjajo potrebam fantov (na račun deklet), in odvračati pozornost od bolj zaskrbljujočih vrzeli neenakosti (npr. rasne in razredne) (Francis in Skelton, 2005: 4). V Sloveniji po oceni V. Tašner in M. Mencin Čeplak (2011: 181) »zaskrbljenost glede izobraževalnih možnosti dečkov (še?) ne meji na moralno paniko«, se pa prevladujoče razlage razlik v dosežkih med spoloma že spogledujejo s sodbami o feminizaciji šolstva ter z dekletom naklonjenem kurikulu. Kljub temu, da se v Sloveniji na podlagi takšnih ugotovitev zaenkrat še ni sprejemalo konkretnih ukrepov oz. edukacijskih reform, pa je videti, da velja »vtis, da dekleta na področju izobraževanja napredujejo hitreje na račun fantov« (prav tam).

## Diskurzi o spolni neenakosti v izobraževalnih dosežkih: analiza izbranih primerov

V nadaljevanju bomo v izbranih virih identificirali najpogostejše diskurze o spolni neenakosti v izobraževalnih dosežkih in ugotovili, na katerih predpostavkah temeljijo. Na podlagi ugotovitev bomo oblikovali smernice za pozornost učiteljev/-ic do vprašanj spolne enakosti v šoli. Naš cilj je skromen in ne predstavlja poskusa analize celovitega korpusa zapisov na temo izobraževalnih dosežkov po spolu, pač pa želimo s pomočjo peščice izbranih virov ponazoriti delovanje ideologije v prikazih spolne razlike v izobraževanju. Analizirali smo posamezne za namene raziskave ciljno izbrane primere, na katere smo naleteli naključno ob prebiranju gradiv na temo spola in izobraževanja. Seznam izbranih virov navajamo na koncu prispevka.

### *Dominantni diskurzi o spolni neenakosti v izobraževalnih dosežkih*

V analiziranih virih smo prepoznali tri diskurze – 1) »ubogi fantje«, 2) »neuspešne šole, neuspešni fantje« in 3) »fantje bodo fantje« –, ki so po Epstei-

4 V zadnjih letih je pozornost javnosti namenjena predvsem težavam šolajočih se fantov, prav tako skorajda ni raziskave sodobne spolne dinamike v edukaciji, ki ne bi tako ali drugače naslavljala vseprisotnih poročil o krizi moškosti (Arnot in Mac an Ghaill, 2006: 5). Francis in Skelton (2005: 104) opozarjata na bistveno večjo stopnjo medijske, politične in znanstvene pozornosti do v povprečju nižjih dosežkov fantov v primerjavi s pozornostjo, ki se je v preteklosti namenjala v povprečju nižjim dosežkom deklet. Tudi politike za odpravljanje razlik med spoloma pri izobraževalnih dosežkih se v Evropi večinoma ukvarjajo z dosežki fantov (Plevnik, 2010: 12).

nu idr. (1998: 6) dominantni diskurzi, prisotni v javnih razpravah o spolu v izobraževanju. Za diskurz o ubogih fantih je značilen pomilovalen ton, ki fante predstavlja kot žrtve, poražence v bitki z dekleti.[5] Za to novo neravnovesje na področju izobraževanja, ki se nagiba v prid dekletom, je deloma kriv šolski sistem.[6] Ta je s svojimi načini delovanja in pedagoškimi praksami, neprilagojenimi genetskim sposobnostim in možganskim kapacitetam moških, na cedilu pustil fante, ki niso sami krivi,[7] da so psihološko in fizično preprosto drugačni od deklet (prav tam: 6–9).

### *Skupne značilnosti diskurzov o spolni neenakosti v izobraževalnih dosežkih*

Prikazi spolne neenakosti v dosežkih skozi preoblikovanje, prisvajanje in odvzemanje veljave oblikujejo nov korpus vednosti, ki se poskuša predstaviti kot edina resnica. V delu z naslovom »Bajke in povesti o devetletki« je avtorjev cilj »naliti čistega vina in pogledati našo današnjo osnovno šolo v odkritem zrcalu« (Musek Lešnik, 2011: 10). Tudi priročnik »Dečke vzgajamo drugače: od otroka do izjemnega moškega« (Gurian, 2000) izhaja iz teze o tem, da je trenutno stanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok zaskrbljujoče, saj temelji na napačnih idejah in predstavah oz. t. i. mitih, ki jih je potrebno razbliniti. Gurian v besedilu preoblikuje pogled na spolno razliko, skozi odvzemanje veljave t. i. napačni vednosti. Tako si skozi kvaziznanstven[8] poskus utemeljitve prisvoji prilagojeno teoretsko podlago, na kateri gradi diskurz o pomembnosti drugačne vzgoje za fante in dekleta, ki so si že od rojstva naravno različni.

Ena izmed skupnih značilnosti diskurzov v izbranih virih je obravnava fantov kot homogene skupine. Skozi diskurze se ohranjajo ustaljene zasnove moškosti, o razrednih, etničnih, kulturnih, religijskih, starostnih in drugih razlikah v izobraževanju pa se ne razpravlja (Skelton, 2001). Vsi

5 Dr. Perko v intervjuju, objavljenem na portalu delo.si in v reviji Ona: »Ženske so uspešnejše, bolj pridne, imajo možnost za uspeh v življenju, moški pa jim v kontekstu ustvarjalnosti in doseganja ciljev ne zmorejo več slediti.« (v Vistoropski, 2011)

6 »Hudič, šolstvo je vse feminizirano /*sic*/.« (Perko, 2011 v Vistoropski, 2011)

7 »Moška narava« (agresivnost, nagnjenost k fizičnemu tveganju) naj bi bila zaradi testosterona v dečke »vprogramirana« (Gurian, 2000: 7).

8 Gurian svoje trditve naslanja na statistiko, znanstvene raziskave in dokaze, vendar pri tem ne navaja virov podatkov in naslovov raziskav. Besedne zveze, kot so: »Vse več znanstvenih dokazov potrjuje« (Gurian, 2000: platnica), »Naša rentgenska očala so nam torej dala jasno razvidne dokaze« (prav tam: 16) ali »Nekatere raziskave so pokazale« (prav tam: 90), lahko pripomorejo k prvemu vtisu o strokovnosti teksta, a kritičen bralec kaj kmalu zazna odsotnost virov, zavito v splošne puhlice.

fantje naj bi si delili skupno šolsko izkušnjo, skozi tovrstno posploševanje, odmišljanje in izvzemanje pa se njihov neuspeh zmanjšuje na nesrečno posledico biološkega spola, ki jim je bil dodeljen ob rojstvu. Slabše rezultate fantov se pripisuje zunanjim dejavnikom (Epstein idr., 1998), pri čemer se ne upošteva socialnih, kulturnih in ekonomskih kontekstov (ne)uspeha (Raphael Reed, 1998). Tu naletimo na zanimiv paradoks, kako se skozi diskurzivno delovanje vzajemno krepita homogenizacija in individualizacija. Če je po eni strani res, da z brisanjem raznovrstnosti znotraj skupine fantov diskurzi posplošujejo, pa po drugi strani drži, da je v njih mogoče zaznati tudi določeno težnjo po individualizaciji. V tovrstnih razpravah namreč vprašanja strukturnih razmerij moči in kompleksnih neenakosti ostajajo povsem spregledana. Cilji procesov hkratnega abstrahiranja in pooseblja-nja so relativizacija uspeha deklet, pripisovanje krivde za neuspeh fantov feminizaciji šole in ustvarjanje slike, da gre uspeh deklet na račun neuspeha fantov.

V dveh primerih, ki smo jih vključili v analizo, je sicer opazno pozitivno sporočilo zavzemanja za enakost spolov, vendar so v obeh virih prisotne neoliberalne teze, ki spolno enakost namesto v kontekst socialne pravičnosti umeščajo v domeno ekonomske učinkovitosti. Glavni razlog, da si mora družba prizadevati za večje vključevanje žensk na vodilna mesta, tako ni zavzemanje za pravice žensk, pač pa praktična uporabnost, v smislu izkoriščanja potenciala iz bazena celotne populacije (Ma. Ja., 2012; Šmuc, 2014). Tako niti redkih medijskih vsebin, ki poskušajo kritično raziskati razmerja med spoloma[9] – vsaj dokler so osnovane na neoliberalnih tezah[10] –, ne gre razumeti kot diskurzivno nevtralnih.

Besedila so v večini slogovno zaznamovana (tj. navdihujoča, izključevalna, omalovažujoča ipd.), kljub mestoma opaznemu trudu, da bi zvenela objektivno. V želji po zagotavljanju vtisa o legitimnosti in pomembnosti napisanega avtorji posegajo po različnih sredstvih. Eno izmed njih je vzbujanje strahu in širjenje moralne panike, ki je opazno v uporabi določenih izrazov in besednih zvez.[11] V besedilih je prisoten čustven naboj, govori se

9 Šmuc (2014) v komentarju, objavljenem na portalu delo.si, tako izpostavi ključno vprašanje: »Kako je mogoče, da ženske kljub boljši izobrazbi nimajo enakih kariernih možnosti?«

10 »Ženske predstavljajo polovico človeškega kapitala države, zato morajo vlade najti načine, da njihove potenciale izkoristijo, dodajajo.« (Ma. Ja., 2012) »Podjetja /…/ se bodo /…/ vprašala, kako zelo si želijo zmagovati in ali v igro res pošiljajo najboljše.« (Šmuc, 2014)

11 Npr. grožnja, ogrožena vrsta, brezno, zasilna zavora, spodrsnilo, spodletelo, prepovedana tema, huda preizkušnja, zgražanje, tarča nenehnega neodobravanja, zaveza-

o ljubezni, skrbi, pomoči, moški energiji (Gurian, 2000). Po drugi strani se čustveno lepljenje dominantnih tem, kot že nakazano, poskuša zaviti v diskurz strokovnosti.

Skupna točka diskurzov je tudi uporaba binarnih dihotomij, sredstva družbene ideologizacije, ki deluje skozi mehanizme poenostavljanja, brisanja podrobnosti in posploševanja. Najspretneje dualizme uporablja kritika prenove šolskega sistema.[12] Tudi v ostalih primerih je uporaba dualizmov pogosta.[13] Čeprav se zdi protislovno, je tovrstno poenostavljanje sveta kljub svoji okostenelosti eden izmed ključnih elementov sodobnosti. Mehanizmi poenostavljanja družbene raznovrstnosti so najuspešnejši – in zato najnevarnejši – v trenutkih, ko delujejo potihem in nevidno. Najpogosteje je to prav na ravni vsakdanjega življenja, na tistih poljih, ki se nam sicer zdijo povsem apolitična, a so takšna le na videz, torej tudi na področju izobraževanja.

### *Nekatere predpostavke, na katerih temeljijo diskurzi o spolni neenakosti v izobraževanju*

V nadaljevanju sledi pregled najpogostejših argumentov in predpostavk v dominantnih diskurzih, s katerimi avtorji analiziranih virov razlagajo spolno razliko v izobraževalnih dosežkih in upravičujejo nujnost oblikovanja »izobraževalnega sistema, približanega potrebam fantov« (Gurian, 2000: 91) oz. »dečkom prijazne šole« (Vilčnik, 2015).[14]

ne oči, plašnice, hudič, revček (gl. Gurian, 2000; Musek Lešnik, 2011; Perko 2011 v Vistoropski, 2011; Vilčnik, 2015).

12 »V enem svetu so naši šolarji samostojni kritični misleci, ki radi hodijo v šolo, znajo veliko, imajo najboljše učbenike v Evropi, nimajo stresa ... v njem se cedita mleko in med, med cvetovi rožic, ki tehtajo najmanj pol kilograma, pa brenčijo mavrični kolibriji žvrgoleč ode v slavo uspešni šolski prenovi, medtem ko okoliške gričke zaljšajo zlati spomeniki v čast brezmadežni devetletki. V drugem svetu imajo slovenski šolarji težave z razmišljanjem, vedno manj cenijo šolo, znajo vedno manj, šola pa jih obremenjuje bolj kot vrstnike v kateri koli drugi evropski državi.« (Musek Lešnik, 2011: platnica)

13 Denimo moški – ženska, oče – mati, testosteron – progesteron, agresija – sočutje, tveganje – previdnost, tekmovalnost – držanje v ozadju, narava – vzgoja, biologija – kultura, trdo – mehko, lovec – skrbnica (Gurian, 2000); uspeh – šibkost, svoboda – zapiranje (Vilčnik, 2015); tisti, ki nosijo hlače – tiste, ki nosijo krila (Šmuc, 2014).

14 Če gre verjeti analiziranim diskurzom, je ena izmed ključnih težav današnjega šolskega sistema prav njegova neprilagojenost potrebam fantov (kar implicitno pomeni, da naj bi bil prilagojen dekletom). Za kritiko zožitve boja za pravično šolo na boj za »dečkom prijazno šolo« glej Tašner in Mencin Čeplak (2011).

## Biološki determinizem

Najpogostejši argument v analiziranem gradivu je teza o bioloških razlikah, ki temelji na predpostavki, da naravne razlike med spoloma pojasnjujejo razlike v izobraževalnih dosežkih. Biološki determinizem z delitvijo na bolj in manj sposobne služi kot opravičilo za družbene neenakosti in marginalizacijo. V preteklosti je bil tako obrobni položaj žensk razumljen kot dokaz njihove biološko pogojene intelektualne manjvrednosti (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 184). Premoč moških na izobraževalnem področju danes ni več samoumevna, zato zagovorniki/-ce biološkega determinizma »iščejo skrite posebnosti anatomije ženskih možganov, ki naj bi ženskam ob podpori pristranskih šolskih sistemov in pedagoških praks omogočile preboje na pozicije, ki so bile nekoč domena moških« (prav tam). Gurian (2000) kot glavni razlog za razliko v dosežkih navaja biološke razlike v možganih, pomemben vpliv na razlike v delovanju, vedenju in šolski aktivnosti učenk in učencev pa naj bi imeli tudi spolni hormoni. Ti so hkrati blagoslov, saj fantom podeljujejo pravo moško naravo,[15] in prekletstvo, saj so razlog za njihovo izgubljenost v današnji »mehki kulturi« (prav tam: 37). Po avtorjevem mnenju ima ključno vlogo pri tem evolucija, ki je iz »polagalcev semena« in »nosilk otrok« ustvarila moške in ženske, katerih »spolna biologija« (prav tam: 13) narekuje njihove družbene vloge ter upravičuje spolno specifične pristope k vzgoji in izobraževanju.

## Različni stili učenja in razlike v sposobnostih

Ta argument je pričakovana posledica teze o naravnih razlikah, saj naj bi drugačni pristopi k učenju izvirali prav iz biološke različnosti. Uspešnost fantov in deklet na različnih področjih je tako razumljena kot dokaz naravnega izraza možganskih razlik[16] (Francis in Skelton, 2005: 83), teza o tem, da so fantje pri matematiki boljši od deklet, pa se je s pomočjo utemeljitev

15 A le če zarodek dobi zadostno količino testosterona (tj. ko nosečnica ni podvržena prevelikemu stresu). Sicer se po mnenju avtorja lahko pripeti, da je novorojenec genetsko res moškega spola, a zaradi prenizke količine testosterona z njim ni vse v redu: »Duševno bolni, hiperaktivni fantje, fantje z moteno pozornostjo so ali genetsko podobni ženskam ali imajo ženske možgane, so homoseksualni ali pa so, tako jih vsaj opisujejo starši, 'občutljivejši' od drugih.« (Gurian, 2000: 7)

16 Moški možgani za razliko od ženskih »težijo k jasni prostorski predstavi« (Gurian, 2000: 17), pri izpolnjevanju prostorskih nalog so moški v povprečju »mnogo boljši od žensk«, saj se že kot otroci bolje znajdejo pri »kompleksni uporabi kock«, kot odrasli pa so »boljši risarji in arhitekti« (prav tam: 16). V prvih letih šolanja imajo fantje »več težav pri branju, pisanju in drugih govornih veščinah« (prav tam: 91), saj zaradi »manjše možganske grede berejo slabše od deklet.« (prav tam: 15)

o naravnih razlikah v sposobnostih trdno usidrala v družbeno podzavest (Walkerdine, 1998: 31). To ima za posledico pojav vzorca diskriminacije deklet na naravoslovnih področjih (Warrington in Younger, 2000). Thomas (2016) je, denimo, ugotovil, da implicitne predstave učiteljev/-ic o tem, da je (naravoslovna) znanost moško področje, pozitivno vplivajo na motivacijo fantov, negativno pa na motivacijo deklet.

Pri izbiri študija se dekleta večinoma še vedno odločajo za druga področja kot fantje (Ule, 2010).[17] Spolno specifičnih izbir kurikularnih vsebin, ki niso povezane z nadarjenostjo in sposobnostmi (prav tam), pa ne gre enoznačno interpretirati kot izključno posledic preferenc ali celo naravnih razlik fantov in deklet, kot to počnejo diskurzi o spolni razliki v izobraževanju. Pri tem bi namreč pozabili na razmerja moči v procesu hierarhizacije izobraževalnih področij in delovnih mest (Mencin Čeplak in Tašner, 2009). Tradicionalno moške vsebine imajo namreč v družbi prestižen status, skozi zgodovino pa se je dekletom študij teh predmetov onemogočal (Francis in Skelton, 2005: 84). Ule in Šribar (v Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 179) spolno specifično izbiro študija razlagata skozi prizmo prevladujočega neoliberalnega diskurza, ki zagovarja gospodarski razvoj ter napredek, tega pa naj bi poganjala prav področja, ki si jih tradicionalno v večji meri izbirajo moški. V sodobni zahodni družbi, ki temelji na vrednotah konkurenčnosti, tekmovalnosti in inovativnosti, imajo diplomanti/-tke »moških« izobraževalnih področij prednost pri zaposlovanju, saj so naravoslovno-tehniška področja razumljena kot uporabnejša in pomembnejša za gospodarstvo, posledično pa tudi za družbo (prav tam.).

### Feminizacija

Teze o feminizaciji šolstva, ki naj bi škodovala fantom, so vseprisotne. Rutar (2016) v *Šolskih razgledih* ugotavlja, da je »v šolah veliko več žensk kot moških in da to ne more biti brez posledic za telesni, spolni, osebnostni in duhovni razvoj otrok«. Gurian (2000: 6) poziva starše, učitelje in vzgojitelje k prekinitvi »protifantovske naravnanosti«. Tudi drugje zasledimo ideje o neustreznosti »ženskega pristopa«, ki ogroža prihodnost fantov, saj ne ustreza pravilnemu razvoju in vzgoji moške narave (Vilčnik, 2015). Razprava o feminizaciji šolstva je uokvirjena v kritiko feminizma, ki naj bi v šo-

17 V letu 2015 sta dve tretjini vseh diplomantk pridobili diplomo s področij družbene vede, poslovne vede in pravo ali s področij izobraževalne vede in izobraževanje učiteljev ter umetnost in humanistika. V moški populaciji diplomantov je na naštetih področjih diplomirala dobra tretjina, sta pa bili bolj »moški« področji naravoslovje in tehnika, kjer je študij zaključila manj kot tretjina žensk (SURS, 2015).

lah spodbujal nepravično naklonjenost dekletom. Boljši položaj deklet naj bi bil v veliki meri posledica dejstva, da se zaradi prevelikega števila učiteljic moški praktično ne odločajo za pedagoške poklice, zato so šole postale feminizirane institucije, ki so bolj naklonjene dekliškemu načinu dela in zatirajo ter omejujejo moškost.[18]

Na tezo o marginalizaciji fantov v šolah sicer po mnenju mnogih ne moremo pristati (gl. npr. Anderson, 2015; Francis in Skelton, 2005; Smith, 2003; Warrington in Younger, 2000). Kljub vsem skrbem okoli ženske prilastitve izobraževanja se v realnosti namreč pokaže, da so vodstvene strukture osnovnih šol še vedno pretežno v moški sestavi (Mahony in Hextall, 2000 v Francis in Skelton, 2005: 93), da učitelji/-ce pri svojem delu dekletom ne posvečajo več pozornosti kot fantom (Duffy, Warren in Walsh, 2001; Swinson in Harrop, 2009; Warrington in Younger, 2000), da fantje nimajo boljših ocen in ne razvijejo nujno boljšega odnosa do šole, če jih poučujejo učitelji (Carrington, Tymms in Merrel, 2008, Helbig, 2012, Lahelma, 2000), in da tudi kurikularne vsebine dekletom ne omogočajo boljšega položaja ali posebnih pravic (Anderson, 2015).

### Pristranskost v ocenjevalnih postopki

V izbranih primerih je prisoten argument o problematičnosti ospoljenih in nepravičnih kriterijev za ocenjevanje. Eden izmed virov, skozi primerjavo »zgovorne« in »neprijetne« razlike med rezultati mednarodnih standardiziranih preizkusov znanja oz. ocenami na nacionalnih preizkusih znanja in ocenami iz šolskih redovalnic, prikaže »zaskrbljujočo zgodbo« o nepravičnem ocenjevanju po spolu, ki se odvija v slovenskih razredih, kjer dekleta, ne nujno za boljše znanje, dosegajo boljše ocene (Musek Lešnik, 2011: 57–59). Iz diskurza o pokvarjenih šolah, ki temelji na tezah o škodljivosti femi-

18 Priljubljena je teza o pristranskih učiteljicah, ki naj bi spodbujale predvsem učenje na pamet in pridnost deklet ter dekliško vedenje, ki je postalo »zlati standard v šolah« (Vilčnik, 2015), manj pa (sicer kakovostnejše in večvredne, a zato redkejše) spontane intelektualne izbruhe lenih fantov oz. »pokvarjenih deklic« (prav tam), ki jih sedenje za knjigami ne zanima, saj ne odgovarja njihovim »resničnim potrebam« (prav tam). Fantje bi se naj v šoli dolgočasili v glavnem zato, ker so prikrajšani za moške vzornike, ki lahko edini »primerno poučujejo najstnike o dobroti, resnicoljubnosti in pogumu« (Gurian, 2000: 153), ženske namreč niso sposobne razumeti moškega načina delovanja, zato ne znajo približati šolske izkušnje fantom na zanje zanimiv način (prav tam: 89). Fantje se čutijo »izgubljene« (prav tam: 52), saj »odraščajo v ženskem svetu brez moškega lika«, v katerem so »še policistke ženske« (Perko 2011 v Vistoropski, 2011), s tem pa je »ogrožena naša celotna kultura in velik del naše človečnosti« (Gurian, 2000: 52).

nizacije, je razbrati, da se feminizacija šolstva najočitneje izraža predvsem v dekletom naklonjenih načinih dela v učilnicah,[19] v kurikulu in v ocenjevalnih postopkih ter modelih, ki dajejo prednost dekletom.[20] V povprečju višji dosežki deklet naj bi že sami po sebi dokazovali, da šola nagrajuje pridnost (deklet) in ne pameti (fantov) (Tašner in Mencin Čeplak, 2011: 182). Problematiki pristranskosti pri ocenjevanju je smiselno posvetiti pozornost, saj rezultati učencev in učenk vplivajo na njihovo nadaljnjo izobraževalno pot, zato je vsekakor pomembno zagotoviti pravično ocenjevanje. A pri tem je treba biti pazljiv, da vzrokov za nepravično ocenjevanje ne iščemo v pretežno ženskih kadrih v izobraževanju, pri čemer lahko hitro zapademo v sodbe in očitke o tem, da učiteljice od fantov pričakujejo slabše dosežke in da so do fantov učitelji pravičnejši kot učiteljice (prav tam: 185). To sicer izpodbijajo številne raziskave (Duffy, Warren in Walsh, 2001; Sadker, Sadker in Zittelman, 2009; Skelton, 2002; Swinson in Harrop, 2009), ki ugotavljajo nasprotno, da tudi učiteljice fante praviloma obravnavajo kot kreativna, pametna bitja, ki jih je treba spodbujati h kritičnemu razmišljanju, saj bodo v prihodnje pomembni družbeni akterji, od deklet pa pričakujejo predvsem pridnost, delavnost in urejenost.

## Namesto zaključka …

V izbranih virih smo ugotovili prisotnost diskurza o ubogih fantih, ki temelji na tezi o pristranskosti pri ocenjevanju, diskurza, ki za neuspeh fantov krivi šole in je osnovan na predpostavki o škodljivosti feminizacije šolstva, ter diskurza o specifičnem biološkem in psihološkem profilu fantov, ki temelji na predpostavki o vplivu bioloških razlik med spoloma na neenakost v izobraževalnih dosežkih, ki naj bi bila posledica različnih stilov učenja ter naravnih razlik v sposobnostih. Ključni akterji, ki lahko s svojimi vrednotami, prepričanji in delovanjem utrjujejo ali pa rahljajo spolno razliko in spolne stereotipe, so učitelji/-ce, zato je še posebej pomembno, da so pozorni na to, kako vstopajo v interakcije z učenci/-kami.

19 »Pogosto slišimo, da je izobraževalni sistem za dekleta krutejši kot za fante. Nekatere raziskave so pokazale, da učitelji večkrat vprašajo fante. Dekleta se pogosteje skrivajo v senci in fantom pustijo, da pokažejo svoje zmožnosti.« (Gurian, 2000: 90)

20 »Učitelji običajno dajejo glede na SES privilegiranim dijakom in dekletom boljše šolske ocene, četudi zunanje preverjanje znanja pri njih ne izkazuje boljših dosežkov kot pri prikrajšanih dijakih in fantih (prav tako glede na SES).« (Zupanc, 2016)

*... Smernice*

1. Učitelji/-ce naj bodo pozorni/-e na morebitne predsodke oz. na pričakovanja, ki jih imajo do učencev in učenk. Prizadevajo naj si, da se njihova pričakovanja o obnašanju in vedenju, (pred)znanju, zmožnostih, sposobnostih ter potencialu pri določenem predmetu ne razlikujejo glede na spol učencev in učenk.
2. Učitelji/-ce naj bodo pozorni/-e, da so njihovi odzivi, kriteriji za ocenjevanje ter zahteve, naloge in zadolžitve, ki jih postavljajo učencem/-kam, spolno nevtralni in enaki za fante in dekleta.
3. Učitelji/-ce naj bodo pozorni/-e, kako medsebojne interakcije v razredu vplivajo na oblikovanje spolnih identitet učencev in učenk. Pri tem naj jih ne spodbujajo ali omejujejo na podlagi svojih prepričanj in vrednot.
4. Učitelji/-ce naj bodo pozorni/-e na to, kakšna sporočila o moškosti in ženskosti in prikaze spolnih vlog v šolo prinašajo učenci/-ke ter s kakšnimi prikazi se srečujejo v šoli. Pomembno je, da sta predstavitev vsebin ter razprava o njih občutljivi na vprašanja spolne enakosti. Pri tem naj se poskusijo izogniti ideološko obarvanim temam ali pa naj jih kritično obravnavajo in umestijo v ustrezen socialnozgodovinski, kulturni ter ekonomski kontekst.
5. Učitelji/-ce naj razmislijo o tem, kakšen je njihov pedagoški pristop in na katerih idejah ter teorijah o pedagoškem delu temelji. Pri svojem delu naj bodo vselej pozorni na vprašanja spolne enakosti in družbene pravičnosti, tudi (in predvsem) tisti, ki se jim morda zdi, da to za predmet, ki ga poučujejo, ni bistvenega pomena.

Gurian pravi, da »moška biologija v naši družbi ustvarja svojo, fantovsko kulturo«, v kateri je moškim dano več »neodvisnosti« kot ženskam in ki jih »preko pustolovščin bolj spodbuja k iskanju neodvisnosti« (2000: 48). A teza, da se lahko na podlagi »moške biologije« enemu spolu podeljuje (ali odvzema) določene ugodnosti, je problematična, saj naturalizira neenakosti in kameni spolna neravnovesja v razmerjih družbene moči. Če ji sledimo, bodo visoki dosežki deklet pri matematiki vedno zgolj odsev trdega dela in ne razumevanja, za slabšimi rezultati fantov pa bodo tudi v prihodnje učitelji/-ce zaznavali/-e dejanski 'potencial' (Walkerdine, 1997 v

Mencin Čeplak in Tašner, 2009: 109). Če ji sledimo, bomo še naprej vzgajali nagajive dečke in poslušne deklice, pametne fante in pridna dekleta.

## Literatura


Anderson, K. J. (2015). *Modern misogyny: Antifeminism in a post-feminist era*. Oxford: Oxford University Press.

Apple, M. W. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, *37*(4), 409–423.

Arnot, M., in Mac an Ghaill, M. (2006). *The Routledge reader in gender and education*. London: Routledge.

Carrington, B., Tymms, P., in Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gender gap' – Do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Journal of Educational Research, 34*(3), 315–327.

Duffy, J., Warren, K., in Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles, 45*(9), 579–593.

Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., in Maw, J. (ur.). (1998). *Failing boys?: Issues in gender and achievement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Francis, B., in Skelton, C. (2005). *Reassesing Gender and Achievement – questioning contemporary key debates*. London, New York: Routledge.

Hadjar, A., Krolak-Schwerdt, S., Priem, K., in Glock, S. (2014). Gender and educational achievement. *Educational Research, 56*(2), 117–125.

Helbig, M. (2012). Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skill: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries. *British journal of sociology of education, 33*(5), 661–677.

Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: A problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture and Society, 8*(2), 173–186.

McRobbie, A. (2007). Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies, 21*(4–5), 718–737.

Mencin Čeplak, M., in Tašner, V. (2009). Spolne neenakosti v izobraževanju. V V. Tašner (ur.). *Brez spopada kultur, spolov, generacij* (103–116). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Plevnik, T. (ur.) (2010). *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Raphael Reed, L. (1998). 'Zero tolerance': gender performance and school failure. V Epstein idr. (ur.) *Failing boys?: Issues in gender and achievement* (56–76). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Sadker, D. M., Sadker, M., Zittleman, K. R. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York: Scribner.

Skelton, C. (2001). Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings. V Francis, B., in Skelton, C. (ur.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (164–176). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Skelton, C. (2002). The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education, 12* (1), 77–96.

Smith, E. (2003). Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement debate. *British Journal of Educational Studies, 51*(3), 282–295.

Swinson, J., in Harrop, L. (2009). Teacher talk directed to boys and girls and its relationship to their behaviour. *Educational Studies, 35*(5), 515–524.

Tašner ,V., in Mencin Čeplak, M. (2011). Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov. *Šolsko polje, XXII*(3–4), 171–195.

Tašner, V., in Rožman, S. (2015). Vplivi sprememb v polju edukacije na položaj žensk v slovenski družbi in politiki. V Antić Gaber, M. (ur.), *Zahtevna razmerja: spol, strukturne ovire in priložnosti* (51–65). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Thomas, A. E. (2017). Gender Differences in Students' Physical Science Motivation: Are Teachers' Implicit Cognitions Another Piece of the Puzzle?. *American Educational Research Journal*, *54*(1), 35-58.

Ule, M. (2010). Prikrite spolne neenakosti v izobraževalnih potekih in prehodih. *Sodobna pedagogika, 3*, 16–29.

Walkerdine, V. (1998). *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Falmer Press.

Warrington, M., Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education, 12*(4), 493–508.

Weaver-Hightower, M. (2003). The 'Boy Turn' in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research, 73* (4), 471–498.

## Viri

Gurian, M. (2000). *Dečke vzgajamo drugače: od otroka do izjemnega moškega*. Tržič: Učila International.

Ma. Ja. (2012). Razlike med spoloma se manjšajo, največje ostajajo pri plačah. Najdeno 20. marca 2016 na spletnem naslovu http://www.delo.si/novice/svet/razlike-med-spoloma-se-manjsajo-najvecje-ostajajo-pri-placah.html.

Musek Lešnik, K. (2011). Bajke in povesti o devetletki. Najdeno 14. marca 2016 na spletnem naslovu http://www.ipsos.si/BKBP%20Bajke%20in%20povesti.html.

Rutar, D. (2016). O ženskah in biču. *Šolski razgledi, LXVII*(5), 7.

SURS (2015). Diplomanti višješolskega in visokošolskega izobraževanja, Slovenija, 2015. Najdeno 18. avgusta 2016 na spletnem naslovu http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5935&idp=9&ihearder bar=7.

Šmuc, S. (2014). Ženske pogosteje postavljene pred izbiro: služba ali družina. Najdeno 8. marca 2016 na spletnem naslovu http://www.delo.si/mnenja/komentarji/zenske-pogosteje-postavljene-pred-izbiro-sluzba-ali-druzina.html.

Vilčnik, V. (prev.). (2015). Prepovedana tema: Šolski sistem neprijazen do fantov. Najdeno 27. februarja 2016 na spletnem naslovu http://24kul.si/bitka-za-decke.

Vistoropski, N. (2011). Dr. Perko v Oni – To je rezultat: upognjeni sin, ki caplja za mamico. Najdeno 27. maja 2016 na spletnem naslovu http://www.delo.si/druzba/dr-andrej-perko-v-oni-to-je-rezultat-upognjeni-sin-ki-caplja-za-mamico_2.html.

Zupanc, D. (2016). (Ne)pravičnost v slovenski šolski vertikali. *Šolski razgledi, LXVII*(2), 2.

# Novi izzivi na področju izobraževanja varnostnega osebja?

Mojca Rep in Tomaž Čas

Varnost, kot ena izmed eksistenčnih človekovih potreb, je v polni meri izražena šele takrat, ko se človek znajde v kritičnih varnostnih okoliščinah. Nekateri avtorji varnost kot dobrino posameznika uvrščajo takoj za fiziološkimi potrebami (Bučar, 1997) in kot takšna predstavlja enega od ključnih problemov vsake države (CoESS, 2013; Strategija na področju zasebnega varstva, 2010). Zasebno varnostne družbe so vsakodnevno postavljene pred nove delovne zahteve in se tako soočajo z mnogimi izzivi (CoESS, 2013; Čas in Rep, 2015), ki se jim lahko ustrezno zoperstavi le ustrezno in kvalitetno usposobljeno zasebno varnostno osebje (v nadaljevanju: varnostno osebje) (CoESS, 2013; Čas in Rep, 2015; Možina, 2002), ki postaja temeljni dejavnik razvoja in uspešnosti zasebno varnostnih družb (Čas, 2010; Čas in Rep, 2015; Dermol, 2010; Florjančič idr., 2004; Mihalič, 2006; Možina, 2002; Sotlar in Čas, 2009). Nivo usposobljenosti varnostnega osebja je nemalokrat podvržen javni kritiki in to osebje je hkrati na določenih področjih tudi dejansko slabo usposobljeno. Glavni namen projekta Kompetenčni center za izobraževanje varnostnega osebja (v nadaljevanju KCIVO) je bil teoretično in praktično usposobiti zaposlene (Čas idr., 2013a; Čas in Rep, 2015), zagotoviti dvig znanja in kompetenc ter utrjevati in nadgrajevati veščine in spretnosti (Dermol, 2010; Torrington idr., 2011). Slednje s spodbujanjem interakcije med ljudmi nedvomno spodbuja izmenjavo informacij, kar pa je tesno povezano z ustvarjanjem novega znanja (Dermol, 2010).

## Kompetence varnostnega osebja

Namen projekta KCIVO je bil zagotoviti zakonito, strokovno in humano izvajanje nalog na področju varovanja ljudi in premoženja ter zadovoljstvo naročnikov varnostnih storitev in s tem posledično zagotoviti tudi višjo stopnjo varnosti v Sloveniji. Hkrati pa se je tako tudi partnerstvo lažje prilagajalo trgu in tržnim zahtevam, ki so na področju zagotavljanja zasebne varnosti zelo zahtevne. Gre za opravljanje nalog varovanja ljudi in premoženja, varovanje oseb, prevoz in varovanje gotovine ter drugih vrednostnih pošiljk, varovanje javnih zbiranj, varovanje prireditev v gostinskih lokalih, upravljanje z varnostno-nadzornim centrom, načrtovanje sistemov tehničnega varovanja in izvajanje sistemov tehničnega varovanja. Tudi na področju zasebnega varovanja je izjemno pomembno, da so zaposleni sposobni fleksibilno delovati in hitro reagirati na vse spremembe, ki se lahko pojavijo v okolju, ki ga varujejo (Čas idr., 2013; Čas in Rep, 2015; Klisura, 2016), zato je pravi nabor znanj in sposobnosti ključen za kvalitetno in učinkovito opravljanje dela (Dermol, 2010; Florjančič idr., 2004; Mihalič, 2006; Rojc idr., 2006). Pri tem je pomembno, da je veliko pozornosti namenjeno zaznavi izobraževalnih potreb, predvsem na podlagi opisov delovnih mest v povezavi z zahtevanimi kompetencami, kot tudi opravljeni primerjavi med želenim in z dejanskim stanjem (Dermol, 2010; Ermenc idr., 2012; Možina 2002; Mihalič, 2006; Rojc idr., 2006). Slednje je bilo določeno na podlagi ugotovljenih potreb in drugih ugotovitev v raziskavi, ki je bila opravljena v ta namen. V želji, da bi na najboljši način realizirali zastavljeni cilj, smo analizirali kriterije usposabljanja, izobraževanja in izpopolnjevanja glede na panožne profile ter vrsto opravljanja nalog na področju zasebnega varovanja. V izbor so tako vključeni vsi poklici oz. delovna mesta v zasebno varnostnih družbah. Pri tem smo izpostavljene poklice (profile) opredelili samostojno, saj je bil namen izpopolnjevati in usposobiti celotno zasebno varnostno osebje (Čas idr., 2013). Varnostno osebje smo skupaj z že opredeljenimi kompetencami, ki so vključene v katalogih znanj in programe strokovnega izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja (Katalog strokovnih znanj in spretnosti; 2011), razdelili po naslednjem sistemu (Čas idr., 2013; Klisura, 2016):

- varnostni menedžer oz. varnostna menedžerka,
- varnostnik nadzornik oz. varnostnica nadzornica,
- varnostnik oz. varnostnica,
- varnostnik specialist oz. varnostnica specialistka,

- tehnično zasebno varnostno osebje in
- vodstveno ter drugo strokovno osebje.

Tako je bil pristop k izgradnji modela kompetenc za dejavnost zasebnega varovanja v celoti osredotočen in prilagojen specifiki navedenega strokovnega področja (Čas idr., 2013; Čas in Rep, 2015).

### *Priprava kompetenčnega modela – metodologija raziskave*

Vključeni partnerji so sicer delovali v isti panogi, vendar se je bilo kljub temu potrebno zavedati tudi specifike dela vsakega izmed njih, zato je bilo smiselno pripraviti čim bolj fleksibilen in praktično uporaben model. Panožne profile smo v projektu in raziskavi razdelili v šest skupin in ti so bili tudi anketiranci. Tako je bilo anketiranih (Čas idr., 2013a; Klisura, 2016):

- 40 varnostnikov od 646 zaposlenih pri vseh partnerjih, kar pomeni, da je bilo anketiranih 6,2 % vseh zaposlenih,
- 15 izmed tehničnega osebja za svoj profil od 72 zaposlenih – 20,8 %,
- 11 izmed vodstvenega in drugega strokovnega osebja za svoj profil od 34 zaposlenih - 32,3 %,
- 17 specializantov za svoj profil od 313 zaposlenih – 5,4 %,
- 15 nadzornikov za svoj profil od 41 zaposlenih – 36,6 %,
- 17 menedžerjev za svoj profil od 24 zaposlenih – 70,9 %.

Na tem mestu poudarjamo, da je bilo od vseh zaposlenih v partnerstvu (1.130 zaposlenih v času prijave projekta) v anketo vključenih 115 ali 10,2 % vseh zaposlenih oz. 13,5 % vseh zajetih v anketo. Ob tem je potrebno poudariti, da so bili za vsak zgoraj omenjeni profil ocenjevalci tudi menedžerji (17), predavatelji (11) in člani izpitnih komisij (10). Tako je pri vsakem profilu sodelovalo še 38 ocenjevalcev (pomembnih poznavalcev analizirane problematike), z izjemo varnostnih menedžerjev, kjer so bili ocenjevalci še predavatelji in člani izpitnih komisij (21). Glede na navedeno je mogoče ugotoviti, da je bil vzorec anketirancev ustrezen in da je mogoče ugotovitve upoštevati in posploševati, saj smo zbrali podatke na podlagi metode 360 stopinj. S takšno zastopanostjo ocenjevalcev se je omogočil širši in objektivnejši vpogled v dejanske in zahtevane kompetence po posameznih profilih (Čas idr., 2013; Čas in Rep, 2015).

Varnostno osebje se mora z namenom pridobivanja in izpopolnjevanja strokovnih znanj in spretnosti (Dermol, 2010; Rojc idr., 2006) obvezno strokovno usposabljati in izpopolnjevati (CoESS, 2013) po programih strokovnega usposabljanja in izpopolnjevanja varnostnega osebja ter glede na vrsto dela, ki ga varnostno osebje opravlja na področju zasebnega varovanja (CoESS, 2013). In obseg teh znanj ter kompetenc so ocenjevali anketiranci, obenem pa opravili lastno oceno vsake posamezne kompetence. S samim kompetenčnim modelom smo odgovorili na vprašanje, s katerimi veščinami, znanjem in sposobnostmi doseči kvalitetno uporabo slednjega v praksi (Čas idr., 2013; Čas idr., 2013a).

## Analiza razvoja kompetenc ter zagotavljanje kakovosti usposabljanj

V projektu KCIVO smo ves čas trajanja spremljali njegovo izvajanje. Nadgradili in razvili smo ključne kompetence, ki bistveno pripomorejo, ne le v smislu zagotovitve optimalne kakovosti in zakonitosti izvajanja nalog varnostnega osebja, ampak tudi prispevajo k večjemu ugledu panoge kot celote (Čas in Rep, 2015; Klisura, 2016). Slednje je pomembno tudi zaradi ocenjevanja smiselnosti vsebin (Ermenc idr., 2012). Izvajanje usposabljanj je bilo ves čas prilagojeno partnerjem, še zlasti z vidika stalnega časovnega pritiska, zato so bile temu primerno organizirane vse izobraževalne aktivnosti. V času trajanja projekta pa smo spremljali tudi potek usposabljanj in izpopolnjevanj ter dejansko uporabnost kompetenčnega modela in zlasti sledeče (Čas in Rep, 2015):

- aktualnost opredeljenih ključnih kompetenc oz. vsebinskih sklopov usposabljanj in izpopolnjevanj,
- dopolnjevanje seznama ključnih kompetenc oz. vsebinskih sklopov usposabljanj in izpopolnjevanj z novimi ter
- napredek pri razvijanju ključnih kompetenc oz. znanja in spretnosti varnostnega osebja.

Napredek smo spremljali s pomočjo testov za preizkus znanja pred posameznimi usposabljanji in izpopolnjevanji ter po izvedenih usposabljanjih in izpopolnjevanjih. Spremljanje izvajanja kompetenčnega modela in izvajanja programa ter izvedbenega programa usposabljanj in izpopolnjevanj je zajemalo tudi zunanje ter notranje vrednotenje uspešnosti, saj nas je zanimalo kakšen je učinek opravljenih usposabljanj in izpopolnjevanj na delovno uspešnost ter na zadovoljstvo naročnikov varnostnih

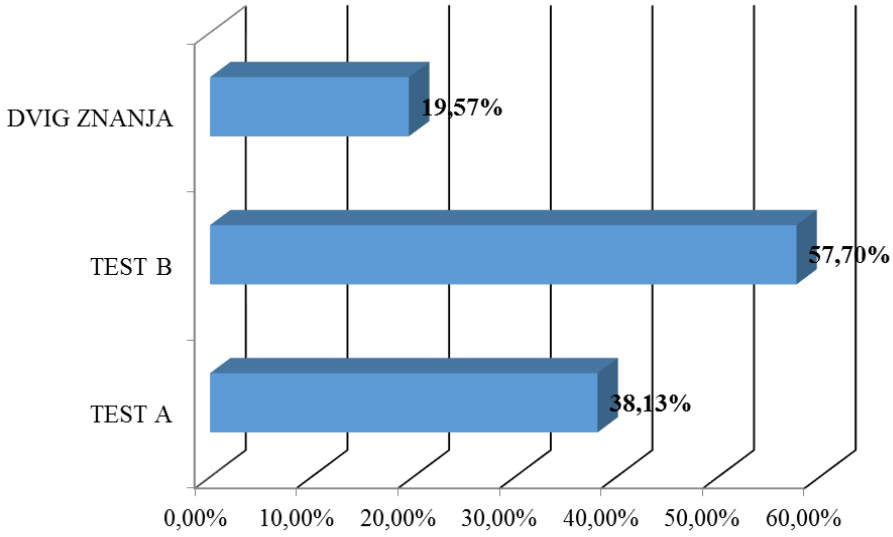
storitev (Čas in Rep, 2016). Nenazadnje lahko tudi z ustreznim medsebojnim sodelovanjem in ažurnim prenosom znanja (Bernik in Meško, 2012; Skubic, 2012) dosežemo skupni cilj, to je dvig znanja varnostnega osebja. Ustrezno usposobljen, torej strokoven kader, je namreč tudi eden izmed dejavnikov uspešnosti vsake zasebno varnostne družbe (Mihalič, 2006; Možina, 2002).

### *Analiza uspešnosti usposabljanj KCIVO*

Od leta 2013 do zaključka projekta v letu 2015 so bila izvedena notranja usposabljanja za vse profile varnostnega osebja, z izjemo leta 2013, ko so se večinskega deleža izvedenih usposabljanj udeležili zaposleni iz profila 1 (varnostnik, varnostnica) in profila 4 (varnostniki specialisti – varnostniki za varovanje gostinskih lokalov, varnostniki interventi, varnostniki za prevoz in varovanje gotovine ter drugih vrednosti, varnostniki rentgenologi in drugo varnostno osebje). Obenem pa smo v letih 2014 in 2015 izvajali tudi specialistična in ostala usposabljanja glede na izražene potrebe partnerjev, tudi zaradi novih zahtev naročnikov varnostnih storitev. V nadaljevanju predstavljamo analizo uspešnosti projekta KCIVO po vrsti usposabljanja in letih z vidika napredka udeležencev, ugotovljenega s pomočjo pisnih testov, kjer je bilo to možno, pa tudi s praktičnim preverjanjem znanja (Čas in Rep, 2015; Čas in Rep, 2016). Zaradi drugačnega načina preverjanja znanja rezultate za leto 2013 predstavljamo posebej.

#### Uspešnost izvedenih usposabljanj v letu 2013

V letu 2013 smo od začetka operacije v usposabljanja vključili 907 varnostnikov, varnostnikov specialistov in drugega varnostnega osebja. V nadaljevanju predstavljamo analizo notranjih usposabljanj glede na dvig znanja za profil 1 in profil 4. Udeleženci notranjega usposabljanja so pred in po usposabljanju izpolnjevali test, ki je zajemal ista vprašanja. Na podlagi testov smo preverjali dvig znanja naših udeležencev. V analizo so vključeni rezultati testov za 783 udeležencev, kar znaša 1.566 testov. Pri vsakem vprašanju je bilo možno zbrati največ 5 točk. V nadaljevanju so bili testi ocenjeni s strani istega ocenjevalca, s čimer smo zagotovili nepristranskost. Rezultate testov smo nato primerjali med seboj. Na podlagi dodeljenih točk smo izračunali povprečje dviga znanja za celotno partnerstvo, ki ga v spodnjem grafu prikazujemo v odstotkih (Čas in Rep, 2015; Čas in Rep, 2016).




Slika 9: Primerjava testov pred (test A) in po (test B) usposabljanju v %.

Beležimo dvig znanja za 19,57 %. Pri tem je potrebno upoštevati, da so samo predavanja in praktično delo z varnostniki dvignili nivo njihovega znanja. Rezultat bi bil vsekakor bistveno boljši, če bi imeli udeleženci vsaj nekaj časa možnost, da bi snov pred pisanjem drugega testa ponovili. Rezultate raziskave smo upoštevali pri pripravi notranjih usposabljanj za leto 2014, kjer smo vključili tudi tiste vsebine, za katere se je izkazalo, da bi jih bilo smiselno vključiti glede na izkazano znanje pri testih v letu 2013 (Čas in Rep, 2015; Čas in Rep, 2016).

## Uspešnost izvedenih usposabljanj v letih 2014 in 2015

V primerjavi z letom 2013 smo v usposabljanja KCIVO vključili vse partnerje in do 30. 10. 2014 zabeležili 12.35, v letu 2015 pa 1.002 vključitvi. V letu 2014 smo na podlagi rezultatov testov, ki so jih udeleženci pisali v letu 2013, v notranje usposabljanje ponovno vključili vsebine, za katere je bilo ugotovljeno, da jim povzročajo največ težav, ali pa je poznavanje teh vsebin izjemnega pomena za kvalitetno delo varnostnega osebja. Na podlagi prejetih mnenj izvajalcev in udeležencev notranjih usposabljanj smo v letih 2014 in 2015 predvideli tudi zunanja usposabljanja (Čas in Rep, 2015; Čas in Rep, 2016), in sicer:

- druga zakonsko predpisana specialistična usposabljanja, kot so: prevoz in varovanje gotovine ter drugih vrednostnih pošiljk, varovanje prireditev v gostinskih lokalih za varnostnike, NPK varnostnik nadzornik, obdobna usposabljanja za varnostno osebje, NPK operater, periodično teoretično in praktično usposabljanje ter preverjanje usposobljenosti varnostnikov/operaterjev VNC za požarno varstvo in izvedba občasnega preizkusa teoretične in praktične usposobljenosti za varno delo, čezmejni prevoz gotovine,
- ostala usposabljanja/delavnice glede na prejete predloge in mnenja v skladu s potrebami delovnega procesa: delo s težavnimi strankami in reševanje konfliktov, vadba praktičnih postopkov s samoobrambo in varstvo pred požarom ter varstvo pri delu, komuniciranje s težavnimi sogovorniki in sposobnost obvladovanja konfliktov, delavnice na temo varovanja osebnih podatkov, udeležba zaposlenih partnerske zasebno varnostne družbe na vodilnem svetovnem sejmu za varnost in požarno preventivo v Essnu, delavnica Aktualne grožnje s področja informacijske varnosti – kaj lahko grozi zasebno varnostnim družbam, Kadrovnik s karizmo in NLP Šola vodenja; mednarodna konferenca Dnevi korporativne varnosti, mednarodna konferenca Informacijska varnost – danes in jutri, Strokovno srečanje sodnih cenilcev in izvedencev Slovenije, Finančna kriminaliteta in korupcija, varovanje osebnih podatkov – izzivi uporabe novih tehnologij in Strah pred kriminaliteto – vloga zasebno varnostnih služb.

Pri vseh specialističnih in notranjih usposabljanjih smo opravili preizkus znanja s preverjanjem. Udeleženci so vsa usposabljanja uspešno opravili in si s tem pridobili potrdilo o usposobljenosti ali pa pridobili NPK za želeno področje dela.

### *Zadovoljstvo udeležencev usposabljanj KCIVO*

V tem podpoglavju je predstavljena analiza anonimnih anketnih vprašalnikov, s katerim smo ugotavljali zadovoljstvo udeležencev z izvedenimi notranjimi usposabljanji. Pri internih in specialističnih usposabljanjih, ki so predstavljala večino izvedenih usposabljanja, smo vsem udeležencem razdelili anonimno anketo. Udeleženci so trditve ocenjevali od 1 do 5, pri čemer je 1 pomenila »sploh se ne strinjam« in 5 »popolnoma se strinjam«. V

tabeli so predstavljene povprečne ocene po trditvah glede na vrsto usposabljanja in leto izvajanja.

Analizo rezultatov predstavljamo v nadaljevanju.

Tabela 2: Zadovoljstvo udeležencev na usposabljanjih v letih 2013, 2014, 2015 (Čas in Rep, 2015; Čas in Rep, 2016).

| Leto/Trditev | 2013 | 2014 | | | | | 2015 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | IU[1] | IU | PU[2] | IUTO[3] | KOM[4] | SAM[5] | IU | PU | IUTO | SAM |
| Usposabljanje je bilo s strani organizatorja v organizacijskem in izvedbenem delu zelo dobro. | 4,47 | 4,6 | 4,32 | 4,31 | 4 | 4,64 | 4,6 | 4,6 | 4,5 | 4,75 |
| Razmerje med teoretičnim in praktičnim usposabljanjem je bilo po moji oceni ustrezno porazdeljeno. | 4,33 | 4,6 | 4,32 | 4,12 | 3,57 | 4,64 | 4,5 | 4,26 | 4,23 | 4,62 |
| Z usposabljanjem sem bil zelo zadovoljen. | 4,41 | 4,6 | 4,15 | 4,31 | 3,66 | 4,58 | 4,6 | 4,6 | 4,3 | 4,6 |
| Predavatelji so bili glede na vsebino dobro izbrani. | 4,63 | 4,7 | 4,69 | 4,31 | 3,71 | 4,64 | 4,7 | 4,4 | 4,7 | 5 |
| Z vključitvijo osnovnih postopkov oživljanja in uporabo defibrilatorja/uporabe plinskega razpršilca v usposabljanje sem bil zelo zadovoljen. | 4,61 | | | | | | | | | |

| Leto/Trditev | 2013 | 2014 | | | | | 2015 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | IU[1] | IU | PU[2] | IUTO[3] | KOM[4] | SAM[5] | IU | PU | IUTO | SAM |
| Z vključitvijo uporabe plinskega razpršilca in uporabo v usposabljanje sem bil zelo zadovoljen. | | 4,5 | | | | | | | | |
| Z izbrano vsebino usposabljanj sem bil zelo zadovoljen. | | | | | 3,57 | 4,7 | 4,6 | | 4,45 | 4,6 |
| Takšna oblika usposabljanj prispeva k dvigu kakovosti znanja in spretnosti, ki jih potrebujete pri svojem delu. | 4,55 | 4,4 | 4,3 | 4,26 | 4,04 | 4,64 | 4,6 | 4,4 | 4,37 | 5 |
| Skupna povprečna ocena: | 4,5 | 4,5 | 4,31 | 4,285 | 4,02 | 4,64 | 4,6 | 4,45 | 4,42 | 4,76 |

1 Interno/notranje usposabljanje za profil 1 in 4. Vzorec je zajemal v letu 2013 100 anket, kar predstavlja 11,71 % vseh anket, v letu 2014 848 anket in v letu 2015723 anket, kar za obe leti predstavlja 100 % vseh anket.
2 Periodično teoretično in praktično usposabljanje ter preverjanje usposobljenosti varnostnikov/operaterjev VNC za požarno varstvo in izvedba občasnega preizkusa teoretične in praktične usposobljenosti za varno delo. V vzorec so zajete vse ankete za leto 2014 (19) in 2015 (8).
3 Interno usposabljanje za tehnično osebje. V vzorec so zajete vse ankete za leto 2014 (19) in 2015 (26).
4 Komuniciranje s težavnimi sogovorniki in reševanje konfliktov. V vzorec so zajete vse ankete (26).
5 Samoobramba s praktičnim postopkom. V vzorec so zajete vse ankete za leto 2014 (22) in 2015 (8).

Kot je razvidno iz tabele, so bili udeleženci v letu 2013 zelo zadovoljni s samo izvedbo, s predavatelji in vsebino notranjih usposabljanj, saj je bila skupna povprečna ocena 4,5.

V letu 2014 so bili udeleženci najbolj zadovoljni z organizacijo usposabljanj in predavatelji, pri večini usposabljanj pa tudi s samo vsebino usposabljanj. Obenem pa so tudi prepričani, da usposabljanja prispevajo k dvigu kakovosti znanj in spretnosti, ki jih potrebujejo pri svojem delu. Najnižja skupna povprečna ocena je bila 4,02 in najvišja 4,64. V letu 2015 so bili ude-

leženci najbolj zadovoljni z organizacijo usposabljanj in predavatelji, ter s samo vsebino in z usposabljanjem na splošno. Za večino usposabljanj pa so bili prepričani, da prispevajo k dvigu kakovosti znanj in spretnosti, ki jih potrebujejo pri svojem delu. Najnižja povprečna ocena pri tej trditvi je bila 4,37 in najvišja 5. Najnižja skupna povprečna ocena pa je bila 4,42 in najvišja 4,76 (Čas in Rep, 2016).

## Končni »izplen« projekta KCIVO

Naloge zasebnega varnostnega osebja se spreminjajo in dopolnjujejo, zato je potrebno neprestano obnavljati pogoje za njihovo zakonito uporabo, hkrati pa vaditi praktične postopke za njihovo neposredno uporabo. Prav te posebnosti so tudi razlog, da smo kompetenčni model, predvsem pa program usposabljanja in izpopolnjevanja varnostnega osebja neprestano prilagajali, dopolnjevali in spreminjali glede na potrebe in zahteve, ki so predpogoj za zakonito, strokovno in učinkovito izvajanje nalog na področju zasebnega varovanja (Čas in Rep, 2015; Čas in Rep, 2016). V nadaljevanju so na kratko predstavljeni glavni dosežki projekta in mnenje vključenih partnerjev.

### *Glavni dosežki projekta*

V vseh letih izvajanja projekta KCIVO je bilo v usposabljanja vključenih 1.521 oseb, ki so se vse udeležile notranjih usposabljanj. In medtem ko je vsebina specialističnih usposabljanj že vnaprej zakonsko določena, pa je bil nabor vsebin notranjih usposabljanj identificiran v (zgoraj omenjeni) raziskavi. Slednje je omogočilo izvedbo vsebin, za katere so bili anketiranci mnenja, da jih pri opravljanju dela resnično potrebujejo. Glede na rezultate vseh opravljenih testov ter pridobljenih nacionalnih poklicnih kvalifikacij, tudi v okviru notranjih usposabljanj, pa je možno za veliko večino udeležencev oz. skoraj vse opredeliti sledeče glavne rezultate :

- zelo dobro poznajo pogoje za uporabo ukrepov in drugih sredstev varnostnikov (za 19,57 %);
- usposobljeni so praktično izvajati ukrepe in druga sredstva varnostnikov, obenem pa imajo znanja za povezavo teoretičnih in praktičnih znanj s področja izvajanja ukrepov varnostnikov;
- naučili so se uporabljati defibririlator in izvajati postopke oživljanja;
- usposobljeni so za uporabo plinskega razpršilca;

- usposobljeni so za gašenje začetnih požarov z različnimi gasilniki;
- usposobljeni so zavarovati kraj kaznivega dejanja in kraje drugih dogodkov;
- dodatno so usposobljeni za komuniciranje s problematičnimi osebami.

### *Odziv partnerjev*

Projekt KCIVO je bil tudi za vse zaposlene v partnerstvu potreben in več kot dobrodošel, saj so tudi partnerji sami zaznali sledeče pozitivne spremembe (Rep, 2016):

- strokovnejše in zakonitejše opravljanje delovnih nalog zaradi novopridobljenega znanja v skladu za Zakonom o zasebnem varovanju,
- razširjen obseg dela,
- zmanjšanje števila pritožb tudi za 100 %,
- povečanje števila zaposlenih zaradi večjega obsega posla do 71 %,
- večja samostojnost in suverenost pri opravljanju del,
- zmanjšanje števila ur absentizma do 28 %,
- sistemska ureditev izobraževanj v zasebno varnostnih družbah,
- razširitev znanja, ki je neposredno povezana z izvajanjem nalog varovanja,
- 100-% prenos dobrih praks in izkušenj znotraj KCIVO,
- večja motivacija zaposlenih za delo, ki ga opravljajo, kar je posledica dviga znanja.

## Za zaključek: KCIVO – da ali ne?

V vseh letih izvajanja KCIVO smo aktivno spremljali uspešnost izvedenih usposabljanj kot tudi zadovoljstvo udeležencev z njimi. Kar se tiče uspešnosti izvedenih usposabljanj, smo bili 100-% uspešni. Skupna povprečna ocena v letu 2013, kar se tiče zadovoljstva udeležencev, je bila 4,5, v letu 2014 je bila najnižja 4,02 in najvišja 4,64. V letu 2015 je bila skupna najnižja povprečna ocena 4,42 in najvišja 4,76. Obenem pa so bili udeleženci zelo zadovoljni tudi s samo vsebino in z usposabljanjem na splošno. Za veči-

no usposabljanj pa so prepričani, da prispevajo k dvigu kakovosti znanj in spretnosti, ki jih potrebujejo pri svojem delu, kar je za zasebno varnostno osebje izjemnega pomena. Slednje so potrdile tudi odgovorne osebe partnerskih zasebno varnostnih družb, saj so posebej izpostavile kot dobrodošlo sistemsko ureditev izobraževanj v zasebno varnostnih družbah, prenos dobrih praks in izkušenj znotraj projekta in večjo motivacija zaposlenih za delo, ki ga opravljajo, kar je posledica nabora ustreznih vsebin. S tem smo potrdili, da je človeški kapital neotipljivi kapital in vir oz. potencial tudi za zasebno varnostne družbe, zato je učinkovito in nenehno razvijanje kompetenc zaposlenih za vsako takšno družbo izjemnega pomena. Zagotovitev pogojev uspešnega in učinkovitega razvijanja sposobnosti zaposlenih omogoča hitro prilagajanje in odzivanje pri opravljanju delovnih nalog, kar je v današnjem času bistvenega pomena za vse zaposlene. Slednjega pa v KCIVO brez kvalitetne priprave vsebin usposabljanja, kvalitetnega izvajanja in ažurnega spremljanja razvoja kompetenc ne bi mogli potrditi.

## Literatura

Bučar, F. (1997). Varnost kot dobrina. V A. Anžič (ur.), *Zasebno varovanje in detektivska dejavnost – dileme in perspektive* (3–10). Portorož: Visoka policijsko-varnostna šola.

Čas, T. (2010). Security personnel training in Southeast Europe: an analysis of solutions in Slovenia. *European Perspectives – Journal on European Perspectives of the Western Balkan, 2*(1), 99–116.

Čas, T., Toporiš Božnik, M., in Rep, M. (2013). *Kompetenčni model za zasebno varnostno osebje*. Ljubljana: Čas – zasebna šola za varnostno izobraževanje.

Čas, T. (2014). *Priročnik za usposabljanje in izpopolnjevanje varnostnega osebja*. Ljubljana: Čas – Zasebna šola za varnostno izobraževanje.

Čas, T., in Rep, M. (2015). *Kompetenčni model z analizo usposabljanj zasebno varnostnega osebja*. Ljubljana: Čas – Zasebna šola za varnostno izobraževanje.

Čas, T., Rep, M. (2016). Quality Analysis of the Project Competence Centre for the training of security personnel. V G. Meško idr. *Criminal justice and security in Central and Eastern Europe: safety, security, and social control in local communities: conference proceedings* Prispevek predstavljen na konferenci Criminal justice and security in Central and Eastern Europe: safety, security, and social control in local communities, Ljubljana (480–489). Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.

Dermol, V. (2010). *Usposabljanja zaposlenih ter njihov vpliv na organizacijsko učenje in uspešnost v slovenskih storitvenih podjetjih*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Ermenc, K. L., Rutar Ilc, Z., Slivar, B., Milekšič, V., Klarič, T., Bauman, B., in Stolnik, K. (2012). *Z evalvacijo do sprememb.* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Florjančič, J., Bernik, M., in Novak, V. (2004). *Kadrovski management*. Kranj: Moderna organizacija, Fakulteta za varnostne vede.

Klisura, V. (2016). *Analiza izvedbe, rezultatov in kakovosti usposabljanja varnostnikov v Kompetenčnem centru ter analiza zadovoljstva varnostnikov s svojim delom*. Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.

Mihalič, R. (2006). *Management človeškega kapitala: priročnik za celostno upravljanje človeškega kapitala in človeških virov v praksi sodobnih organizacij.* Škofja Loka: Mihalič in Partner.

Možina, S. (2002). *Management kadrovskih virov znanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Rep, M. (2016). Possible improvements in the field of education and training of security personnel? – The case of the Republic of Slovenia. V Mojanoski, C. idr. *7th International scientific conference Contemporary Trends in Social Control of Crime*: *Book of Abstract*. Prispevek predstavljen na konferenci 7th International scientific conference Contemporary Ttrends in Social Control of Crime, Ohrid (32). Ohrid: Fakulteta za varnost Skopje.

Rojc, E., Bahun, D. (2006). *Človeški viri – kapital podjetja*. Velenje: Pozoj.

Skubic, B. (2012). *Merjenje izboljšav pri učnih dosežkih: dobre prakse za presojanje dodatne vrednosti šol.* Ljubljana: Državni izpitni center.

Torrington, D., Hall, L., Taylor, S., in Atkinson, C. (2011). *Human resource management* (8th ed). Harlow: Prentice Hall.

Strategija na področju zasebnega varstva. (2010). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve.

Sotlar, A., in Čas, T. (2009). 20 years of development of private security industry in Slovenia – between theory and practice. V G. Meško in B. Tominc. *Criminology and crime policy between human rights and effective crime control: book of abstracts*. Prispevek predstavljen na konferenci Criminoligy and crime policy between human rights and effective control, Ljubljana (262). Ljubljana: Slovenska akademija znanja in umetnosti.

## Viri

Bernik, I., Meško, G. (2012). ESEC portal - evropski portal za razvoj kompetenc na področju varnosti. Najdeno 5. aprila 2013 na spletnem naslovu http://www.fvv.uni-mb.si/KonferencaIV/zbornik/Bernik_Mesko.pdf

CoESS (2013). The socio - economic added value of private security services in Europe, fourth white paper. Najdeno 4. avgusta 2014 na spletnem na naslovu http://coess.eu/_Uploads/dbsAttachedFiles/CoESS_witboek_Socio_economic_study_2013_final.pdf

Čas, T., Toporiš Božnik, M., in Rep, M. (2013a). *Analiza kompetenc varnostnika glede na kompetenčni model v okviru kompetenčnega centra za izobraževanje varnostnega osebja.* Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.

Čas, T., in Rep, M. (2014). *Analiza notranjih usposabljanj KCIVO v letu 2013. 14. Slovenski dnevi varstvoslovja.* Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.

Katalog strokovnih znanj in spretnosti (2011). Najdeno 5. oktobra 2014 na spletnem naslovu http://www.nrpslo.org/katalog.aspx/75622022

# Izzivi multiprofesionalnega sodelovanja pri obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja

Urška Štremfel in Maša Vidmar

Zgodnje opuščanje izobraževanja (osipništvo) je v Evropski uniji (EU) prepoznano kot resen problem tako za posameznika kot celotno družbo. Predstavlja izgubo posameznikovih individualnih življenjskih priložnosti kot tudi socialnih in ekonomskih potencialov družbe kot celote (Svet Evropske unije, 2011). V tem okviru je bila na ravni EU (Evropski svet, 2000) leta 2000 opredeljena ciljna vrednost (referenčna raven povprečne evropske uspešnosti), v okviru katere si države članice prizadevajo, da bi bil odstotek tistih posameznikov, ki med 18. in 24. letom niso vključeni v izobraževanje in so izobraževanje ter usposabljanje opustili brez zaključene srednješolske izobrazbe, manj kot 10 %. Podatki Evropske komisije (2016) kažejo, da se EU kot celota vztrajno, a počasi približuje zastavljenemu cilju (17,6 % osipnikov leta 2000, 13,9 % osipnikov leta 2010, 11,0 % osipnikov leta 2015), čeprav še vedno obstajajo razlike med regijami oz. med določenimi podskupinami učencev. Svet EU za izobraževanje in Evropska komisija sta leta 2012 ob pregledu uresničevanja evropskega strateškega cilja ocenila, da dosedanji pristopi za obravnavo in preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja niso dovolj uspešni, in izpostavila multiprofesionalno sodelovanje kot obetaven pristop k reševanju problematike.

Namen prispevka je prikazati potenciale, znanstvene podlage, izbrano prakso in izzive multiprofesionalnega sodelovanja pri preprečevanju zgodnjega opuščanja izobraževanja. V prvem delu prispevka podrobneje predstavimo, kako potenciale multiprofesionalnega sodelovanja, kot jih

v svojih priporočilih opredeljujejo institucije EU, v praksi uresničujemo v mednarodnem projektu TITA (Medsektorski pristop k obravnavi zgodnjega opuščanja šolanja: inovativna usposabljanja, pripomočki in dejavnosti). V drugem delu prispevka se posvetimo znanstvenim podlagam multiprofesionalnega sodelovanja, pri čemer uvedemo temeljna konceptualna izhodišča raziskovanja multiprofesionalnega sodelovanja ter predstavimo v teoretskih in empiričnih raziskavah izpostavljene dejavnike uspešnega multiprofesionalnega sodelovanja. V tretjem delu prispevka prikažemo, kako številne izzive uspešnega multiprofesionalnega sodelovanja, ki jih je moč identificirati v znanstveni literaturi, z upoštevanjem načel na podatkih temelječega izobraževanja naslavljamo v projektu TITA. V sklepnem delu predstavimo sintezo ključnih ugotovitev in sporočil prispevka.

Prispevek temelji na analizi primarnih (uradnih) dokumentov institucij EU, obsežnem pregledu znanstvene literature ter predstavitvi dejavnosti in rezultatov projekta TITA, ki multiprofesionalno sodelovanje pri obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja uresničuje in preizkuša v praksi. Pri pregledu znanstvene literature je bil uporabljen interdisciplinarni pristop (analiza politik, teorija organizacij, pedagogika, andragogika, psihologija, filozofija), ki omogoča čim celovitejši zaobjem problema zgodnjega opuščanja izobraževanja ter na tej podlagi identifikacijo in oblikovanje politike ter prakse multiprofesionalnega sodelovanja za njegovo preprečevanje.

## Multiprofesionalno sodelovanje v ogledalu evropskih izobraževalnih politik in praks

Ideja o pomenu multiprofesionalnega sodelovanja pri preprečevanju zgodnjega opuščanja izobraževanja v dokumentih EU ni nova in se umešča v siceršnje strategije odpiranja izobraževalnega sektorja v širši družbeni in politični kontekst. Kot uvodoma navedeno je multiprofesionalno sodelovanje (na ravni politik in praks) v različnih dokumentih institucij EU opredeljeno kot pomemben dejavnik uresničevanja strateških ciljev EU. Evropski svet (2000; 2009) sodelovanje izobraževalnega z drugimi sektorji (mladi, zdravstvo, sociala, zaposlovanje, gospodarstvo) postavlja v središče razvoja EU. Svet EU (2011) multiprofesionalno sodelovanje v izobraževanju prepoznava kot pomemben element izboljševanja delovanja šole. Evropska komisija (2013) delovanje multiprofesionalnih timov v šolah poudarja kot ključno strategijo izboljševanja in inovacije pedagoškega procesa. Pri tem so pomembni aktivna udeležba ter vertikalno in horizontalno sodelovanje ne

le vladnih, temveč tudi nevladnih in zasebnih organizacij, posameznikov in institucij na vseh ravneh – nacionalni, regionalni, lokalni, šolski.

Poudarjenost multiprofesionalnega sodelovanja pri preprečevanju zgodnjega opuščanja izobraževanja v dokumentih EU izvira iz zavedanja, da zgodnja opustitev izobraževanja ni enkratna individualna odločitev posameznika, temveč je posledica niza različnih (negativnih) dogodkov in dejavnikov v njegovem osebnem, družinskem in/ali šolskem življenju. Preplet številnih dejavnikov (na individualni, šolski, sistemski ravni), ki vodijo do zgodnjega opuščanja izobraževanja, slednje opredeljuje kot kompleksen problem, ki zahteva prav takšne pristope njegovega reševanja. Oz. povedano drugače, ker zgodnjega opuščanja izobraževanja ne moremo pripisati zgolj enemu dejavniku (npr. zdravstvene težave, socialne stiske, šolska klima, pomanjkanje motivacije), tudi odgovori nanj ne morejo biti enoznačni, temveč zahtevajo kompleksen multiprofesionalni pristop (Evropski parlament, 2011).

Poleg multiprofesionalnega sodelovanja je pri obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja v EU še posebej poudarjen pomen na podatkih temelječega oblikovanja politik (Svet EU, 2011). Na podatkih temelječe izobraževanje naj bi državam članicam EU in institucijam EU omogočilo oblikovanje in izvajanje najučinkovitejših izobraževalnih politik ter praks (Evropska komisija, 2007; Eurydice, 2017). Javnopolitični odločevalci, strokovnjaki in deležniki (praktiki) naj bi tako združili moči pri iskanju novega (javnopolitično relevantnega) znanja in rešitev sodobnih javnopolitičnih problemov na področju izobraževanja.

Projekt TITA prispeva k uresničevanju navedenih strateških ciljev in usmeritev EU z znanstveno zasnovanimi, s preizkušenimi in ovrednotenimi inovativnimi multiprofesionalnimi pristopi za preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja. Pri tem projekt naslavlja enega izmed ključnih javnopolitičnih priporočil EU: spodbujanje in podporo multiprofesionalnih timov v šolah, ki bodo preprečevali in obravnavali zgodnje opuščanje izobraževanja na podlagi na podatkih temelječih politik in praks (Thematic Working Group, 2013). Bistveno vprašanje na podatkih temelječega oblikovanja politik se glasi »Kaj deluje«? (npr. Sanderson, 2002; Wyatt, 2002). V projektu TITA vprašanje naslavljamo z dveh vidikov: a) kaj deluje na podlagi teoretskih in raziskovalnih predpostavk (priprava znanstvenih podlag); b) kaj deluje na podlagi izvedbe javnopolitičnih eksperimentov (evalvacija delovanja multiprofesionalnih timov v praksi). Javnopolitični eksperimenti se izvajajo v Franciji, Luksemburgu in Švici, kjer so multiprofesionalni

timi sistemsko vzpostavljeni v okviru nacionalnih strategij za preprečevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja. Navedeno v šolski praksi pomeni, da v primeru, ko kdo izmed izobraževalnega osebja zazna, da pri določenem učencu obstaja tveganje za zgodnje opuščanje izobraževanja, tega učenca vključi v obravnavo pri kontinuirano delujočem šolskem multiprofesionalnem timu, ki poleg šolskih akterjev (učitelj, svetovalni delavec, ravnatelj) vključuje tudi zunanje akterje z drugih področij (npr. socialni delavec, medicinska sestra). Ti akterji nato v večkratni skupni razpravi skušajo za določenega učenca poiskati najprimernejše rešitve. Projekt TITA v mednarodni primerjalni perspektivi spremlja in vrednoti delovanje takšnih multiprofesionalnih timov v praksi ter razvija inovativna spletna usposabljanja, pripomočke in dejavnosti za izboljševanje uspešnosti njihovega delovanja (npr. videoposnetki dejanskih srečanj multiprofesionalnih timov na šolah, vključno z analizo in refleksijo dogajanja). V nadaljevanju predstavljamo pregled znanstvenih podlag, na osnovi katerih smo v projektu TITA identificirali dejavnike uspešnega multiprofesionalnega sodelovanja.

## Znanstvenoraziskovalni uvidi v multiprofesionalno sodelovanje

### *Konceptualni izzivi raziskovanja*

Pri pregledu znanstvene literature ugotavljamo, da različne znanstvene discipline (teorija organizacij, politične znanosti, psihologija) multiprofesionalno sodelovanje obravnavajo z zelo različnih zornih kotov, izsledki njihovih raziskav pa dajejo raznolike (tudi neskladne) ugotovitve glede delovanja multiprofesionalnih timov v praksi (glej npr. tudi Gray in Wood, 1991; Hood, 2005; Tosun in Lang, 2013). Različne znanstvene discipline pri tem uporabljajo zelo različno, a v vsebinskem smislu prepletajočo se terminologijo[1] (npr. multi-professional/multi-agency/multi-stakeholder/multi-disciplinary/inter-sectoral cooperation/collaboration/coordination) ter obravnavajo zelo raznolike oblike multiprofesionalnega sodelovanja:

a) vertikalno/horizontalno sodelovanje (med posameznimi odločevalskimi ravnmi (EU, nacionalnimi, regionalnimi, lokalnimi));
b) vključeni akterji (dveh ali več držav, organizacij, posameznikov);
c) časovna dimenzija (začasno/institucionalizirano oblikovanje/izvajanje javnih politik);

1 V članku uporabljamo najbolj ustaljen slovenski izraz, tj. multiprofesionalno sodelovanje.

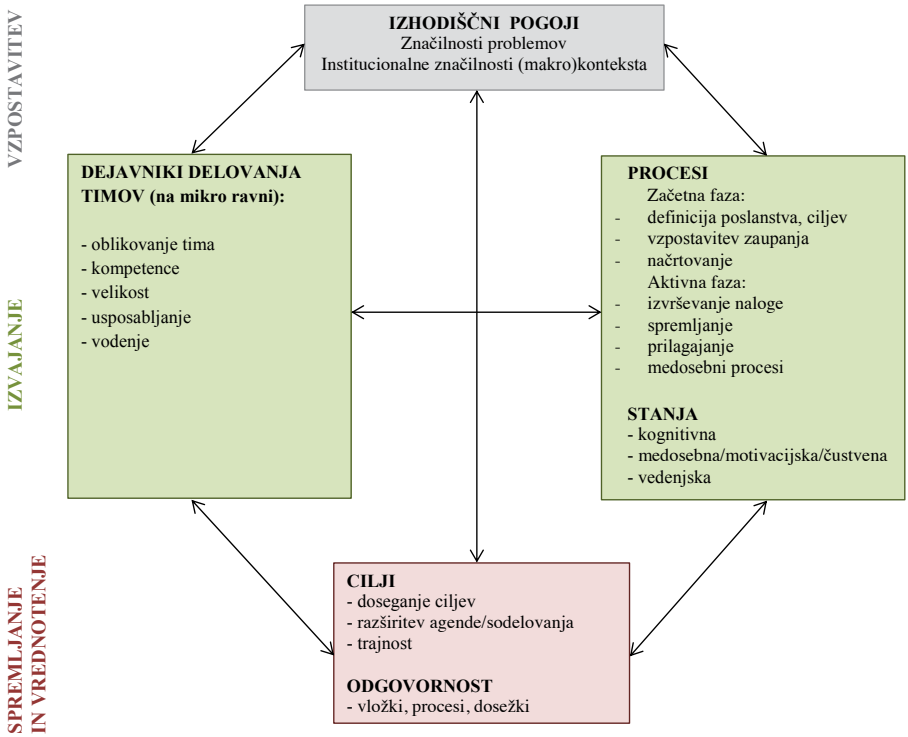
d) intenziteta sodelovanja (deljenje informacij, združevanje funkcij);
e) pobuda za sodelovanje (prostovoljno, institucionalizirano).

Iz pregleda znanstvene in strokovne literature prav tako lahko identificiramo različne nacionalne pristope in oblike multiprofesionalnega sodelovanja, ki so odvisni od političnih struktur in kulturnih tradicij držav ter zgodovinske umeščenosti multiprofesionalnega sodelovanja v njih. Poudarjeno je tudi pomanjkanje sistematičnega vrednotenja obstoječih pristopov multiprofesionalnega sodelovanja, ki bi ponudilo vpogled v uspešnost njihovega delovanja. Posledično se tudi definicije multiprofesionalnega sodelovanja med seboj razlikujejo. V prispevku ta fenomen razumemo kot strukturo in proces, v katerem različni akterji konstruktivno odkrivajo svoje različne poglede na problem in iščejo rešitev, ki presega njihovo partikularno percepcijo mogočih rešitev (Gray, 1989: 5). Pri svojem delovanju in odločitvah avtonomni akterji interaktivno sodelujejo na podlagi skupnih pravil, norm in struktur, da bi skupaj rešili problem oz. dosegli zastavljene cilje (Hood idr., 1993; Wood in Gray, 1991). Kljub raznolikim znanstveno-raziskovalnim uvidom je v znanstveni literaturi moč identificirati številne dejavnike uspešnega multiprofesionalnega sodelovanja, ki jih prikazujemo v nadaljevanju.

### *Dejavniki uspešnega multiprofesionalnega sodelovanja*

Pregled teoretskih in raziskovalnih predpostavk izkazuje, da multiprofesionalnega sodelovanja, kljub njegovim številnim prepoznanim potencialom v dokumentih institucij EU, v praksi ni enostavno uresničevati. Preprosti znanstveno podprti recepti za uspešno delovanje multiprofesionalnih timov[2] ne obstajajo, je pa iz raznolikih znanstvenih pristopov moč identificirati številne prepletajoče se dejavnike njihove uspešnosti, ki jih prikazujemo v nadaljevanju (Slika 10) po posameznih fazah delovanja multiprofesionalnih timov (vzpostavitev, izvajanje, spremljanje in vrednotenje) (npr. Hood idr., 1993; Bryson idr., 2006).

2 Time, ki se razvijejo na podlagi multiprofesionalnega sodelovanja, imenujemo multiprofesionalni timi.




Slika 10: Izbrani dejavniki uspešnega delovanja multiprofesionalnih timov.

## Izhodiščni pogoji

Vzpostavitev multiprofesionalnih timov je odvisna od številnih zunanjih pogojev, med katere uvrščamo značilnosti problema, ki naj bi ga tim naslavljal, ter značilnosti institucionalnega konteksta, v katerem se tim vzpostavlja. Pri identifikaciji problema so pomembne tako *značilnosti problema* samega: a) resnost problema, vključno s prepoznanimi negativnimi posledicami za skupnost in potrebo po intervenciji; b) izvor in kompleksnost problema ter stopnja negotovosti njegove rešitve; c) razpoložljivost virov (denar, znanje, politična podpora) za njegovo reševanje. Večji kot sta resnost in kompleksnost problema ter bolj kot so omejeni viri, verjetneje bo za njegovo reševanje zaznana potreba po multiprofesionalnem sodelovanju. Pri njegovi vzpostavitvi pa imata še pomembnejšo vlogo od samih izvornih značilnosti problemov percepcija in odziv nanje s strani akterjev, ki so predvideni za njihovo reševanje. Za uspešno vzpostavitev multipro-

fesionalnega sodelovanja na sistemski ravni je pomembno: a) razumevanje vzajemne odvisnosti akterjev (prepoznavanje, da problema ni mogoče rešiti sektorsko in da so za to potrebni akterji iz drugih sektorjev s svojimi specifičnimi viri); b) razumevanje negativnih posledic problema za interese določenega sektorja (učinkovitost, legitimnost, stabilnost); c) zavezanost vodstva določenega sektorja (zagotavljanje virov za multiprofesionalno sodelovanje). Večji kot so zaznana vzajemna odvisnost akterjev, njihovi interesi ter zavezanost vodstev posameznih sektorjev, verjetneje bo prišlo do uspešne vzpostavitve multiprofesionalnega sodelovanja. Verjetnost njegove uspešne vzpostavitve je toliko večja, če so bili v preteklosti že neuspeli poskusi reševanja problema s strani enega sektorja in ko je multiprofesionalno sodelovanje prepoznano ne le kot dodana vrednost, ampak nujno potrebno (Hood idr., 1993; Bryson idr., 2006).

Pri *institucionalnih značilnostih konteksta*, v okviru katerih se vzpostavlja multiprofesionalno sodelovanje oz. multiprofesionalni tim, so pomembni: a) stabilnost (moč obstoječih omrežij med akterji, ki se kaže v predhodnem medsebojnem poznavanju akterjev, izkušnjah medsebojnega sodelovanja in zaupanju, ki se je na tej podlagi že zgradilo); b) (ne)prilagodljivost (obstoječih tradicionalnih struktur in interakcij); c) konflikti (bodisi izhajajoči iz različnih normativnih, pravnih in regulativnih okvirov delovanja sodelujočih sektorjev bodisi glede ciljev in načinov reševanja problema bodisi tekmovalne narave zaradi vse večje kompleksnosti problemov in vse manjših sredstev za njihovo reševanje v sodobni družbi). Verjetnost uspešne vzpostavitve multiprofesionalnega sodelovanja je večja v institucionalnem kontekstu z visoko stabilnostjo, prilagodljivostjo in nizko stopnjo konfliktov (Hood idr., 1993; Bryson idr., 2006) .

Čeprav na vzpostavitev multiprofesionalnih timov, kot prikazano, vplivajo številni neodvisni dejavniki (značilnosti institucionalnega konteksta in problemov), je za njihovo uspešno vzpostavitev izjemnega pomena, da akterji iz različnih sektorjev poznajo značilnosti problemov ter potenciale skupnega multiprofesionalnega sodelovanja pri njihovem razreševanju.

### Dejavniki delovanja timov (na mikro ravni)

Za delovanje multiprofesionalnih timov je pomembna umeščenost v širši (sistemski oz. institucionalni) kontekst, o katerem govorimo zgoraj (t. i. makro raven), vendar pa so pomembni tudi vidiki delovanja timov in njihove učinkovitosti na mikro ravni, pri čemer za multiprofesionalne time veljajo zelo podobne zakonitosti delovanja in značilnosti kot za time na

splošno (Hood idr., 1993). V nadaljevanju predstavljamo te zakonitosti in značilnosti oz. dejavnike, ki so pomembni za oblikovanje, usmerjanje in usklajenost procesov v timu.

Timi so kompleksni in prilagodljivi sistemi, ki se spreminjajo v času, njihovo delovanje pa je odvisno od številnih dejavnikov, kot tudi sami s svojim delovanjem vplivajo na različne dejavnike. Timi delujejo na številnih med seboj prepletenih ravneh (t. i. posameznik, tim) (Cannon-Bowers in Bowers, 2011). Običajno opravljajo več nalog hkrati, ki se niso nujno hkrati pričele in so različno obsežne. Življenje tima je ciklično, kar pomeni, da se podoben cikel ponovi večkrat (npr. vsakič ko tim obravnava novega potencialnega osipnika).

Pomembno je, da je *oblikovanje tima* (ang. *team design*) v skladu z organizacijskim kontekstom, v katerem bo tim deloval – ta namreč zagotavlja podporo in vire za delovanje tima oz. izpolnitev naloge (npr. usposabljanje, finance) (Kozlowski in Ilgen, 2006). Čeprav se navedeno morda zdi samoumevno, pa praksa kaže, da pogosto ni tako (prav tam).

Nadalje so pomemben dejavnik delovanja timov tudi *kompetence* posameznih članov tima – tako tiste, ki so vezane na samo nalogo, kot tiste, ki so vezane na medosebne procese in odnose (kompetence za timsko delo). Pri tem je pomembno, kako se člani tima med seboj dopolnjujejo v svojih kompetencah kot tudi dejstvo, da vsi člani tima nimajo enakega vpliva na njegovo delo (Mathieu, Tannenbaum, Donsbach in Alliger, 2014)

Rezultati raziskav kažejo tudi na velik pomen *vodenja* za delovanje timov in njihovo doseganje ciljev (Burke idr., 2006; Kozlowski in Ilgen, 2006), pri čemer vodenje tima razumemo kot dinamičen proces, v katerem se vedenje vodje spreminja oz. prilagaja v odvisnosti od procesov v timu (Kozlowski in Ilgen, 2006). Vodstveno vedenje je lahko usmerjeno na doseganje naloge ali na medosebne interakcije v timu (t. i. socialno-emocionalni vidik) – obe vrsti vedenja pomembno prispevata k zaznani učinkovitosti tima in njeni produktivnosti (Burke idr., 2006).

Glede optimalne *velikosti timov* ni enoznačnega odgovora, saj je ta odvisna od naloge, namena in odgovornosti tima (Cannon-Bowers in Bowers, 2011). Kljub temu nekateri avtorji (Parker, 2003) navajajo, da je optimalna velikost multiprofesionalnega tima med 6 in 10 članov.

Poleg tega je pomemben dejavnik delovanja timov tudi *usposabljanje*, saj vpliva na vrsto spremenljivk v timu (Salas idr., 2008). Upoštevajoč znanstvene podlage morajo praktiki za uspešno delovanje v multiprofesionalnih timih osvojiti ne le kompetence, znanja in veščine s področja (npr. zgodnje-

ga opuščanja izobraževanja), temveč tudi kompetence sodelovanja. Pri tem je pomembno tako:

a) znanje o skupinskem delu in poznavanje timskih vlog ter
b) specifične spretnosti (prilagodljivost, komunikacija, asertivnost, vodstvene spretnosti) kot tudi
c) drža/odnos (pozitiven pristop do timskega dela, naklonjenost do članstva v timu).

Usposabljanje je lahko usmerjeno v izboljševanje kompetenc posameznika, na tim kot celoto ali na oboje (Day, Gronn in Salas, 2004). Pri navzkrižnem treningu npr. član spozna in izkusi delo enega izmed drugih članov tima (najprej skozi opis nalog in odgovornosti, nato skozi opazovanje). Pozornost je potrebno posvetiti tudi postopkom po usposabljanju (evalvacija usposabljanja, prenos in uporaba novega znanja v praksi) (Salas in Cannon-Bowers, 2001).

Če povzamemo, za uspešno delovanje multiprofesionalnih timov na mikro ravni ni dovolj le to, da time sestavimo, temveč jih moramo smiselno oblikovati v skladu s splošnim institucionalnim (sistemskim) kontekstom, zagotoviti, da imajo člani ustrezne (dopolnjujoče se) timske kompetence in kompetence, vezane na nalogo, dogovoriti način vodenja teh timov ter zagotoviti ustrezna usposabljanja.

### Procesi in stanja v timu

Za razumevanje delovanja timov je poleg dejavnikov, predstavljenih zgoraj, potrebno razumeti tudi procese in stanja, ki se odvijajo v timu. Procesi in stanja v timu opisujejo, kakšna je interakcija med člani skupine in z okoljem ter kako člani kombinirajo in koordinirajo svoje vire (znanje, spretnosti, trud), da organizirajo delo na nalogi in dosežejo skupni cilj (Marks, Mathieu, in Zaccaro, 2001; Kozlowski in Ilgen, 2006).

V različnih fazah razvoja tima so v ospredju različni *procesi v timu* (Ilgen idr., 2005; Marks idr., 2001):

1. v začetni fazi vzpostavljanja tima oz. pri prehodih med cikli je pomembna definicija poslanstva in ciljev, vzpostavljanje zaupanja med člani tima (da bodo dosegli cilj) kot tudi medsebojnega zaupanja v smislu občutka (psihološke) varnosti) in načrtovanja (zbiranje informacij in oblikovanje strategij);

2. v aktivni fazi se uresničujejo predhodno zamišljene strategije in koraki (procesi, vezani na izvrševanje naloge), poleg tega se izvaja spremljanje (ali se napreduje proti cilju, ali člani potrebujejo pomoč, ali ima tim dovolj virov in ustrezne pogoje za delovanje), prilagajanje (na nove situacije in pomoč med člani), učenje od drugih članov tima; zelo pomembni so tudi medosebni procesi (ki so sicer navedeni v aktivni fazi, vendar so pomembni v vseh fazah razvoja tima) – nanašajo se na močan občutek medosebne povezanosti, usklajevanje raznolikosti in reševanje konfliktov, zmožnost uravnavanja čustev ipd.;
3. v zaključni fazi tim preneha delovati (zaključi svoje delovanje, razpade, se ukine); razlogi za to so lahko načrtovani ali nenačrtovani; ta faza v empiričnih raziskavah skoraj ni raziskana.

Poleg procesov v timih pa govorimo tudi o t. i. *pojavnih stanjih* (ang. *emergent states*) v timu, ki po eni strani vplivajo na procese, po drugi strani pa so njihova posledica (Kimoski in Mohammed, 1994). Pojavna stanja so opredeljena kot produkt interakcije med člani tima kot tudi članov tima z nalogo; nanašajo se na lastnosti, kot so stališča, vrednote, kognicije in motivacija članov (Kozlowski in Ilgen, 2006; Mark idr., 2001). Ločimo kognitivna pojavna stanja, kamor sodi klima v timu – ta je bila v raziskavah prepoznana kot najvplivnejša na učinkovitost tima (Kozlowski in Ilgen, 2006) –, poleg tega pa še medosebna/motivacijska/čustvena pojavna stanja (npr. kohezivnost tima – timskost, raven medosebnih konfliktov) in vedenjska pojavna stanja (npr. regulacija tima) (prav tam).

Če povzamemo, lahko na podlagi pregleda znanstvene literature zaključimo oz. priporočimo, da naj multiprofesionalni timi ne hitijo, temveč naj v začetnih fazah pozornost namenijo usklajevanju razumevanja svojega poslanstva in identifikaciji glavnih ciljev, razvijanju zaupanja med člani, načrtovanju, oblikovanju vedenjskih norm in medosebnih vzorcev. V aktivni fazi se je pomembno v enaki meri posvečati medosebnim procesom kot procesom, vezanim na izpolnjevanje naloge (spremljanje tima, prilagajanje tima, učenje tima). V zvezi s pojavnimi stanji pa literatura poudarja zlasti pomene vzpostavitve pozitivne klime v timu, poleg tega pa še razvijanja občutka timskosti, nizke ravni konfliktov in regulacije tima.

### Cilji in odgovornost

Na mikro ravni je proces spremljanja in vrednotenja že vgrajen v samo delovanje tima. Poleg tega pa se lahko na makro ravni za multiprofesionalne

time vzpostavijo in zagotovijo določeni mehanizmi spremljanja in vrednotenja. Pri vrednotenju uspešnosti multiprofesionalnih timov je treba posebno pozornost nameniti ne le doseganju prvotno zastavljenih *ciljev*, temveč tudi novih in preoblikovanih ciljev, ki so v procesu delovanja multiprofesionalnih timov (morda) nastali na podlagi različnih profesionalnih pogledov vključenih akterjev. Prav tako je treba uresničevanje ciljev presojati ne le z vidika multiprofesionalnih timov kot celote, temveč z vidika (pozitivnega) prispevka multiprofesionalnega sodelovanja k (nadaljnjemu) delovanju posameznih vključenih sektorjev. Ustrezno vrednotenje dosežkov multiprofesionalnih timov je ključno za ohranitev/ukinitev njihovega sodelovanja na določenem področju (*trajnost*) ali celo razširitev njihovega sodelovanja na druga področja (*razširitev agende*) (Hood idr., 1993; Bryson idr., 2006).

Pomembno vprašanje pri spremljanju in vrednotenju delovanja in dosežkov multiprofesionalnih timov je tudi *odgovornost* vključenih akterjev zanje. Zaradi kompleksne prepletenosti različnih sektorjev je še posebej pomembno, da sistem odgovornosti natančno spremlja vložke, procese in dosežke na podlagi različnih metod zbiranja, interpretacije in uporabe podatkov ter v sodelovanju s člani multiprofesionalnih timov in z vodji na ravni sistema, ki so vzpostavili multiprofesionalno sodelovanje na določenem področju (Hood idr., 1993; Bryson idr., 2006).

## Od preseganja izzivov k uspešnemu sodelovanju

Številni, v prejšnjem poglavju predstavljeni, dejavniki, ki vplivajo na delovanje multiprofesionalnih timov, nakazujejo na številne izzive uspešnosti teh timov pri reševanju problemov in doseganju ciljev. V projektu TITA smo za obvladovanje in preseganje izzivov multiprofesionalnega sodelovanja upoštevali načela na podatkih temelječega izobraževanja. Upoštevajoč pomen tesnega sodelovanja med javnopolitičnimi odločevalci, strokovnjaki in praktiki pri reševanju sodobnih družbenih problemov (kot je zgodnje opuščanje izobraževanja) smo uporabili dva pristopa: pripravo znanstveno utemeljenih priporočil za praktike in njihova inovativna usposabljanja. Oba pristopa izvirata iz prepričanja, da morajo praktiki za svoje uspešno sodelovanje z drugimi praktiki razumeti zgodnje opuščanje izobraževanja in bistvena načela multiprofesionalnega sodelovanja ter razvijati in krepiti posebne veščine. Naloga strokovnjakov in javnopolitičnih odločevalcev je, da jih pri tem ustrezno podprejo.

V projektu TITA smo zato kot raziskovalci/strokovnjaki na podlagi znanstvenih podlag (skoraj 50 preglednih znanstvenih člankov), ki služijo kot podpora javnopolitičnim eksperimentom, pripravili tudi kratka priporočila za praktike.[3] Posebna pozornost pri pripravi priporočil je bila namenjena ustreznemu prevodu kompleksnih znanstvenih podlag v praktikom uporabna in jasno razumljiva sporočila/priporočila. Med praktiki v nacionalnih kontekstih sodelujočih držav so bila priporočila ocenjena kot izredno pomemben pripomoček za razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih praks, ki multiprofesionalnim timom ter ostalim praktikom na šolah omogočajo boljše razumevanje zgodnjega opuščanja izobraževanja ter učinkovitejše soočanje s tem.

Poleg navedenih priporočil so bila v projektu TITA oblikovana tudi posebna inovativna usposabljanja za praktike. Upoštevajoč znanstvene podlage in sodobne pristope profesionalnega razvoja strokovnih delavcev v izobraževanju (video-usposabljanja, samorefleksija, ergonomija) je bila razvita posebna spletna platforma TITA@action.[4] Le-ta z videoprikazom delovanja multiprofesionalnih timov v avtentičnih situacijah ter spletno (samo) evalvacijo njihovega delovanja (dodane vrednosti, odprtih vprašanj, dilem in izzivov) s strani vključenih praktikov ter strokovnjakov predstavlja prosto dostopni spletni pripomoček za institucionalizirane in neformalne oblike profesionalnega usposabljanja na področju mutliprofesionalnega sodelovanja pri zgodnjem opuščanju izobraževanja, in to za širok krog akterjev v širšem evropskem prostoru. Pozitivni učinki takšne oblike inovativnih spletnih usposabljanj multiprofesionalnih timov so bili v projektu potrjeni v javnopolitičnih eksperimentih v Franciji, Luksemburgu in Švici, njihovi potenciali za uporabo v širšem evropskem prostoru pa na posebej pripravljenih predstavitvah prepoznani s strani strokovnjakov in praktikov drugih evropskih držav.

Rezultati projekta TITA so pokazali pozitivne učinke obeh pristopov poglobljenega sodelovanja strokovnjakov in praktikov ter še posebej izpostavili pomen zagotovitve ustreznih sistemskih pogojev za vzpostavitev in delovanje multiprofesionalnih timov ter kontinuirano usposabljanje

3 Kratka priporočila (150–250 besed) temeljijo na obsežnem pregledu znanstvene in strokovne literature ter evropskih in nacionalnih dokumentov, zlasti na področju (1) zgodnjega opuščanja izobraževanja, (2) multiprofesionalnega sodelovanja ter (3) usposabljanja za sodelovanje z drugimi strokovnjaki ter učenci. Vsako izmed več kot 35 priporočil vsebuje glavno ugotovitev na podlagi pregleda literature ter s tem povezane implikacije in priporočila za prakso.

4 http://titaproject.eu/spip.php?article206

akterjev, ki v njih sodelujejo. Npr., v državah, kjer v projektu TITA preizkušamo delovanje multiprofesionalnih timov pri preprečevanju zgodnjega opuščanja izobraževanja (Francija, Luksemburg, Švica), so bili le-ti vzpostavljeni z nacionalno zakonodajo, ki zagotavlja ustrezno sistemsko umestitev njihovega delovanja v šolski praksi. Prav tako pa so inovativna usposabljanja multiprofesionalnih timov ustrezno podprta z nacionalno strategijo za preprečitev zgodnjega opuščanja izobraževanja. Rezultati projekta torej kažejo, da je kljub kompleksnosti delovanja multiprofesionalnih timov izzive njihovega uspešnega delovanja pri obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja mogoče obvladovati z upoštevanjem načel na podatkih temelječega izobraževanja (oz. z ustrezno sistemsko/javnopolitično podprtim sodelovanjem med znanostjo/ strokovnjaki in prakso). Izziv pa ostaja, kako takšne pristope prenesti izven okvira sodelujočih držav ter na ta način prispevati k zmanjševanju zgodnjega opuščanja izobraževanja na ravni celotne EU.

## Sklepne misli

Kljub številnim potencialom multiprofesionalnega sodelovanja pri preprečevanju zgodnjega opuščanja izobraževanja, ki jih prepoznavajo institucije EU, ter množici interdisciplinarnih pristopov, ki obravnavajo uspešnost delovanja multiprofesionalnih timov, se le-ti pri vzpostavitvi, izvajanju ter spremljanju in vrednotenju svojega delovanja soočajo s številnimi, v prispevku predstavljenimi, izzivi, ki pa jih je, kot prikazano, z ustrezno in skrbno načrtovanimi in izvedenimi pristopi mogoče obvladati ter preseči. Pri tem se je še posebej potrebno zavedati, da:

- uspešno uresničevanje multiprofesionalnega sodelovanja v praksi zahteva, da je le-to uspešno vzpostavljeno in koordinirano na vseh in med vsemi ravnmi (šolski, lokalni, regionalni, nacionalni); šolski pristopi, ki niso uspešno podprti z ustreznim institucionalnim okvirom, kot tudi le nacionalno zasnovani pristopi, ki se uspešno ne implementirajo v praksi, so namreč obsojeni na neuspeh (Evropski parlament, 2011: 63); sodelovanje med javnopolitičnimi odločevalci, strokovnjaki in praktiki na vseh ravneh lahko bistveno prispeva k uspešnosti multiprofesionalnega sodelovanja; potrebna je sprememba kulture medsebojnega sodelovanja v družbi na vseh ravneh;

- multiprofesionalno sodelovanje ni enostaven proces, potrebno se ga je naučiti in se za njegovo uspešno udejanjanje ustrezno usposobiti; usposabljanja celotnih multiprofesionalnih timov so učinkovita in morajo postati integralni del njihovega delovanja;
- je razvoj multiprofesionalnega sodelovanja inkrementalen proces. Na skupne probleme in naloge orientiran pristop se mora začeti z majhnimi koraki, graditi na majhnih uspehih, ki bodo vodili do končnega cilja (Benson, 2011: 3-4).
- s perspektive pogleda v prihodnost izziv ostaja preseči diskurz, ki zgolj poudarja potenciale medsebojnega sodelovanja in doseči dejansko razumevanje ter uresničevanje njegovih potencialov kot nosilcev pozitivnih sprememb v družbi (Googins in Rochlin, 2000: 143).

## Literatura in viri

Benson, T. (2011). Cross-sectoral coordination in the public sector: a challenge to leveraging agriculture for improving nutrition and health. Najdeno 15. februarja 2015 na spletnem naslovu http://www.ifpri.org/publication/cross-sectoral-coordination-public-sector.

Bryson, J. M., Crosby, B. C., in Stone, M. M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaborations: Propositions from the literature. *Public Administration Review*, *66*, 44–55.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., in Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly, 17*(3), 288–307.

Cannon-Bowers, J. A. in Bowers, C. (2011). Team development and functioning. V Z. Sheldon, Z. (ur.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 1: Building and developing the organization. APA Handbooks in Psychology* (597–650). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Day, D. V., Gronn, P., in Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly, 15*(6), 857–880.

Eurydice. (2017). Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evropska komisija. (2007). *Commission Staff Working Document. Towards more knowledge-based policy and practice in education and training.* Naj-

deno 15. februarja 2011 na spletnem naslovu http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/sec1098_en.pdf

Evropska komisija. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.* Najdeno 20. maja 2014 na spletnem naslovu http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

Evropska komisija. (2016). *European semester thematic fiche. Early leavers from education and training.* Bruselj: Evropska komisija.

Evropski parlament. (2011). Reducing early school leaving in the EU. Study. Bruselj: Evropski parlament.

Evropski svet. (2000). *Zaključki predsedstva s srečanja v Lizboni (Lisbon European Council: Presidency Conclusions), 23. in 24. 3. 2000.* Bruselj: Evropski svet.

Evropski svet. (2009). Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Bruselj: Evropski svet.

Googins, B. K., in S. A. Rochlin (2000). Creating the Partnership Society: Understanding the Rhetoric and Reality of Cross-Sectoral Partnerships. *Business and Society Review, 105*(1), 127–44.

Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding Common Ground for Multiparty Problems.* San Francisco: Jossey-Bass .

Gray, B. in Wood, J. D. (1991). Collaborative Alliances: Moving from Practice to Theory. *Journal of Applied Behavioral Science, 27*(1), **3–22.**

Hood, C. (2005) The idea of Joined-Up Government: A Historical Perspective. V Vernon B. (ur.). *Joined-Up Government* (19–42). Oxford University Press: Oxford.

Hood, J. N., Logsdon, J. M., in Thompson, J. K. (1993). Collaboration for social problem solving: A process model. *Business & Society, 32*(1), 1–17.

Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M., in Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology, 56*, 517–543.

Klimoski, R., in Mohammed, S. (1994). Team mental model: Construct or metaphor? *Journal of Management, 20*(2), 403–437.

Kozlowski, S. W. J. in Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest, 7*(3), 77–124.

Marks, M. A., Mathieu, J. E., in Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *The Academy of Management Review, 26*(3), 356–376.

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., Donsbach, J. S., in Alliger, G. M. (2014). A review and integration of team composition models: Moving toward a dynamic and temporal framework. *Journal of Management, 40*(1), 130–160.

Parker, G. M. (2003). *Cross-functional teams: Working with allies, enemies, and other strangers* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology, 52,* 471–499.

Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., in Halpin, S. M. (2008). Does team training improve team performance? A meta-analysis. Human Factors: *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society, 50*(6), 903–903.

Sanderson, I. (2002). Making Sense of 'What Works': Evidence Based Policy Making as Instrumental Rationality? *Public Policy and Administration, 17*(3), 61–75.

Svet Evropske unije (2011). *Priporočila Sveta z dne 28. junija 2011 o politikah za zmanjševanje osipa.* Bruselj: Svet Evropske unije.

Tosun J. in Lang A. (2013) Coordinating and Integrating Cross-Sectoral Policies: A Theoretical Approach. *7th ECPR General Conference.* Bordeaux.

Wood, D. J., in Gray, B. (1991). Toward a Comprehensive Theory of Collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science, 27*(2), 139–162.

Wyatt, A. (2002). Evidence Based Policy Making: The View from A Centre. *Public Policy and Administration, 17*(3), 12–28.

# Problematičnost prehoda k »postfeministični enakosti spolov« v vzgoji in izobraževanju

Valerija Vendramin

Namen prispevka je začrtati nekaj problemskih smernic na področju enakosti spolov[1] v vzgoji in izobraževanju (in seveda tudi širše) ter v raziskovanju te problematike. V izhodišču se teoretsko opiram na konceptualno delo feministične teorije. Zgodovinsko razmerje med feminističnimi teorijami ter »spolom in edukacijo« je sicer kompleksno, a bistveno je, da so na edukacijsko raziskovanje spola – v mislih imam tisto, za katerega velja, da gre proti tradicionalnim načinom spoznavanja (kar je, mimogrede, eminentno epistemološka tema) – pomembno vplivale različne oblike feminističnega teoretiziranja iz poznega dvajsetega in zgodnjega enaindvajsetega stoletja, hkrati pa je izmenjava seveda potekala tudi v nasprotni smeri. Zaradi družbenih in političnih sprememb pa se diverziteta feminističnega preučevanja spola v edukaciji vseskozi dopolnjuje z novimi teoretskimi uvidi, ki imajo pomembno vlogo pri oblikovanju razprav v »edukacijskem feminizmu« (Dillabough, 2001: 15)

Izboljšane možnosti deklet, njihova uspešnost, ki se kaže vse višje v izobraževalni vertikali,[2] in napredek v drugih segmentih življenja nekako

1 Temeljni kategoriji, ki ju najpogosteje doživljamo kot povsem samoumevni, sta »ženske« in »moški«. Povezani sta z želenim družbenostrukturnim razmerjem med največjima spolnima družbenima skupinama, ki je idejno izhodišče raziskovanja. Deklice/dekleta in dečki/fantje so konstruirani v razmerju spolnega nasprotja, t. i. spolne dihotomije. Tako je zanikan obstoj različnih, »drugačnih« ospoljenj (Vendramin in Šribar, 2010).

2 Ki pa, kot bomo videli, še zdaleč ne seže do vrha.

nakazujejo, da je problem neenakosti in seksizma razrešen in da je postfeminizem kot čas dosežene enakosti, ki jo je treba samo znati izkoristiti, ustrezen družbenozgodovinski opis stanja. V vzgoji in izobraževanju se to kaže v luči promocije kulture standardov in dosežkov. Politični in ekonomski imperativi uvajajo (ali so že uvedli) svojo terminologijo, kot npr. na znanju temelječa družba, učinkovitost izobraževanja ipd. V tej, postfeministični in neoliberalno obarvani, pokrajini so feministični razmisleki videti kot zastareli, dekleta pa nove junakinje in zmagovalke novega časa. »Dekliški subjekt« in »mlada ženskost« postajata vidnejša in učinkovitejša kot družbena, kulturna in še kakšna tematika v poznokapitalističnih družbah (Driscoll, 2002 nav. po Renold in Ringrose, 2013: 247). In nadalje – ker so številke učinkovite in pritegnejo –, na terciarni stopnji jih v Sloveniji res diplomira pomembno več (tj. 60 odstotkov), a na visokih položajih v gospodarstvu in politiki jih je malo,[3] da o tipičnih akademskih karierah niti ne govorimo: tu smo leta 2012 imeli, kar zadeva redno profesuro, 77 odstotkov moških in 23 odstotkov žensk (nav. po Arsenjuk in Vidmar, 2015: 25).[4]

Tako bi v luči teh izhodišč rada pokazala (ali vsaj nakazala), kje vidim problematičnost izjavljanj o tej novi, sodobni enakosti med spoloma (binarizmi so na delu): kje se ta »enakost« ne ujema z življenjskimi izkušnjami oz. kje te izjave ne zdržijo.

## Problematika: spol, enakost in nova neenakost

Današnje socio-kulturne transformacije so ustvarile kontekst, v katerem popularne percepcije razmerij med spoloma pogosto nakazujejo, da je feminizem kot tak nekaj preživetega (Vendramin in Šimenc, 2016: 199). Različna družbena in politična vprašanja, povezana s feminizmom, so sedaj priznana ali legitimizirana, za nekatera so se tudi poiskale bolj ali manj ustrezne rešitve, kar pogosto pripelje do ugotovitve, da sodobna družba ne potrebuje (več) feminizma, saj so njegove zahteve uresničene ali pa vsaj vključene v uradne dokumente in politike. Zato je treba nepotreben (in pogosto tudi nepriljubljen, celo nevaren[5]) feminizem kratko malo preseči. Inkorporacija nekaterih feminističnih zahtev in poudarjena medijska vidnost tistih žensk, ki jim je uspelo, prikrivata depolitizacijo feminizma.

3 Prim. npr. http://www.uravnotezenost.si/.

4 Kar je, mimogrede, izboljšava v primerjavi s stanjem pet let prej, tj. 2007: takrat je bilo razmerje 83 proti 17 (nav. po prav tam).

5 Za elaboracijo o protifeminističnem sentimentu, ki ga pa ne smemo enačiti z »*backlashem*«, tule ni čisto prostora (prim. tudi McRobbie, 2012: 1).

Popularna in potrošniška kultura, ki je zlezla na področje ženske svobode ali osvobojenosti, domnevno podpira žensko uspešnost, a hkrati utesnjuje ženske v nove, drugačne, postfeministične odvisnosti. To pa pomeni, da so elementi feminizma, upoštevani in vključeni v politično in institucionalno življenje ter promovirani skozi popularno kulturo, preoblikovani v individualistični diskurz, obarvan s samoodgovornostjo, in uporabljeni kot neke vrste nadomestek za feminizem (McRobbie, 2012: 1; prim. tudi Vendramin in Šimenc, 2016). Domnevno brezmejne možnosti ter nagrade za individualna prizadevanja, osebne transformacije in samoaktualizacije so značilni momenti tega postfeminističnega etosa (Baker, 2010: 1–2).

Z neoliberalnim prevzemom se preoblikuje tudi pojem feminističnega opolnomočenja (»*empowerment*«), ki je sedaj povezan z logiko individualne odgovornosti v sistemu, kjer naj bi imele ženske neomejene možnosti. Individualni uspehi zakrivajo vsaj dvoje: osebno ceno, ki jo je bilo treba plačati za »privilegirano umestitev v konsolidaciji obstoječih oblastnih praks (v izobraževanju in drugod)« (Burman, 2005: 264 ), in dejstvo, da so ta mesta obkrožena s tistimi, ki jim ni uspelo – za kar so, kot jim je rečeno, odgovorne same, saj pripoznanje strukturnih omejitev v ta okvir slavljenja individualnega uspeha ni vključeno. Z drugimi besedami, »zgodbe o uspehu«, ki jih pripovedujejo različne mlade ženske z različnimi izobraževalnimi poteki, prečijo družbeno pozicioniranje, mlade ženske pa ta diskurz ponotranjijo, tako da je prepoznanje strukturnih omejitev in družbenih hierarhij zmanjšano ali zabrisano (Baker, 2010: 1).

Slišati je tudi mogoče, da je nihalo zanihalo v drugo stran in da so sedaj v prednosti dekleta oz. ženske, da so favorizirane. »Postfeminizem« je, skratka, na delu v matrici »preveč feminizma«, feministični program pa je dosežen (pravzaprav presežen) (Šribar, 2012: 122). V tem preobratu je zanimivo (ali pa morda še posebej moteče) to, da je feminizem tisti, ki je viden/predstavljen kot krivec za težave sodobne ženske, ne pa moška dominacija, seksizem ali neenakost možnosti (prim. Pilcher in Whelehan, 2004: 4).

V okviru tega, postfeminističnega diskurza je torej promovirana ideja, da so dekleta prehitele fante/moške, tudi zato, ker je šel feminizem predaleč. Še več, na področju izobraževanja je njihov uspeh interpretiran, kot da gre na račun fantov/moških, kar je videno kot deviantno in ogrožujoče. (V resnici obstajajo skupine dečkov, ki jim gre akademsko konstantno dobro in ohranjajo svoj privilegiran družbeni položaj – a te skupine so vezane tudi na razredne pozicije, ne izključno na spol.) Najindikativneje pa je predvsem to, da je njihov uspeh na različnih testih merjenja znanja inter-

pretiran kot znak enakosti med spoloma (Ringrose, 2012: 24).[6] Ugotavljanje uspeha po spolu nudi izjemno preprost, a dramatično poenostavljen kriterij za izkazovanje šolske učinkovitosti v okviru enakosti med spoli. Nadalje je uspeh deklic predstavljen v okviru »opozicijske dinamike« neuspeha fantov – kot da uspeh ene skupine avtomatično pomeni neuspeh druge. Izjemna kompleksnost izobraževalne problematike, ki je del prizadevanja za »enakost«, je tako v veliki meri zamegljena (Ringrose, 2007: 479).

S tem v zvezi je treba tudi opozoriti, da zastavitev spola kot abstraktne, samostoječe »spremenljivke«, ki je ukoreninjena v binarnosti moško/žensko, ni izmislek edukacijskih raziskav, pač pa, kot pravi Jessica Ringrose, dediščina liberalnega feminizma. Njegove konceptualizacije spola so neposredno vodile v ozko zastavljena merjenja uspešnosti glede na razliko med spoloma, ki jih sedaj uporabljajo oblikovalci politik pri »dokazovanju« visokih rezultatov deklic, učinkovitosti šol oz. šolskega sistema in enakosti med spoloma bolj na splošno (Ringrose, 2007: 473; prim. tudi Vendramin in Šimenc, 2016: 200). Spol kot edina spremenljivka, s katero dokazujemo bodisi enakost bodisi neenakost, radikalno dekontekstualizira izkušnje šolanja in uspešnosti oz. jih umakne iz ekonomskih ter kulturnih dejavnikov (Ringrose, 2007: 480). Ta dekontekstualizacija hkrati tudi pomeni zasnovati/razumeti spol kot nediferencirano, esencializirano in monolitno kategorijo, ki se dobro ujame, kot sem že omenila zgoraj, z neoliberalnim »programom« individualizacije, avtonomnega sebstva in vzpostavljanja samoodgovornosti (»*self-responsibilization*«) za bodisi uspeh ali neuspeh v globaliziranih kontekstih marketizacije, negotovosti in tveganja (Ringrose, 2007: str. 480).

Lik učenca ali učenke z visokimi dosežki ni nevtralna družbena kategorija, ki bi jo bilo mogoče reducirati na individualno psihologijo – tak pogled desocializira akademske dosežke in jih ima za neke vrste individualni preračun, pri čemer se ne upošteva, kako strukturne neenakosti začrtujejo individualna prizadevanja, ki vplivajo na edukacijske izide (Wilkins, 2012: 768).

## Nekaj zaključnih besed

Tematika (ne)enakosti med spoloma je lahko premalo vidna ali pa postavljena v središče raziskovalnega zanimanja na način, ki ni ustrezen, ker preprosto reproducira stare vzorce oz. ne prevprašuje obstoječe vednosti in

6 Skoraj odveč je poudariti, da je izobraževanje več kot vsota ocen, dosežkov. Upoštevati bi torej morali celotno kulturo v razredih in šolah, tu utegne biti slika drugačna.

načina obravnave ali pa vprašanje zoži le na eno dimenzijo – na denimo dosežke kot uveljavitev modela potrošniškega državljanstva v akademski uspešnosti (Burns, 2010: 51). Neustrezne, morda ne dovolj reflektirane (ali pa ne prepoznane kot zgolj ena plat v problematiki (ne)enakosti) interpretacije dosežkov na globalnih merjenjih znanja podpirajo neoliberalno logiko (Ringrose, 2013: 149). Ustrezneje bi bilo za cilje postaviti taka izhodišča, ki bodo omogočila kritičnejši vpogled v aktualno stanje na področju (ne)enakosti med spoloma, in izpostaviti kulturo tekmovalnega etosa, osredotočeno na individualizirane dosežke ter v nadaljevanju izpeljano v dokaz (dosežene ali celo presežene) enakosti med spoloma (prim. npr. Vendramin in Šimenc, 2016: 198).

Naj navedem nekaj raziskovalnih vprašanj, ki merijo na različne vidike kompleksnega razmerja med spolom ter vzgojo in izobraževanjem.

- Kakšni so učinki vladnih politik na enakost med spoli? Kakšne so te politike? Sistemski ukrepi?
- Kakšna so stališča/videnja učiteljev/-ic, ravnateljev/-ic do enakosti med spoloma?
- Kakšna je vloga kurikula in drugih učnih ali didaktičnih pripomočkov pri vzpostavljanju enakosti med spoloma?
- Kako (in zakaj ne) se relativni (tj. v razmerju do dečkov) uspeh deklic prevaja v uspeh na trgu dela in dohodke v kasnejšem življenju?

Pozornost bi bilo treba posvetiti vsakdanjim praksam v razredu: z vidika interakcij, komunikacije, spodbud, pohval, organizacije časa, uporabe opreme ipd., ki lahko kažejo tradicionalne vrednote, povezane s spolom. Pedagoški študijski programi bi zato morali vsebovati tudi modul o enakosti spolov. Tako med začetnim izobraževanjem kot med stalnim strokovnim izpopolnjevanjem bi bilo treba preverjati, ali so učitelji oz. učiteljice usposobljeni za uveljavljanje enakosti spolov (nav. po Lynch in Feeley, 2009: 81). Vsekakor pa bi bilo nenehno treba razvijati občutljivost za to problematiko in skrbeti, da jo pedagoško osebje vidi kot relevantno.

Čisto za konec pa še poudarimo, da so »enake možnosti vzgoje in izobraževanja glede na spol /.../ eno od načel sistemske in kurikularne prenove v Sloveniji. Za njegovo učinkovitejše uresničevanje v praksi so potrebni oblikovanje priporočil, smernic in navodil za vzgojitelje in vzgojiteljice ter učitelje in učiteljice, kako vključiti vzgojo za enakost spolov pri vseh predmetih, vzpostavitev standardiziranega postopka za preverjanje učbenikov

in vsebin z vidika enakosti spolov ter predlog sprememb obstoječih učbenikov in vsebin, ki ne ustrezajo tem standardom« (navajam po spletni strani MDDSZ). Menim, da začrtani cilji še zdaleč niso realizirani, v luči aktualnih družbeno-političnih razmer pa je tudi vprašanje, kdaj sploh bodo.

## Literatura


Baker, J. (2010). Great Expectations and Post-feminist Accountability: Young Women Living up to the »Successful Girls« Discourse. *Gender and Education*, *XXII*(1), 1–15.

Burman, E. (2005). Childhood, Neoliberalism and the Feminization of Education. *Gender and Education*, *XVII*(4), 251–267.

Burns, K. (2010). (Re)Imagining the Global, Rethinking Gender in Education. V J.-A. Dillabough, J.-A., McLeod, J., in M. Mills. (ur.). *Troubling Gender in Education* (42–56). London in New York: Routledge.

Dillabough, J.-A. (2001). Gender Theory and Reseach in Education: Modernist Traditions and Emerging Contemporary Themes. V B. Francis in C. Skelton. (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education* (11–26). Buckingham in Philadephia: Open University Press.

McRobbie, A. (2012). *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social* Change. London: Sage.

Pilcher, J., in Whelehan, I. (2004). *Fifty Key Concepts in Gender Studies*, Sage: London, Thousand Oaks, New Delhi.

Renold, E., in Ringrose, J. (2013). Feminisms Re-Figuring 'Sexualisation', Sexuality and 'the Girl'. *Feminist Theory*, *III*(14), 247–254.

Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling.* London in New York: Routledge.

Ringrose, J. (2007). Successful Girls? Complicating Post-Feminist, Neoliberal Discourses of Educational Achievement and Gender Equality. *Gender and Education, IXX*(4), 471–489.

Šribar, R. (2012). Zaklinjanje feminizma s »post«: realitetni učinki praznega označevalca, *Šolsko polje, XXIII*(5-6), 121–132.

Vendramin, V., in Šimenc, M. (2016). Preizkušanje enakosti med spoli v izobraževanju: uspešnost ter neoliberalni in postfeministični diskurzi, *Šolsko polje*, *XXVII*(5-6), 159–170.

Vendramin, V., in Šribar, R. (2010). Spol v raziskovanju : od binarizma in homogenosti h kompleksnosti. *Družboslovne razprave*, *XXVI*(64), 25–43.

Wilkins, A. (2012). Push and Pull in the Classroom: Competition, Gender, and the Neoliberal Subject. *Gender and Education*, *XXIV*(7), 765–781.

## Viri

Arsenjuk, U., in Vidmar, D. (2015). *Karierne poti doktoric in doktorjev znanosti*, Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.

Lynch, K., in Feeley, M. (2009). *Gender and Education (and Employment). Gendered Imperatives and Their Implications for Women and Men. Lessons from Research for Policy Makers*. European Commission. Najdeno 1. septembra 2016 na spletnem naslovu http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/gender-report-pdf

Podprimo enakost med spoloma. Najdeno 10. septembra 2016 na spletnem naslovu http://www.uravnotezenost.si/

Vzgoja, izobraževanje in šport. Izzivi in usmeritve. Najdeno 5. januarja 2017 na spletnem naslovu http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/enake_moznosti/delovna_podrocja/vzgoja_izobrazevanje_in_sport/

# Metodologija in nekateri vsebinski poudarki ciljnega raziskovalnega projekta *Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji*

Polona Vilar in Dragica Haramija

V prispevku predstavljamo teoretične podlage, metodološko zasnovo in nekaj glavnih ugotovitev enoletnega ciljnega raziskovalnega projekta *Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji* (oktober 2015–oktober 2016; financerja Ministrstvo za kulturo RS ter Agencija za raziskovalno dejavnost RS; vključene so bile štiri partnerske organizacije: Filozofska fakulteta UL (Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo), Pedagoška fakulteta UL, Pedagoška fakulteta UM ter Narodna in univerzitetna knjižnica). Cilji projekta so bili s primerjalnim pogledom na izobraževalne in knjižnične sisteme nekaterih izbranih držav ter Slovenije identificirati dejavnike, ki vplivajo na stanje bralne pismenosti v Sloveniji, ter predlagati ukrepe na izobraževalnem in knjižničnem področju, ki bi prispevali k izboljšanju tega stanja. Izbrane države, določene v razpisu, so bile: Estonija, Poljska, Finska, Japonska, Kitajska (omejili smo se na Hongkong in Šanghaj) ter Singapur. Ključ izbire primerjanih držav, te so bile podane že v razpisu, so bili dosežki pri raziskavah PISA.

Projekt je potekal v štirih sklopih:

- preučitev izobraževalnih sistemov v izbranih državah in primerjava s Slovenijo;
- preučitev knjižničnih sistemov (s poudarkom na šolskih in splošnih knjižnicah) v izbranih državah in primerjava s Slovenijo;

- oblikovanje predloga metodologije za ugotavljanje vpliva knjižnične dejavnosti na bralno pismenost in bralno kulturo v Sloveniji;
- oblikovanje priporočil za dvig bralne pismenosti v Sloveniji.

Poudariti velja, da smo se v projektu vseskozi srečevali s prepletenostjo izobraževalnega in knjižničnega področja ter s širšim družbenim kontekstom bralne pismenosti in bralne kulture, ki je s pismenostjo tesno povezana. Pismenost, ki se v veliki meri razvija skozi izobraževanje (seveda pa tudi v toku vseživljenjskega učenja, v družini in vsakdanjem življenju), je predpogoj za vse oblike učenja, knjižnice, zlasti šolske in splošne, pa so neločljivi del infrastrukture za bralno pismenost in bralno kulturo. Potrebno je tudi povedati, da je bil projekt zaključen pred objavo zadnjih rezultatov raziskave PISA 2015, ki so, kar se Slovenije tiče, korenito drugačni kot doslej.

## Zakoni, pravilniki in priporočila, na podlagi katerih so bila pripravljena raziskovalna izhodišča

Temeljno izhodišče bralne pismenosti je njena vloga, saj je pismenost predpogoj za vse oblike učenja ter za delovanje posameznika v družbi. Pri preučevanju dejavnikov bralne pismenosti smo upoštevali različne definicije pismenosti, zakonske podlage in priporočila. Dokument *Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (Uradni list EU 2006: L 394/13), natančneje so smernice podane v prilogi A navedenega dokumenta, na prvem mestu navaja kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku, pri čemer je poudarjeno: »Sporazumevanje v maternem jeziku je sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) ter na ustrezen in ustvarjalen način jezikovno medsebojno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas« (Uradni list EU, 2006: 14). Osma kompetenca, ki se navezuje na kulturno zavest in izražanje, vsebuje tudi razumevanje in sprejemanje literature.

V publikaciji EURYDICE z naslovom *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse* (2011) sta predstavljeni dve definiciji bralne pismenosti, ki ju uporabljata raziskavi PIRLS in PISA. PIRLS definira bralno pismenost za četrtošolce – raziskava se opravlja glede na število let šolanja, ne po starosti otrok – kot (EURYDICE, 2011: 18, citat po Mullis in sod. 2006:

3) »zmožnost razumeti in uporabiti pisne oblike jezika, ki jih zahteva družba oziroma so pomembne za posameznika. Mladi bralci iz različnih besedil prepoznajo njihov pomen. Berejo za učenje, sodelovanje v skupnostih bralcev v šoli, vsakdanjem življenju ter za razvedrilo.« PISA definira bralno pismenost za petnajstletnike, ne glede na število let šolanja, kot (prav tam: 18, citat po OECD 2009: 14) »razumevanje, uporab/o/ in premislek o pisnih besedilih, kar bralcu omogoča uresničitev postavljenih ciljev, razvoj lastnega znanja in zmožnosti ter (so)delovanje v družbi«.

Posebej velja izpostaviti *Resolucijo o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*, ki slovenščino opredeljuje kot uradni jezik ter za večino tudi materni jezik. Obvladovanje prvega (maternega) jezika in s tem pismenosti je opredeljena v *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti* (2006: 7–8):

> »Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.«

Definicije pismenosti so zelo raznolike, vsekakor pa velja opozoriti, da so v tem nacionalnem strateškem dokumentu, ki določa prioritete in cilje vzgojno-izobraževalne politike na področju pismenosti, poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, poudarjeni tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. V različnih raziskavah o bralni pismenosti se uporabljajo različne lestvice za določanje pismenosti (oz. nivoji, ki jih dosežejo testirani ljudje) in tudi različne definicije pismenosti.

Poleg sistemskih dejavnikov je splošna bralna kultura pomemben dejavnik bralne pismenosti povsod po svetu. Rezultati raziskav v različnih državah o bralnih navadah, sprejemanju branja kot vrednote, razumevanju, da je branje bistveno širša dejavnost kot zgolj branje leposlovja, kar je poudarjeno tudi v osnutku *Nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (2006: 7–8), kažejo na to, da velja opozoriti predvsem na osveščanje javnosti o vlogi jezika za človekovo delovanje ter razvijanju bralne kulture ter motivacije za branje in pisanje, obe dejavnosti pa sta pogoj za pridobivanje novih znanj.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011) vsebuje načela, cilje in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanja, najprej splošna, v nadaljevanju pa po stopnjah šolanja (vrtec, OŠ, SŠ). Štiri splošna načela vzgoje in izobraževanja pomenijo sodoben pristop k uveljavljanju znanja: človekove pravice in dolžnosti, povezane z izobraževanjem; avtonomija (posameznik se razvija v razmišljujočega človeka); pravičnost (ta mora biti zelo povezana z enakostjo, kar pa seveda ni isto) ter kakovost, ki naj bo na voljo vsem. Med cilji so v ospredju kakovostno izobraževanje, primerno usposobljeni pedagoški delavci, ustrezni pogoji za delo in financiranje, predvsem pa zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika in razvijanje njegovega pozitivnega odnosa do vseživljenjskega učenja, kajti v družbi znanja je potrebno skrbeti za trajnostni razvoj vsakega posameznika. Posebej pomembna je uzaveščenost o rabi jezikov v vzgoji in izobraževanju: slovenščina kot prvi in drugi jezik, materinščina in tuji jeziki (Bela knjiga, 2011: 33–35).

*Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013–2020* (2013) se zlasti v dveh poglavjih vsaj posredno dotika tudi pismenosti. V drugem razdelku, ki je namenjen izobraževanju mladih, je v fokusu učinkovitost slovenskega šolskega sistema. V sedmem poglavju, naslovljenem Kultura, ustvarjanje, dediščina in mediji je poudarek na razvijanju sporazumevalnih zmožnostih mladih ter na njihovem razumevanju ključnih kompetenc na tem področju. Te so: »kulturna zavest in izražanje, digitalna pismenost, sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih – so tesno povezane prav s kulturo in ustvarjalnostjo, kar posredno velja tudi za socialne in državljanske kompetence ter samoiniciativnost in podjetnost« (Resolucija, 2013).

ELINET (European Literacy Policy Network) uporablja večslojno definicijo pismenosti, ki določa tri stopnje (2016): izhodiščno pismenost, funkcionalno pismenost in večkratno pismenost.

Na spletni strani Bralnega društva Slovenije, ki je član ELINET, je objavljena *Deklaracija o pravici evropskih državljanov do pismenosti*, ki se zavzema za izboljšanje pismenosti za vse evropske državljane, tudi odrasle, saj zadnji podatki o pismenosti odraslih, povzemamo jih iz *Raziskave spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji 2016*, kažejo zaskrbljujoče stanje na področju pismenosti pri odraslih prebivalcih Slovenije: sodelujoči so dosegli nižje rezultate, kakor je povprečje OECD, približno eden od štirih odraslih ima nižje besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja problemov (povprečje 1/5). Menim, da je skrajni čas spremeniti odnos do pismenosti, ker je bralna pismenost osnova za delovanje človeka (in družbe).

Posebej velja izpostaviti zakonske podlage o delovanju šolskih knjižnic v Sloveniji, saj zakonodaja s področja šolstva (*Zakon o osnovni šoli*, 2006; *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, 2007) predpisuje, da mora na vsaki šoli delovati šolska knjižnica, ter določa tudi izobrazbo strokovnega delavca (knjižničarja). Vprašanje pa je, koliko knjižnice delujejo v skladu s tem, kakšna je njihova kakovost in kakšen je njihov dejanski vpliv na učne dosežke. Seveda je dobro delovanje knjižnice vedno povezano z izpolnjevanjem pogojev za delo. Navajanje dejavnikov kakovosti bi moralo preseči splošne navedbe in načela oz. poseči na konkretnejšo raven, da bi lahko šolska knjižnica postala enakopravnejši partner v izobraževalnem procesu. Domnevamo lahko, da so med slovenskimi šolskimi knjižnicami velike razlike; o njihovem delovanju imamo namreč trenutno malo podatkov, zato težko ocenimo dejansko stanje, se pa podatki po sprejemu novele *Zakona o knjižničarstvu* (2015) spet začenjajo sistematično zbirati. Integriranost šolske knjižnice v pouk in obveza, da deluje kot informacijsko in komunikacijsko središče vsake šole, je predvidena tudi v strokovnih dokumentih (npr. *Idejni načrt* …, 1995) in standardih (*Standardi* …, 1989; 1995); slednji žal niso bili nikoli potrjeni s strani pristojnega resornega ministrstva, zato jih to ne priznava. Aktivnosti za pripravo novih standardov so oživele leta 2009, še bolj pa po sprejemu novele *Zakona o knjižničarstvu* (2015), ki vključuje obvezno pripravo nacionalne strategije razvoja šolskih knjižnic in individualne načrte razvoja šolskih knjižnic – ti so obvezni del razvojnih načrtov šol.

Splošne knjižnice so namenjene vsem državljanom in organizacijam. Njihovo delovanje se v Sloveniji spremlja bistveno pogosteje in temeljiteje, zato lahko utemeljeno trdimo, da so med knjižnicami velike razlike, saj tako kažejo meritve razvitosti glede na standarde (Kodrič Dačić idr., 2014) – meritve so precej kvantitativne. Sicer sta pri obeh tipih knjižnic problematični področji merjenje kakovosti in strateško načrtovanje, kljub številnim strokovnim podlagam,[1] kar otežuje dokazovanje vpliva katere koli knjižnice na okolje. Žal v Sloveniji tudi nimamo raziskav o neposrednem vplivu knjižnic na okolje.

Knjižnice na področju bralne pismenosti in bralne kulture težko delujejo neposredno, njihova vloga je bolj v ozaveščanju, motiviranju, usposabljanju in zagotavljanju možnosti. Splošna in šolska knjižnica sta lahko proaktivna akterja, ki lahko pomembno prispevata k razvoju bralne pisme-

1 Npr. standardi ISO 2789, 11620 in 16439, Living Learning Libraries (2014), Libraries making a difference … (2014; 2015), Strategic Planning for Results (Nelson, 2008)

nosti ter bralne kulture v lokalnem okolju. Novljanova (2005: 87) navaja, da so splošne knjižnice kot javni zavodi dolžne razvijati in spodbujati bralno kulturo. Tudi Jager (2008: 170) in Rugelj (2008: 127) menita, da splošne knjižnice, sodobne, dobro obiskane kulturne ustanove, pomembno vplivajo na oblikovanje kulturnega življenja lokalne skupnosti, zato morajo utrjevati in razvijati bralno kulturo, predvsem tako, da zagotovijo ustrezen delež zahtevnejše literature ter hkrati nudijo različne dejavnosti.

Dinamične in kakovostne šolske knjižnice so nepogrešljive v razvoju bralnih kompetenc. Študije uporabe informacij za učenje potrjujejo pozitivne povezave med učnimi dosežki in kakovostno šolsko knjižnico (Kuhlthau, Maniotes in Caspari, 2007; Todd, 2006; Todd in Gordon, 2010; Novljan, 1996; 2010). Primerno opremljena in založena šolska knjižnica z ustrezno usposobljenim šolskim knjižničarjem lahko s svojim programom prispeva k želenim učnim ciljem in boljšim učnim dosežkom (Znanjem do znanja, 2005; Todd, 2012). Tudi pri nas je Novljanova (1996) potrdila pomen ustrezne usposobljenosti šolskega knjižničarja, saj so bili učni dosežki učencev (tretješolcev) boljši v šolah, kjer je v knjižnici deloval ustrezno usposobljen šolski knjižničar, kot v šolah, kjer delavec v knjižnici ni imel ustreznih strokovnih znanj. Študija je na reprezentativnem vzorcu preizkusila povezanost šolske knjižnice in njenih dejavnikov (organizirana dostopnost knjig, število knjig v temeljni zalogi šolske knjižnice, prirast knjig v šolski knjižnici, knjižničarski delavec v šolski knjižnici, izposoja knjig na dom, knjižnična vzgoja, spodbujanje učencev za obisk knjižnice in skupinski obisk razreda v šolski knjižnici v različnih okoljih) z razvojem bralne pismenosti in pri tem uporabila v Centru za IEA raziskave na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani dosegljive podatke mednarodne raziskave o bralni pismenosti (RL, 1991). Upoštevani so bili tudi dejavniki kot so »otrokov dom, vpliv katerega je še zlasti pri 9-letnikih še zelo pomemben, (izobrazba staršev, socialno-ekonomski status družine, odnos staršev do izobrazbe, branje otrokom, pomoč pri branju in drugo), šola (čas poučevanja branja, primernost bralnih tekstov – branje različnih zvrsti, načini in metode poučevanja – predvsem tiste, ki upoštevajo otrokovo aktivnost, predznanje in interese, različnost otrok in razvijanje mišljenja, učenje branja pri vseh predmetih, oblike pomoči slabšim učencem, velikost šole in razredov, opremljenost šole, povezava šole z okoljem in drugo), okolje (pričakovanja okolja, vrednotenje izobrazbe – še posebej znanja branja in jezika, prisotnost kulturnih in izobraževalnih ustanov in drugo)« (Novljan, 1996: 141).

Slovenske knjižnice in založniki so se relativno malo ukvarjali z vprašanjem razvoja bralne pismenosti in bralne kulture. Breznik, Novljan, Jug in Milohnić (2005) so ocenili, da je delo splošnih knjižnic ostalo na ravni sprostitve in splošnega (priročniškega) izobraževanja. Knjižnice so bile sicer aktiven dejavnik bralne kulture, a so vzdrževale pismenost na prenizki ravni, nabavna politika je kazala na pasiven odnos do okolja, knjižnice se uporabniku niso posvečale dovolj in ga niso spodbujale k odkrivanju novih interesnih področij ter k razvijanju bralčevih lastnih zmožnosti. Ugotovitev o pasivnem odnosu ponovijo tudi Novljan, Kodrič-Dačić in Karun (2006). Raziskava *Knjiga in bralci V.* (Kovač idr., 2015) pa glede porabe knjige opozori na nespremenjeno stanje v Sloveniji v zadnjih 40-ih letih, kljub bogatejši ponudbi ter večjih vložkih in večjemu trudu tako knjižnic kot založnikov in knjigotržcev.

Smernice za razvoj dejavnosti splošnih knjižnic Mednarodnega knjižničarskega združenja IFLA (Koontz in Gubbin, 2010: 21) izpostavljajo potrebo po zakonski ureditvi statusa splošnih knjižnic in stabilnem financiranju, kar seveda lahko smiselno prenesemo tudi na šolske knjižnice. Ključni pogoji uspešnega delovanja knjižnic na tem področju so (Bibliothek 2007: 92–97):

- zakonska podlaga na nacionalni ravni, ki se odziva na spremembe in spodbuja proaktivnost ter nenehni razvoj oz. prenovo knjižničarstva skozi pripravo strateških dokumentov ipd.,
- državna spodbuda zagotavljanju dejavnosti in optimizaciji kakovosti: vladne agencije za pripravo razvojnih strategij za knjižnično in izobraževalno politiko, svetovanje oblastem glede teh politik, upravljanje in razdeljevanje razvojnih sredstev, podpora projektom,
- prepoznavanje političnih koristi delovanja knjižnic s strani oblasti (kaže se tako, da so knjižnice vključene v informacijske in izobraževalne strategije države),
- razumevanje pomena knjižnic kot dela informacijske strategije države oz. kot nujni segment usmeritve v družbo znanja,
- sožitje centralne regulacije in podpore ter lokalne iniciative (prenos in vključevanje državne strategije v lokalno okolje, sodelovanje vodstev knjižnic na nacionalni ravni ipd.),
- sodelovanje različnih vrst knjižnic (npr. pri izmenjavi kadrov, izboljšavah),

- usmerjenost na uporabnike (povezanost knjižnice z okoljem, ugotavljanje zadovoljstva uporabnikov, dostopnost knjižnic),
- rast uporabe knjižnic, ki veča vrednost knjižnic,
- izobraženo strokovno osebje (rezultat kvalitetnega knjižničarskega strokovnega izobraževanja in usposabljanja), pomen ustreznega upravljanja s kadri,
- sprejeta merila za kvalitetne knjižnične storitve,
- IKT je sestavni del razvoja knjižnic v smislu spremljanja in uvajanja novih tehnologij,
- dobra finančna podpora in učinkovita poraba sredstev.

## Metodologija

Prva dva sklopa v zastavljeni raziskavi sta primerjalni študiji, kjer je bilo z metodo deskripcije opisano stanje v izobraževalnih in knjižničnih sistemih izbranih držav, pri čemer smo raziskovalci pazili, da smo podatke črpali iz uradnih spletnih strani ministrstev za izobraževanje, ministrstev za kulturo in drugih javno dostopnih zanesljivih virov podatkov (npr. podatki za članice OECD) ter strokovnih objav. Sledila je metoda analize in sinteze, pri čemer smo poudarili skupne značilnosti in predstavili razlike izobraževalnih ter knjižničnih sistemov. Tretji in četrti sklop se navezujeta zgolj na Slovenijo; metodološke vidike je možno opisati le za tretjega, ki je delno empirični.

V prvem sklopu je poudarek na izobraževalnem področju, pri čemer smo:

1. opravili primerjalni pregled rezultatov mednarodnih raziskav PISA v izbranih državah in Sloveniji z dodanimi končnimi ugotovitvami;
2. primerjali izobraževalne sisteme v izbranih državah, in sicer v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, ko je opismenjevanje najintenzivnejše.

Drugi sklop projekta prinaša primerjalno analizo knjižničnih sistemov izbranih držav ter Slovenije s poudarkom na šolskih in splošnih knjižnicah. Namen tega sklopa je bil identificirati dejavnike, ki prispevajo k boljšemu delu knjižnic, posledično pa k dvigu bralne pismenosti in bralne kulture.

V tretjem sklopu je analizirana vloga knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture, tako s teoretičnega kot tudi s praktičnega vidika. V projektu smo se dotaknili dveh tipov knjižnic, splošnih in šolskih, ki delujejo na različnih področjih in tudi formalno sodijo v dva različna resorja, splošne knjižnice pod Ministrstvo za kulturo, šolske knjižnice pa so v domeni Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Oba tipa knjižnic močno povezujeta ravno področji bralne pismenosti in bralne kulture. Šolske knjižnice so obvezni del formalnega izobraževanja in tudi edine knjižnice, v katere stopi prav vsakdo. Zato imajo edinstveno možnost, da služijo kot zgled in primeri dobrih praks, ki pa jih, glede na izkušnje, ne izkoriščajo vedno v polni meri. Opravili smo dve študiji: študijo dela slovenskih splošnih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture (uporabili smo metodo fokusne skupine z izbranimi izkušenimi predstavniki splošnih knjižnic za uvodno seznanjanje s problematiko ter ankete za pridobivanje podatkov od vseh knjižnic) ter študijo oblikovanja in verifikacije metodologije za merjenje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic (kjer smo uporabili metodo delfi z izbranimi strokovnjakinjami s področja šolskega knjižničarstva).

### *Nekaj vsebinskih poudarkov*

Mednarodna raziskava PISA, prvič izvedena leta 2000 – Slovenija v njej sodeluje od leta 2006 –, na tri leta ugotavlja raven bralne, matematične in naravoslovne zmožnosti (oz. pismenosti) učencev, starih 15 let. V Sloveniji so to dijakinje in dijaki 1. letnikov srednjih šol in gimnazij (prim. PISA-Slo, 2010: 1), kar pomeni, da PISA preverja pismenost, ki se je razvila predvsem v osnovnošolskem izobraževanju (in širše), ne pa v srednji šoli. Kljub temu in predvsem glede na druga izhodišča, ugotovitev raziskave ni mogoče neposredno in izključno povezovati le z zasnovo in izvedbo osnovne šole – res pa je, da lahko rezultati pomembno vplivajo na strokovni razmislek in ukrepanje v osnovnošolskem sistemu. Rezultati mednarodnih raziskav kažejo, da so učenci iz sodelujočih držav EU-28, ki so bili vključeni v predšolsko vzgojo in varstvo pred vstopom v šolo, pri PISI v povprečju dosegli tudi za 35 točk več (enakovredno skoraj celemu letu formalnega šolanja); podatki za večino evropskih držav, ki so sodelovale v raziskavi PIRLS 2011, kažejo, da dlje časa, kot so otroci vključeni v izobraževanje pred vstopom v osnovno šolo, boljši so njihovi bralni dosežki.

Na podlagi teh podatkov, ki nikakor ne smejo biti zanemarljivi, je bila izvedena tudi primerjalna analiza izbranih držav ter Slovenije glede orga-

niziranosti predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branja v prostem času in sklepne ugotovitve ter priporočila. Najprej so predstavljeni sistemi predšolske vzgoje in osnovnega šolanja s poudarkom na opismenjevanju v izbranih državah (po naslednjem vrstnem redu: Slovenija, Estonija, Finska, Poljska, Japonska, Kitajska, Singapur), nato še družinska pismenost in multimodalna pismenost kot pomembni kategoriji za človekov vsestranski razvoj, ki sta se ob pregledu sistemskih dejavnikov pokazali kot ključni, v Sloveniji deloma tudi kot problematični. Evropske države smo primerjali na podlagi podatkov, ki jih objavlja Eurydice (2016), ki je evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju. Mreža je zgrajena iz 41 nacionalnih enot v 37 državah in centralne enote v Bruslju, ki od leta 2008 deluje v okviru Izvršne agencije za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo. Podatki so dobro primerljivi, saj je za Poljsko, Estonijo, Finsko in Slovenijo uporabljena ista metodologija zbiranja podatkov in enak sistem predstavljanja le-teh. Za predšolsko vzgojo so povzeti podatki za leto 2014, ki so predstavljeni za vse štiri evropske države na Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 (Eurydice, 2016). Za izbrane azijske države so bili podatki pridobljeni na spletnih straneh ministrstev za izobraževanje izbranih držav, deloma na straneh OECD ipd. Pri vsaki navedbi podatka je dodan tudi vir. Učni načrti (kurikuli) za vrtce in osnovne šole – s poudarkom na opismenjevanju – so privzeti iz spletnih strani ministrstev za izobraževanje posameznih izbranih držav.

Pri opismenjevanje v predšolskem izobraževanju se je pokazalo, da imajo vse izbrane države v kurikulumih navedeno posebno skrb za otrokovo opismenjevanje, in sicer večinoma vsaj eno leto pred otrokovim vstopom v osnovno šolo. Izjema je Slovenija, kjer načrtnega opismenjevanja v kurikulumu za vrtce ni.

Opismenjevanje v osnovni šoli ima pomembno skupno točko: temeljni trend opismenjevanja je zaznati pri vseh predmetih, s poudarkom na razlikovanju uradnega (večinoma maternega) jezika kot učnega predmeta in kot učnega jezika. Vendar pri razumevanju, da je potrebno opismenjevati učence pri vseh predmetih, Slovenija zaostaja. Če za vse opazovane države poenotimo čas trajanja šolskih ur na 45 minut, sta na prvem mestu po številu ur prvega jezika (in opismenjevanja) v začetnih letih šolanja Finska s 709 urami in Estonija s 665 urami jezika na šolsko leto, okrog 400 ur letno imajo Singapur, Poljska in Kitajska, Japonska malce nad 300 ur, Slovenija v prvem razredu 210, v 2. in 3. razredu 245.

Primerjava značilnosti knjižničnih sistemov v izbranih državah, s poudarkom na splošnih in šolskih knjižnicah, je prav tako pokazala določene dejavnike, ki podpirajo njihovo optimalno delovanje in kot taki predstavljajo dejavnike spodbujanja delovanja in kakovosti (v našem primeru bi jih lahko interpretirali kot temelj za ukrepe, namenjene spodbujanju bralne pismenosti in bralne kulture):

1. Pomemben je stabilen pravni okvir delovanja splošnih in šolskih knjižnic, z jasno razmejenimi vlogami in odgovornostjo deležnikov v sistemu. V tem okviru je pomembna tudi evalvacija delovanja knjižnic s ciljem spremljanja in izboljšav.
2. Naslednji pomemben dejavnik je ciljna razvojna naravnanost celotnega knjižničnega sistema, ki se kaže v izdelanih strateških načrtih, pri čemer ima ključno vlogo država.
3. Pomemben dejavnik je tudi povezovanje knjižnic pri skupnih projektih in aktivnostih na nacionalni ravni v smislu skupnega nastopa, kampanj, koordinacije itd. za namen promocije branja in pismenosti. Knjižnice tako nastopajo kot enoten akter, ki naslavlja splošno javnost.
4. Pomembno vlogo imata tudi prostorska dostopnost mreže splošnih knjižnic in brezplačnost njihove uporabe.
5. Pomemben dejavnik pri šolskih knjižnicah je reguliranost statusa z zakonom, ki določa, da ima vsaka šola obvezno šolsko knjižnico, vključno z urejenim statusom šolskega knjižničarja.

V splošnem bi lahko rekli, da so slovenske splošne knjižnice na primerljivi ravni s splošnimi knjižnicami v šestih raziskovanih državah, čeprav lahko v slovenskih knjižnicah opazimo tudi nekatere pomanjkljivosti, npr. glede upoštevanja zakonskih določil, financiranja, povezovanja na lokalni in nacionalni ravni, dostopnosti (brezplačnosti) storitev.

Primerjava sistemov šolskih knjižnic s slovenskimi je otežena zaradi precej manjšega nabora podatkov. Kot pozitivno velja izpostaviti slovensko zakonsko ureditev, po kateri mora vsaka šola obvezno imeti šolsko knjižnico ter urejen status šolskih knjižničarjev, skupno z zahtevo po njihovi strokovni izobrazbi, česar marsikatera država ne pozna (od držav, vključenih v projekt, so take Estonija, Finska, Kitajska, Singapur). Izpostaviti velja pomen sodelovanja splošne in šolske knjižnice pri zasledovanju skupnih ciljev, kamor bi vsekakor lahko uvrstili dvig bralne pismenosti in bralne

kulture. Kot oteževalni dejavnik na Slovenskem naj omenimo razdelitev pristojnosti za knjižnice med različnimi resorji.

Izsledki prvih treh sklopov projekta so podlaga za vsebino četrtega sklopa, katerega temeljna vsebina so priporočila ukrepov, ki bodo še posebej splošnim knjižnicam v Sloveniji služili za krepitev bralne kulture oz. spodbujanje bralne pismenosti mladih. V ta namen je bil na podlagi ugotovitev oblikovan teoretični model proaktivne splošne knjižnice, ki natančno razdela štiri med seboj prepletena področja njenega dela (odnos do področja, organizacijski dejavniki, aktivno delovanje, vrednotenje delovanja) ter pripadajoče dejavnike. Za vsako področje je bilo tudi analizirano stanje v slovenskih splošnih knjižnicah. Sledijo zaključki glede kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. Upamo namreč, da bomo spodbudili spremljanje njihove kakovosti. V zaključku četrtega sklopa pa so podani predlogi konkretnih ukrepov, ki temeljijo na analizi ugotovitev obeh študij, dodana so nekatera priporočila glede realizacije in uresničljivosti predlaganih ukrepov.

## Sklep

Naše raziskovanje kulturnih in sistemskih dejavnikov bralne pismenosti in z njo povezane bralne kulture ima glede na fokus prispevka v prvi vrsti metodološke zaključke. Najprej bi radi opozorili, da je za poglobljene primerjalne študije v prvi vrsti potreben daljši čas kot zgolj eno leto, seveda tudi dovolj sredstev, ki omogočajo tudi terenske obiske in poglobljeno ter ciljno zbiranje podatkov. Nato pa naj poudarimo pozitivne strani – nedvomno smo potrdili, da primerjalni pristop omogoči vpoglede v vidike izobraževalnih in knjižničnih sistemov, ki sicer ne bi bili mogoči. Primerjalni pogled nam nudi vpogled v kompleksno sliko oblikovanja kompetenc bralne pismenosti in omogoči razmislek o možnostih ter omejitvah prenosa dobrih tujih praks v naše okolje. Primerjava z najboljšimi omogoča nekatera spoznanja, ki bi lahko pripomogla k odlični praksi v Sloveniji. Neposredno preučevanje delovanja knjižnic ponudi poleg vsebinskih zaključkov tudi razmislek, kako zbrane podatke dodatno analizirati ter kakšni načini zbiranja podatkov oz. vrste študij bi še bile potrebne tako za splošne kot za šolske knjižnice. Na ta način bi zgradili trdne temelje za oblikovanje ustreznih politik in strategij spodbujanja bralne pismenosti ter bralne kulture na nacionalnem in lokalnem nivoju.

Obe opravljeni študiji slovenskih knjižnic (splošnih in šolskih) sta podlaga za metodološka priporočila za spremljanje dela knjižnic na področju

bralne pismenosti in bralne kulture, študija splošnih knjižnic prinaša tudi vsebinske zaključke o njihovem delu na omenjenih področjih. Za splošne knjižnice smo ugotovili, da je izbrana kombinacija metod učinkovita, saj omogoča tako kvalitativno ugotavljanje pomembnih vidikov preučevanih pojmov kot tudi njihovo naknadno preverjanje pri vseh deležnikih. Možen je seveda tudi obraten pristop, v katerem se z naknadno kvalitativno študijo (npr. z intervjuji ali s fokusnimi skupinami) preveri, dodatno osvetli, poišče razlage vidikov, problemov ipd., ki se pokažejo v predhodnem širšem preverjanju pri vseh deležnikih (npr. z anketo). Zaradi neraziskanosti področja smo v projektu izbrali prvo pot, bi bilo pa potrebno naš pristop nadgraditi po eni strani s kontinuiranim zbiranjem podatkov, po drugi strani pa eksplorativni pristop dopolniti tudi z vrednotenjem (zlasti kvalitativnim) delovanja knjižnic, da bi lahko ugotovili njihov resničen vpliv. Ob tem naj še enkrat opozorimo, da je ugotavljanje vpliva zahtevno, saj knjižnice nikakor niso edini dejavnik, ki vpliva na stanje bralne pismenosti in bralne kulture. Zato bi dodatno priporočili nadaljnjo analizo zbranih podatkov iz te raziskave v povezavi s študijami rezultatov raziskave PISA, ki kažejo dosežke mladih na področju bralne pismenosti, ter z rezultati NPZ, oboje po regijah (vemo namreč, da se dosežki na področju bralne pismenosti po regijah razlikujejo). Glede šolskih knjižnic smo oblikovali metodologijo za ugotavljanje njihove kakovosti: študija bi morala biti dvodelna, prva faza namenjena oblikovanju utemeljenega izbora ustreznega števila kakovostnih knjižnic (oblikovati je treba ekspertno skupino, ki bo izvedla končni izbor; vanjo bi bilo smotrno uvrstiti strokovnjake iz akademskega ter praktičnega okolja), na katerem se nato izvede druga faza. Slednja obsega dvoje: spletno anketiranje učiteljev in učencev/dijakov ter fokusne skupine in intervjuji z osebjem izbranih šol (knjižničarji, vodstvo, svetovalni delavci, specialni pedagogi). Dobro bi bilo, da bi takšno študijo na Slovenskem izvedli čim prej.

Iz primerjalne študije sistemskih dejavnikov pismenosti, ki se kažejo v organizaciji predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja v izbranih državah, določenih z razpisom CRP (Estonija, Finska, Poljska, Japonska, Kitajska, Singapur in Slovenija) – seveda s poudarkom na opismenjevanju – pa vendarle lahko izluščimo tudi nekatere vsebinske poudarke.

1. Pri kulturnih dejavnikih bralne pismenosti velja spodbujati:

- otrokovo obkroženost z bralnim gradivom (v vrtcu oz. šoli in v domačem okolju),
- vlogo knjižnice (ne samo kot prostora izposoje gradiva, temveč tudi dejavnosti za mlade bralce),

- glasno branje otrokom (ker je otrok še poslušalec in ne samostojni bralec) in
- odraslega, ki je bralni zgled.

1. Otrok mora nujno imeti stik z raznolikim bralnim gradivom (leposlovjem in informativno literaturo), da bo razvil zavedanje o pomenu branja na vseh predmetnih področjih, pri čemer ni zanemarljiva dimenzija multimodalne pismenosti, le-ta pa pri bralnem gradivu vključuje jezikovni in vizualni kod izražanja (in s tem interakcijo ob sestavljanju pomenov obeh sporazumevalnih kodov).

2. Nenazadnje je pomemben faktor družinskega branja tudi pozitivna družbena klima, ki branje spoštuje in ga neguje.

Knjižnica, splošna ali šolska, lahko svojo vlogo pri razvoju bralne pismenosti ter bralne kulture uspešno opravlja le v povezovanju z drugimi deležniki, saj je tudi stanje bralne pismenosti in bralne kulture rezultat mnogih prepletenih dejavnikov. Gouldingova (2002: 1–3) ločuje dve domeni delovanja splošne knjižnice glede na razvojno stopnjo bralca:

1. *Promocija branja in razvoj bralne kulture za že samostojne bralce, ki zmorejo izkoristiti branje za lasten užitek in razvoj.* Tu knjižnica omogoča udejstvovanje v kulturnem, družbenem in znanstvenem dogajanju (aktualne teme, avtorji, dogodki itd.), kar vključuje povezovanje ljudi z branjem (bralne skupine, portali), razvoj interesov, okusov, ustvarjalno preživljanje prostega časa, vseživljenjsko učenje.
2. *Razvoj bralcev do te ravni.* Tu Gouldingova omenja osebe s slabšo funkcionalno pismenostjo, kar lahko interpretiramo tudi skozi prizmo smernic za knjižnične programe opismenjevanja (*Smernice …*, 2007: 37) (sicer namenjenih programom knjižnic za razvoj osnovne pismenosti odraslih), različne skupine, npr. mlade osipnike, nezaposlene, priseljence, sezonske delavce itd. Tem skupinam knjižnica omogoča razvoj bralnih kompetenc in bralnega interesa, se pravi branja kot veščine (opismenjevanje), vrednote in kulture. V okvir opismenjevanja smiselno sodijo tudi otroci in mladostniki.

Knjižnice torej delujejo tudi kot prostor vstopanja v bralno kulturo. Njihova vloga je v eksperimentiranju z novostmi, se pravi v povezavi novih bralcev in novih bralnih virov (neuporabniki, novi avtorji, žanri). Lahko bi rekli, da knjižničarji iščejo bralca za knjigo in knjigo za bralca.

## Literatura

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republike Slovenije* (2011). Najdeno 17. novembra. 2015 na spletnem naslovu http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

*Bibliothek 2007: Internationale Best-Practice-Recherche*. (2004). Gütersloh: Bertelsmann. Najdeno 10. 12. 2016 na spletnem naslovu http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-DA4CBCD4/bst/Best_Practice_Buch_neu.pdf

Bralno društvo Slovenije (2016). Najdeno 12. decembra 2016 na spletnem naslovu http://www.bralno-drustvo.si/.

Breznik, M., Novljan, S., Jug, J., Milohnić, A. in Kocijan, G. (2005). *Knjižna kultura*. Ljubljana: UMco.

ELINET (2016). Najdeno 27. maja 2016 na spletnem naslovu http://www.eli-net.eu/about-us/, citirano iz http://www.bralno-drustvo.si/

Goulding, A. (2002). Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, *34*(1), 1–3.

Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. (1995). *Šolska knjižnica, 5*(3), 4–30.

ISO 11620:2008 (0SIST ISO 11620:2014) Information and documentation -- Library performance indicators (Informatika in dokumentacija – Kazalci uspešnosti delovanja knjižnic).

ISO 16439:2014 (0SIST ISO 16439:2014) Information and documentation – Methods and procedures for assessing the impact of libraries (Informatika in dokumentacija – Metode in postopki za ocenjevanje vpliva knjižnic).

ISO 2789:2006 (SIST ISO 2789:2013) Information and documentation – International library statistics (Informatika in dokumentacija – Mednarodna statistika za knjižnice).

Jager, P. (2008). »Najbolj brane knjige« v slovenskih splošnih knjižnicah. *Knjižnica, 52*(2–3), 169–184.

Kodrič-Dačić, E., Bahor, S., Mrak, N., Vodeb, G. & Bon, M. (2014). Meritve razvitosti knjižnic in problematika določb Pravilnika o izvajanju knjižnične dejavnosti kot javne službe (delovno gradivo). Ljubljana, Narodna in univerzitetna knjižnica. Najdeno 5. decembra 2016 spletnem naslovu http://cezar.nuk.uni-lj.si/common/files/studije/analiza_pravilnik.pdf

Koontz, C., Gubbin, B. (2010). *IFLA Public Library Service Guidelines*. De Gruyter Saur.

Kovač, M., Blatnik, A., Rugelj, S., Rupar, P. in Gregorin, R. (2015). *Knjiga in bralci V. Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji*. Ljubljana: UMco.

Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K., in Caspari, A.K. (2007). *Guided Inquiry*. Westport, Connecticut; London: Libraries Unlimited.

*Libraries making a difference*. (2015). Najdeno 16. septembra 2015 na spletnem naslovu http://gov.wales/topics/cultureandsport/museums-archives-libraries/libraries/standards/libraries-making-a-difference/?lang=en

*Libraries making a difference: the fifth quality framework of Welsh Public Library Standards 2014–2017*. (2014). Aberystwyth: CyMal. Najdeno 16. septembra 2015 na spletnem naslovu http://gov.wales/docs/drah/publications/140425wpls5en.pdf

*Living Learning Libraries: Standards and guidelines for NSW public libraries*. (2014). Sydney: Library Council of New South Wales. Najdeno 16. septembra 2015 na spletnem naslovu http://www.sl.nsw.gov.au/services/public_libraries/docs/living_learning_libraries2013.pdf

Nelson. S. (2008). *Strategic planning for results*. Chicago: ALA.

Novljan, S. (1996). *Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli: doktorsko delo*. Ljubljana: S. Novljan.

Novljan, S. (2005). Knjižničarstvo. V M. Breznik idr., *Knjižna kultura* (84–160). Ljubljana: UMco.

Novljan, S. (2010). *Knjižnica in medpredmetno povezovanje*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Novljan, S., Kodrič-Dačić, E. in Karun, B. (2006). *Slovenske splošne knjižnice danes: stanje, problemi, razvojni trendi: gradivo za razpravo v Nacionalnem svetu za knjižnično dejavnost*. Ljubljana : NUK, Center za razvoj knjižnic. Najdeno 22. avgusta 2015 na spletnem naslovu http://cezar.nuk.uni-lj.si/common/files/studije/SPL_stanje_2006.pdf

Pedagoški inštitut (2010). *OECD, PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Najdeno 17. novembra 2016 na spletnem naslovu http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf.

*Raziskave spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji 2016*. Najdeno 18. julija 2016 na spletnem naslovu http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Slovenia-Slovenian-Version.pdf

*Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013–2020*. (2013). Najdeno 15. avgusta 2016 na spletnem naslovu http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO93#.

Rugelj, S. (2008). Najbolj brane knjige kot priložnost za branje manj branih knjig. *Knjižnica, 52*(4), 125–129.

*Smernice za lažje berljivo gradivo. Smernice za knjižnične programe opismenjevanja: nekaj praktičnih predlogov*. (2007). Ljubljana: ZBDS.

*Standardi in normativi za šolske knjižnice* (1995). V Bahor, S. idr., *Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici srednje šole.* 2., popravljena izd. (13–17). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zavod RS za šolstvo. (1990). *Standardi in normativi za šolske knjižnice.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Todd, R. (2012). School libraries as pedagogical centers. *SCAN, 31*(August), 27–36.

Todd, R. J. (2006). From information to knowledge: Charting and Measuring Changes in Students' Knowledge of a Curriculum Topic. *Information Research, 11*(4).

Todd, R. J., Gordon, C.A., & Lu, Y. (2010). *Report on Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Study Phase 1: One Common Goal: Student Learning.* New Brunswick, NJ: CISSL.

Zakon o knjižničarstvu (ZKnj-1). *Uradni list Republike Slovenije* št. 87/01, 96/02 – ZUJIK in 92/15.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list Repubike Slovenije* št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., in 25/17 - ZVaj.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3). *Uradni list Republike Slovenije* št. 81/2006.

*Znanjem do znanja: Prilog metodici rada školskog knjižničara*. (2005). Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, Filozofski fakultet.

# *učitelji, pedagoški delavci in pedagoški proces*

# Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju – kdo raziskuje, kaj, kako in čemu? Zapostavljena vloga akcijskega raziskovanja učiteljev

Barica Marentič Požarnik

## Kdo raziskuje, kako, kaj in čemu

Na vprašanje, »*čemu* raziskujemo«, je najpogostejši odgovor, da je raziskovanje v vzgoji in izobraževanju namenjeno boljšemu razumevanju in tudi spreminjanju – izboljševanju različnih razsežnosti tega področja (angl. conclusion-oriented in decision-oriented research). Želimo priti do raziskovalno utemeljenih (evidence based) ukrepov, s katerimi bi izboljšali delovanje in njegove rezultate. Večina raziskovanja sloni na podmeni, da bodo učitelji izsledke in priporočila, o katerih berejo v strokovni literaturi ali slišijo na seminarjih, prej ali slej uvedli v svoj pouk. Gre za t. i. model »tehnične racionalnosti«, ki pa žal v tej obliki ne deluje. Mnogo pomembneje je, kako učitelje pritegnemo v raziskovanje, kakšno vlogo jim pri tem dodeljujemo. Velika razlika je, ali vidimo učitelje predvsem kot uporabnike raziskovalnih spoznanj, do katerih so prišli drugi, največkrat profesionalni raziskovalci, kot »dajalce« podatkov in mnenj v raznih vprašalnikih ali pa jih obravnavamo kot enakopravne partnerje v nastajanju spoznanj oz. v premišljenem preverjanju, kako se slednja obnesejo v vsakokratnih okoliščinah, kot se to dogaja v modelu akcijskega raziskovanja.

*Kdo* torej raziskuje? Predvsem profesionalni raziskovalci na fakultetah in raziskovalnih inštitucijah. *Kaj* raziskujemo? Tu srečamo širok razpon vsebin; v zadnjem času je vse več tistih, ki se ukvarjajo z učinkovitostjo pouka, z dejavniki učenčevih dosežkov. Sem spadajo tudi obsežne mednarodne primerjalne študije znanja (TIMSS, PISA), katerih rezultati so dokaj,

včasih preveč, odmevni in spodbujajo različne ukrepe ter nove raziskave. Pri tem pa je premalo raziskav, ki bi segle v vsakdanje dogajanje v razredu, ga osvetlile ter skušale izboljšati (angl. classroom research – Walker, 1998). Zato se ukrepi velikokrat ustavijo pri spremembah učnih načrtov in morda tudi učnih gradiv ter predpisov, ne sežejo pa v samo bistvo pouka.

*Kako* običajno raziskujemo? Močno prevladuje empirično analitično raziskovanje na osnovi zbiranja podatkov s pomočjo raznih vprašalnikov in testov s pretežno zaprtimi vprašanji, npr. testov znanja, lestvic stališč med učenci (kako učenci doživljajo pouk) ali med učitelji (stališča do raznih metod). Ti podatki so potem podvrženi raznim kvantitativnim statističnim postopkom, ki z uveljavljanjem računalniških podpornih programov postajajo vse širše dosegljivi in razširjeni. Rezultati se potem objavijo, velikokrat v mednarodnih revijah, ker to avtorjem prinese več prestiža, s tem pa so še bolj oddaljeni od potencialnih uporabnikov.

## Zapostavljena vloga učiteljev

> »Pedagoški raziskovalci so se preveč ukvarjali s tem, da bi uveljavili pedagoško raziskovanje kot znanost, in so to počeli z omejenim pojmovanjem o tem, kaj pomeni znanstveno, ter s predpostavko ohranjanja mej med tistimi znotraj in tistimi zunaj šol. Na učitelje se je gledalo kot na praktike in ne raziskovalce. Razred se je obravnavalo kot »črno škatlo«, v kateri se preverjajo znanstveno zasnovane ideje, in učitelja kot učljivega subjekta, ki se ne razlikuje dosti od glodalcev v labirintu.« (Walker, 1998)

Že bežen pregled povzetkov prispevkov na konferenci o raziskovanju v vzgoji in izobraževanju danes (Gril s sod. 2016) pokaže, da prevladujejo poročila o raziskavah, ki so zasnovana na kvantitativni empirično-analitični metodologiji. Učitelji so najpogosteje dajalci podatkov; le trije od 71 prispevkov so eksplicitno zasnovani na akcijskem raziskovanju (Režek, 34; Erjavec, 38; Rapuš Pavel s sod., 58). Največkrat pa učitelji niso aktivno vključeni v zasnovo in potek raziskave – in se tudi ne počutijo »poklicane«, da bi raziskovali. Tako je na omenjeni konferenci Majda Cenčič poročala, da se študentje – bodoči učitelji v večji meri strinjajo s trditvama, da raziskovanje ni nujno za pedagoško delo in da predstavlja dodatno breme za učitelje. Podobne so bile ugotovitve v okviru raziskave Partnerstvo fakultet in šol; večina (97 %) učiteljev se sicer strinja, da je šolsko prakso treba nenehno raziskovati, vendar jih 94 % meni, da je raziskovanje stvar raziskovalcev,

učiteljeva naloga pa predvsem poučevanje, dalje jih 81 % meni, da učiteljevo raziskovalno delo ni dovolj cenjeno, 68 % pa, da je učitelj, ki se vključi v raziskovanje, na šoli deležen nerazumevanja in celo zavisti kolegov (Vogrinc in Valenčič Zuljan, 2007). Veljalo bi preučiti, koliko so ta stališča posledica dosedanjih izkušenj z raziskovanjem in raziskovalci (npr. v okviru študija metodoloških predmetov in snovanja seminarskih ter drugih nalog) med študijem in po njem. So pa takšna stališča tudi eden od vzrokov, da imajo raziskovalni izsledki le malo vpliva na ravnanje učiteljev v praksi.

## Vloga akcijskega raziskovanja učiteljev pri premoščanju prepada med teorijo in prakso

Za kritično, ne le tehnično pojmovano akcijsko raziskovanje je značilno, da gre za »obliko razmišljujočega preučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij z namenom, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih se odvija« (Carr in Kemmis 1986: 188). Akcijsko raziskovanje v šolah ima za glavni namen, da izboljša kakovost učenja in pouka s tem, da spodbudi premišljeno uvajanje sprememb s strani tistih, ki jih spremembe zadevajo, predvsem učiteljev; s tem spodbuja njihovo profesionalno rast in dviga samozavest (Marentič Požarnik, 2001; 2013a). Ali po Elliottu: »Akcijsko raziskovanje je sistematično preučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo sami učitelji z namenom, da te situacije izboljšajo.« (cit. po Altrichter in Posch, 1991:11) Je sodelovalno, saj pritegne vse, ki jih praksa zadeva – učitelje, starše, učence, ravnatelje – in jih usposobi, da se bolje znajdejo v kompleksnosti resnične izkušnje, ko jo skušajo izboljšati.

Akcijsko raziskovanje je dinamičen, cikličen proces, v katerem se menjavajo med seboj vzajemno povezani dejavniki načrtovanja, akcije (ukrepanja), opazovanja – zbiranja podatkov o učinkih ter refleksije, na osnovi katerih se načrtuje drugi krog oz. ciklus raziskave. Izhodišče ali okvirna zamisel je problem, ki bi ga želeli rešiti in ki se ga opredeli v skupinskem procesu. Podatki se zbirajo na različne, OBIČAJNO razmeroma »odprte« načine, kot so (pol)strukturirano opazovanje, intervjuji, dnevniki, analiza dokumentov (Marentič Požarnik, 1984, Kemmis idr., 1990).

Pomembno se je zavedati, da akcijsko raziskovanje ni individualen proces, saj gre tudi za upoštevanje in spreminjanje kulture ter odnosov v neki inštituciji, za socialno odločanje. Med akcijskim raziskovanjem se spreminja jezik sporazumevanja in način (so)delovanja. To je proces učenja vseh udeleženih – učiteljev, raziskovalcev oz. konzulentov, učencev, kar

se pri uvajanju in evalvaciji posamičnih akcijskih raziskav velikokragt zanemari.

Učitelji pri akcijskem raziskovanju potrebujejo *strokovno oporo*, ki jo nudijo bodisi zainteresirani fakultetni učitelji, pedagoški svetovalci ali »poklicni« raziskovalci. Ti morajo biti za to vlogo posebej usposobljeni, zlasti za produktivno razreševanje dilem, ki so običajen sestavni del procesa (Messner in Rauch, 1995; Marentič Požarnik, 1993; 2007), npr.:

- *Ali je konzulent svetovalec ali strokovnjak?* Koliko in kdaj naj podpre učitelje, ne da bi prevzel kontrolo nad njihovim raziskovalnim procesom? »*Stopnja učiteljeve neodvisnosti od konzulenta je kriterij uspeha raziskovalnega procesa.*«
- *Ali je konzulent bolj »kritični prijatelj« ali nepristranski opazovalec?* Kako najti ravnotežje med vzdrževanjem dobrega, tesnega osebnega odnosa in med perspektivo nevtralnega opazovalca? Ali je konzulent bolj »zaveznik«, ki daje predvsem čustveno oporo, ali »izpraševalec«, ki razkriva tudi razsežnosti, ki so lahko neprijetne, a potisnejo proces dalje.
- *Ali je konzulent bolj simpatetični spodbujevalec ali pa »priganjač«*, ki dosledno opozarja na potrebo po spoštovanju rokov; spodbuja refleksijo o vsebinskih vprašanjih in njeno dokumentiranje; strukturira proces – kje smo sedaj, kam moramo priti, do kdaj? Včasih s tem tudi izzove slabo vest, kar je lahko tudi dobro.

V osnovi gre pri akcijskem raziskovanju za to, da se premosti tradicionalna hierarhija med inštitucijami, kot so fakultete, inštituti, zavodi, in samo šolo, med akademskimi strokovnjaki in učitelji, med »trdnjavo fakulteto» in »trdnjavo šolo«, ki običajno govorita tudi različen jezik. Koliko so univerzitetni učitelji in profesionalni raziskovalci oz. svetovalci pripravljeni na to, da prevzamejo vlogo konzulentov? Avtorji teoretičnih prispevkov na temo akcijskega raziskovanja (Sagadin1989; 1990; Krek inVogrinc 2007; Mažgon, 2008) so bili le v redkih primerih aktivni organizatorji oz. enakopravni (so)udeleženci teh procesov.

Bistvo akcijskega raziskovanja ni v uporabi takih ali drugačnih postopkov, ampak v drugačnem ontološkem in epistemološkem izhodišču, npr. glede tega, kaj določa kakovost, *veljavnost* rezultatov. »Veljavnosti ni mogoče zagotoviti vnaprej s tako ali drugačno metodologijo, ampak se vzpostavlja v dialogu, v soočanju različnih pogledov na odnos med podat-

ki, njihovo interpretacijo s strani različnih akterjev in resničnostjo, pri čemer se postopno odkrivajo in odpravljajo neskladja.« (Elliott, 1990)

Namesto zahteve po strogi objektivnosti se tu poudarja »*perspektivnost« ali intersubjektivnost* (Maykut in Morehouse, 1994). Postopek *triangulacije* razkriva (včasih bistvene) razlike v pogledih udeležencev (učitelja – učencev – opazovalca) na isti pojav, npr. ko učitelj meni, da je učencem dovolj jasno razložil kriterije ocenjevanja, učenci pa povedo, da jih ne razumejo; ali ko učitelj zatrjuje, da uvaja učence v metode samostojnega učenja, oni pa tega ne zaznajo ipd. Taka neskladja in dileme so pomembno izhodišče akcijskega raziskovanja. Poudarek na posplošljivosti se umakne razmisleku o *prenosljivosti* dobljenih rezultatov in izkušenj v nove razmere. Ne iščejo se toliko linearno-vzročne povezave, ampak se ugotavlja, kako na pojave vplivajo vsakokratne okoliščine, »tiho znanje«, vrednostna presoja udeleženih (Maykut in Morehouse, 1994).

## Uveljavljanje akcijskega raziskovanja v vzgoji in izobraževanju pri nas

To ne namerava biti izčrpen prikaz, ampak le pregled nekaterih dogajanj ob ugotovitvi, da so bili v tem razvoju vzponi in padci. V 80-ih in zgodnjih 90-ih letih 20. stoletja zaznamujemo obdobje dokaj intenzivnega strokovnega zanimanja za akcijsko raziskovanje. Sem sodijo javne razprave, posvet Zveze pedagoških društev z izdajo odgovarjajoče publikacije (Cerar in Marentič Požarnik, 1990 ), prevod načrtovalnika (Kemmis idr., 1991), serija strokovnih člankov (Marentič Požarnik, 1984; 1993; Sagadin, 1989; 1991). Omeniti je treba tudi predavanja, ki jih je pri nas izvedel eden najvidnejših britanskih strokovnjakov za to področje, John Elliott. V 90-ih letih so potekale tudi številne delavnice na to temo za šolske svetovalne delavce, ravnatelje in učitelje. Od projektov je treba omeniti sodelovanje v večletnem mednarodnem projektu OECD/CERI Okolje in šolske iniciative, ki ga je metodološko vodil prav John Elliott (Marentič Požarnik idr., 1993).

Svetovalne delavke ljubljanskih vrtcev so leta 1999 opravile akcijsko raziskavo na temo uvajanja otrok v vrtec, profesorice angleščine pa na temo poučevanja tujih jezikov (Malderez in Kogoj, 2001). Večletni mednarodni projekt Korak za korakom, ki poteka pod okriljem Pedagoškega inštituta, tudi nosi obeležja akcijskega raziskovanja. V novejšem obdobju najdemo elemente akcijskega raziskovanja v nekaterih raziskovalno-razvojnih projektih Zavoda RS za šolstvo (projekti o posodabljanju ocenjevanja in razvijanju bralne pismenosti). Akcijsko so bili zastavljeni tudi nekateri projekti

Pedagoške fakultete v Ljubljani (Krek s sod. 2008), Šole za ravnatelje (Brejc in Erčulj 2009) in nekatere magistrske ter doktorske naloge (Horvat, Mlinarič, Koželj – podrobneje v tematski številki revije *Vzgoja in izobraževanje* 5/2007). Že bežen pregled pokaže, da je šlo le v redkih primerih za dosledno izpeljavo vseh faz, ob upoštevanju socialno-čustvenih vidikov, skupaj z evalvacijo učenja sodelujočih.

Udeležba v akcijskem raziskovanju je pomembna in dolgoročno koristna zlasti takrat, ko spodbuja profesionalno rast učiteljev, ki v sodelovanju načrtujejo in uvajajo nove pristope. Ob poglobljeni refleksiji spreminjajo tudi prepričanja, pojmovanja o svoji vlogi in vlogi učencev. Razredna učiteljica, ki je sodelovala v projektu o razvijanju bralne pismenosti, je to izrazila takole:

> »Mislim da je pri vseh nas učiteljih največji napredek ne v strokovnosti, ampak v tistem, koliko učencem želimo dati. Vsi smo se umaknili in jim pustimo, da si med sabo več dajo. /…/ Tekom projekta sem pridobila ogromno znanja, potem tudi ta *premik v moji glavi, da nisem jaz tam samo zato, da jih učim, ampak da jim pokažem pot, da jih usmerim, ko zaidejo.*« (Marentič Požarnik, 2013b: 17–18).

S tem, ko opolnomočimo učitelje, se zgodi tudi premik v njihovem opolnomočenju učencev.

Vendar je pot do bistvenega – signifikantnega učenja sodelujočih – dolga. Učitelji v poročilih o akcijskih raziskavah dokumentirajo predvsem razne poskuse izboljšanja prakse, bistveno manj pa je poglobljenega razmisleka o tem, zakaj so bili eni prijemi bolj, drugi manj uspešni, *kaj jih je naredilo za uspešne, kaj bodo storili v prihodnje*. Največkrat tudi ni analize o tem, kako se je spremenila učiteljeva vloga in okrepila sodelovalna kultura na šoli. To smo ugotavljali tudi ob projektu o razvijanju bralne pismenosti (Marentič Požarnik, 2013a).

## Ovire in spodbude za prihodnji razvoj akcijskega raziskovanja

Danes ne gre več za več za »odkrito vojno paradigem«, pač pa za postopno premoščanje razlik med akcijskim in tradicionalnim raziskovanjem. Kot že omenjeno, gre za drugačno filozofijo, epistemologijo, etiko, odnos do prakse, za drugačno izhodišče in namen raziskav. Prav zato je v mednarodnem okviru in tudi pri nas med obema paradigmama še vedno toliko trenj in nesporazumov. Pristaši ene in druge »govore različen jezik, ker gre za raz-

lične zgodbe«. Gre za kompleksen psihosocialen proces, pri katerem je treba upoštevati tudi čustveni vidik, pomisleke, negotovost učiteljev ter jim omogočiti, da zadobe svoj »glas« (Altrichter, 1993).

Ali je ovira bolj v skepsi, podcenjevalnem odnosu nekaterih raziskovalcev, ki še vedno dajejo prednost raziskavam, ki dajejo objektivne, kvantitativne, posplošljive rezultate, in te vidike tudi nehote vpletajo – ali bolj v njihovi preslabi usposobljenosti za kakovostno vodenje akcijskega raziskovanja in podporo sodelujočim učiteljem? Ko sem to vprašanje zastavila na konferenci, je večina prisotnih »glasovala« za to drugo možnost. Torej bi bilo potrebno okrepiti usposabljanje za vodenje in sodelovanje v akcijskem raziskovanju, tako v programih študija pedagogike, psihologije in bodočih učiteljev kot tudi v strokovnem izpopolnjevanju, in to izkustveno, npr. ob izdelavi seminarskih in magistrskih nalog, ne le prek študija literature ali poslušanja predavanj. To velja tudi za izobraževalce učiteljev (nosilce splošnih predmetov in specialnih didaktik), ki naj bi bili hkrati (akcijski) raziskovalci svoje pedagoške prakse in konzulenti svojim študentom.

Akcijsko raziskovanje bo pridobilo na obsegu in tehtnosti, če bo osnova dalj časa trajajočih tehtnih projektov, ki bodo sloneli na utrjenih, močnih izhodiščih o tem, »kaj dela učenje uspešno« (dober primer je projekt formativnega spremljanja na Zavodu za šolstvo). Pri tem sta potrebni tudi potrpežljivost in vztrajnost večletnega kumuliranja dobrih primerov v zvezi z izbrano tematiko s strani sodelujočih timov (učiteljev, učencev, konzulentov); tako so na Škotskem rabili 15 let za uveljavitev načel aktivne vloge učencev pri sprotnem spremljanju. Pri nas pa je značilno »preskakovanje« od ene do druge raziskave, od enega do drugega projekta.

Pomembno je tudi spodbujanje objavljanja (kar za mnoge učitelje predstavlja trd oreh) in populariziranje rezultatov akcijskega raziskovanja, doma in v mednarodnem merilu; rezultati dobro vodenih akcijskih raziskav so lahko tudi izvor utemeljene kritike nekaterih ukrepov šolske politike in pobuda za potrebne spremembe, saj učitelji v akcijskem raziskovanju zadobe svoj »glas« in priložnost za vplivanje ter resnično izboljševanje prakse.

## Viri

Altrichter, H. (1993). The Concept of Quality in Action Reseach: Giving Practitioners a Voice in Educational Research. V M. Schratz (ur.), *Qualitative Voices in Educational Research* (44–55). London: The Falmer Press.

Altrichter, H., in Posch P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje, 2*(1992), 12–22

Brejc, M., in Erčulj, J., ur. (ur.). (2009). *Ravnatelji raziskujejo svoje delo. Akcijsko raziskovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje

Carr W., in S. Kemmis. (1986). *Becoming Critical: Knowing through action research*. Victoria, Deakin University.

Cerar, M., in B. Marentič Požarnik (ur.). (1990). *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Elliott, J. (1990). Validating Case Studies. *Westminster Studies in Education, 13,* 47–60.

Gril, A., idr. (ur.). (2016). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes? Zbornik povzetkov.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kemmis, S. R., McTaggart, B., Marentič Požarnik, B. in Skalar, M. (1990). *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta

Krek, J., idr. (ur.). (2008). *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Malderez, A., in B. Kogoj. (2001). *Refleksija v šolski praksi. Akcijske raziskave učiteljic angleščine v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, The British Council.

Marentič Požarnik, B. (1984). Akcijsko raziskovanje - možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje, 6,* 8–15.

Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. Ali: Kako v šolstvu zbližati prakso teoretikov in teorije praktikov. *Sodobna pedagogika, 44*, 347–359.

Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj alternativne raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika, 51*(2),: 64–81.

Marentič Požarnik, B. (2007). Nekatere dileme konzulentove vloge v načrtovanju, spremljanju in evalvaciji projektov na šolah. *Vzgoja in izobraževanje, XXXVI*(5), 12–19.

Marentič Požarnik, B. (2013a). Uveljavljanje prvin akcijskega raziskovanja v projektu bralna pismenost. *Vzgoja in izobraževanje*, *XLIV*(2–3), 16–21

Marentič Požarnik, B. (2013b). Vpliv projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja na profesionalno rast učiteljev. V F. Nolimal in T. Novaković (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in*

*šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (209–230). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B., idr. (1993a). *Okolje in šolske iniciative. Zgodba nekega projekta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B., Skerbinek, M., Murko, S., in Mlakar, J. (1993b). Torn between action and reflection: some dilemmas of pedagogical support persons in ENSI. *Educational Action Research*, 3(1993), 469–486.

Maykut, P., in Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide*. The Falmer Press.

Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Razprave FF. Ljubljana: ZRI FF.

Messner, E., in Rauch, F. (1995). Dilemmas of Facilitating Action Research. *Educational Action Research, 3*(1), 41–54.

Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*, *39*(7–8), 335–340.

Sagadin, J. (1990). Umestitev akcijskega raziskovanja v celoto empiričnega pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, *40*(7–8), 355–362.

Vogrinc, J., in Valenčič Zuljan, M. (2007). Učiteljevo raziskovanje – najodličnejša pot v procesu učiteljevega didaktičnega inoviranja. *Vzgoja in izobraževanje*, *XXXVI*(5), 4–11.

Walker, R. (1998). *Classroom Research as an Academic Field*. Geelong: Deakin University.

# Izpolnitev pričakovanj študentov glede poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja

Danijela Rus in Milena Ivanuš Grmek

Študentje v času praktičnega pedagoškega usposabljanja oz. pedagoške prakse v okviru hospitacij, nastopov in neposredne pedagoške prakse opazujejo vzgojno-izobraževalni proces v izbrani instituciji, aktivno sodelujejo pri izvajanju posameznih dejavnosti, vrednotijo pouk, evalvirajo svoje delo, sodelujejo z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci ter vodijo dokumentacijo o izvedenem delu (Gruber, 2010; Juriševič idr., 2007; Kolnik, 2007; Lipec Stopar, 2007; Trškan idr., 2015). Kot predpostavljajo Caires idr. (2012), je pedagoška praksa obdobje študentovega intenzivnega iskanja in raziskovanja samega sebe, njegovih doživetij ter izkušenj drugih; zelo pomembno je analiziranje predvsem izkušenj tistih, ki se učijo poučevati, torej študentov kot bodočih učiteljev. Avtorji (prav tam) izpostavljajo, da to ne vključuje le znanstvene, proceduralne in pedagoške ravni tega procesa, temveč tudi posameznika kot celoto ter da se je zato pomembno osredotočiti na spoznanja, čustva in pomen posameznih pojavov, kar pomeni natančneje poslušati dileme, dvome in strahove študenta, hkrati pa poudariti motivacijo, prepričanja in pričakovanja študentov glede njihovega bodočega poklica. Pomemben dejavnik za večjo osebno angažiranost študentov pri pedagoški praksi je notranja motivacija študenta, kar pa posledično vpliva na kakovost izkušenj in učenja pri bodočem delu v vlogi učitelja (Muršak idr., 2011). Poleg vseh koristi vključevanja študentov v pedagoško prakso – pridobivanje izkušenj in samozavesti, soočanje z delom v razredu, opazovanje dela izkušenih kolegov, preverjanje osebne poklicne odločitve, pridobi-

vanje občutka o delu učitelja in delu v organizaciji, pridobivanje suverenosti v poklicu ter občutka za delo v razredu, spoznavanje ustanove ter zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja – naj bi bilo predvsem v začetnem obdobju profesionalnega razvoja študentov bolj v ospredju navezovanje stikov s pedagoškimi delavci in prijetni odnosi, ki so lahko pozitivna popotnica glede motivacije študentov za poučevanje v prihodnje (prav tam).

Študijski programi za izobraževanje učiteljev na drugi bolonjski stopnji, ki izobražujejo bodoče strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, se na Univerzi v Mariboru izvajajo na treh fakultetah, na Fakulteti za naravoslovje in matematiko (v nadaljevanju: UM FNM), Filozofski fakulteti (v nadaljevanju: UM FF) in Pedagoški fakulteti (v nadaljevanju: UM PEF). Praktično pedagoško usposabljanje je pomembna sestavina teh študijskih programov in se izvaja v okviru študijskih obveznosti posameznih programov. Poteka lahko v različnih oblikah in na različne načine, odvisno od stopnje študija in posameznega študijskega programa, npr. v obliki opazovalne prakse, integrirane prakse, vodene prakse, pedagoške prakse v strnjeni in razpršeni obliki, strnjene študijske projektne prakse idr. (Obrazci, Pedagoška praksa, b. d.; Praksa – 1. stopnja, b. d.; Praksa – 2. stopnja, b. d.; Praktično usposabljanje – Študijski programi 1. stopnje, 2014; Praktično usposabljanje – Študijski programi 2. stopnje, 2014). V splošnem lahko govorimo o strnjeni in razpršeni obliki ter o kombinaciji obeh oblik praktičnega pedagoškega usposabljanja (Kolnik, 2007). Pri strnjeni obliki praktičnega usposabljanja študentje v krajšem strnjenem času pod nadzorom mentorja v vzgojno-izobraževalni instituciji opazujejo ali/in opravljajo svoje obveznosti in zadolžitve (Trškan idr., 2015), medtem ko pri razpršeni obliki študentje svoje obveznosti in naloge pod nadzorom mentorja v vzgojno-izobraževalni instituciji opravljajo v daljšem časovnem obdobju (Kolnik, 2007).

Dokumentacija, ki jo študentje vodijo v okviru praktičnega usposabljanja, je v različnih oblikah, najpogosteje v obliki dnevnika oz. portfolia/portfelja. Študentje v dnevniku evidentirajo svoje izkušnje iz prakse ter na ta način samoocenijo svoje delo ter uspešnost na praksi (Magajna, 2005), zapisujejo svoja opažanja, mnenja, predloge in kritične zapise glede prakse, priložijo pisne priprave in analize hospitacij svojih kolegov ter zapisujejo svoja razmišljanja, doživljanja in ravnanja v situacijah pri delu z učenci (Tacol in Tomšič-Čerkez, 2005). Portfolio (angl.) ali portfelj oz. listnica (Slovar slovenskega knjižnega jezika: SSKJ 2, 2014) študenta pri praktičnem pedagoškem usposabljanju je v splošnem mapa, v katero študentje shranjujejo različne dokumente, kot so npr. poročila, priprave, analize, refleksije, vide-

oposnetki, povratne informacije mentorja (Lipec Stopar, 2007) ter analize in refleksije o učencih in o učiteljevem delu (Hughes in Moore, 2007; Juriševič idr., 2005). Študentje skozi vodenje dnevnika ali portfelja, torej skozi refleksijo pedagoške prakse, spremljajo in vrednotijo svoje delo (poučevanje) ter pri tem razmišljajo o lastnem napredku v procesu usposabljanja za učiteljski poklic (Trškan idr., 2015).

Kljub temu, da je bistven del vodenja dokumentacije osredotočen na dejanski čas izvajanja praktičnega usposabljanja oz. refleksijo študentov po usposabljanju, lahko o poteku usposabljanja študentje razmišljajo že prej ter svoja razmišljanja in pričakovanja navedejo v dokumentaciji. Kot primer, razvojni portfolio, ki ga vodijo študentje v okviru strnjene pedagoške prakse v študijskih programih Likovna pedagogika in Glasbena pedagogika na UM PEF, zajema Obrazec št. 1 – Samorefleksivno poročilo o doživljanju pedagoške prakse, kjer študentje med drugim opišejo pričakovanja in občutke pred praktičnim usposabljanjem (Glasbena pedagogika, 2014; Praktično usposabljanje, 2014). Podobno je v okviru interdisciplinarne opazovalne prakse in predmetne pedagoške prakse v enopredmetnih in dvopredmetnih študijskih programih druge stopnje na UM FF (Javornik Krečič idr., 2011), kjer je uvajalni in zaključni pogovor z mentorjem ena izmed nalog in aktivnosti študentov.

V nadaljevanju bomo predstavili raziskavo, ki je razkrila, v kolikšni meri so se izpolnila pričakovanja študentov pedagoških študijskih programov druge stopnje na UM FNM, UM FF in UM PEF glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja, ter povzeli njihove utemeljitve glede izpolnitve teh pričakovanj.

## Cilji raziskovanja

Temeljni namen raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri so se izpolnila pričakovanja anketiranih študentov glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja ter kakšne so utemeljitve študentov pri ocenjevanju izpolnitve svojih pričakovanj.

## Metodologija

### *Raziskovalna metoda*

V empirični raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### *Raziskovalni vzorec*

V vzorec smo vključili 127 študentov prvih letnikov in 21 študentov drugih letnikov študijskih programov druge stopnje, vpisanih v 37 različnih enopredmetnih in dvopredmetnih študijskih programov druge stopnje na UM FNM, UM FF ter UM PEF.

Ker so študentje prvih letnikov predstavljali večinski delež anketiranih študentov, smo v času anketiranja s strani referatov omenjenih treh fakultet pridobili podatke o številu vpisanih študentov v prve letnike za študijsko leto 2013/2014 – teh je bilo skupno 236. Primerjava vzorca anketiranih študentov in vzorca vpisanih študentov v prve letnike je pokazala, da je bilo anketiranih 54 % vseh študentov, ki so bili v tistem času vpisani v prvi letnik enopredmetnih in dvopredmetnih študijskih programov druge stopnje vseh treh fakultet.

### *Postopki zbiranja podatkov*

Anketiranje je potekalo nevodeno in anonimno v aprilu in maju 2014. V marcu 2014 smo predmetne didaktike oz. profesorje posameznih študijskih programov, pristojnih za praktično pedagoško usposabljanje študentov druge stopnje na vseh treh fakultetah (UM FNM, UM FF in UM PEF), prosili za pomoč pri anketiranju študentov. S pristojnimi smo se dogovorili za termine anketiranja (večinoma ob koncu ur študijskih vaj ali predavanj) ter v aprilu in maju 2014 izvajali anketiranje študentov v manjših skupinah. Študentje so vprašalnik izpolnjevali ročno in približno 15 minut.

### *Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika*

Celoten anketni vprašalnik je sestavljen iz več delov; v prispevku predstavljamo le dva izmed njih, in sicer najprej predstavimo ocene študentov o izpolnitvi pričakovanj glede poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja, nato pa utemeljitve študentov pri ocenjevanju izpolnitve pričakovanj glede poteka usposabljanja. Na podlagi pregleda ustrezne literature, podrobne preučitve študijskih programov, enotnih in enopomenskih navodili ter nevodenega anketiranja smo zagotovili, da anketni vprašalnik ustreza vsem potrebnim merskim karakteristikam. Veljavnost anketnega vprašalnika smo zagotovili s pomočjo strokovnjakov za njegovo vsebinsko in formalno stran ter s pregledom ustrezne literature oz. podrobne preučitve vseh študijskih programov druge stopnje na UM FNM, UM FF in UM PEF (Obrazci, Pedagoška praksa, b. d.; Praksa – 1. stopnja, b. d.; Praksa – 2. stopnja, b.

d.; Praktično usposabljanje – Študijski programi 1. stopnje, 2014; Praktično usposabljanje – Študijski programi 2. stopnje, 2014). Na ta način smo zagotovili, da je vprašalnik sestavljen v skladu s cilji praktičnega usposabljanja in v skladu s splošnimi kompetencami, ki naj bi jih študentje usvojili v času praktičnega usposabljanja. Pri samem sestavljanju anketnega vprašalnika smo pazili, da so navodila izpolnjevanja izražena natančno, vprašanja pa enopomensko in dovolj specifično. Objektivnost anketnega vprašalnika je zagotovljena z enotnimi in enopomenskimi navodili, na podlagi katerih so anketiranci izpolnjevali vprašalnik, medtem ko objektivnost v fazi anketiranja temelji na nevodenem anketiranju (Rus, 2016).

### *Postopki obdelave podatkov*

Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike s programom SPSS (verzija 21). Pri obdelavi podatkov za namene prispevka smo uporabili metodo frekvenčne distribucije (f, f %) in $\chi^2$-preizkus.

### *Rezultati in interpretacija*

Anketirani študentje so odgovarjali na vprašanje zaprtega tipa z možnostjo dopolnitve odgovora o izpolnitvi njihovih pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja (v celoti izpolnjena, delno izpolnjena, niso izpolnjena). V prvem sklopu tega poglavja zato predstavljamo ocene študentov o izpolnitvi pričakovanj glede poteka usposabljanja, v drugem sklopu pa utemeljitve študentov pri izpolnitvi pričakovanj, razvrščene v devet kategorij.

#### Ocene študentov o izpolnitvi pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja

V tem sklopu so predstavljeni rezultati skupnih ocen študentov o izpolnitvi njihovih pričakovanj (Tabela 3), v nadaljevanju pa rezultati razlik v ocenah študentov o izpolnitvi njihovih pričakovanj glede na vrsto fakultete, vrsto študija in usmeritev študija (tabele 4, 5 in 6).

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) študentov po oceni o izpolnitvi pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja.

| Stopnja izpolnitve pričakovanj | f | f % |
|---|---|---|
| v celoti izpolnjena | 84 | 56,7 |
| delno izpolnjena | 59 | 39,9 |
| niso izpolnjena | 5 | 3,4 |
| skupaj | 148 | 100,09 |

Rezultati v Tabeli 3 kažejo, da so se dobri polovici anketiranih študentov (56,7 %) pričakovanja glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja v celoti izpolnila. 39,9 % študentov je ocenilo, da so se njihova pričakovanja le delno izpolnila, in le majhnemu deležu študentov (3,4 %) se pričakovanja glede usposabljanja niso izpolnila. Pridobljeni rezultati nakazujejo veliko do srednje veliko zadovoljstvo študentov s praktičnim usposabljanjem in odpirajo vprašanje o tem, zakaj so pričakovanja pri skoraj 40 % anketiranih študentov le delno izpolnjena. Pri tem pa je potrebno upoštevati, da imajo študentje različno predznanje, izkušnje in motivacijo ter so praktično pedagoško usposabljanje opravljali v različnih institucijah. Pridobljene rezultate v Tabeli 3 lahko navežemo na rezultate različnih raziskav na področju praktičnega pedagoškega usposabljanja v zadnjih letih v Sloveniji (Herzog idr., 2009; Lah, 2015; Rus in Ivanuš-Grmek, 2016; Trškan idr., 2015; Vršnik Perše idr., 2014), ki so pokazale, da so študentje v splošnem zadovoljni s praktičnim usposabljanjem, vendar kljub temu izražajo različne predloge glede organizacije in izvedbe usposabljanja.

Tabela 4: Izid $\chi^2$-preizkusa v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja glede na vrsto fakultete.

| Stopnja izpolnitve pričakovanj | Vrsta fakultete | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | FNM UM | | FF UM | | PEF UM | | skupaj | |
| | f | f % | f | f % | f | f % | f | f % |
| v celoti izpolnjena | 15 | 71,4 | 37 | 46,8 | 32 | 66,7 | 84 | 56,7 |
| delno izpolnjena | 6 | 28,6 | 37 | 46,8 | 16 | 33,3 | 59 | 39,9 |
| niso izpolnjena | 0 | 0,0 | 5 | 6,4 | 0 | 0,0 | 5 | 3,4 |
| skupaj | 21 | 100,0 | 79 | 100,0 | 48 | 100,0 | 148 | 100,0 |
| izid $\chi^2$-preizkusa | $\chi^2$ = 11,459 **P =0,022** | | | | | | | |

Izid $\chi^2$-preizkusa kaže obstoj statistično značilne razlike v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja glede na vrsto fakultete (P = 0,022). Na podlagi dobljenih rezultatov

je razvidno, da so se pričakovanja v največji meri v celoti izpolnila študentom UM FNM (71,4 %) ter v veliki meri študentom UM PEF (66,7 %). Nekaj manj kot tretjina študentov UM FNM (28,6 %) in dobra tretjina študentov UM PEF (33,3 %) ima delno izpolnjena pričakovanja, nihče izmed študentov obeh fakultet (0,0 %) pa nima neizpolnjenih pričakovanj glede usposabljanja. Študentje UM FF imajo v enaki meri v celoti izpolnjena (46,8 %) in delno izpolnjena pričakovanja (46,8 %), kar 5 (6,4 %) študentov te fakultete pa je navedlo, da se jim pričakovanja glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja niso izpolnila.

Tabela 5: Izid $\chi^2$-preizkusa v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja glede na vrsto študija.

| Stopnja izpolnitve pričakovanj | Vrsta študija | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | enopredmetni študij | | dvopredmetni študij | | skupaj | |
| | f | f % | f | f % | f | f % |
| v celoti izpolnjena | 47 | 70,1 | 37 | 45,7 | 84 | 56,7 |
| delno izpolnjena | 20 | 29,9 | 39 | 48,1 | 59 | 39,9 |
| niso izpolnjena | 0 | 0,0 | 5 | 6,2 | 5 | 3,4 |
| skupaj | 67 | 100,0 | 81 | 100,0 | 148 | 100,0 |
| izid $\chi^2$-preizkusa | $\chi^2$ = 13,082 **P =0,001** | | | | | |

Na podlagi izida $\chi^2$-preizkusa lahko potrdimo obstoj statistično značilne razlike v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja glede na vrsto študija (P = 0,001). Pričakovanja so se povečini v celoti izpolnila študentom enopredmetnega študija (70,1 %) in v manjši meri študentom dvopredmetnega študija (45,7 %). Skoraj polovica študentov dvopredmetnega študija (48,1 %) in tretjina študentov enopredmetnega študija (29,9 %) je navedla, da so se njihova pričakovanja glede usposabljanja le delno izpolnila. 6,2 % študentom dvopredmetnega študija se pričakovanja niso izpolnila. Študentje dvopredmetnega študija opravljajo praktično usposabljanje pri obeh študijskih programih, vendar vsako le v polovičnem času, zato obstaja možnost, da so imeli nekateri izmed teh, za razliko od študentov enopredmetnega študija, pri eni študijski smeri boljše izkušnje kot pri drugi.

Tabela 6: Izid $\chi^2$-preizkusa v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja glede na usmeritev študija.

| Stopnja izpolnitve pričakovanj | Usmeritev študija | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nejezikovna usmeritev | | jezikovna usmeritev | | nejezikovna/jezikovna usmeritev | | skupaj | |
| | f | f % | f | f % | f | f % | f | f % |
| v celoti izpolnjena | 55 | 63,2 | 16 | 66,7 | 13 | 35,1 | 84 | 56,7 |
| delno izpolnjena | 32 | 36,8 | 8 | 33,3 | 19 | 51,4 | 59 | 39,9 |
| niso izpolnjena | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 5 | 13,5 | 5 | 3,4 |
| skupaj | 87 | 100,0 | 24 | 100,0 | 37 | 100,0 | 148 | 100,0 |
| izid $\chi^2$-preizkusa | $\chi^2$ = 20,011 **P =0,000** | | | | | | | |

Tabela 6 prikazuje rezultate izida $\chi^2$-preizkusa, kjer je zabeležena statistično značilna razlika v oceni izpolnitve pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja glede na usmeritev študija (P = 0,000). Kar 63,2 % študentov nejezikovne usmeritve in 66,7 % študentov jezikovne usmeritve je navedlo, da so se njihova pričakovanja v celoti izpolnila, medtem ko je isto mislečih študentov nejezikovne/jezikovne smeri nekoliko manj (35,1 %). Ravno obratno je pri delni izpolnitvi pričakovanj: prednjačijo študentje nejezikovne/jezikovne usmeritve (51,4 %), manj pa je isto mislečih študentov nejezikovne (36,8 %) in jezikovne usmeritve (33,3 %). Nihče izmed študentov nejezikovne (0,0 %) in jezikovne usmeritve (0,0 %) nima neizpolnjenih pričakovanj glede poteka praktičnega usposabljanja, medtem ko je takega mnenja kar 5 študentov nejezikovne/jezikovne usmeritve (13,5 %).

### Utemeljitve študentov pri ocenjevanju izpolnitve pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja

Študentje so na vprašanje zaprtega tipa z možnostjo dopolnitve odgovora o izpolnitvi svojih pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega povedali svoje odgovore. V tem sklopu predstavljamo utemeljitve študentov o izpolnitvi njihovih pričakovanj na podlagi odgovorov, združenih v kategorije (Tabela 7).

Odgovore študentov na vprašanje »So se vaša pričakovanja glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja izpolnila?« smo razvrstili v 9 kategorij:

1. kategorija: stik z učenci,

2. kategorija: vpogled v delo,
3. kategorija: pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj,
4. kategorija: obdobje trajanja,
5. kategorija: vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa,
6. kategorija: sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci,
7. kategorija: dokumentacija,
8. kategorija: osebna pričakovanja,
9. kategorija: drugo.

Tabela 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) študentov po utemeljitvi o izpolnitvi njihovih pričakovanj glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja na podlagi odgovorov, združenih v kategorije.

| Kategorija utemeljitve | Stopnja izpolnitve pričakovanj | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | v celoti izpolnjena | | delno izpolnjena | | niso izpolnjena | | skupaj | |
| | f | f % | f | f % | f | f % | f | f % |
| stik z učenci | 4 | 6,0 | 2 | 3,6 | 0 | 0,0 | 6 | 4,7 |
| vpogled v delo | 15 | 22,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 15 | 11,7 |
| pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj | 13 | 19,1 | 10 | 18,2 | 0 | 0,0 | 23 | 18,0 |
| obdobje trajanja | 0 | 0,0 | 21 | 38,2 | 2 | 40,0 | 23 | 18,0 |
| vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa | 5 | 7,3 | 4 | 7,2 | 0 | 0,0 | 9 | 7,0 |
| sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci | 13 | 19,1 | 6 | 11,0 | 3 | 60,0 | 22 | 17,2 |
| dokumentacija | 1 | 1,5 | 6 | 11,0 | 0 | 0,0 | 7 | 5,5 |
| osebna pričakovanja | 14 | 20,6 | 4 | 7,2 | 0 | 0,0 | 18 | 14,0 |
| drugo | 3 | 4,4 | 2 | 3,6 | 0 | 0,0 | 5 | 3,9 |
| skupaj | 68 | 100,0 | 55 | 100,0 | 5 | 100,0 | 128 | 100,0 |

Rezultati v Tabeli 7 kažejo, da največji delež odgovorov študentov, ki so se jim pričakovanja v celoti izpolnila in ki so to vprašanje dopolnili s pojasnilom, zajema kategorija *vpogled v delo* (22,0 %). Kot razlog za izpolnitev pričakovanj so študentje izpostavili seznanitev s svojim bodočim poklicem in možnost poučevanja ter vodenja razreda. Malo manjši delež odgovorov študentov se nahaja v kategoriji *osebna pričakovanja* (20,6 %), kjer so študentje izpostavili, da so v času praktičnega usposabljanja pridobili samozavest pri poučevanju, zaupanje vase in motivacijo za nadaljnji študij in delo. Podobno visok delež odgovorov se nahaja v kategoriji *pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj* (19,1 %). V tej kategoriji so študentje kot razlog za izpolnitev pričakovanj v celoti navedli, da so se med opravljanjem praktičnega usposabljanja naučili veliko novega in pomembnega za opravljanje pedagoškega poklica. Povsem enako število odgovorov se nahaja v kategoriji *sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci* (19,1 %), kjer so študentje izpostavili, da so se njihova pričakovanja v celoti izpolnila pretežno zaradi dobrega odnosa z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci ter zaradi strokovne pomoči in nasvetov, pridobljenih s strani mentorja. Manjši delež zajemajo odgovori, uvrščeni v kategorijo *vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa* (7,3 %), iz katerih je mogoče razbrati, da so se pričakovanja študentov v celoti izpolnila zaradi tega, ker so sodelovali pri različnih dejavnostih, ki so potekale na izbrani instituciji ter na ta način dobili vpogled v celotni potek vzgojno-izobraževalnega procesa te institucije. Podobno majhen delež odgovorov se nahaja tudi v kategoriji *stik z učenci* (6,0 %), kjer so študentje navedli, da je k njihovi izpolnitvi pričakovanj v celoti prispevalo neposredno delo v razredu in z učenci. Odgovori treh študentov, ki se nahajajo v kategoriji *drugo* (4,4 %), se navezujejo predvsem na to, da je praktično pedagoško usposabljanje potekalo po pričakovanjih študentov. V kategorijo *dokumentacija* (1,5 %) spada le en odgovor, iz katerega je mogoče razbrati, da so se pričakovanja tega študenta izpolnila v celoti zaradi manjšega obsega izpolnjevanja dokumentacije ter posledično večje možnosti sodelovanja v drugih aktivnostih. V kategorijo *obdobje trajanja* (0,0 %) ni bilo mogoče uvrstiti nobenega odgovora.

Največji delež odgovorov študentov, ki so se jim pričakovanja glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja delno izpolnila, zajema kategorija *obdobje trajanja* (38,2 %). Ti študentje so navedli, da je obdobje trajanja usposabljanja prekratko, saj večina v tem času ni uspela opraviti vseh zadolžitev v skladu s pričakovanji ter pridobiti dovolj znanja in sposobnosti za poučevanje. Skoraj petina odgovorov študentov, ki

so imeli delno izpolnjena pričakovanja in so dopolnili to vprašanje z odgovorom, se nahaja v kategoriji *pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj* (18,2 %); odgovori v kategoriji se nanašajo predvsem na premalo ur poučevanja študentov. Glede na padajočo lestvico deležev kategorij sledita kategoriji z enakima deležema, to sta *sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci* (11,0 %) ter *dokumentacija* (11,0 %). Pri prvi kategoriji so študentje kot pojasnilo za delno izpolnitev pričakovanj povečini izpostavili slabšo pripravljenost mentorjev ter drugih strokovnih delavcev za skupno sodelovanje, pri drugi kategoriji pa prevelik delež pisne dokumentacije. Nekaj odgovorov študentov se nahaja v kategoriji *vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa* (7,2 %), kjer študentje pojasnjujejo, da je delna izpolnitev njihovih pričakovanj posledica tega, da v času praktičnega usposabljanja niso imeli možnosti prisostvovati pri različnih aktivnostih v instituciji ter spoznati celotnega vzgojo-izobraževalni procesa. Enak delež odgovorov se nahaja v kategoriji *osebna pričakovanja* (7,2 %), kjer se odgovori študentov navezujejo na njihova neizpolnjena pričakovanja v zvezi s samostojnim delom ter z lastnim poučevanjem v času praktičnega usposabljanja. Manjši delež zajemajo odgovori, uvrščeni v kategorijo *stik z učenci* (3,6 %), iz katerih je mogoče razbrati, da so se pričakovanja študentov delno izpolnila zaradi predhodno prevelikih pričakovanj študentov pri delu z učenci; enako majhen delež odgovorov pa se nahaja tudi v kategoriji *drugo* (3,6 %). V kategoriji *vpogled v delo* (0,0 %) ni zabeleženih nobenih odgovorov študentov.

Odgovori študentov, katerim se pričakovanja glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja niso izpolnila, so porazdeljeni med dvema manj številnima kategorijama. Odgovori v kategoriji *sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci* (60,0 %) se navezujejo na neangažiranost in nepripravljenost mentorjev ter drugih pedagoških delavcev za sodelovanje in delo s študentom. Manjši delež zavzemata odgovora, uvrščena v kategorijo *obdobje trajanja* (40,0 %), iz katerih je mogoče razbrati nestrinjanje študentov s trajanjem in obdobjem razporeditve praktičnega pedagoškega usposabljanja.

## Zaključek

V prispevku smo podrobneje obravnavali praktično pedagoško usposabljanje študentov študijskih programov druge stopnje na fakultetah Univerze v Mariboru. Predstavili smo rezultate raziskave o tem, v kolikšni meri so se anketiranim študentom UM FNM, UM FF in UM PEF izpolnila pričako-

vanja glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja ter kakšni so razlogi za izpolnitev, delno izpolnitev oz. neizpolnitev njihovih pričakovanj. Rezultati kažejo, da med študenti obstajajo statistično značilne razlike v izpolnitvi njihovih pričakovanj glede na vrsto fakultete, smer in usmeritev študija. V največji meri so se pričakovanja izpolnila študentom UM FNM in UM PEF, študentom enopredmetnega študija ter študentom jezikovne in nejezikovne usmeritve. Izpostavljene razlike kažejo, da bi bilo smiselno vzpostaviti tesnejše sodelovanje fakultet in vzgojno-izobraževalnih institucij v obliki organiziranih srečanj, izobraževanj za mentorje ter pogostejšo oz. sprotnejšo izmenjavo informacij glede poteka usposabljanja. Menimo, da bi to prispevalo k večjemu poenotenju sodelovanja vzgojno-izobraževalnih institucij s fakultetami ter posredno k večji medsebojni primerljivosti študijskih programov.

Analiza rezultatov je pokazala, da so pričakovanja anketiranih študentov glede celotnega poteka praktičnega usposabljanja izpolnjena v srednje veliki meri, in sicer so v celoti izpolnjena pričakovanja le dobre polovice anketiranih študentov (56,7 %); delno izpolnjena so pričakovanja preostale večine (39,9 %), nekatera pa tudi neizpolnjena (3,4 %). Odgovori študentov, ki so navedli, da so se jim pričakovanja v celoti izpolnila, se v največji meri nanašajo na podrobno spoznavanje pedagoškega poklica (vpogled v delo, osebna pričakovanja, pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj, sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci) ter v manjši meri na drugo delo v okviru praktičnega usposabljanja (vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa, stik z učenci, dokumentacija, obdobje trajanja, drugo). Sklepamo, da študentje v okviru usposabljanja veliko časa posvečajo predvsem nalogam in obveznostim, ki so povezane s hospitacijami in nastopi (Gruber, 2010; Juriševič idr., 2007; Kolnik, 2007; Lipec Stopar, 2007; Trškan idr., 2015) in jim zato ostaja manj časa za spoznavanje ostalih dejavnosti. Ravno v tem pogledu se nam zdi pomembno izpostaviti tudi neobvezne naloge in dejavnosti, ki jih študentje opravljajo v času usposabljanja in s pomočjo katerih lahko pridobijo celovitejšo sliko o svojem bodočem poklicu in o sebi kot učitelju (Caires idr. (2012) ter dodatno motivacijo za opravljanje poklica (Muršak idr., 2011).

Glede na dobljene rezultate je vzrok za delno izpolnitev pričakovanj anketiranih študentov v največji meri prekratko trajanje praktičnega usposabljanja (skoraj 40 %). Dobljeni rezultati so pričakovani in podpirajo ugotovitve tudi nekaterih drugih raziskav (Čagran idr., 2006; Herzog idr., 2009; Javornik Krečič, 2008; Muršak idr., 2011; Vršnik Perše idr., 2014) o prekrat-

kem trajanju usposabljanja. Skoraj petina anketiranih študentov (18,2 %) ima delno izpolnjena pričakovanja zaradi premajhnega (preslabega) pridobivanja praktičnih izkušenj in znanj, zato sklepamo, da študentje v opravljanju nastopov vidijo prednost ter da si želijo še več tovrstnih izkušenj. Pri kar desetini (11,0 %) anketiranih študentov so se pričakovanja le delno izpolnila zaradi slabšega sodelovanja z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci ter zaradi prevelikega obsega dokumentacije. Glede na to, da imajo študentje v času praktičnega usposabljanja možnost lastne izbire institucije, kjer bodo opravljali usposabljanje, in v večini primerov tudi možnost lastne izbire mentorja, nas pridobljeni rezultati presenečajo. Kot je razvidno iz pregleda domače literature (Herzog, Duh in Batič, 2009; Lah, 2015; Rus in Ivanuš-Grmek, 2016), je problematika prevelikega obsega dokumentacije že izpostavljena, zato smo pričakovali, da bo to eden izmed razlogov za delno izpolnitev pričakovanj študentov. Je pa potrebno izpostaviti, da je vodenje ustrezne dokumentacije (dnevnik, portfelj) ena izmed pomembnih obveznosti in nalog študentov v času praktičnega usposabljanja (Glasbena pedagogika, 2014; Javornik Krečič idr., 2011; Likovna pedagogika, 2014; Obrazci, Pedagoška praksa, b. d.; Praktično usposabljanje, 2014). Zato se sprašujemo, ali je obseg dokumentacije za študente res prevelik ali pa je namen vodenja dokumentacije – med drugim tudi lastna samorefleksija – študentom premalo izpostavljen.

Razlogi za neizpolnitev pričakovanj študentov glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja se v veliki meri nanašajo na nezadovoljstvo z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci ter v manjši meri na prekratko obdobje trajanja usposabljanja. Oba razloga sta tudi razloga za delno izpolnitev pričakovanj študentov.

Kot smo ugotovili na podlagi predstavljenih rezultatov, obstaja velik delež študentov z delno izpolnjenimi (39,9 %) in neizpolnjenimi (3,4 %) pričakovanji. Postavlja se vprašanje, kako ta delež zmanjšati. Menimo, da bi bilo dobro, da bi imeli študentje še pred odhodom na praktično usposabljanje možnost poglobljenega razmisleka o usposabljanju ter da bi se nanj aktivno in odgovorno pripravljali. Tudi nekateri avtorji (Gruber, 2010; Jurišević idr., 2007; Kolnik, 2007; Lipec Stopar, 2007; Trškan idr., 2015) izpostavljajo pomembnost poslušanja dvomov, strahov, prepričanj in pričakovanj študentov glede njihovega bodočega poklica ter s tem povečevanja njihove motivacije za poučevanje. Na ta način bi študentje v mnogo večji meri spoznavali celoten namen usposabljanja ter opravljanja vseh zadolžitev v okviru le-tega, kot so npr. vodenje dokumentacije, spoznavanje raz-

ličnih aktivnosti ipd. Glede na razloge za delno izpolnitev oz. neizpolnitev pričakovanj študentov predlagamo povečan obseg praktičnega pedagoškega usposabljanja v pedagoških študijskih programih in čim prejšnjo vključitev teh študentov v praktično pedagoško usposabljanje. Na ta način bodo študentje kot bodoči strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju že na začetku svoje poklicne poti soočeni tako s teoretičnimi kot s praktičnimi vidiki poučevanja. Izpostaviti je potrebno, da študentje praktično pedagoško usposabljanje opravljajo v različnih institucijah, pri različnih mentorjih, z različnim osebnim predznanjem in izkušnjami in so zato temu primerno ter pričakovano drugačne tudi njihove izkušnje. Kljub temu verjamemo, da je večje povezovanje vseh sodelujočih v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja dobrodošlo za vse, predvsem pa za študente; le-tem bi se z okrepitvijo medsebojnih povezav med institucijami omogočilo še uspešnejše pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj.

Predstavljeni empirični raziskavi bi lahko dali večjo, mogoče tudi bolj zaokroženo, dimenzijo na ta način, da bi anketni vprašalnik za študente ustrezno prilagodili in vzorec anketirancev razširili še na druge deležnike v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja, torej na mentorje in visokošolske učitelje. Na ta način bi pridobili rezultate, ki bi temeljili na podlagi subjektivnega mnenja in izkušenj mentorjev ter visokošolskih učiteljev.

## Literatura

Caires, S., Almeida Vieira, L. D. (2012). Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences and Perceptions about Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education, 35*(2), 163–178.

Čagran, B., Cvetek, S. in Otič, M. (2006). Vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (121–136). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Gruber, G. (2010). The Teaching Practice for Romanian Students in Social Sciences: The Romanian Students' Teaching Practice on Civic Culture. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5*(6), 321–329.

*Glasbena pedagogika*. (2014). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Študij, Študijski programi 2. stopnje, Glasbena pedagogika, Velja od 2015/2016, Študijski program druge stopnje Glasbena pedagogika, Učni načrti predmetov. Najdeno 22. oktobra 2015 na spletnem naslovu http://www.PEF.um.si/293/glasbena+pedagogika

Herzog, J., Duh, M. in Batič, J. (2009). Pedagoška praksa kot motivacija za ustvarjalno likovnopedagoško delo bodočih likovnih pedagogov. *Revija za elementarno izobraževanje, 2*(4), 67–78.

Hughes, J. in Moore, I. (2007). Reflective Portfolios for Professional Development. V C. O'Farrell (ur.), *Teaching Portfolio Practice in Ireland, A Handbook* (11–23). Dublin: Centre for Academic Practice and Student Learning (CAPSL), Trinity College Dublin and All Ireland Society for Higher Education (AISHE). Najdeno 20. decembra 2016 na spletnem naslovu http://www.aishe.org/readings/2007-2/chap-02.pdf

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.

Javornik Krečič, M., Kacjan, B., Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E., Kukovec, M., Pulko, S. idr. (2011). *Priročnik za praktično pedagoško usposabljanje študenta*. Najdeno 23. oktobra 2015 na spletnem naslovu http://www.ff.um.si/dotAsset/31221.pdf

Jurišević, M., Lipec Stopar, M., Magajna, Z. in Krajnčan M. (2007). Model praktičnega pedagoškega usposabljanja: od zasnove k izvedbi. V M. Jurišević idr. (ur.), *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča - model - izkušnje* (31–58). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jurišević, M., Krajnčan, M., Lipec-Stopar, M., Magajna, Z., Pečar, M. Podobnik, U. in Vilić, I. (2005). *Model učne prakse kot del študijskih programov za začetno izobraževanje strokovnih delavcev: raziskovalno poročilo skupine A: (2004/2005)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kolnik, K. (2007). Praktično usposabljanje bodočih učiteljev: uvajanje v pedagoško delo. V A. Vovk Korže in N. Vihar (ur.), *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji* (60–68). Maribor: Filozofska fakulteta.

Lah, M. (2015). »Med prakso sem spoznal, da sem študij dobro izbral«: evalvacija pedagoške prakse prve generacije študentov bolonjskega študija francoščine. *Vestnik za tuje jezike*, *7*(1), 289–304.

Lipec Stopar, M. (2007). *Praktično pedagoško usposabljanje. Specialna in rehabilitacijska pedagogika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, Z. (2005). Praktično usposabljanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje - praksa - raziskovanje* (186–203). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

*Obrazci, Pedagoška praksa*. (b. d.). Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Podiplomski študij, Študijski programi, Obrazci in navodila, Študijski programi 2. stopnje, Pedagoška praksa. Napotki za pedagoško prakso, Dnevnik pedagoške prakse. Najdeno 21. aprila 2016 na spletnem naslovu http://fnm.um.si/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=38&lang=sl

*Praksa - 1. stopnja*. (b. d.). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Študenti, 1. stopnja. Najdeno 10. februarja 2016 na spletnem naslovu http://www.ff.um.si/studenti/1-stopnja/

*Praksa - 2. stopnja*. (b. d.). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Študenti, 2. stopnja. Najdeno 10. februarja 2016 na spletnem naslovu http://www.ff.um.si/studenti/2-stopnja/.

*Praktično usposabljanje*. (2014). Zgodnje učenje in poučevanje, Likovna pedagogika, Razredni pouk, Glasbena pedagogika, Inkluzija v izobraževanju. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Študij, Študijski programi 2. stopnje, Praktično usposabljanje. Najdeno 23. aprila 2016 na spletnem naslovu http://www.PEF.um.si/222/prakticno+usposabljanje

*Praktično usposabljanje - Študijski programi 1. stopnje*. (2014). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Študij, Študijski programi 1. stopnje. Najdeno 9. februarja 2016 na spletnem naslovu http://www.PEF.um.si/214/prakticno+usposabljanje

*Praktično usposabljanje - Študijski programi 2. stopnje*. (2014). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Študij, Študijski programi 2. stopnje. Najdeno 9. februarja 2016 na spletnem naslovu http://www.PEF.um.si/222/prakticno+usposabljanje.

Rus, D. (2016). *Praktično pedagoško usposabljanje v študijskih programih druge stopnje: primerjalna analiza med fakultetami Univerze v Mariboru* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Maribor.

Rus, D. in Ivanuš-Grmek, M. (2016). Predlogi študentov za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja. V K. Aškerc idr. (ur.), *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji* (109–118). Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika: SSKJ 2*. (2014). 2., dopolnjena in deloma prenovljena izd. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Tacol, T. in Tomšič-Čerkez, B. (2005). Učna praksa ter učiteljeva vloga in delo v učnem procesu likovne vzgoje. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete*

*in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (237–258). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Trškan, D., Komidar, L. in Hrovat, L. (2015). *Kazalniki kakovosti pedagoške prakse na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Vršnik Perše, T., Ivanuš-Grmek, M., Bratina, T. in Košir, K. (2014). Students' satisfaction with teaching practice during pre-service teacher education. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Specialno izdanje, 17*(2), 159–174.

# *učna (ne)uspešnost*

# Sposobnost reprezentiranja ulomka z risbo

Alenka Lipovec in Manja Podgoršek

Matematične reprezentacije po Goldinu in Kaputu (1996) delimo na zunanje in notranje, med obojimi pa obstajajo dvosmerne interakcije. Zunanje reprezentacije nam omogočajo, da razmišljamo in komuniciramo matematično ter raziskujemo in interpretiramo pomene matematičnih konceptov, relacij ter postopkov, zato imajo pomembno vlogo pri matematičnem izobraževanju. Različne vloge reprezentacij so med seboj povezane, opredeliti pa jih je mogoče na tri načine: kot način razmišljanja (gre za proces osmišljanja razmišljanj posameznika preko reprezentacij), način posnemanja (gre za prevzemanje mišljenja nekoga preko reprezentacij) in način komunikacije (kar razumemo v smislu pripomočka pri komuniciranju) (Chapmann, 2010: 289).

Skemp (1976) je matematično razumevanje pojasnjeval skozi dva tipa razumevanj: kot relacijsko in instrumentalno razumevanje, ki se nahajata na obeh polih kontinuuma razumevanja. Instrumentalno razumevanje je relativno revno z vidika povezav med pojmi, relacijsko razumevanje pa je tisto, ki je bogato tako v kvantiteti kot kvaliteti teh povezav. Skempov pogled je kasneje privedel do delitve matematičnega znanja na konceptualni in proceduralni tip znanja. Proceduralno znanje je opredeljeno kot znanje, ki ga uporabljamo v situacijah, ko po (enoličnih, natanko določenih) korakih rešujemo problem, medtem ko je konceptualno znanje opredeljeno kot znanje, pri katerem v kognitivni shemi obstaja mnogo povezav (Hiebert in LeFevre, 1986; Rittle-Johnson in Siegler, 1998). Kljub nekaterim zaznanim po-

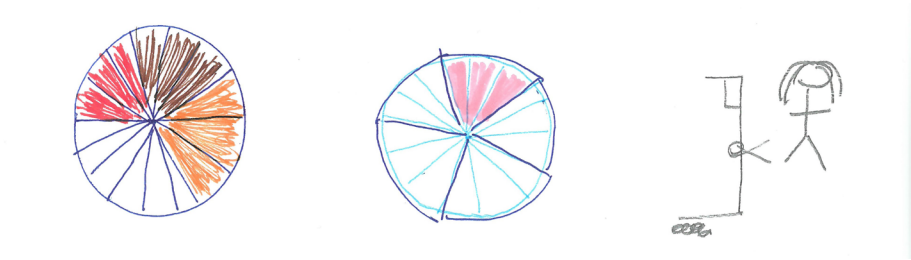
manjkljivostim delitve znanja na ta dva tipa (Star, 2005) sta navedena tipa matematičnega znanja, ki se oblikujeta tudi v naših rezultatih, široko raziskovana. S pomočjo naše raziskave smo želeli ugotoviti, ali lahko iz risb, ki jih bodo izdelali udeleženci, sklepamo, kateri tip znanja prevladuje pri ulomkih.

## Metodologija

V raziskavi smo uporabili kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metodologije pedagoškega raziskovanja. V njej so sodelovali osnovnošolci (1.595 šestošolcev), dijaki (130 dijakov splošne gimnazije) ter bodoči učitelji (167 študentov izobraževanja za poučevanje na razredni stopnji ter 48 študentov izobraževanja za poučevanje matematike). V nadaljevanju bomo, kadar bomo rezultate gledali v celoti, vse tri skupine udeležencev imenovali učenci. Navodilo naloge, ki so jo udeleženci reševali, je bilo zelo preprosto, in sicer: »Narišite risbo, ki prikazuje $\frac{3}{5}\ od\ 15$.« Risbe smo pregledali in jih kategorizirali glede na to, ali so prikazovale ustrezen pojem, nato pa smo jih nadalje uvrstili med proceduralne ali konceptualne ter jih pogledali v odnosu na pravilen oz. napačen rezultat.

## Rezultati in diskusija

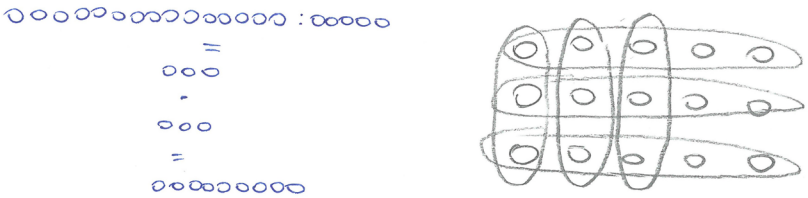
Najprej smo želeli preveriti delež ustreznih prikazov glede na tip udeležencev. Kot ustrezne prikaze smo šteli vse risbe, ki so ponazarjale podani izraz (tj. $\frac{3}{5}\ od\ 15$), neustrezne pa so bile tiste risbe, ki so prikazovale bodisi drugačen izraz (npr. $\frac{1}{5}\ od\ 15{,}5\ \cdot 3$) bodisi karkoli drugega, kot npr. poljubno risbo, prazno polje…. (Slika 11).



Slika 11: Ustrezni in dva neustrezna prikaza.

Preveriti smo želeli tudi, kolikšen delež risb lahko povežemo s konceptualnim oz. proceduralnim tipom znanja. K proceduralnemu tipu smo

umestili vse risbe, ki so prikazovale postopek pridobivanja rezultata številskega izraza. Konceptualni tip pa so predstavljale risbe, ki so prikazovale odnose med števili, ki nastopajo v izrazu (Slika 12).



Slika 12: Proceduralni in konceptualni prikaz.

Podatki, ki smo jih pridobili, so prikazani v spodnji tabeli (Tabela 8).

Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vrste udeležencev glede na ustreznost prikaza ter tip znanja.

| | | učenci | | dijaki | | bodoči učitelji | | skupaj | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | f % | f | f % | f | f % | f | f % |
| ustreznost prikaza | ustrezno | 856 | 53,7 | 92 | 70,8 | 160 | 74,4 | 1108 | 57,1 |
| | neustrezno | 379 | 23,8 | 27 | 20,8 | 39 | 18,1 | 445 | 22,9 |
| | drugo | 360 | 22,6 | 11 | 8,5 | 16 | 7,4 | 387 | 19,9 |
| | skupaj | 1595 | 100 | 130 | 100 | 215 | 100 | 1940 | 100 |
| tip znanja | proceduralno | 509 | 59,5 | 70 | 76,1 | 128 | 80,0 | 707 | 63,8 |
| | konceptualno | 139 | 16,2 | 15 | 16,3 | 27 | 16,9 | 181 | 16,3 |
| | ni mogoče določiti | 208 | 24,3 | 7 | 7,6 | 5 | 3,1 | 215 | 100 |
| | skupaj | 1595 | 100 | 130 | 100 | 215 | 100 | 1940 | 100 |

Iz podatkov v zgornji tabeli lahko ugotovimo, da so bodoči učitelji tisti, ki so v najvišji meri ponazorili ustrezen prikaz. Sledijo jim dijaki, na koncu pa so, v malce več kot polovici primerov, enako storili tudi učenci. Za vse skupine udeležencev pa lahko rečemo, da so prikazi ustreznih risb relativno nizki, če upoštevamo preprostost zadane naloge. Približno petina udeležencev je podala risbe, ki so bile prepoznano neustrezne. Iz tabele lahko razberemo tudi, da je pri vseh treh vrstah udeležencev proceduralni tip znanja prevladujoč. Konceptualni tip pa je pri vseh treh vrstah udeležencev

zastopan v podobno nizki meri (okrog 16 %), kljub temu pa je vidno minimalno naraščanje glede na starost učencev. Ker so udeleženci, ki so v višji meri ponazorili ulomek s pomočjo konceptualnega tipa, starejši, to sovpada s tujo raziskavo (Alibali in Crooks, 2014), ki pravi, da je konceptualno znanje tisto, ki se razvija dlje časa.

V nadaljevanju smo uporabili le risbe z ustreznimi reprezentacijami ulomka. Pri teh risbah smo primerjali tip znanja glede na pravilnost vrednosti številskega izraza ($\frac{3}{5}\ od\ 15 = 9$). Podatki so navedeni v spodnji tabeli (Tabela 9).

Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) tipa znanja glede na pravilno vrednost izraza.

| | pravilna vrednost | | nepravilna vrednost | | ni mogoče določiti | | skupaj | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | f % | f | f % | f | f % | f | f % |
| proceduralno | 447 | 63,2 | 171 | 24,2 | 89 | 12.6 | 707 | 100 |
| konceptualno | 172 | 95,0 | 7 | 3,9 | 2 | 1,1 | 181 | 100 |
| ni mogoče določiti | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 219 | 99,5 | 220 | 100 |
| skupaj | 619 | 55,9 | 179 | 16,2 | 310 | 28,0 | 1108 | 100 |

Podatki v zgornji tabeli potrjujejo, da obstaja povezava med uporabo konceptualnega tipa znanja ter pravilnostjo rezultata, saj so v primeru uporabe konceptualnega tipa znanja udeleženci v kar 95 % z risbo prikazali tudi pravilno vrednost številskega izraza. Tisti, ki pa so uporabili proceduralni tip znanja, so, glede na navedeno, v večjem deležu prikazali napačno vrednost. Tako lahko zaključimo, da je uporaba konceptualnega tipa znanja tista, ki vodi k ustreznejšim risbam podanega številskega izraza z delom celote, kar je v skladu z drugimi raziskavami (npr. Rittle-Johnson in Siegler, 1998; Lipovec, Podgoršek in Antolin Drešar, 2015).

## Sklep

V raziskavi smo ugotovili, da reprezentacije številskega izraza z ulomkom, ki so jih izdelali udeleženci, niso vedno ustrezne. Predlagamo, da se v učni proces uvede več risb, ki jih konstruirajo učenci sami na osnovi simbolnih zapisov. Učitelju bodo lahko risbe v pomoč pri vpogledu v učenčevo matematično razumevanje, učencu pa bodo služile kot pomembna dopolnitev njegove konceptualne sheme.

## Literatura

Chapmann, O. (2010). Teachers' self-representations in teaching mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13*(4), 289–294.

Goldin, G. A. in Kaput, J. J. (1996). A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematic. V *Theories of mathematical learning* (397–430). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hiebert, J. in LeFevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. V J. Hiebert (Ur.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (1–27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lipovec, A., Podgoršek, M. in Antolin Drešar, D. (2015). Grafične predstavitve nekaterih elementarnih matematičnih pojmov. *Pedagoška obzorja, 30*(3/4), 19–35.

Rittle-Johnson, B. in Siegler, R. S. (1998). The relation between conceptual and procedural knowledge in learning mathematics: A review. V C. Donlan (ur.), *The development of mathematical skills* (75–110). London: Psychology Press.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching, 77,* 20–26.

Star, J. R. (2005). Reconceptualizing procedural knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education, 36*(5), 404–411.

# Dejavniki finančne pismenosti med slovenskimi petnajstletnicami in petnajstletniki, vključenimi v mednarodno raziskavo PISA 2012

Ana Mlekuž

Finančna pismenost postaja vedno zanimivejši predmet raziskovanja predvsem zaradi svojega vpliva na upravljanje osebnih financ. Zaskrbljujoči so rezultati raziskav finančne pismenosti med porabniki, ki kažejo na to, da je finančna pismenost med populacijo zelo nizka, kar se včasih kaže celo kot napačno razumevanje in napačno interpretiranje osnovnih finančnih storitev (Smyczek in Matysiewicz, 2015). Prav tako so rezultati pokazali, da se stopnja finančne pismenosti med porabniki pomembno razlikuje tudi glede na spol, stopnjo izobrazbe ter finančno stanje. Porabniki z višjo stopnjo finančne pismenosti vedo več o denarju in lahko bolje upravljajo s svojimi dohodki ter na tak način izboljšujejo svoje finančno stanje, medtem ko se porabniki z nižjo stopnjo finančne pismenosti večkrat zapletejo v množico finančnih težav. Ker dandanes gospodarske razmere posameznike silijo k velikemu številu kompleksnih finančnih odločitev, potrebujejo za uspešno delovanje na tem področju neko osnovno znanje ekonomije ter poznavanje delovanja gospodarstva in finančnih institucij. Posamezniki morajo biti torej vsaj malo finančno pismeni (prav tam).

Da odrasel posameznik doseže razumevanje ekonomskih struktur, mora najprej usvojiti razumevanje različnih konceptov, ki so sestavni elementi gospodarstva in osebnih financ (Scheinholtz, Holden in Kalish, 2012). Najprej mora usvojiti določeno stopnjo numeričnih sposobnosti, razumevanja denarja in samega ekonomskega sistema. Ta razvoj se prične že pri samem rojstvu in je odvisen od kognitivnih sposobnosti posamezni-

ka, okolja, v katerem živi, in kulture, v katero je rojen. Eden od pomembnih dejavnikov za finančno pismenost v odraslosti pa so tudi izkušnje, ki jih otrok pridobiva preko različnih aktivnosti. Izkušnje z denarjem in osebnimi financami otrok pridobi npr. preko upravljanja z žepnino, varčevanja za otroke v banki ali v šolski hranilnici, preko različnih izobraževanj, medijev itd. (Gunter in Furnham, 1998).

Na podlagi izvedenih raziskav je bilo ugotovljeno, da otroci pri 11 ali 12 letih že dosežejo razumevanje denarja in ekonomije odraslega. Na tej stopnji potrebujejo le še izkušnje, da lahko npr. razumejo kompleksno delovanje ekonomskih institucij, vendar pa je sposobnost razumevanja ekonomske strukture v osnovi že taka kot pri odrasli osebi (Webley, 2005). V prispevku zato s pomočjo podatkov, zbranih v mednarodni raziskavi PISA, ki je potekala leta 2012 in je preverjala finančno pismenost petnajstletnic in petnajstletnikov, poskušamo odgovoriti na vprašanja:

- kateri dejavniki (spol, ekonomski in socialni status, posedovanje bančnega računa, način varčevanja, učenje upravljanja z denarjem itd.) napovedujejo stopnjo finančne pismenosti in ali se napovedniki med izbranimi državami razlikujejo ter
- na kakšen način lahko mladostnike opolnomočimo, da se bodo lahko v odraslosti ustrezno odločali na finančnem področju.

## Teoretični okvir

### *Definicije finančne pismenosti*

Obstaja več definicij finančne pismenosti. Temelj večine definicij je znanje oz. razumevanje vsega, kar spada v ekonomsko sfero, kljub temu pa različne definicije zahtevajo različno stopnjo znanja, da se ima posameznika za finančno pismenega. Zato Hung, Parker in Yoong (2009: 12) oblikujejo definicijo, ki v svojem bistvu zaobjema vse zgoraj naštete koncepte: »Finančna pismenost je znanje o osnovnih ekonomskih in finančnih konceptih, zmožnost uporabe tega znanja in finančnih spretnosti pri učinkovitem upravljanju finančnih sredstev za finančno dobrobit posameznika skozi celotno njegovo življenje.«

Prispevek pa izhaja iz splošne definicije, ki jo uporablja Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju OECD). OECD trdi, da je finančna pismenost kombinacija ozaveščenosti, znanja, sposobnosti, stališč in vedenja, ki je nujna za pravilne finančne odločitve in doseganje finančne dobrobiti posameznika (Atkinson in Messy, 2012). Definicija, ki je

bila uporabljena pri merjenju finančne pismenosti v raziskavi PISA 2012, temelji na definiciji finančne pismenosti OECD, vendar se malo razlikuje in pravi, da finančna pismenost obsega znanje in razumevanje finančnih konceptov in finančnih tveganj ter veščine, motivacijo in samozavest, da to razumevanje in znanje uporabljamo pri finančnih odločitvah z namenom izboljšanja blagostanja posameznikov in družbe ter sodelovanja v ekonomskem življenju (OECD, 2012a).

### *Glavne ugotovitve iz raziskav o finančni pismenosti*

Kljub temu, da obstaja toliko vrst različnih definicij in posledično tudi raziskav finančne pismenosti, so njihove ugotovitve med seboj skladne. Pri vseh raziskavah je moč ugotoviti, da je znanje o financah oz. finančna pismenost med posamezniki, ki so vključeni v raziskave, nizka, med posamezniki, ki prihajajo iz držav v razvoju, pa je to znanje še posebej nizko. Poleg tega sta glavni ugotovitvi raziskav finančne pismenosti tudi, da so ženske manj finančno pismene kot moški ter da ima krivulja finančne pismenosti glede na starost obliko obrnjenega U-ja, kar pomeni da so mladi in starostniki manj finančno pismeni kot pa osebe srednjih let. Finančna pismenost je tudi povezana z višjim dohodkom ter višjo stopnjo izobrazbe posameznikov, poleg tega pa tudi različne rasne in etnične manjšine v različnih državah dosegajo nižjo stopnjo finančne pismenosti kot večinsko prebivalstvo (Xu & Zia, 2012: 9). Raziskave, izvedene v razvitih državah, tudi kažejo na povezavo med finančno pismenostjo in načrtovanjem za pokojninsko varčevanje, med finančno pismenostjo in sofisticiranim investiranjem, med finančno pismenostjo in uspešnostjo odplačevanja hipoteke ter med finančno pismenostjo in drugimi makroekonomskimi posledicami. Raziskave, izvedene v državah v razvoju, pa so ugotovile, da sta finančna pismenost in posedovanje bančnega računa povezana, da finančna pismenost vpliva na posameznika pri tem, ali se bo zavaroval ali ne, da je v teh državah tudi podjetniška pismenost nizka ter da je interes za finančno izobraževanje velik.

*Finančna pismenost in razlika glede na spol:* V veliki večini raziskav so ženske, ki so odgovarjale na test znanja o finančni pismenosti, dosegle nižji rezultat kot moški ter večkrat obkrožile odgovor »ne vem«. Poleg tega so svoje znanje o financah in svojo sposobnost za upravljanje z denarjem ocenile slabše kot moški. Prav ta razlika v finančni pismenosti med ženskami in moškimi je skrb vzbujajoča, saj so ženske zaradi daljše življenjske dobe in drugih dejavnikov ekonomsko ranljivejše kot moški, kar je poka-

zala tudi raziskava Lusardijeve in Mitchellove (2008). Njeni rezultati so pokazali, da so ovdovele ženske v ZDA bolj izpostavljene revščini v starosti, manjša je verjetnost, da načrtujejo za pokojninsko varčevanje, poleg tega pa je tudi njihova finančna pismenost nižja od ostale populacije. Izjema pravilu, da so moški bolj podkovani na področju finančne pismenosti kot ženske, pa je le raziskava Bucher-Koenenove in Lusardijeve (2011). Raziskavo sta avtorici izvajali v Nemčiji, kjer se je pokazalo, da v vzhodnem delu Nemčije med spoloma ni razlike v finančni pismenosti.

*Finančna pismenost in starost:* Najvišjo stopnjo finančne pismenosti dosegajo odrasli (nekje med 25 in 65 leti), najnižjo stopnjo pa v splošnem dosegajo mladi in starejši. V ZDA posamezniki v srednji skupini, torej odrasli med 25 in 65 leti, v splošnem dosegajo kar za 5 % boljše rezultate kot tisti, ki so mlajši od 25 ali starejši od 65 let (Xu in Zia, 2012: 11). Takšno porazdelitev znanja bi lahko pripisali akumulaciji znanja do določene starosti, nato pa se to znanje kot posledica starosti in zmanjšane kognitivne sposobnosti začne zmanjševati (Finke, Howe in Huston, 2011).

*Finančna pismenost, izobrazba in dohodek:* V splošnem raziskave ugotavljajo, da posamezniki z višjo izobrazbo dosegajo tudi višjo stopnjo finančne pismenosti. Prav tako večina raziskav potrjuje pozitivno povezanost med finančno pismenostjo in višino dohodka, nekatere pa se ukvarjajo celo z vprašanjem, ali finančna pismenost vpliva na višino dohodka posameznika (Xu in Zia, 2012: 13).

*Finančna pismenost in otroci:* Otrok preko različnih aktivnosti spoznava zakonitosti finančnega sveta in se tako uči. Izkušnje z denarjem in osebnimi financami pridobi preko upravljanja z žepnino, varčevanja za otroke v banki ali v šolski hranilnici, preko različnih izobraževanj, medijev itd. Predstave in prepričanja o gospodarstvu, osebnih financah in ekonomiji nasploh, ki jih posameznik pridobi skozi svoj osebni razvoj, pa lahko celo vplivajo na odločitev o nadaljnjem šolanju, karieri in celo na odločitev, za katero stranko se bo posameznik odločil na volitvah (Gunter in Furnham, 1998).

## Metodologija

### *Opis vzorca*

Pri analizi podatkov uporabljamo mednarodni vzorec raziskave OECD Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA iz leta 2012, ko je bila Slovenija vključena tudi v preverjanje finančne pismenosti 15-letni-

kov. V mednarodni raziskavi finančne pismenosti PISA 2012 je poleg Slovenije sodelovalo še 17 držav.[1]

Metodologija zbiranja podatkov in vzorčenja pri mednarodni raziskavi PISA je natančno opredeljen postopek, ki ga vodi in nadzira mednarodno združenje raziskave in mu sledijo vse v raziskavo vključene države. Vzorčenje je dvostopenjsko stratificirano, kjer v prvi fazi poteka vzorčenje šol, v katere so vpisani 15-letniki in 15-letnice. V vsaki sodelujoči državi je v raziskavo vključenih minimalno 150 šol. Druga faza pa je vzorčenje 15-letnikov in 15-letnic na izbranih šolah, kjer je v vzorec izbranih od minimalno 20 do maksimalno 35 15-letnikov in 15-letnic na vzorčeno šolo (OECD, 2012b).

Tabela 10: Opis celotnega vzorca.

| | N | spol (%) | | povprečni dosežek finančne pismenost |
|---|---|---|---|---|
| | | dekleta | fantje | |
| mednarodno povprečje | 29041 | 49 (0,39) | 51 (0,39) | 497,1 (0,89) |
| Slovenija | 1312 | 49 (1,80) | 51 (1,80) | 484,1 (3,18) |
| Belgija (flamski del) | 1093 | 51 (1,73) | 49 (1,73) | 541,1 (3,54) |
| Italija | 7068 | 49 (1,12) | 51 (1,12) | 466,3 (2,12) |

Opomba: Vrednosti v oklepajih so standardne napake.

Kot lahko vidimo iz Tabele 10, je bilo v raziskavo PISA 2012 vključenih 1.312 slovenskih 15-letnikov, 1.093 flamskih 15-letnikov ter 7.068 italijanskih 15-letnikov, na mednarodni ravni pa kar 29.041 15-letnikov. V vseh treh izbranih državah ter na mednarodni ravni je bilo v vzorcu približno polovico deklet in polovico fantov. Najvišji dosežek na področju finančne pismenosti so dosegli flamski 15-letniki (541 odstotnih točk), kar je statistično pomembno nad mednarodnim povprečjem (497 odstotnih točk), slovenski 15-letniki so dosegli 484 odstotnih točk, italijanski 15-letniki pa 466 odstotnih točk, kar je oboje statistično pomembno nižje od mednarodnega povprečja.

Na vsa vprašanja o ozadenjskih dejavnikih na področju finančne pismenosti pa niso odgovarjali vsi vključeni 15-letniki, temveč je na prvo polo-

1 Avstralija, flamski del Belgije, Češka, Estonija, Francija, Izrael, Italija, Nova Zelandija, Poljska, Slovaška, Španija, ZDA, Kolumbija, Hrvaška, Latvija, Ruska federacija in Šanghaj (Kitajska).

vico vprašanj (FQ001Q04, FQ001Q10 in FQ001Q06)[2] odgovarjala polovica vključenih 15-letnikov, na drugo polovico vprašanj (FQ001Q01, FQ001Q02 in FQ001Q11) pa druga polovica vključenih, zato smo vzorec za nadaljnjo analizo razdelili na dva podvzorca glede na to, na katero polovico vprašanj so 15-letniki odgovarjali.

Tabela 11: Opis obeh podvzorcev.

| | N | spol (%) | | povprečni dosežek finančne pismenost |
|---|---|---|---|---|
| | | dekleta | fantje | |
| Podvzorec 1 (odgovarjali na vprašanja FQ001Q01,FQ001 Q02 inFQ001 Q11) | | | | |
| mednarodno povprečje | 14074 | 49 (0,52) | 51 (0,52) | 496,5 (1,13) |
| Slovenija | 606 | 48 (1,24) | 52 (1,24) | 483,9 (6,07) |
| Belgija (flamski del) | 540 | 53 (1,97) | 47 (1,97) | 540,4 (4,40) |
| Italija | 3487 | 50 (2,90) | 50 (2,90) | 467,9 (2,62) |
| Podvzorec 2 (odgovarjali na vprašanja FQ001Q04,FQ001 Q10 in FQ001Q06) | | | | |
| mednarodno povprečje | 14967 | 50 (0,52) | 50 (0,52) | 497,7 (1,06) |
| Slovenija | 706 | 48 (2,18) | 52 (2,18) | 484,3 (3,56) |
| Belgija (flamski del) | 553 | 49 (1,35) | 51 (1,35) | 541,8 (4,33) |
| Italija | 3581 | 50 (1,52) | 50 (1,52) | 464,8 (2,22) |

Opomba: Vrednosti v oklepajih so standardne napake.

Kot lahko vidimo iz Tabele 11, sta oba podvzorca precej enakovredna, ohranjata pa tudi lastnosti mednarodnega vzorca.

### *Opis instrumentov*

Vsak vzorčeni 15-letnik je bil deležen preverjanja znanja na področju finančne pismenosti, reševal je vprašalnik o ozadenjskih dejavnikih ter vprašalnik o ozadenjskih dejavnikih finančne pismenosti.

Preverjanje finančne pismenosti je preverjalo razumevanje področja glede na *vsebine* (denar in transakcije, načrtovanje in upravljanje financ, tveganje in nagrada, finančno okolje), *procese* (identifikacija finančnih informacij, analiza informacij v finančnem okolju, ocenjevanje finančnih problemov, apliciranje finančnega znanja in razumevanja) in *kontekst* (uporaba znanja v okoljih, vezanih na izobraževanje in delo, delo in družino, posameznika in družbo).

2 Uporabljena vprašanja bodo podrobneje predstavljena v nadaljevanju v razdelku Uporabljene spremenljivke.

Vprašalnik o ozadenjskih dejavnikih je vseboval vprašanja o okolju, v katerem 15-letniki živijo, o njihovih demografskih podatkih, o izobrazbi staršev, o virih, do katerih imajo dostop ipd. Vprašalnik o ozadenjskih dejavnikih finančne pismenosti pa je preverjal, koliko izkušenj imajo 15-letniki z denarjem, varčevanjem, bančnimi karticami, ali se o denarnih in finančnih zadevah s kom pogovarjajo, ali so bili kdaj vključeni v kakšen izobraževalni program na področju upravljanja s financami ipd.

### *Uporabljene spremenljivke*

*Dosežek pri preverjanju finančne pismenosti* (verjetne vrednosti oz. *plausible values*): Vsak 15-letnik v raziskavi je reševal različen podsklop vprašanj, zato je za razvrstitev dosežkov na lestvico potrebna posebna metodologija. V PISI 2012 je bila uporabljena teorija odgovora na postavko (*item response theory – IRT*), s katero lahko ocenimo povprečje dosežkov za merjene kompetence (tudi finančno pismenost). Ta teorija omogoča prepoznavo vzorcev odgovorov in za napovedovanje verjetnosti, da bo posameznik oz. posameznica v vzorcu pravilno odgovoril/a na vprašanje, uporablja statistične modele, ki sestavljajo funkcijo zmožnosti pravilnega odgovarjanja na ostala vprašanja (NCES, 2014).

Ker je vsak 15-letnik v vzorcu PISE 2012 za finančno pismenost odgovoril le na določen podsklop vprašanj, so njihovi dosežki ocenjeni kot verjetne vrednosti (angl. *plausible vlues*). Za vsakega od 15-letnikov, vključenih v raziskavo, je v bazi 5 verjetnih vrednosti. Te vrednosti predstavljajo distribucijo možnih dosežkov za vsakega od 15-letnikov s podobnimi lastnostmi in identičnimi vzorci odgovorov na postavke (NCES, 2014).

*Spol:* Vzorčeni 15-letniki so odgovarjali na vprašanje, ali so dekleta ali fantje, v bazi pa je bilo to zabeleženo z 1, če je bil odgovor dekle, oz. z 2, če je bil odgovor fant.

*Ekonomski, socialni in kulturni status* (ESCS): Ekonomski, socialni in kulturni status je sestavljeni indeks, ki je že v mednarodni bazi podatkov in je bil izračunan na ravni mednarodnega metodološkega centra raziskave. Sestavljen je iz indeksa lastnina doma (HOMEPOS), ki združuje lestvico, imenovano družinska lastnina (WEALTH)[3], lestvico družinske lastni-

3 Lestvica je sestavljena iz odgovorov na vprašanja, ali ima vprašani svojo sobo, dostop do interneta, DVD-predvajalnik, kolikšno je število mobilnih telefonov doma, število televizij doma, število računalnikov, avtomobilov itd.

ne s področja kulture (CULTPOS)[4] ter lestvico izobraževalnih virov doma (HEDRES)[5]. V indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa so vključen tudi vprašanje o številu knjig doma (ST28Q01), najvišja vrednost na lestvici zaposlitve obeh staršev (HISEI) ter najvišja stopnja izobrazbe obeh staršev glede na leta šolanja (PARED).

*Posedovanje bančnega računa* (FQ001Q06A) in *predplačniške bančne kartice* (FQ001Q06B): 15-letniki so morali pri tem vprašanju odgovarjati, ali imajo bančni račun oz. predplačniško bančno kartico. Možni so bili trije odgovori – »da«, »ne« in »ne vem«, ki smo jih v bazi rekodirali tako, da imajo le dve različni vrednosti – »da« (1)[6], »ne« (0) in »ne vem, kaj to pomeni« (0).

*Izobraževanje o upravljanju z denarjem pri posebnem predmetu* (FQ001Q01A), *znotraj enega od predmetov* (FQ001Q01B) ter *pri aktivnosti izven šole* (FQ001Q01C): 15-letniki so odgovarjali na sklop vprašanj o tem, ali so se kdaj izobraževali na področju upravljanja z denarjem ali pri posebnem predmetu v šoli, znotraj enega od predmetov v šoli ali pri aktivnosti izven pouka. Na vsa tri podvprašanja sta bila možna odgovora, ki smo jih rekodirali v »da« (1) ali »ne« (0).

*Pogovor o denarnih zadevah s starši in/ali skrbniki* (FQ001Q002A) ter *pogovor o denarnih zadevah s prijatelji* (FQ001Q002B): 15-letniki so odgovarjali na dve vprašanji o tem, kako pogosto se o denarnih zadevah (npr. o porabi, varčevanju, bančništvu, investiranju) pogovarjajo s starši/skrbniki ali drugimi odraslimi ter s prijatelji. Možni odgovori nanju so bili: »nikoli ali skoraj nikoli« (1), »enkrat ali dvakrat na mesec« (2), »enkrat ali dvakrat na teden« (3) ter »skoraj vsak dan« (4).

Napovednike dosežka finančne pismenosti smo analizirali s pomočjo regresijske analize, za katero smo uporabili programa SPSS in IDB Analyzer, ki nam pomaga pri računanju z verjetnimi vrednostmi.

## Rezultati

V nadaljevanju bomo predstavili tri regresijske modele napovedovanja dosežka finančne pismenosti.

4 Lestvica je sestavljena iz odgovorov na vprašanja, ali ima vprašani doma klasično literaturo, poezijo, umetniška dela ipd.

5 Lestvica je sestavljena iz odgovorov na vprašanje, ali ima vprašani doma svojo pisalno mizo, svoj prostor za učenje, računalniške izobraževalne programe, knjige, ki mu pomagajo pri učenju, slovarje ipd.

6 Vrednosti v oklepajih so vrednosti, ki jih ima spremenljivka v bazi.

Tabela 12: Regresijski model napovedovanja dosežka pri finančni pismenosti s spolom in ekonomskim, socialnim ter kulturnim statusom na celotnem vzorcu.

| | b (s. e.) | β (s. e.) | R2* (s. e.) |
|---|---|---|---|
| mednarodno povprečje | | | |
| konstanta | 501,28 (0,83) | | |
| spol | 0,17 (0,71) | 0,00 (0,01) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 38,42 (0,85)* | 0,36 (0,01)* | 0,13 (0,01) |
| Slovenija | | | |
| konstanta | 481,48 (2,88) | | |
| spol | -3,60 (3,14) | -0,04 (0,04) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 40,18 (3,77)* | 0,40 (0,04)* | 0,16 (0,03) |
| Belgija (Flamski del) | | | |
| konstanta | 536,35 (3,65) | | |
| spol | 3,72 (3,03) | 3,03 (0,03) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 36,50 (3,21)* | 0,33 (0,03)* | 0,11 (0,02) |
| Italija | | | |
| konstanta | 467,38 (1,97) | | |
| spol | 3,69 (1,61)* | 0,04 (0,02)* | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 24,61 (1,81)* | 0,27 (0,02)* | 0,08 (0,01) |

Opomba: Podatki so obteženi z utežjo Final Student Weight. $R^2$ je korigiran $R^2$. Statistično pomembni koeficienti (p > 0,05) so označeni z *. Vrednosti v oklepajih so standardne napake.

Kot lahko vidimo v Tabeli 12, je v vseh štirih modelih statistično pomemben napovednik ekonomski, socialni in kulturni status, ki je v vseh štirih modelih tudi zelo močen oz. najmočnejši napovednik. Tako na mednarodni ravni kot v izbranih državah se napovedna moč ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa giba nekje med 0,3 in 0,4 (0,03 < β > 0,04). Iz tega sklepamo, da višji ekonomski, socialni in kulturni status 15-letnika napoveduje tudi njegov višji dosežek pri finančni pismenosti.

Prav tako lahko iz Tabele 12 razberemo, da je spol statistično pomemben napovednik dosežka finančne pismenosti le v Italiji (β = 0,04), vendar je njegova moč veliko šibkejša kot napovedna moč ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa. Za Italijo to pomeni, da imajo fantje statistično pomembno višje dosežke od deklet, kar potrjuje tudi šibka statistično pomembna pozitivna povezanost med spolom in dosežkom finančne pismenosti (r = 0,05; $p$ < 0,05).

Vsi štirje regresijski modeli so statistično značilni, model na slovenskih podatkih pojasni največ odstotkov variance v dosežku finančne pismenosti, in sicer 16 %. Model na flamskih podatkih pojasni 11 % variance v dosežku finančne pismenosti, na italijanskih podatkih 8 %, kar je najmanjši odstotek pojasnjene variance med izbranimi modeli, na mednarodnih podatkih pa model pojasni 13 % variance v dosežku finančne pismenosti.

Tabela 13: Regresijski model napovedovanja dosežka pri finančni pismenosti s spolom, z ekonomskim, socialnim in kulturnim statusom, z učenjem upravljanja denarja ter s pogovorom o denarnih zadevah na podvzorcu 1.

| | b (s. e.) | β (s. e.) | $R^{2*}$ (s. e.) |
|---|---|---|---|
| Mednarodno povprečje | | | |
| konstanta | 499,98 (1,52) | | |
| spol | 2,48 (1,08)* | 0,03 (0,01)* | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 36,94 (1,22)* | 0,36 (0,01)* | |
| učenje o upravljanju z denarjem kot poseben predmet v šoli | -10,63 (1,40)* | -0,09 (0,01)* | |
| učenje o upravljanju z denarjem znotraj predmeta v šoli | 1,03 (1,20) | 0,01 (0,01) | |
| učenje o upravljanju z denarjem pri aktivnosti izven šole | -7,26 (1,11)* | -0,08 (0,01)* | |
| pogovor s starši | 6,83 (1,57)* | 0,05 (0,01)* | |
| pogovor s prijatelji | 3,35 (1,24)* | 0,03 (0,01)* | 0,21 (0,01) |
| Slovenija | | | |
| konstanta | 459,42 (7,26) | | |
| spol | 1,15 (4,70) | 0,01 (0,05) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 43,34 (5,71)* | 0,41 (0,06)* | |
| učenje o upravljanju z denarjem kot poseben predmet v šoli | -30,00 (6,17)* | -0,21 (0,04)* | |
| učenje o upravljanju z denarjem znotraj predmeta v šoli | 0,76 (6,56) | 0,01 (0,06) | |
| učenje o upravljanju z denarjem pri aktivnosti izven šole | -14,84 (5,13) | -0,15 (0,05) | |
| pogovor s starši | 3,67 (8,37) | 0,03 (0,06) | |
| pogovor s prijatelji | -2,01 (5,40) | -0,02 (0,05) | 0,21 (0,01) |

| | b (s. e.) | β (s. e.) | $R^{2*}$ (s. e.) |
|---|---|---|---|
| Belgija (flamski del) | | | |
| konstanta | 535,20 (5,78) | | |
| spol | 4,26 (4,16) | 0,05 (0,05) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 40,18 (4,55)* | 0,38 (0,04)* | |
| učenje o upravljanju z denarjem kot poseben predmet v šoli | -1,30 (4,08) | -0,01 (0,04) | |
| učenje o upravljanju z denarjem znotraj predmeta v šoli | -15,00 (4,82) | -0,15 (0,05) | |
| učenje o upravljanju z denarjem pri aktivnosti izven šole | -5,11 (4,68) | 0,05 (0,04) | |
| pogovor s starši | 4,37 (6,08) | 0,04 (0,05) | |
| pogovor s prijatelji | 0,76 (5,16 ) | 0,01 (0,05) | 0,18 (0,03) |
| Italija | | | |
| konstanta | 454,65 (4,17) | | |
| spol | 6,74 (2,28)* | 0,08 (0,03)* | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 19,67 (2,34)* | 0,23 (0,03)* | |
| učenje o upravljanju z denarjem kot poseben predmet v šoli | -19,00 (3,51)* | -0,15 (0,03)* | |
| učenje o upravljanju z denarjem znotraj predmeta v šoli | -3,64 (2,55) | -0,04 (0,03) | |
| učenje o upravljanju z denarjem pri aktivnosti izven šole | -14,73 (2,12)* | -0,16 (0,02)* | |
| pogovor s starši/skrbniki | 10,77 (3,14)* | 0,09 (0,03)* | |
| pogovor s prijatelji | 8,32 (2,55)* | 0,08 (0,03)* | 0,17 (0,02) |

Opomba: Podatki so obteženi z utežjo Final Student Weight. $R^2$ je korigiran $R^2$. Statistično pomembni koeficienti ($p > 0,05$) so označeni z *. Vrednosti v oklepajih so standardne napake.

Kot lahko vidimo iz Tabele 13, je na mednarodnem vzorcu najmočnejši napovednik dosežka finančne pismenosti ekonomski, socialni in kulturni status (β = 0,36). Pomembni napovedniki dosežka finančne pismenosti na mednarodni ravni, pa čeprav precej šibkejši, so tudi spol (β = 0,03), učenje o upravljanju z denarjem kot poseben predmet v šoli (β = -0,09), učenje o upravljanju z denarjem pri aktivnosti izven šole (β = -0,08) ter pogovor s starši oz. skrbniki (β = 0,05) in pogovor s prijatelji (β = 0,03). Regresijski model pa pojasni 21 % variance v dosežku finančne pismenosti na mednarodni ravni.

Tudi v regresijskem modelu, ki zajema le slovenske podatke, je najmočnejši napovednik ekonomski, socialni in kulturni status (β = 0,41). Po-

leg njega pa dosežek finančne pismenosti slovenskih 15-letnikov statistično pomembno napoveduje še učenje o upravljanju z denarjem znotraj predmeta v šoli (β = -0,21), ki je sicer šibkejši napovednik od ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa ter negativen. To pomeni, da tisti 15-letniki, ki navajajo, da so se upravljanja z denarjem učili pri posebnem predmetu v šoli, dosegajo nižje rezultate pri finančni pismenosti kot ostali, ki tega ne navajajo. Tudi na slovenskem vzorcu regresijski model pojasni 21 % variance v dosežku finančne pismenosti 15-letnikov, vključenih v raziskavo.

Ekonomski, socialni in kulturni status je tudi edini in najmočnejši napovednik (β = 0,38) dosežkov finančne pismenosti flamskih 15-letnikov, regresijski model pa pojasni 18 % variance dosežka v finančni pismenosti flamskih 15-letnikov.

Regresijski model za Italijo pa kaže, da so pomembni napovedniki dosežka finančne pismenosti spol (β = 0,08), ekonomski, socialni in kulturni status (β = 0,23), učenje upravljanja z denarja pri posebnem predmetu v šoli (β = -0,15), učenje upravljanja z denarjem pri aktivnosti izven šole (β = -0,04), pogovor s starši/skrbniki (β = 0,09) ter pogovor s prijatelji (β = 0,08). Model pojasni 17 % variance v dosežku finančne pismenosti. Kot lahko vidimo, je tudi pri italijanskih 15-letnikih najmočnejši napovednik dosežka finančne pismenosti ekonomski, socialni in kulturni status. Drugi najmočnejši napovednik dosežka finančne pismenosti na italijanskem vzorcu je učenje upravljanja z denarjem pri posebnem predmetu v šoli, ki pa je negativen. To pomeni, da imajo italijanski 15-letniki, ki so poročali, da so se upravljanja z denarjem učili pri posebnem predmetu v šoli, nižje dosežke. Kot smo že zapisali, sta pomembna napovednika dosežka tudi pogovor s starši/skrbniki ter pogovor s prijatelji, ki pa sta precej šibkejša napovednika. Povesta pa nam, da tisti italijanski 15-letniki, ki se več pogovarjajo s starši/skrbniki oz. s prijatelji o denarnih zadevah, dosegajo višje rezultate finančne pismenosti.

Lahko zaključimo, da je tako v nacionalnih kot v mednarodnem regresijskem modelu statistično pomemben ter tudi zelo močan napovednik dosežka finančne pismenosti 15-letnikov ekonomski, socialni in kulturni status. V slovenskem ter v italijanskem regresijskem modelu (in tudi na mednarodni ravni) pa je pomemben napovednik dosežka še učenje upravljanja z denarjem pri posebnem predmetu v šoli, ki pa je negativen. Kot smo že povedali, višji ekonomski, socialni in kulturni status napoveduje višje dosežke pri vseh izbranih nacionalnih vzorcih, učenje upravljanja z denarjem pri posebnem predmetu v šoli pa napoveduje nižje dosežke

finančne pismenosti pri italijanskih in slovenskih 15-letnikih. Spol je šibek, a vendar pomemben napovednik dosežka na mednarodni ravni (β = 0,01) v Italiji (β = 0,08) in kaže na to, da imajo fantje v teh dveh vzorcih višji dosežek pri finančni pismenosti kot dekleta.

Tabela 14: Regresijski model napovedovanja dosežka pri finančni pismenosti s spolom, z ekonomskim, socialnim in kulturnim statusom ter posedovanjem bančnega računa oz. predplačniške kartice na podvzorcu 2.

| | b (s. e.) | β (s. e.) | R2* (s. e.) |
|---|---|---|---|
| Mednarodno povprečje | | | |
| konstanta | 504,59 (1,82) | | |
| spol | 2,01 (1,00)* | 0,02 (0,01)* | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 33,67 (1,25)* | 0,32 (0,01)* | |
| posedovanje bančnega računa | 11,27 (1,44)* | 0,09 (0,01)* | |
| posedovanje predplačniške kartice | 0,09 (1,81) | 0,01 (0,01) | 0,14 (0,01) |
| Slovenija | | | |
| konstanta | 469,66 (6,06) | | |
| spol | - 6,25 (4,24) | - 0,07 (0,05) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 31,99 (4,72)* | 0,34 (0,05)* | |
| posedovanje bančnega računa | 23,52 (6,22)* | 0,17 (0,05)* | |
| posedovanje predplačniške kartice | 2,83 (4,56) | 0,03 (0,05) | 0,17 (0,05) |
| Belgija (flamski del) | | | |
| konstanta | 540,23 (6,62) | | |
| spol | 2,07 (4,29) | 0,02 (0,05) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 27,63 (4,17)* | 0,26 (0,04)* | |
| posedovanje bančnega računa | 18,49 (5,60)* | 0,17 (0,05)* | |
| posedovanje predplačniške kartice | 12,02 (4,47)* | 0,10 (0,04)* | 0,13 (0,03) |
| Italija | | | |
| konstanta | 479,21 (2,55) | | |
| spol | 3,27 (2,07) | 0,04 (0,02) | |
| ekonomski, socialni in kulturni status | 20,37 (2,17)* | 0,23 (0,02)* | |
| posedovanje bančnega računa | 4,37 (2,07)* | 0,05 (0,02)* | |
| posedovanje predplačniške kartice | 7,99 (2,49)* | 0,07 (0,02)* | 0,07 (0,01) |

Opomba: Podatki so obteženi z utežjo Final Student Weight. $R^2$ je korigiran $R^2$. Statistično pomembni koeficienti (p > 0,05) so označeni z *. Vrednosti v oklepajih so standardne napake.

Največ variance v dosežku finančne pismenosti 15-letnikov pojasni slovenski regresijski model, to je kar 21 %, kar je tudi enako odstotku pojas-

njene variance na mednarodni ravni s tem regresijskim modelom. Flamski in italijanski regresijski model pa pojasnita manj variance v dosežku, in sicer 18 % flamski model in 17 % italijanski model.

Iz Tabele 14 lahko razberemo, da je ekonomski, socialni in kulturni status tudi tu statistično pomemben in najmočnejši napovednik dosežka finančne pismenosti na mednarodnem vzorcu (β = 0,32). Poleg njega sta, čeprav šibkejša, pomembna napovednika dosežka še spol (β = 0,02) in posedovanje bančnega računa (β = 0,09). Regresijski model pa pojasni 14 % variance v dosežku finančne pismenosti. Zaključimo lahko, da višji ekonomski, socialni in kulturni status ter posedovanje bančnega računa napoveduje tudi višji dosežek finančne pismenosti 15-letnikov. Prav tako iz podatkov lahko razberemo, da imajo fantje v splošnem višji dosežek finančne pismenosti kot dekleta.

Podobno tudi slovenski rezultati kažejo, da je najmočnejši napovednik dosežka finančne pismenosti ekonomski, socialni in kulturni status (β = 0,34), prav tako pa dosežke statistično pomembno napoveduje tudi posedovanje bančnega računa (β = 0,17). Tudi tu višji ekonomski, socialni in kulturni status ter posedovanje bančnega računa napovedujeta višje dosežke. Spol in posedovanje predplačniške kartice nista statistično pomembna napovednika, regresijski model pa pojasni 17 % variance v dosežkih finančne pismenosti slovenskih 15-letnikov.

Tudi v Belgiji (flamski del) sta pomembna napovednika dosežka finančne pismenosti ekonomski, socialni in kulturni status (β = 0,26), ki je tudi najmočnejši napovednik, ter posedovanje bančnega računa (β = 0,17). Je pa v Belgiji pomemben napovednik finančne pismenosti tudi posedovanje predplačniške kartice (β = 0,10), ki pa je najšibkejši napovednik. Spol na flamskem vzorcu ni pomemben napovednik dosežka. Regresijski model pojasni 13 % variance v dosežku finančne pismenosti.

Enako kot v flamskem delu Belgije so tudi v Italiji pomembni napovedniki dosežka finančne pismenosti ekonomski, socialni in kulturni status (β = 0,23), ki je tudi najmočnejši napovednik, posedovanje predplačniške kartice (β = 0,07) ter posedovanje bančnega računa (β = 0,05), ki je najšibkejši napovednik. Regresijski model pojasni 7 % variance v dosežku finančne pismenosti italijanskih 15-letnikov.

Tudi na tem podvzorcu opazimo, da je tako na mednarodni ravni kot v vseh treh nacionalnih vzorcih najmočnejši napovednik dosežka finančne pismenosti ravno ekonomski, socialni in kulturni status 15-letnikov, njegova moč pa se giblje od β = 0,23 do β = 0,34. Prav tako je v vseh štirih vzorcih

pomemben napovednik tudi posedovanje bančnega računa, ki pa je v vseh modelih šibkejši (0,05 < β > 0,17). Izbrani regresijski model pojasni največ variance v dosežkih v Sloveniji, kar 17 %, najmanjši odstotek variance v dosežkih pa s tem modelom pojasnimo v Italiji, in sicer le 7 %.

## Razprava

Rezultati v vseh treh regresijskih modelih tako na mednarodni ravni kot na nacionalnih vzorcih so pokazali, da je najmočnejši napovednik finančne pismenosti med 15-letniki v raziskavi ekonomski, socialni in kulturni status, ki je tudi eden od močnejših napovednikov ostalih dosežkov, ki se jih meri znotraj mednarodne raziskave PISA (OECD, 2012). Prav tako lahko ta del rezultatov povežemo tudi z ugotovitvami ostalih raziskav, da se tako višja izobrazba kot višji dohodek povezujeta z višjo stopnjo finančne pismenosti (Xu in Zia, 2012).

Prav tako se je v drugem in tretjem regresijskem modelu na mednarodni ravni (glej Tabelo 13 in Tabelo 14) izkazalo, da je spol pomemben, a zelo šibek napovednik dosežka finančne pismenosti. V teh regresijskih modelih se je izkazalo, da imajo fantje malenkost višji dosežek kot dekleta, kar se sklada z ugotovitvami iz ostalih raziskav, kjer so moški v splošnem bolj finančno pismeni kot ženske (Lusardi in Mitchell, 2008).

Rezultati regresijskih modelov so med drugim pokazali, da so pomembni napovedniki dosežka finančne pismenosti tudi posedovanje bančnega računa (na mednarodni ravni ter na nacionalnih vzorcih – glej Tabelo 14), posedovanje predplačniške kartice (na italijanskem in flamskem vzorcu – glej Tabelo 14) ter pogovor s starši/skrbniki (na mednarodni ravni ter na italijanskem vzorcu – glej Tabelo 13). To pomeni, da so 15-letniki, ki posedujejo bančni račun in/ali predplačniško kartico in ki se o denarnih zadevah več pogovarjajo s starši/skrbniki, bolj finančno pismeni. Iz tega lahko sklepamo, da 15-letnikom konkretne izkušnje, kot sta npr. upravljanje svojega lastnega bančnega računa in upravljanje s predplačniško kartico, ter izkazano zanimanje za denarne zadeve, kar bi lahko razumeli kot pogovor s starši/skrbniki o denarnih zadevah, pomagajo pri doseganju višjih rezultatov na testu finančne pismenosti. Tudi te ugotovitve so skladne z ugotovitvami iz v začetku omenjenih raziskav, ki ugotavljajo, da izkušnje (kot npr. upravljanje z žepnino, varčevanje za otroke ipd.) otrokom pomagajo pri razvijanju finančne pismenosti (Gunter in Furnham, 1998).

Kar je pri rezultatih presenetljivo, je negativna moč napovednikov, ki se vežejo na učenje upravljanja z denarjem (glej Tabelo 13). Na mednarodni

ravni to sicer niso zelo močni napovedniki, so pa zato močnejši napovedniki dosežka v Italiji in Sloveniji. V Sloveniji je lahko en od možnih razlogov za negativno moč tega napovednika ta, da se le dijaki v programih srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja ali srednjega poklicnega izobraževanja srečajo s predmeti, ki se vežejo na osebne finance, ti dijaki pa imajo v povprečju nižje dosežke kot dijaki, ki so vpisani na izobraževalne programe na višji ravni zahtevnosti. To lahko sklepamo iz ugotovitve, da se izobraževalni program dijaka povezuje z njegovimi bralnimi dosežki – za izobraževalne programe nižje ravni zahtevnosti so značilni nižji bralni dosežki, z višanjem ravni pa se višajo tudi dosežki (Puklek Levpušček, Podlesek in Šterman Ivančič, 2012), dosežek pri bralni pismenosti pa je močno pozitivno povezan z dosežkom pri finančni pismenosti (OECD, 2012a). Ostali možni razlogi za negativno moč napovednika pa so lahko še npr., da 15-letniki, ki sodelujejo v tovrstnih aktivnostih znotraj ali zunaj šole, sicer pridobijo določeno znanje o upravljanju z denarjem, ki mogoče ni bilo merjeno v raziskavi PISA ali pa ga ne znajo uporabiti v praksi oz. v novih, drugačnih situacijah.

Glede na rezultate analize ter ostale raziskovalne ugotovitve, lahko trdimo, da je za 15-letnike in mlajše otroke zelo pomembno finančno in ekonomsko okolje, v katerem mladostniki živijo in se razvijajo, ter koliko izkušenj imajo z njim (tj. ali posedujejo bančno kartico, ali aktivno varčujejo ipd.). Mladostnikom je torej potrebno omogočiti dostop do različnih finančnih instrumentov (npr. bančni račun, kartica, varčevanje, ipd.), ki so primerni za njihovo starost ter ki jih morajo aktivno in samostojno uporabljati (Gunter in Furnham, 1998). V šolskem okolju so lahko predvsem mlajši učenci vključeni v šolske hranilnice, lahko preko igre spoznavajo delovanje banke, trgovine, starejši pa se lahko o delovanju finančnega sistema učijo preko simulacij različnih realnih finančnih institucij. Glede na rezultate je za boljšo finančno pismenost mladostnikov med poukom in izven pouka potrebnih več vsebin, ki se dotikajo denarja in upravljanja z njim, ki pa se čim bolj poskušajo približati realnim situacijam.

## Zaključek

V članku smo raziskovali različne dejavnike, ki napovedujejo dosežek finančne pismenosti 15-letnikov, ki so bili vključeni v OECD-jevo mednarodno raziskavo PISA 2012. Na začetku smo predstavili teoretična izhodišča ter različne definicije finančne pismenosti, predvsem pa definicijo finančne pismenosti, ki jo uporablja OECD pri raziskavi PISA. Z analizo podatkov

smo ugotovili, da so pomembni napovedniki finančne pismenosti ekonomski, socialni in kulturni status, ki je tudi najmočnejši napovednik, posedovanje bančnega računa, pogovor s starši/skrbniki, učenje o upravljanju z denarjem ter spol.

Ugotovili smo, da imajo 15-letniki z višjim ekonomskim, socialnim in kulturnim statusom višje dosežke finančne pismenosti, prav tako imajo višje dosežke finančne pismenosti tisti 15-letniki, ki posedujejo bančni račun in ki se o denarnih zadevah večkrat pogovarjajo s svojimi straši/skrbniki. Prav tako smo ugotovili, da imajo fantje v nekaterih primerih (v obeh podvzorcih) višji dosežek finančne pismenosti kot dekleta. Ena izmed ugotovitev pa je bila tudi, da je učenje o upravljanju z denarjem kot poseben predmet v šoli oz. učenje o upravljanju z denarjem izven šole negativni napovednik dosežka finančne pismenosti 15-letnikov. V Sloveniji lahko to pripišemo temu, da se v šoli s predmeti, vezanimi na osebne finance, srečajo le 15-letniki, ki so vpisani v programe z nižjo zahtevnostjo, v povprečju pa imajo ti 15-letniki nižje dosežke kot 15-letniki, ki so vpisani v programe višje zahtevnosti, a se s predmeti, vezanimi na osebne finance, v šoli ne srečujejo. Drug možen razlog je tudi, da 15-letniki, ki v tovrstnih izobraževanjih sodelujejo, sicer prejmejo neko znanje, ki pa mogoče ni bilo merjeno v raziskavi PISA, ali pa ga v drugačnih situacijah ne znajo uporabiti.

Lahko zaključimo, da je zelo pomembno, da imajo mladostniki in mlajši otroci možnost, da si z denarjem, z upravljanjem denarja ter na splošno z delovanjem znotraj obstoječega finančnega sistema naberejo čim več konkretnih izkušenj. Le na tak način si bodo lahko izboljšali svojo finančno pismenost, kar jim bo olajšalo finančne odločitve in aktivno delovanje znotraj finančnega sistema v odraslosti.

## Literatura

Atkinson, A., in Messy, F. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD/International Financial Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, No. 15, OECD Publishing. Najdeno 3. marca 2012 na spletnem naslovu http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en

Bucher-Koenen, T., in Lusardi, A. (2011). Financial Literacy and Retirement Planning in Germany. *PEF, 10*(4), 565–584.

Finke, M. S., Howe, J. S., in Huston, S. J. (2011). Old Age and the Decline in Financial Literacy. Najdeno 4. decembra 2012 na spletnem naslovu http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1948627

Gunter, B., & Furnham, A. (1998). *Children as consumers: A psychological analysis of the young people's market.* Oxford: Routledge.

Hung, A. A., Parker, A. M., in Yoog, J. (2009, 23. september). Defining and Measuring Financial Literacy. Najdeno 15. decembra 2011 na spletnem naslovu http://www.rand.org/pubs/working_papers/WR708.html

Lusardi, A., in Mitchell, O. (2008). Planning and Financial Literacy: How Do Women Fare?. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, *98*(2), 413–417.

NCES. (2014). Methodology and Technical Notes – Scaling of Data. Najdeno 16. decembra 2016 na spletnem naslovu http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2012/pisa-2012highlights_9e.asp

OECD. (2012a). *OECD PISA Financial Literacy Assesment.* Najdeno 4. aprila 2012 na spletnem naslovu http://www.oecd.org/daf/financialmarketsinsuranceandpensions/financialeducation/oecdpisafinancialliteracyassessment.htm

OECD. (2012b). PISA 2012 Technical Report. Najdeno 16. decembra 2016 na splentem naslovu https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA--2012-technical-report-final.pdf

Puklek Levpušček, M., A. Podlesek in K. Šterman Ivančič. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009.* Ljubljana: Digitalna knjižnica, Pedagoški inštitut.

Scheinholtz, L., K. Holden in C. Kalish. (2012). Cognitive Development and Children's Understanding of Personal Finance. V D. J. Lamdin (ur), *Consumer Knowledge and Financial Decisions* (29–47). New York: Springer New York.

Smyczek, S., in J. Matysiewicz. (2015). Consumers' financial literacy as a tool for preventing future economic crisis. *Review of Business: a quarterly publication of the Business Research Institute, St. John's University*, *2015/16*(36), 19–33.

Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. V: M. D. Barett in E. Buchanan-Barrow (ur.), *Children's understanding of Society* (43–67). Hove: Psychology Press.

Xu, L., in B. Zia. (2012). Financial Literacy around the World: An Overview of the Evidence with Practical Sugestions for the Way Forward. Najdeno 3. decembra 2012 na spletnem naslovu http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2012/06/27/000158349_20120627090058/Rendered/PDF/WPS6107.pdf

# Povezanost dejavnikov z dosežki učencev pri kemiji v raziskavi TIMSS 2011

Karmen Svetlik

Pričujoči prispevek se navezuje na rezultate raziskave TIMSS 2011 (Trends in Internatonal Mathematics and Science Study), ki se v Sloveniji izvaja že petič v razdobju dvajsetih let. Raziskava se izvaja pod okriljem neodvisnega mednarodnega združenja raziskovalnih inštitucij in državnih raziskovalnih agencij IEA (International Association for the Evalution of Educational Achievement). V prispevku je predstavljena raziskava TIMSS od njenih izhodišč do same metodologije. Največja pozornost je namenjena naravoslovju, predvsem področju kemije. V empiričnem delu so predstavljeni rezultati umestitve kemijskih nalog v preizkusu znanja glede na uspešnost reševanja, po vsebinskih in kognitivnih področjih ter tipu naloge po mejnikih znanja v Sloveniji. Po posameznih mejnikih znanja so predstavljeni tudi rezultati povezanosti stališč učencev z dosežki iz kemije pri nas.

## O raziskavi TIMSS

Namen raziskave TIMSS je na mednarodni ravni omogočiti državam, da z enakimi preizkusi znanja v enakih pogojih ugotovijo raven znanja svojih šolarjev iz vsebin, ki se jih naučijo v šoli. Raziskava TIMSS temelji na kurikulu za naravoslovje in matematiko. Kurikularni model TIMSS obravnava tri ravni: načrtovani, izvedeni in doseženi kurikulum. Načrtovani kurikulum sestavljajo naravoslovni in matematični cilji poučevanja ter učenja, določeni s šolskim sistemom. Izvedeni kurikulum je naravoslovni in ma-

tematični učni načrt, kakor ga interpretirajo in učencem podajo učitelji. Doseženi kurikulum so naravoslovne in matematične vsebine, ki so se jih učenci naučili, in njihova stališča do naravoslovja in matematike (Mullis idr., 2009). Naloge v preizkusih znanja zajemajo snov, ki je zajeta v učnih načrtih večine sodelujočih držav oz. šolskih sistemov. Na osnovi kurikularnega modela se za opisovanje učenja učencev poleg preizkusov znanja iz naravoslovja in matematike uporablja še vrsto vprašalnikov. Iz vprašalnikov se zberejo informacije o izvedenem kurikulu na podlagi odgovorov učiteljev: o pripravljenosti za poučevanje vsebin, o poučevalnih pristopih, stališčih in, najpomembneje, o obsegu obravnave naravoslovnih in matematičnih vsebin v razredu. Raziskava TIMSS ne išče dosežka posameznega učenca, pač pa statistične meritve znanja v populaciji. V raziskavo so zajeti učenci dveh starostnih skupin z enakim številom let šolanja, in sicer po štirih in osmih letih šolanja. V Sloveniji predstavlja populacija mlajših učencev 4. razred, starejših učencev pa 8. razred.

Učenci iz vseh sodelujočih držav istočasno in pod enakimi pogoji rešujejo enotne preizkuse znanja, ki vsebujejo polovico matematičnih in polovico naravoslovnih nalog. V samem preizkusu znanja so tako matematične kot naravoslovne naloge z različnih vsebinskih področij (biologija, kemija, fizika, vede o Zemlji). Preizkus je uravnotežen po zahtevnosti in vrsti nalog ter upošteva čas reševanja za posamezno nalogo. Pri sestavljanju nalog je posebna skrb posvečena besedilu. Ker vsaka naloga preverja določen naravoslovni pojem, morajo biti zapisane tako, da na reševanje ne vpliva otrokovo znanje z drugih področij, posebej ne bralna pismenost. V besedilih naravoslovnih in matematičnih nalog zato ni zahtevnih stavčnih struktur, dvojnega zanikanja in zahtevnejših podredij, pa tudi ne odvečnih podatkov ali drugih nestandardnih oblik. Vprašanja naj bi vedno uporabljala iste besede za določene pojme, ki so že predstavljeni v besedilu naloge, in dala učencem popolno navodilo, kaj naj vsebuje njihov odgovor. Tradicionalno so naloge v mednarodnih raziskavah samo izbirnega in odprtega tipa, da enakomerno zajamejo različne prakse po svetu ter natančno dosežejo merjenje določenega pojma. Vsebinska in kognitivna področja, ki so podlaga za sestavljanje nalog, določajo tudi, kateri tip odgovarjanja na vprašanja iz naloge je najboljši. Seveda ima vsak tip svoje prednosti in slabosti. Izbirne naloge so učinkovitejše, saj učenec le izbere oznako s pravilnim odgovorom (Japelj Pavešić, 2012: 77). Za vsako nalogo odprtega tipa je določena ocenjevalna shema, ki se uporablja za ocenjevanje nalog v vseh sodelujočih državah enako.

Istočasno s preizkusi znanja na enak način, z vprašalniki, v vseh sodelujočih državah izmerijo tudi stališča učencev, učiteljev in ravnateljev šol do poučevanja in znanja, pa tudi druge dejavnike, ki vplivajo na pridobivanje znanja (Kozina idr., 2012).

Iz rezultatov je možno sklepati o povprečni uspešnosti učencev na določenih vsebinskih in kognitivnih področjih. Potrebno je izračunati dosežke učencev pri reševanju nalog. Velika količina nalog, do 200 naravoslovnih in 200 matematičnih, je zato razporejena v 14 različic preizkusa znanja. Vsak učenec namreč dobi v reševanje eno različico preizkusa, ki vsebuje del nalog iz zbirke. Vzorec učencev in matrični sistem razporejanja nalog v različice preizkusa in med učenci zagotovi, da se v celotni državi zbere dovolj veliko število odgovorov na posamezno nalogo ter dovolj veliko število odgovorov na naloge od posameznega učenca, da je kasneje mogoče statistično določiti tako oceno uspešnosti reševanja posamezne naloge v državi kot oceno uspešnosti posameznega učenca na celotnem preizkusu znanja.

Do ocene matematičnega in naravoslovnega znanja populacije je nekaj dodatnih korakov. Ko učenec za vsako nalogo dobi točke, se njegov rezultat vključi med vstopne podatke izračuna modelske vrednosti dosežka. Z metodo odgovora na postavko (IRT – Item Response Theory), ki na podlagi rešitev nalog pri vseh učencih nalogam dodeli težavnost, in vstavljanjem verjetnih vrednosti (imputacij) dobi vsak učenec verjetnostno porazdelitev svojega dosežka, ki zajema reševanje njegove različice preizkusa znanja in predvidevanje njegovega reševanja nalog, ki mu niso bile zastavljene, ter ostalih dejavnikov (informacije o okoliščinah in učenju) (Martin idr., 2012).

Ker so dosežki učencev v obliki porazdelitve, njihov dosežek ni enolično število. Po metodi IRT so takšne porazdelitve dosežkov dobro določene s petimi naključno izbranimi vrednostmi iz porazdelitve. V podatkovnih bazah zato vsakemu učencu pripišejo po pet verjetnih vrednosti dosežka na celotnem preizkusu znanja v obliki točk. Ker morajo statistične analize upoštevati vseh pet verjetnih vrednosti (angl. plausible values) kot eno oceno dosežka, zanjo uporabljajo posebej razvito programsko opremo (IDB Analyzer) v obliki vmesnika med podatki in končno statistiko (Foy, idr., 2013). Težave nastanejo pri izračunu napak. K napakam dosežka prispevata vstavljanje verjetnih vrednosti in izračun porazdelitve, obenem pa še dejstvo, da so podatki pridobljeni na vzorcu učencev. Napaka vzorca je posledica stratificiranega vzorčenja šol in vzorčenja celotnih razredov na njih ter odzivnosti vzorca, ki obsega odpovedi sodelovanja celih razredov ali odsotnost posameznih vzorčenih učencev pri preizkusu znanja. Učen-

ci zaradi dvostopenjske stratifikacije pridobijo uteži, ki odražajo, kolikšen delež populacije učencev predstavlja posamezni vzorčeni učenec. V izračunih vedno lahko vidimo, da se nanašajo na celotno populacijo in ne le na vzorec. Standardna napaka deleža učencev, npr. po kategorijah odgovorov na stališčno vprašanje, pa je posledica napake pri vzorčenju in odsotnosti vzorčenih enot pri pridobivanju odgovorov. Zaradi pravilnega izračuna napak in dosežkov je pomembna uporaba IDB Analyzerja.

Od cikla raziskave TIMSS 2011 dalje se podobna metoda uporablja tudi za izračun indeksov dejavnikov pridobivanja znanja. Vsebinsko podobna vprašanja iz vprašalnikov za učence in učitelje so povezana v lestvice, ki opisujejo določene spremljajoče kazalce, kot so učenčeva samozavest, veselje do učenja predmeta in kako učenci znanje vrednotijo za kasnejše življenje pa tudi težave pri izvajanju pouka na šoli in omejitve, ki jih čutijo učitelji pri svojem delu. Ker vsi učenci odgovarjajo na vsa zastavljena vprašanja, so rezultati modeliranja dejavnikov za vsakega učenca posamezne vrednosti na lestvicah, pri računanju z njimi pa ni potreben korak preko verjetnih vrednosti. Dejavniki so v glavnem namenjeni primerjavam v znanju med učenci, ki se po določenem dejavniku razlikujejo. Zato so lestvice dejavnikov običajno razdeljene na tri intervale vrednosti, ki določajo nizko, srednjo in visoko vrednost na lestvici, imenovane nizek, srednji in visok indeks. Poročilo o razlikah med učenci obsega izračune povprečnih dosežkov učencev, ki se po vrednosti na lestvici dejavnika umeščajo v skupino z nizkim, s srednjim in z visokim indeksom (Martin in Mullis, 2012).

## Mejniki znanja

Izmerjeni dosežki v raziskavah TIMSS poročajo o učenčevi uspešnosti na preizkusu znanja s posameznega naravoslovnega področja – kemije, biologije, fizike in vsebin iz ved o Zemlji, nič pa ne povedo o tem, katero znanje je učenec z določenim številom doseženih točk na preizkusu znanja pokazal in kaj zna več od učenca, ki je dosegel manj točk na istem preizkusu. Mejniki znanja določajo tipična znanja učencev, ki so dosegli nižje, srednje, visoko ali najvišje število točk (Japelj Pavešić idr., 2012).

Učenčev dosežek lahko dobro razložimo z analizo lestvice skaliranja, v kateri so dosežki povezani s pomočjo teorije na postavko (IRT – Item Response Theory) in poročanja o doseženem številu točk na lestvici dosežkov od 0 do 1000 s povprečjem 500 točk in standardnim odklonom 100 točk.

Mednarodni mejniki znanja dajejo informacijo o tem, kaj učenci vedo oz. znajo na različnih točkah vzdolž lestvice dosežkov. Že iz prejšnjih raz-

iskav TIMSS se je pokazalo, da so glede na lestvico TIMSS po znanju primerno razvrščeni učenci, ki so dosegli 400, 475, 550 in 625 točk. Te točke so postale nosilke mejnikov nizke, srednje, visoke in najvišje ravni znanja.

Tabela 15: Razvrstitev učencev glede na število doseženih točk.

| Mejnik znanja | Interval |
|---|---|
| nizke ravni | od vključno 400 do 474 |
| srednje ravni | od vključno 475 do 549 |
| visoke ravni | od vključno 550 do 624 |
| najvišje ravni | več kot 625 točk |

Doseganje mejnikov znanja poteka v dveh korakih:

1. razvrstitev učencev glede na število doseženih točk na preizkusu,
2. za učence, ki so se umestili po posameznih mejnikih, analiza dosežkov nalog, ki jih je uspešno rešila velika večina učencev s podobnim številom točk.

Za določitev nalog, ki so se zasidrale v posamezni mejnik znanja, pa je potrebno upoštevati še kriterij za umestitev nalog v posamezen mejnik. Kriteriji za umestitev nalog v posamezni mejnik so za naloge izbirnega tipa in naloge zaprtega tipa različni, in sicer velja:

- *da je na naloge izbirnega tipa pravilno odgovorilo*:
  - vsaj 65 % učencev, ki so dosegli ustrezni interval točk, in manj kot 50 % učencev, ki so dosegli en interval točk nižje;
  - vsaj 60 % učencev, ki so dosegli ustrezni interval točk;
  - manj kot 60 % učencev, ki so dosegli interval točk najvišje ravni znanja.
- *da je na naloge odprtega tipa pravilno odgovorilo*:
  - vsaj 50 % učencev, ki so dosegli ustrezni interval točk, brez spodnje meje;
  - manj kot 50 % učencev, ki so dosegli ustrezni interval točk najvišje ravni znanja.

V splošnem pomeni, da so učenci na višjih mejnikih znanja uspešno reševali tudi naloge iz nižjih mejnikov (znanje namreč razumemo kot naraščajoče) (Mullis idr., 2008; Mullis, 2012).

## Empirični del

### *Namen raziskave*

Z raziskavo smo ugotavljali, kateri dejavniki, izmerjeni v raziskavi TIMSS 2011, se povezujejo s kemijskim znanjem osnovnošolcev v Sloveniji po posameznih mejnikih znanja in kako so z izkazanim znanjem povezana stališča učencev do pouka kemije.

### *Raziskovalni vzorec*

Vzorec enot je določen na osnovi mednarodne podatkovne baze raziskave TIMSS 2011, ki vsebuje podatke o naravoslovnem znanju, izmerjenem z enakim preizkusom znanja v sodelujočih državah, in podatke o poučevanju naravoslovja, ki so jih posredovali učenci in njihovi učitelji. Vzorec v Sloveniji je obsegal 188 šol , 227 oddelkov s 4.758 učencev. Odzivnost je presegla zahtevanih 85 %. Po vzorčnem načrtu je število učencev uteženo tako, da vsi učenci vzorca skupaj predstavljajo ustrezno starostno kohorto v Sloveniji. Uteži odražajo stratifikacijo vzorca šol in vzorčenje celih razredov namesto posameznih učencev iz cele populacije (Japelj Pavešić in Svetlik, 2012).

### *Viri podatkov*

Podatkovna baza (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2011), v kateri so združeni podatki iz preizkusov znanja ter podatki o učencih, učiteljih in ravnateljih vseh sodelujočih državah raziskave, zbrani z enakimi mednarodnimi vprašalniki, je bila osnovna našega raziskovanja (Martin in Mullis, 2012; Foy, Arora, Stanco in 2013).

### *Opis obdelave podatkov*

Analiza raziskave je nadgradnja deskriptivne statistične analize, ki je bila po mednarodnih zahtevah za obravnavo specifičnih podatkov IEA opravljena s statističnim programom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) in IDB (International Database) Analyzerjem (IEA, 2012). IDB Analyzer je programska oprema za združevanje in analiziranje podatkov iz raziskav IEA, med katere spada tudi raziskava TIMSS. Analyzer zapiše sintakso SPSS, ki pravilno upošteva uteži in specifiko podatkov o dosežkih v izračunih povprečji regresij in standardnih napak.

Za analizo smo v en podatkovni dokument združili podatke o reševanju kemijskih nalog v preizkusu TIMSS 2011 in odgovore na vprašalnik o

stališčih učencev do učenja kemije v Sloveniji. S sintakso SPSS smo analizirali podatke o naših učencih pri kemiji in jih rangirali po mejnikih znanja. Za vsako nalogo smo izračunali porazdelitev dosežka iz kemije v Sloveniji po posameznih mejnikih znanja. Glede na dosežek naših učencev pri kemiji smo določili mejnike znanja po zgledu mednarodnih kriterijev za določanje umestitve posamezne naloge v ustrezen mejnik znanja in primerjali umestitve posamezne naloge v nacionalne mejnike znanja z umestitvijo v mednarodne mejnike znanja.

Poleg tega smo izračunali porazdelitev dosežkov iz kemije za učence glede na mednarodno izračunane lestvice stališč. Lestvice po posameznih mejnikih znanja združujejo odgovore učencev na več spremenljivk, s katerimi so bili merjeni naslednji kazalci: naklonjenost učenju kemije, vrednotenje pomena kemije, samozavest pri učenju kemije in sodelovanje učencev pri pouku kemije.

Pri opisovanju statistično pomembnih razlik v dosežkih med skupinami po mejnikih znanja smo uporabili način interpretacije iz mednarodnega poročila TIMSS 2011, kjer sta osnova za interpretacijo statistično pomembnih razlik disjunktna intervala (± 2x standardna napaka) okoli povprečja skupine (Martin idr., 2012).

Poleg opisane statistike smo za ugotavljanje povezanosti dejavnikov pridobivanja znanja (neodvisna spremenljivka) in dosežka pri kemiji v Sloveniji (odvisna spremenljivka) uporabili linearno regresijsko analizo z IDB Analyzerjem in paketom SPSS.

## Rezultati in interpretacija

Preizkus znanja TIMSS 2011 je obsegal 44 kemijskih nalog, od teh je javno objavljivih 32 nalog (Svetlik, 2012). Ostale naloge so t. i. »trend naloge«, ki ostajajo tajne, ker bodo uporabljene tudi v naslednjem merjenju, in jih v tem prispevku nismo obravnavali.

Ugotovili smo, da je znanje kemije slovenskih učencev, izkazano v raziskavi TIMSS 2011, v primerjavi z učenci ostalih sodelujočih držav zelo dobro.

Primerjava med mednarodnimi in nacionalnimi mejniki znanja nam pokaže zanimivo sliko. Iz Tabele 16 vidimo, da na nacionalni ravni pri dvanajstih nalogah ni razlik v umestitvi glede na mednarodno raven. V Sloveniji se je nižje kot v mednarodnem okviru umestilo sedemnajst nalog in višje tri naloge.

Tabela 16: Primerjava med mednarodnimi in nacionalnimi mejniki znanja.

| Število nalog | Umestitev naloge glede na mednarodne mejnike znanja |
|---|---|
| 12 | ni razlike |
| 17 | nižje |
| 3 | višje |

Umestitev nalog v mejnike znanja se razlikuje glede vsebine, kognitivnega področja in tipa naloge. Vsaka naloga preverja en cilj na enem od treh vsebinskih področij – delitev in sestava snovi, lastnosti snovi in kemijske spremembe – ter enem od treh kognitivnih področij – poznavanje dejstev in postopkov, uporaba znanja ter sklepanje in utemeljevanje.

Tabela 17 prikazuje število nalog po vsebinskih področjih kemije glede na mejnike znanja. Učenci, ki so se umestili v posamezne mejnike, izkazujejo tudi znanje nižjih mejnikov, zato je v tabeli število nalog nižjih mejnikov zapisano s šibkim tiskom.

Iz tabele vidimo, da so učenci, ki so se umestili v mejnik nizke ravni znanja, sposobni rešiti največ nalog z vsebinskega področja delitev in sestava snovi. Od devetnajstih nalog s tega področja so uspešno rešili pet nalog, medtem ko so od sedmih nalog z vsebinskega področja kemijske spremembe uspešno rešili le eno. Na vsebinskem področju lastnosti snovi učenci niso bili uspešni pri reševanju niti ene naloge.

Učenci, ki so se umestili v mejnik srednje ravni znanja, so poleg nalog iz mejnika nizke ravni znanja uspešno rešili še pet nalog z vsebinskega področja delitev in sestava snovi. Neuspešni so bili pri reševanju drugih nalog z vsebinskih področij lastnosti snovi in kemijske spremembe.

V mejnik visoke ravni znanja se je poleg nalog iz nižjih dveh mejnikov uspešno umestilo še štirinajst nalog. Učenci, ki so se umestili v ta mejnik znanja, so bili uspešni pri reševanju še šestih nalog z vsebinskega področja delitev in sestava snovi. Na tem vsebinskem področju so bili neuspešni le pri treh nalogah. Uspešno so reševali tudi naloge z vsebinskega področja kemijske spremembe, saj so uspešno rešili pet nalog. Od sedmih nalog s tega področja so bili neuspešni samo pri eni. Od nalog z vsebinskega področja lastnosti snovi so bili uspešni pri reševanju še treh nalog in neuspešni pri treh nalogah od skupno šestih. Učenci v mejniku najvišje ravni znanja so bili uspešni pri reševanju vseh nalogah v nižjih mejnikih znanja ter še pri treh nalogah z vsebinskega področja delitev in sestava snovi, dveh nalogah z vsebinskega področja lastnosti snovi in eni nalogi z vsebinskega področ-

ja kemijske spremembe. Neuspešni so bili samo pri reševanju ene naloge z vsebinskega področja lastnosti snovi.

Tabela 17: Število nalog po vsebinskih področjih kemije glede na mejnike znanja.

| Mejnik znanja | Število nalog | | | |
|---|---|---|---|---|
| | delitev in sestava snovi | lastnosti snovi | kemijske spremembe | skupaj |
| nizke ravni | 5 | 0 | 1 | 6 |
| srednje ravni | 5+ 5 | 0 | 1+ 0 | 11 |
| visoke ravni | 10+ 6 | 3 | 1+ 5 | 25 |
| najvišje ravni | 16+ 3 | 3+ 2 | 6+ 1 | 31 |
| nad mejnikom najvišje ravni | 19+ 0 | 5+ 1 | 7+ 0 | 32 |
| skupaj | 19 | 6 | 7 | 32 |

Iz Tabele 18, ki prikazuje število nalog po kognitivnih področjih glede na mejnike znanja, lahko vidimo, da so učenci, ki so se umestili v mejnik nizke ravni znanja, uspešno rešili tri naloge s prve kognitivne ravni, poznavanje dejstev in postopkov, in tri naloge z druge kognitivne ravni, uporaba znanja. Neuspešni so bili pri reševanju vseh osmih nalog z najvišjega kognitivnega področja, sklepanje in utemeljevanje.

Učenci v mejniku srednje ravni znanja so bili poleg nalog iz nizkega mejnika uspešni še pri reševanju dveh nalog iz poznavanja dejstev in postopkov. S prvega kognitivnega področja so bili uspešni pri petih nalogah od skupno enajstih. Z drugega kognitivnega področja, uporaba znanja, so bili uspešni samo pri reševanju nalog, ki so jih uspešno rešili tudi učenci v nizkem mejniku znanja. Uspešni pa so bili pri reševanju treh od osmih nalog z najvišjega kognitivnega področja, sklepanje in utemeljevanje.

Učenci, ki so se umestili v mejnik visoke ravni znanja, so poleg vseh nalog iz nižjih mejnikov uspešno rešili še štiri naloge s kognitivnega področja poznavanje dejstev in postopkov. S tega kognitivnega področja so bili neuspešni le pri dveh nalogah od skupno enajstih. S kognitivnega področja uporaba znanja so bili uspešni pri reševanju šestih nalog in neuspešni pri štirih nalogah od skupno trinajstih. Z najvišjega kognitivnega področja, sklepanje in utemeljevanje, so bili uspešni pri reševanju še štirih nalog in neuspešni pri eni nalogi od skupno osmih.

Učenci v mejniku najvišje ravni znanja so poleg vseh nalog iz nižjih mejnikov uspešno rešili še preostali dve nalogi s kognitivnega področja poznavanje dejstev in postopkov ter eno nalogo s področja sklepanje in ute-

meljevanje. Uspešno so rešili tudi tri naloge s kognitivnega področja uporaba znanja. Pri eni nalogi s tega področja pa so bili neuspešni.

Tabela 18: Število nalog po kognitivnih področjih glede na mejnike znanja.

| Mejnik znanja | Število nalog | | | |
|---|---|---|---|---|
| | poznavanje dejstev in postopkov | uporaba znanja | sklepanje in utemeljevanje | skupaj |
| nizke ravni | 3 | 3 | 0 | 6 |
| srednje ravni | 3+ 2 | 3+ 0 | 3 | 11 |
| visoke ravni | 5+ 4 | 3+ 6 | 3+ 4 | 25 |
| najvišje ravni | 9+ 2 | 9+ 3 | 7+ 1 | 31 |
| nad mejnikom najvišje ravni | 11+ 0 | 12+1 | 8+ 0 | 32 |
| skupaj | 11 | 13 | 8 | 32 |

Število nalog glede na tip naloge po mejnikih znanja prikazuje Tabela 19. Iz nje lahko vidimo, da je polovica vseh nalog izbirnega tipa in polovica odprtega tipa.

Tabela 19: Število nalog glede na tip naloge po mejnikih znanja.

| Mejnik znanja | Število nalog | | |
|---|---|---|---|
| | izbirni tip naloge | odprti tip naloge | skupaj |
| nizke ravni | 5 | 1 | 6 |
| srednje ravni | 5+ 2 | 1+ 3 | 6+ 5 |
| visoke ravni | 7+ 3 | 4+ 11 | 11+ 14 |
| najvišje ravni | 10+ 5 | 15+ 1 | 25+ 6 |
| nad mejnikom najvišje ravni | 15+ 1 | 16+ 0 | 31+ 1 |
| skupaj | 16 | 16 | 32 |

Učenci v mejniku nizke ravni znanja so uspešnejši pri reševanju nalog izbirnega tipa kot pri reševanju nalog odprtega tipa. Uspešni so bili pri reševanju petih nalog izbirnega tipa od skupno šestnajstih nalog in samo pri eni nalogi zaprtega tipa. Učenci v mejniku srednje ravni znanja so bili poleg nalog iz nizkega mejnika uspešni še pri dveh nalogah izbirnega tipa in treh nalogah odprtega tipa. Pri učencih v mejniku visoke ravni znanja pa vidimo, da so bili poleg vseh nalog iz nižjih mejnikov zelo uspešni še pri enajstih nalogah odprtega tipa in neuspešni samo pri eni nalogi tega tipa. Uspešni so bili tudi pri treh nalogah izbirnega tipa in neuspešni pri šestih nalogah izbirnega tipa.

Učenci v mejniku najvišje ravni znanja so poleg vseh nalog iz nižjih mejnikov uspešno rešili preostalo nalogo odprtega tipa. Uspešno so rešili tudi pet nalog in neuspešno eno nalogo izbirnega tipa.

Zaključimo lahko z ugotovitvijo, da je učenčevo znanje po posameznih mejnikih povezano z vsebinskimi področji kemije. Učenci v mejniku nizke in srednje ravni znanja so bili neuspešni pri reševanju vseh nalog z vsebinskega področja lastnosti snovi. Z vsebinskega področja kemijske spremembe so uspešno rešili samo eno nalogo, medtem ko so dobro reševali naloge z vsebinskega področja delitev in sestava snovi, saj so jih uspešno rešili več kot polovico. Z znanjem učencev so povezana tudi kognitivna področja, ki jih naloge preverjajo. Učenci iz mejnika nizke ravni znanja so bili neuspešni pri reševanju nalog z najvišjega kognitivnega področja, sklepanje in utemeljevanje, kar je razumljivo. Učenci iz mejnika srednje ravni znanja pa niso uspeli rešiti niti ene naloge več kot učenci iz mejnika nizke ravni znanja s kognitivnega področja uporaba znanja. Uspešno pa so rešili tri naloge z najvišjega kognitivnega področja, sklepanje in utemeljevanje. Pomemben pa je tudi tip naloge. Učenci iz mejnika nizke ravni znanja so uspešno rešili samo eno nalogo odprtega tipa od šestih nalog, ki so jih uspešno rešili, medtem ko so učenci iz mejnika srednje ravni znanja rešili štiri naloge odprtega tipa od enajstih uspešno rešenih. Lahko rečemo, da se dejavniki, kot so vsebinska področja, kognitivna področja in tip nalog, povezujejo z učenčevim znanjem na posameznih mejnikih znanja.

Nadalje smo z regresijsko analizo ugotavljali povezanost lestvic stališč učencev: naklonjenost učenju kemije, samozavest pri učenju kemije, sodelovanje učencev pri pouku kemije in vrednotenje pomena kemije z dosežki iz kemije.

Na podlagi regresijske analize povezanosti naklonjenosti učenju kemije in kemijskega dosežka je bilo ugotovljeno, da med njima obstaja odvisnost (povezanost) pri učencih, ki so se umestili v mejnik najvišje ($r = 0{,}154$) in v mejnik visoke ravni znanja ($r = 0{,}037$). Korelacijski koeficient r nam pove, da je povezava med spremenljivkama pri učencih, umeščenih v mejnik visoke ravni znanja, neznatna in statistično neznačilna ($t < 2$, $p = 0{,}40$). Pri učencih, umeščenih v mejnik najvišje ravni znanja, je povezava med spremenljivkama nizka, vendar statistično značilna ($t > 2$, $p = 0{,}00$). Iz regresijskega koeficienta ($b = 3{,}28$) sklepamo, da je večja učenčeva naklonjenost učenju kemije povezana z višjim dosežkom. Naklonjenost učenju kemije pojasni variabilnost višjega dosežka v 2,4 %. Ostalih 97,6 % je pojasnjenih z drugimi dejavniki.

Zanimalo nas je še, kako je lestvica samozavesti pri učenju kemije povezana z dosežkom pri kemiji. Na podlagi regresijske analize povezanosti samozavesti pri učenju kemije in dosežka pri kemiji ugotavljamo, da med spremenljivkama obstaja povezanost pri učencih v vseh mejnikih znanja. Korelacijski koeficient r nam pove, da je povezava med spremenljivkama pri učencih, umeščenih v mejnik visoke, srednje in nizke ravni znanja, neznatna ter statistično neznačilna ($t < 2$, $p > 0{,}13$). Pri učencih, umeščenih v mejnik najvišje ravni znanja, je povezava med spremenljivkama nizka, vendar statistično značilna ($t > 2$, $p = 0{,}00$). Iz regresijskega koeficienta ($b = 4{,}48$) sklepamo, da je večja samozavest pri učenju kemije učencev v mejniku najvišje ravni znanja povezana z višjim dosežkom. Samozavest pri kemiji pojasni variabilnost višjega dosežka v 5,1 %. Ostalo je pojasnjeno z drugimi dejavniki.

Nadalje nas je zanimala še povezanost sodelovanja učencev pri pouku kemije in dosežka pri kemiji. Na podlagi regresijske analize povezanosti sodelovanja učencev pri pouku kemije in dosežka pri kemiji ugotavljamo, da med spremenljivkama obstaja neznatna povezanost pri učencih v mejniku najvišje, visoke in srednje ravni znanja. Pri učencih, umeščenih v mejnik visoke in srednje ravni, povezava ni statistično pomembna ($t < 2$, $p > 0{,}52$), medtem ko je pri učencih, umeščenih v mejnik najvišje ravni znanja, povezava med spremenljivkama statistično značilna ($t > 2$, $p = 0{,}01$). Iz regresijskega koeficienta ($b = 2{,}88$) sklepamo, da je večje sodelovanje učencev pri pouku kemije v mejniku najvišje ravni znanja povezano z višjim dosežkom. Sodelovanje učencev pri pouku kemije pojasni variabilnost višjega dosežka v 1,3 %. Ostalo je pojasnjeno z drugimi dejavniki.

Nazadnje nas je zanimalo, kako je lestvica vrednotenja znanja kemije povezana z dosežkom pri kemiji. Na podlagi regresijske analize povezanosti vrednotenja znanja kemije in dosežka pri kemiji je bilo ugotovljeno, da med spremenljivkama obstaja odvisnost (povezanost) pri učencih na vseh mejnikih znanja. Korelacijski koeficient r nam pove, da je povezava med spremenljivkama pri vseh učencih neznatna, vendar statistično neznačilna ($t < 2$, $p > 0{,}05$).

Ugotovili smo, da so stališča učencev – naklonjenost učenju kemije, samozavest pri učenju kemije, sodelovanje učencev pri pouku kemije – statistično pomembno povezana z dosežki iz kemiji le pri učencih, ki so se umestili v mejnik najvišje ravni znanja. Na učence, ki so se umestili v mejnik najvišje ravni znanja, vpliva učenčeva naklonjenost učenju kemije (učenci se z veseljem učijo kemijo, kemija se jim ne zdi dolgočasna, pri ke-

miji se učijo veliko zanimivega in jo imajo radi). Za te učence je pomembno tudi, koliko so samozavestni pri učenju kemije ter koliko sodelujejo pri pouku kemije. Podana stališča pa niso neposredno povezana z dosežki iz kemije za učence, ki so se umestili v mejnike nizke, srednje in visoke ravni (Svetlik, 2016).

## Zaključek

V raziskavi TIMSS 2011 izkazano znanje kemije osmošolcev v Sloveniji je zelo dobro. Posamezne naloge so se umestile v mejnike znanja drugače od mednarodne umestitve. Umestitev naloge se razlikuje glede vsebine, kognitivnega področja in tipa naloge. Povezanost stališč in dosežkov pri kemiji se izkazujejo v rezultatih TIMSS le med učenci z najvišjimi dosežki pri kemiji. Z linearno regresijsko analizo smo ugotovili, da so podana stališča učencev – naklonjenost učenju kemije, samozavest pri učenju kemije in sodelovanje učencev pri pouku kemije – statistično značilno povezana z dosežki iz kemije le pri učencih, umeščenih v mejnik najvišje ravni znanja. Čeprav med učenci, ki so se umestili nižje od mejnika najvišje ravni znanja, ni statistično pomembnih razlik med njihovimi stališči in dosežki, so njihova stališča do učenja kemije podobna kot v skupini učencev, umeščenih v mejnik najvišje ravni znanja. S padanjem dosežka iz kemije po mejnikih znanja se povečujejo deleži učencev, ki imajo do učenja kemije negativna stališča. V skupini učencev, umeščenih v mejnik nizke ravni znanja, je že skoraj petina učencev, ki so popolnoma prepričani, da jim kemija ne gre, da so pri njej neuspešni, da je zanje težja kot drugi predmeti, da ne zmorejo rešiti najzahtevnejših nalog in da so pri kemiji pogosto zmedeni. Našteto kaže na nizko samopodobo učencev, ki so pri učenju kemije manj uspešni. Glede podobne povezave med dosežki in stališči učencev, ki so pri učenju kemije zelo uspešni, študija za srednje in manj uspešne učence lahko nakazuje, da bi bilo pri teh učencih koristno razvijati pozitiven odnos do predmeta. Pri pouku kemije je potrebno posvetiti več pozornosti tudi učencem, ki dosegajo najvišje rezultate, da bodo kos kasnejšim izzivom v življenju.

## Literatura

Achievement Scales. V M. O. Martin in I. V. S. Mullis (ur.), *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011* (357 – 369). Mullis, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Foy, P., Arora, A., in Stanco, G. M. (2013). *TIMSS 2011 User Guide for the International Database.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Japelj Pavešić, B. (2012). Prepoznavanje znanja v mednarodnih primerjalnih raziskavah. V A. Žakelj in M. Boster (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (72–82). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Japelj Pavešić, B., Svetlik, K., in Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kozina, A., Svetlik, K. in Japelj Pavešić, B. (ur.) (2012). *Izhodišča raziskave TIMSS 2011.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Martin, M. O. in Mullis, I. V. S. (ur). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011.* (2012). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., idr. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science.* Boston: TIMSS & PIRLS InternationalStudy Center, Boston College.

Mullis, I. (2012). Using Scale Anchoring to Interpret the TIMSS and PIRLS 2011

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., idr. (2009). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Mullis, I., Erberber. E., in Preuschoff, C. (2008). The TIMSS 2007 International Benchmarks of Student Achivement in Mathematicsand Science. V J. F. Olson idr. (ur.), *TIMSS 2008 Technical Report* (339 – 347). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Svetlik, K. (2016). *Vplivni dejavniki na dosežke učencev pri kemiji v raziskavi TIMSS 2011* (Magistrska naloga). Naravoslovnotehniška fakulteta, Ljubljana.

Svetlik, K. (ur.) (2012). *Naravoslovne naloge raziskave TIMSS*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

## Viri

*TIMSS & PIRLS: TIMSS 2011 International Database.* (2013). Boston: TIMSS & PIRLS InternationalStudy Center, Boston College. Najdeno 15. marca

2015 na spletnem naslovu: http://timss.bc.edu/timss2011/international--database.html.

*TIMSS & PIRLS: TIMSS 2011, Student Questionnaire Separate Science*. (2011). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Najdeno 15. marca 2015 na spletnem naslovu http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/T11_StuQ_SSS8.pdf.

*TIMSS 2011, Vprašalnik za učence*, IEA (2011). Najdeno 14. aprila 2015 na spletnem naslovu http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMMS2011/T11_StuQ_SSS8_SVN.pdf.

# Zaznavanje profesionalnosti v vrtcu

Jana Hafner in Mojca Zupan

Profesionalizem obravnavamo kot stalno strokovno rast, napredek posameznika znotraj določenega poklica. Da lahko posameznik[1] (v našem primeru strokovni delavec v oddelku vrtca) strokovno napreduje oz. razvija svoj poklicni profesionalizem, mora med drugim svoje delo opazovati, analizirati, (samo)evalvirati (Caulfield, 1997; Urban idr., 2012, Goodfellow, 2001 v Harwood idr., 2013). S pričujočim prispevkom želiva strokovnim delavcem v oddelku vrtca pomagati na poti profesionalizma tako, da jim predstaviva opažanja dijakov programa Predšolska vzgoja s Srednje vzgojiteljske šole in gimnazije Ljubljana.

Dijaki so izpolnili vprašalnik, v katerem so lahko izrazili svoja opažanja glede uresničevanja kurikularnih načel v vrtcu in ocenili svoje kompetence, ki jih razvijamo v programu Predšolska vzgoja na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana. Kljub zavedanju, da njihova mnenja sama po sebi ne morejo predstavljati jasne slike neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa v oddelkih vrtca, meniva, da lahko osvetlijo nekatera področja, na katerih bi strokovni delavci v oddelkih vrtcev lahko skrbeli za svoj nadaljnji profesionalni razvoj. Dijaki programa Predšolska vzgoja namreč opravijo 342 ur praktičnega usposabljanja v vrtcu, ob tem pa so deležni tudi več kot 918 ur pouka strokovnih modulov s področja predšolske vzgoje.

1 V prispevku zaradi njene nevtralnosti uporabljamo moško obliko za oba spola.

Pri urah zgoraj omenjenih strokovnih modulov imajo dijaki med drugim tudi možnost primerjati teorijo, ki jo usvajajo v šoli, s prakso v oddelku vrtca, s katero se soočijo na praktičnem usposabljanju pri delodajalcu.

Dijaki učitelje pri pouku seznanjajo z razlikami in nasprotji med teorijo in izvedbo v praksi, ki so jih zaznali. V času, ko se pripravljajo na izpitne nastope (četrti predmet poklicne mature), pa učitelje pogosto vprašajo za nasvet, kako ravnati, saj se znajdejo v dilemi, ali upoštevati kurikularna načela ali mentorjevo prakso, saj ne želijo tvegati slabše ocene. Zgodi se tudi, da dijaki učitelje »podučijo«, da je teorija, predstavljena v šoli, bodisi zmotna bodisi nesmiselna oz. neskladna s tistim, kar opazijo v vrtcu. Dijakom tedaj pojasnimo, da je kakovostna praksa le tista, ki izhaja iz uveljavljenih in priznanih teoretičnih spoznanj, a pri tem ne moremo mimo vprašanja, kaj bolj vpliva na dijakovo ravnanje v oddelku (na praktičnem usposabljanju in pozneje na delovnem mestu) – praksa oz. poklicna socializacija, ki jo je doživel v vrtcu, ali teorija, s katero se je seznanil v šoli.

Tovrstnih razlik in nasprotij med teorijo in prakso v vrtčevskem oddelku, ki jih izpostavijo dijaki, sicer ni veliko. A ker se pojavljajo, profesionalizem razumeva kot nujen in nepogrešljiv del vseživljenjskega izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter meniva, da bi mu morali v vsakodnevni praksi namenjati ustrezno pozornost. Ker smo se do zdaj lahko zanašali le na ocene posameznih učiteljev, sva izpeljali raziskavo, s katero sva želeli ugotoviti, kako pogosto dijaki opažajo razhajanja med zahtevami kurikularnih načel in prakso v oddelku vrtca.

Na podlagi predstavljenega sva se v raziskavi tako osredotočili predvsem na to, kako dijaki zaznavajo izvajanje kurikularnih načel med praktičnim usposabljanjem, pri čemer sva se osredotočili tudi na razlike med zaznavami dijakov različnih letnikov ter na to, kakšna so njihova osebna prepričanja o strokovnih znanjih in kompetencah, ki jih pridobijo med izobraževanjem.

## Profesionalizem in kakovost

Vrtec kot delovno okolje je izrazito dinamičen, spremenljiv in kot tak potrebuje strokovne delavce, sposobne prilagajanja spremembam. Spremembe (npr. spremembe potreb otrok in staršev oz. družin, novosti strokovnih in didaktičnih spoznanj, zahteve nadrejenih, spremembe v okolju in širše družbene spremembe) zahtevajo od strokovnih delavcev v vrtcu dodatna znanja in kompetence, ki jih med svojim rednim izobraževanjem niso usvojili (Devjak in Polak, 2007; Hmelak in Lepičnik Vodopivec, 2013).

Nesporno je, da formalno izobraževanje, ki ga mora strokovni delavec opraviti, da lahko začne opravljati določen poklic v vrtcu, ne more vsebovati vsega znanja, spretnosti in kompetenc, ki se izkažejo za potrebne po več letih opravljanja pedagoškega poklica. V duhu prilagajanja in spremljanja sprememb tako govorimo o potrebi po profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu oz. o njihovi profesionalizaciji.

Težko najdemo enoznačno definicijo profesionalizma oz. profesionalnega razvoja. Pojmovnik, ki ga je izdalo Ministrstvo za javno upravo, profesionalizem definira kot »/…/ strokovnost, kakovost dela in odgovoren pristop k delu, ki vključuje tudi etičnost« (Kern Pipan, Arko Košec in Aškerc, 2015). Tuji strokovnjaki (npr. Caulfield, 1997; Urban idr., 2012; Goodfellow, 2001 v Harwood idr., 2013) profesionalizem pojmujejo kot proces stalnega izpopolnjevanja, kot stalno strokovno rast. Hmelak in Lepičnik Vodopivec (2013) menita, da posameznikov profesionalni razvoj vključuje tri dimenzije, in sicer osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo, torej nanj ne moremo gledati zgolj enoznačno. Stalni profesionalni razvoj, ki ga ne moremo enačiti z začetnim formalnim izobraževanjem, naj bi tako zajemal stalno dograjevanje znanja in kompetenc in (re)konstrukcijo novega znanja strokovnih delavcev, na kar vplivajo osebni dejavniki strokovnih delavcev in tudi vrednostni sistemi ter politika posameznih držav. Od strokovnih delavcev na področju predšolske vzgoje se torej pričakuje lasten, aktiven prispevek k skrbi za lastni strokovni napredek, ki pa je hkrati odvisen tudi od zunanjih dejavnikov, npr. političnih in družbenih razmer, ki vplivajo na predšolsko vzgojo oz. na položaj strokovnih delavcev v predšolski vzgoji (Delak in Polak, 2007; Harwood idr., 2013; Vonta, 2005 v Hmelak in Lepičnik Vodopivec, 2013; Urban idr., 2012). Profesionalizma pa ne smemo razumeti zgolj kot pridobivanje novega znanja, ampak ga moramo v področje predšolske vzgoje vpeti celostno (položaj strokovnih delavcev, delovni pogoji), sicer je manj učinkovit (Urban idr., 2012).

Profesionalizmu se v zadnjih desetletjih posveča več pozornosti, saj so strokovnjaki ugotovili, da je stalno strokovno izpopolnjevanje nujno za zagotovitev kakovostne predšolske vzgoje oz. da med kompetentnimi strokovnimi delavci in kakovostjo programa obstaja pozitivna korelacija (Hmelak in Lepičnik Vodopivec, 2013; Marjanovič Umek idr., 2002; Urban idr., 2012). Zaradi različnih sistemov predšolske vzgoje po svetu (različna organiziranost, politična odgovornost, izobrazbene zahteve za strokovne delavce, materialni pogoji …) tudi pri definiciji kakovosti v predšolski vzgoji prihaja do razhajanj, kljub temu pa lahko določimo skupna področ-

ja, ki vplivajo na kakovostno predšolsko vzgojo oz. jo določajo. Ta področja so standardi in program; zaposleni in delovni pogoji; vključenost staršev in širšega okolja; spremljanje in evalvacija; predpisi ter pravičnost oz. enake možnosti (Devjak idr., 2012; Starting strong III, 2012; Vonta, 2009). V Sloveniji se glede ugotavljanja kakovosti ravnamo predvsem po modelu ugotavljanja kakovosti, ki so ga opredelile L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek. Model vključuje področja oz. ravni ugotavljanja kakovosti, in sicer strukturno raven (materialni, organizacijski in drugi objektivni pogoji), posredno raven (zadovoljstvo in sodelovanje med zaposlenimi, strokovno usposabljanje, sodelovanje s starši in z drugimi institucijami) ter procesno raven (načrtovanje in izvajanje kurikula) (Marjanovič Umek idr., 2002, Marjanovič Umek, 2011). Ker so strokovni delavci in njihovo usposabljanje eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na kakovostno predšolsko vzgojo, je pozornost, usmerjena v njihov profesionalni razvoj, upravičena.

## Kurikularna načela pri pouku na srednješolski ravni

Načela Kurikula za vrtce na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana obravnavamo v 1. in 4. letniku, in sicer pri predmetu Kurikulum oddelka v vrtcu. Za dijake so kurikularna načela zelo zahtevna in težko razumljiva snov. Brez učiteljevega posredovanja si tudi ne zmorejo predstavljati, kako se jih uresničuje v praksi. Zato kurikularnim načelom ne namenjamo pozornosti le pri pouku, temveč organizatorja praktičnega usposabljanja na šoli usmerjata dijake, da so nanje pozorni tudi na praksi v vrtcu – s primeri jih zabeležijo v dnevnik praktičnega usposabljanja. Tako lahko dosežemo boljše razumevanje in tudi uporabo znanja pri neposrednem delu z otroki v vrtcu ter pri izvedbi in zagovoru izpitnih nastopov (četrti predmet poklicne mature). V nadaljevanju bova predstavili, kako dijakom pri pouku približamo kurikularna načela – njihov pomen in konkretno uresničevanje v vrtcu. Zajeli bova le tista kurikularna načela, ki so obravnavana v raziskavi.

### *Načelo demokratičnosti in pluralizma:*

Dijakom pri obravnavi tega kurikularnega načela pojasnimo:

- da lahko starši izbirajo med različnimi programi, ki jih določa Zakon o vrtcih (dnevni, poldnevni, krajši);

- da lahko vzgojitelj (vrtec) v delo vnaša elemente pedagogike Montessori, pristopa Reggio Emilia, izvaja konvergentno pedagogiko, program Korak za korakom …;
- da vzgojitelj uporablja različne didaktične oblike, metode in načela ter različne metode in sredstva moralnega razvoja;
- da uresničuje cilje področij Kurikula za vrtce, pri čemer so primeri dejavnosti le predlogi, med katerimi lahko izbira, da zagotovi pestrost vsebin in dejavnosti;
- da mora biti vzgojitelj pri prostorski organizaciji dela prožen in uporabljati različne vrste prostorov za različne namene, da spreminja prostorsko ureditev kotičkov glede na interese in razvojne značilnosti otrok, da otroci tvorno sodelujejo pri pospravljanju in urejanju kotičkov. Ko obravnavamo prožnost v časovni organizaciji dela, pa pojasnimo, da se ta nanaša na izvajanje dejavnosti z otroki in na delovno obveznost strokovnih delavcev. Tako mora vzgojitelj otrokom ponuditi večjo izbiro različnih dejavnosti od začetka do konca dneva. Pri tem je dejavnost tista, ki določa čas, in ne obratno. Vrtec pa se pri organizaciji časa (urnik zaposlenih) odziva na potrebe otrok in staršev …

*Načelo omogočanja izbire in drugačnosti omogoča staršem izbiranje programov, otrokom v vrtcu pa dejavnosti in vsebin (Kurikulum za vrtce, 1999: 12)*

Dijakom pri obravnavi tega kurikularnega načela pojasnimo:

- da temelji na pravici otroka do soodločanja o stvareh, ki ga zadevajo (otrok ima pravico do participacije ali soudeležbe);
- da otroka upoštevamo pri urejanju prostora: v igralnici uredimo tematske kotičke, ki otrokom omogočajo izbrati igro glede na potrebe, želje in interese; otrokom ponudimo različne igrače, sredstva, naravni in odpadni material, ki je urejen tako, da imajo nad njimi pregled in ga lahko dosežejo ter med njim izbirajo;
- da otroka upoštevamo pri organizaciji časa; glede na potrebe (in starost) otrok spremenimo časovne okvire dnevne rutine (čas obrokov, počitka); otrok lahko počiva, ko je utrujen …;
- da otroka upoštevamo pri organizaciji hranjenja, otrok lahko tako, denimo, izbira, kaj od ponujenega bo jedel, koliko bo po-

jedel, koliko časa bo jedel … vzgojitelj ga spodbuja pri hranjenju, vendar ga v to ne sili;

– da otroka upoštevamo pri organizaciji počitka, otrok lahko tako, denimo, izbira, ali bo spal ali ne, ali bo imel pri sebi ljubkovalno igračo ali ne... če ne more spati, lahko izbira med različnimi tihimi dejavnostmi;
– da se to načelo dopolnjuje z načelom omogočanja enakih možnosti, zasebnosti in intimnosti ter z načelom uravnoteženosti …

*Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti otrokom omogoča izražanje individualnosti, nanaša se na otrokovo komunikacijo in zagotavljanje intimnosti (Kurikulum za vrtce, 1999: 12–13)*

Dijakom pri obravnavi tega kurikularnega načela pojasnimo:

– da se otrok lahko odloči, da pri dejavnosti, ki poteka v skupini, ne bo sodeloval, vendar moramo pri tem paziti, da ne kršimo načela enakih možnosti in uravnoteženosti – umik torej ne more biti prepogost in vedno od istovrstnih dejavnosti;
– da otroku omogočamo izražanje individualnosti, denimo tako, da ne določamo, kako neko doživetje ali miselno predstavo ponazoriti, kako jo izraziti, kako izdelovati, početi stvari …;
– da ne razpravljamo o posebnostih posameznega otroka (razen s strokovnimi delavci vrtca, če je to v otrokovo korist) in da ne razpravljamo o posebnostih družine (premoženjsko stanje, zaposlitev, družinske navade, bolezen …); da mora biti otroku zagotovljena možnost intime pri preoblačenju, da lahko izbere, koliko se bo slekel in kaj bo slekel pred počitkom, da mora imeti zagotovljena intimo in mir pri opravljanju toalete.

*Načelo sodelovanja s starši se nanaša na pravice in dolžnosti staršev ter vrtca pri medsebojnem sodelovanju (Kurikulum za vrtce, 1999: 15)*

Dijakom pri obravnavi tega kurikularnega načela pojasnimo:

– da se dopolnjuje z načeli demokratičnosti in pluralizma, omogočanja izbire in drugačnosti (izbira programov) ter zasebnosti in intimnosti (spoštovanje zasebne sfere družin in varovanje osebnih podatkov);

- da imajo starši pravico do kratkega pogovora »med vrati« o tem, kako je otrok preživel dan, v primeru težav pa imajo pravico do čimprejšnjega pogovora s svetovalnimi delavci vrtca;
- da je postopno uvajanje otroka ne le pravica, temveč tudi dolžnost staršev;
- da lahko starši pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in oddelku sodelujejo tako, da predlagajo izvedbo neke dejavnosti, omogočijo material, sredstva … ali pa celo izvajajo dejavnosti z otroki, pred izvedbo dejavnosti pa se morajo strokovno uskladiti s strokovnimi delavci v oddelku, saj je s tem spoštovano tudi načelo strokovne avtonomnosti vrtca;
- da strokovni delavci s starši usklajujejo vzgojna prizadevanja (pogovori, predavanja, šola za starše, okrogle mize, delavnice).

*Načelo timskega sodelovanja in izvajanja predšolske vzgoje zahteva sodelovanje strokovnih delavcev znotraj oddelka in vrtca ter vrtca z drugimi ustanovami (Kurikulum za vrtce, 1999: 15)*

Dijakom pri obravnavi tega kurikularnega načela pojasnimo:

- da vzgojitelj načrtuje dnevno skico, igre po želji, načrtovane dejavnosti ob sodelovanju s pomočnikom in da nekateri oddelki ali celotni vrtec skupaj načrtujejo dejavnosti ali projekte;
- da se vrtci povezujejo med seboj pri izvedbi projektov;
- da vrtci izvajajo dejavnosti tudi v sodelovanju z drugimi ustanovami …

*Načelo razvojno-procesnega pristopa poudarja, da je v ospredju predšolske vzgoje otrokov vsesplošni (duševni in telesni) razvoj, pridobivanje nekaterih osnovnih izkušenj (znanja) posamezne vede, da je cilj učenja sam proces učenja (Kurikulum za vrtce, 1999: 16)*

Dijakom pri obravnavi tega kurikularnega načela pojasnimo:

- da spodbujamo vse plati otrokovega razvoja, in sicer tako, da cilje z različnih področij po kurikulumu uresničujemo prilagojeno otrokovi razvojni stopnji;
- da zagotavljamo razmere, v katerih bo otrok aktiven, se bo učil, doživljal, pridobival raznovrstne izkušnje, uporabljal pripomoč-

ke, reševal probleme … Izhajamo torej iz otoka in spodbujamo njegov razvoj. Pri tem poudarimo, da niso v ospredju otrokovi dosežki oz. rezultati, temveč prej navedeni procesi. Zato tudi otrokovih rezultatov, ugotovitev, odgovorov ne vrednotimo kot pravilnih ali napačnih, ustreznih ali neustreznih, dobrih ali slabih.

## Metodologija

### *Namen raziskave*

Namen preučevanja in razlog za izvedbo raziskave je raziskati osebna zaznavanja dijakov izobraževalnega programa predšolska vzgoja glede uresničevanja kurikularnih načel pri delu v oddelku vrtca ter raziskati njihova osebna prepričanja o znanju in kompetencah, ki jih pridobijo med formalnim izobraževanjem.

V nadaljevanju bova predstavili ugotovitve glede naslednjih raziskovalnih vprašanj:

1) Kako dijaki programa Predšolska vzgoja zaznavajo izvajanje načel Kurikuluma za vrtce med praktičnim usposabljanjem?
2) Kakšna so osebna prepričanja dijakov programa Predšolska vzgoja o strokovnih znanjih in kompetencah, pridobljenih med izobraževanjem?
3) Ali med zaznavami dijakov različnih letnikov programa Predšolska vzgoja glede izvajanja načel Kurikuluma za vrtce med praktičnim usposabljanjem obstajajo razlike?

### *Raziskovalni instrument, postopek zbiranja podatkov in obdelava*

Tehnika zbiranja podatkov je bila anketa, instrument anketni vprašalnik. Anketni vprašalnik sva sestavili avtorici in je bil oblikovan za namene prispevka. Vseboval je vprašanja izbirnega tipa in ocenjevalne lestvice prepričanj.

Anketiranje je bilo izvedeno v juniju, juliju in avgustu 2015.

V prispevku so predstavljeni rezultati, ki se vsebinsko navezujejo na predstavljena raziskovalna vprašanja.

Za statistično obdelavo podatkov sva uporabili program za statistično obdelavo SPSS, verzijo 20, in odprtokodno spletno aplikacijo 1KA. Upora-

bili sva frekvenčne porazdelitve (f in f %), χ2-preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov 2Î-preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za χ2-preizkus).

Podatki so prikazani tabelarično.

### *Opis vzorca*

Vzorec je bil neslučajnostni priložnostni in je zajemal dijake 2., 3. in 4. letnika ter dijake rednega poklicnega tečaja Srednje vzgojiteljske šole in gimnazije Ljubljana, smer Predšolska vzgoja. Zavedava se, da vzorec zaradi načina izbora ni reprezentativen in da podatkov ne moreva posploševati na celotno populacijo dijakov, ki se v Sloveniji izobražujejo v programu predšolska vzgoja. Rezultati predstavljajo osebna pojmovanja in zaznave 144 dijakov Srednje vzgojiteljske šole in gimnazije Ljubljana. Predvidevava, da sva v raziskavo zajeli 119 bodočih strokovnih delavcev v vrtcih, saj je zgolj 25 dijakov (17,4 %) jasno odgovorilo, da svojega izobraževanja ne bodo nadaljevali na področju predšolske vzgoje. Da nameravajo izobraževanje nadaljevati na visokošolskem študijskem programu Predšolska vzgoja, odgovarja 89 dijakov (61,8 %), 18 dijakov (12,5 %) se bo po srednji šoli zaposlilo v vrtcu na delovnem mestu pomočnika vzgojitelja, 12 dijakov (8,3 %) pa je dalo kombinirane odgovore (npr. delo v vrtcu in izredni študij drugega študijskega programa).

### *Raziskovalna metoda*

Uporabili sva kvantitativno empirično raziskavo, in sicer deskriptivno ter kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

## Rezultati in interpretacija[2]

### *Načelo demokratičnosti in pluralizma ter načelo omogočanja izbire in drugačnosti*

Dijaki 2., 3. in 4. letnika predšolske vzgoje ter dijaki poklicnega tečaja so na podlagi izkušenj iz praktičnega usposabljanja na 4-stopenjski lestvici izražali svoje osebne zaznave glede zastavljenih trditev, ki so se nanašale na na-

2 Dobljeni podatki prikazujejo osebna pojmovanja in zaznave dijakov programa Predšolska vzgoja. Pri interpretaciji rezultatov sva upoštevali vse anketne vprašalnike. Nepopolno rešenih anketnih vprašalnikov nisva izločali iz statistične obdelave. Posameznih vprašanj oz. delov vprašanj, na katere anketiranci niso ogovorili, tako nisva zajeli v statistično obdelavo, zato se število odgovorov pri posameznih vprašanjih lahko razlikuje.

čelo demokratičnosti in pluralizma ter načelo omogočanja izbire in drugačnosti.

Tabela 20: Načelo demokratičnosti in pluralizma ter načelo omogočanja izbire in drugačnosti.

| | | vedno | večinoma | občasno | nikoli | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Strokovna delavca v oddelku pri igrah po želji pripravljata več raznovrstnih dejavnosti, med katerimi lahko otrok izbira. | f | 59 | 44 | 13 | 2 | 118 |
| | f % | 50,0 % | 37,3 % | 11,0 % | 1,7 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroku pri igrah po želji omogočata/dovolita, da prehaja med kotički in dejavnostmi ter iz kotička v kotiček prenaša material, sredstva, igrače in jih v igri kombinira. | f | 36 | 50 | 18 | 12 | 116 |
| | f % | 31,0 % | 43,1 % | 15,5 % | 10,3 % | 100,0 % |
| Vzgojitelj pri načrtovani dejavnosti pripravi več različnih dejavnosti na določeno temo, tako da otrok lahko izbira sredstva, material, načine dela … | f | 28 | 43 | 38 | 7 | 116 |
| | f % | 24,1 % | 37,1 % | 32,8 % | 6,0 % | 100,0 % |
| Vzgojitelj uporablja različne metode in načine dela s predšolskimi otroki. | f | 77 | 26 | 11 | 2 | 116 |
| | f % | 66,4 % | 22,4 % | 9,5 % | 1,7 % | 100,0 % |
| Vzgojitelj je prožen pri načrtovanju časa – dejavnost skrajša, podaljša, prestavi ali zamenja glede na interese otrok in druge okoliščine. | f | 75 | 29 | 11 | 1 | 116 |
| | f % | 64,7 % | 25,0 % | 9,5 % | 0,9 % | 100,0 % |
| Vzgojitelj je prožen pri organizaciji prostora – uporablja različne prostore za dejavnosti, otroci lahko prostor za dejavnosti izbirajo. | f | 41 | 46 | 21 | 6 | 114 |
| | f % | 36,0 % | 40,4 % | 18,4 % | 5,3 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita počitek ob katerem koli času. | f | 23 | 26 | 39 | 28 | 116 |
| | f % | 19,8 % | 22,4 % | 33,6 % | 24,1 % | 100,0 % |

| | | vedno | večinoma | občasno | nikoli | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da ima pri počitku (in vselej, kadar jo potrebuje) pri sebi tolažilno igračo (ninica, medvedek, punčka …). | f | 88 | 18 | 8 | 3 | 117 |
| | f % | 75,2 % | 15,4 % | 6,8 % | 2,6 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroku, ki po kosilu ne spi več, omogočita mirne dejavnosti (igro po želji). | f | 58 | 26 | 9 | 22 | 115 |
| | f % | 50,4 % | 22,6 % | 7,8 % | 19,1 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku od otrok, ki ne spijo več, pričakujeta, da ves čas počitka ležijo na ležalniku. | f | 24 | 17 | 31 | 43 | 115 |
| | f % | 20,9 % | 14,8 % | 27,0 % | 37,4 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da ob obroku poje toliko hrane, kot želi. | f | 71 | 31 | 9 | 4 | 115 |
| | f % | 61,7 % | 27,0 % | 7,8 % | 3,5 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroka ne silita s hrano, ki je ne mara. | f | 62 | 22 | 15 | 14 | 113 |
| | f % | 54,9 % | 19,5 % | 13,3 % | 12,4 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da hrano zaužije v svojem tempu. | f | 77 | 28 | 7 | 2 | 114 |
| | f % | 67,5 % | 24,6 % | 6,1 % | 1,8 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku pričakujeta, da vsi otroci hkrati končajo z delom dnevne rutine (hranjenje, higiena ...) in skupaj preidejo k naslednjem delu dnevne rutine. | f | 16 | 33 | 27 | 40 | 116 |
| | f % | 13,8 % | 28,4 % | 23,3 % | 34,5 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da opravi fiziološko potrebo, kadar se ta pojavi (tudi med obrokom, počitkom). | f | 92 | 14 | 8 | 2 | 116 |
| | f % | 79,3 % | 12,1 % | 6,9 % | 1,7 % | 100,0 % |

Načeli demokratičnosti in pluralizma ter omogočanja izbire in drugačnosti nakazujeta širino Kurikula za vrtce in tako vrtcu ter strokovnim delavcem v vrtcu dajeta možnost prožnosti ter vpeljevanja in izvajanja različnih vsebin ter dejavnosti, tudi z vključevanjem soodločanja otrok, glede na strokovno presojo strokovnih delavcev.

Iz Tabele 20 je razvidno, da so strokovni delavci v vrtcu, po osebnem zaznavanju dijakov programa Predšolska vzgoja, pri večini trditev večinoma upoštevali načeli demokratičnosti in pluralizma ter omogočanja izbire in drugačnosti. Odgovora »vedno« in »večinoma« se namreč pri dvanajstih (12) trditvah pojavljata kot večinska odgovora, in sicer je pri vseh dvanajstih trditvah tako odgovorilo več kot 60 % dijakov. Iz Tabele 20 je nadalje razvidno, da so odgovori »vedno«, »večinoma«, »občasno« in »nikoli« veliko bolj razpršeni pri treh trditvah, ki se dotikajo upoštevanja omenjenih načel pri delih dnevne rutine, in sicer pri trditvah »Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita počitek ob katerem koli času«, »Strokovna delavca v oddelku od otrok, ki ne spijo več, pričakujeta, da ves čas počitka ležijo na ležalniku« in »Strokovna delavca v oddelku pričakujeta, da vsi otroci hkrati končajo z delom dnevne rutine (hranjenje, higiena ...) in skupaj preidejo k naslednjem delu dnevne rutine«. Iz odgovorov lahko sklepava, da je dnevna rutina tisti del dneva, kjer je upoštevanje načel težje kot pri ostalih delih dneva. Možnost za izboljšanje ravnanja strokovnih delavcev se pokaže pri trditvi »Strokovna delavca v oddelku otroku, ki po kosilu ne spi več, omogočita mirne dejavnosti (igro po želji)«, pri čemer kar 22 dijakov (19,1 %) opaža, da strokovna delavca v oddelku otrokom, ki ne spijo, nikoli ne omogočita mirnih dejavnosti.

Kljub temu da dijaki opažajo, da približno 74 % strokovnih delavcev v oddelku otrok nikoli ali večinoma ne sili s hrano, pa opažajo, da približno 26 % strokovnih delavcev otroke občasno ali vedno sili s hrano, ki je ne marajo. To je pri vzgojnem učinkovanju, pri katerem lahko strokovni delavec usmerja svoje vedenje, ne da bi moral temu nameniti posebno strokovno pripravo, preveč.

Za vse trditve smo opravili tudi $\chi 2$-preizkus hipoteze neodvisnosti oz. Kullbackov 2Î-preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za $\chi 2$-preizkus). Rezultati kažejo, da se pri trditvah »Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da opravi fiziološko potrebo, kadar se ta pojavi (tudi med obrokom, počitkom)« (2Î = 19,108, g = 9, P = 0,024), »Vzgojitelj je prožen pri organizaciji prostora – uporablja različne prostore za dejavnosti, otroci prostor za dejavnosti lahko izbirajo« (2Î = 26,072, g = 9, P = 0,002), »Vzgojitelj uporablja različne metode in načine dela s predšolskimi otroki« (2Î = 17,371, g = 9, P = 0,043) in »Strokovna delavca v oddelku otroku pri igrah po želji omogočata/dovolita, da prehaja med kotički in dejavnostmi ter iz kotička v kotiček prenaša material, sredstva, igrače in jih v igri kombinira« (2Î = 20,974, g = 9, P = 0,013) pojavljajo statistično pomembne razlike med odgovori dijakov

različnih letnikov. Razlike se pojavljajo predvsem pri večji razpršenosti odgovorov »vedno« in »večinoma« pri dijakih 4. letnika in rednega poklicnega tečaja v primerjavi z dijaki 2. in 3. letnika, ki so pri teh trditvah večkrat odgovorili z »vedno«. Razlog je morda tudi v tem, da dijaki 4. letnika in dijaki poklicnega tečaja že kritičneje opazujejo dogajanje okoli sebe.

Pri ostalih trditvah razlike niso statistično pomembne.

### *Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti*

Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti strokovnim delavcem v vrtcu nalaga odgovorno ravnanje z osebnimi podatki otrok in družin, s katerimi se seznanijo pri svojem vsakodnevnem delu, spoštovanje otrokove zasebnosti ter omogočanje otroku, da ne kaže delov telesa, ki jih ne želi. Otrok se lahko tudi odloča, pri katerih dejavnostih bo ali ne bo sodeloval.

Tabela 21: Načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti.

| | | vedno | večinoma | občasno | nikoli | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da se lahko kadar koli umakne od skupinske rutine v intimni kotiček. | f | 55 | 32 | 17 | 10 | 114 |
| | f % | 48,2 % | 28,1 % | 14,9 % | 8,8 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da ne kaže delov telesa, ki jih noče kazati (pri preoblačenju). | f | 99 | 11 | 2 | 1 | 113 |
| | f % | 87,6 % | 9,7 % | 1,8 % | 0,9 % | 100,0 % |
| V vrtcu je otroku omogočena intimnost na stranišču (da ne kaže intimnih delov telesa, da ga nihče ne moti …). | f | 96 | 11 | 3 | 3 | 113 |
| | f % | 85,0 % | 9,7 % | 2,7 % | 2,7 % | 100,0 % |
| Strokovni delavci v vrtcu se pogovarjajo o posebnostih družine (socialni položaj, zaposlitev, bolezen, navade …). | f | 14 | 15 | 57 | 28 | 114 |
| | f % | 12,3 % | 13,2 % | 50,0 % | 24,6 % | 100,0 % |

Iz Tabele 21 je razvidno, da so osebna zaznavanja dijakov glede upoštevanja načela spoštovanja zasebnosti in intimnosti v vrtcu v prid upoštevanja tega načela. Pri treh (3) trditvah od petih (5) se odgovora »vedno« in »večinoma« pojavljata pri več kot 80 % anketirancev. Največje razhajanje glede upoštevanja tega načela je zaslediti pri trditvi »Strokovni delavci v vrtcu se pogovarjajo o posebnostih družine (socialni položaj, zaposlitev, bolezen, navade …)«, kjer pa morava opozoriti na to, da seveda obstaja

razlika med strokovnimi pogovori o družini, ki so v korist otroku, in nestrokovnimi pogovori, ki to niso. Čeprav bi si želeli, da bi bil delež odgovorov »nikoli« pri zastavljeni trditvi višji, ne moreva postavljati domnev o strokovnosti teh pogovorov. Glede na opažanja dijakov izstopa tudi trditev »Strokovna delavca v oddelku otroku omogočita, da se lahko kadar koli umakne od skupinske rutine v intimni kotiček«, saj skoraj 24 % strokovnih delavcev v oddelku otrokom le občasno ali nikoli ne omogoči umika od skupinske rutine, kadar koli si to zaželi. Seveda pa iz odgovorov dijakov ne moreva oceniti, ali se to morda dogaja zato, da strokovni delavci ne bi kršili kurikularnega načela uravnoteženosti razvoja otrok.

Za vse trditve smo opravili tudi $\chi 2$-preizkus hipoteze neodvisnosti oz. Kullbackov 2Î-preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za $\chi 2$-preizkus). Rezultati kažejo, da se pri trditvah ne pojavljajo statistično pomembne razlike med odgovori dijakov različnih letnikov.

### *Načelo sodelovanja s starši*

Načelo je v tesni povezanosti z zgoraj omenjenimi načeli, saj govori o spoštovanju družinskega okolja otroka, o možnosti vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalno delo vrtca ter o strokovni pomoči pri vzgojnih prizadevanjih, ki jo vrtec ponudi staršem.

Pri upoštevanju osebnih izkušenj dijakov glede upoštevanja načela sodelovanja s starši sva odgovore razdelili na dve skupini, in sicer na odgovore dijakov 2. in 3. letnika ter na odgovore dijakov 4. letnika in poklicnega tečaja. Razlog je v tem, da so dijaki 2. in 3. letnika na praktičnem usposabljanju strnjeno 1 teden in imajo tako manj možnosti za opazovanje vključevanja staršev v dejavnosti vrtca. Njihovi odgovori tako niso odraz celega leta. Tudi pri dijakih 4. letnika in poklicnega tečaja obstaja možnost, da se je neposredno sodelovanje staršev pri vzgojni dejavnosti zgodilo v času, ko niso bili na praktičnem usposabljanju, in dijaki s tem naknadno niso bili seznanjeni. Dijaki 2., 3. in 4. letnika predšolske vzgoje ter dijaki poklicnega tečaja so tako na podlagi izkušenj iz praktičnega usposabljanja na 4-stopenjski lestvici izražali svoje osebne zaznave glede zastavljenih trditev, ki so se nanašale na načelo sodelovanja s starši.

Tabela 22: Načelo sodelovanja s starši.

| | | vedno | večinoma | občasno | nikoli | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Strokovna delavca v oddelku ob sprejemu otroka ali pri odhodu otroka domov izmenjata informacije s starši (se na kratko pogovori, pove, kako so otroci preživeli dan …). | f 2. in 3. | 42 | 13 | 4 | 2 | 61 |
| | f % 2. in 3. | 68,9 % | 21,3 % | 6,6 % | 3,3 % | 100,0 |
| | f 4. in PT | 30 | 18 | 2 | 0 | 50 |
| | f % 4. in PT | 60,0 % | 36,0 % | 4,0 % | 0,0 % | 100 |
| Vzgojiteljice so v času mojega praktičnega usposabljanja izvedle dejavnost, ki so jo predlagali starši. | f 2. in 3. | 3 | 4 | 17 | 38 | 62 |
| | f % 2. in 3. | 4,8 % | 6,5 % | 27,4 % | 61,3 % | 100,0 |
| | f 4. in PT | 3 | 5 | 14 | 29 | 51 |
| | f % 4. in PT | 5,9 % | 9,8 % | 27,5 % | 56,9 % | 100,0 |
| V času mojega praktičnega usposabljanja so v skupini vsaj eno dejavnost izvedli starši. | f 2. in 3. | 6 | 1 | 2 | 53 | 62 |
| | f % 2. in 3. | 9,7 % | 1,6 % | 3,2 % | 85,5 % | 100,0 |
| | f 4. in PT | 8 | 3 | 9 | 31 | 51 |
| | f % 4. in PT | 15,7 % | 5,9 % | 17,6 % | 60,8 % | 100,0 |

Iz Tabele 22 je razvidno, da upoštevanje načela sodelovanje s starši strokovnim delavcev v vrtcu predstavlja velik izziv. Čeprav se odgovori dijakov 2. in 3. letnika razlikujejo od odgovorov dijakov 4. letnika in poklicnega tečaja, pri trditvah glede posrednega in neposrednega vključevanja staršev v vrtčevske dejavnosti pri vseh prevladujeta odgovora »nikoli« in »občasno«, in sicer z več kot 50-odstotnim deležem odgovorov. Seveda pa

moramo upoštevati tudi možnost, da se je tovrstno sodelovanje zgodilo (izvedba dejavnosti, ki so jo predlagali starši in izvedli vzgojitelji), vendar dijaki s tem niso bili seznanjeni, zato sodelovanja niso prepoznali.

Za vse trditve smo opravili tudi χ2-preizkus hipoteze neodvisnosti oz. Kullbackov 2Î-preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za χ2-preizkus). Rezultati kažejo, da se pri trditvah ne pojavljajo statistično pomembne razlike med odgovori dijakov različnih letnikov.

### *Načelo timskega sodelovanja in izvajanja predšolske vzgoje*

Načelo timskega sodelovanja in izvajanja predšolske vzgoje se nanaša na povezanost strokovnih delavcev v oddelku vrtca in širše (v vrtcu, med različnimi vrtci, med vrtcem in drugimi institucijami) pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela, s čimer se npr. vzpostavlja možnost delitve nalog in odgovornosti ter širjenja dobrih praks.

Dijaki 2., 3. in 4. letnika predšolske vzgoje ter dijaki poklicnega tečaja so na podlagi izkušenj iz praktičnega usposabljanja na 4-stopenjski lestvici izražali svoje osebne zaznave glede zastavljenih trditev, ki so se nanašale na načelo timskega sodelovanja in izvajanja predšolske vzgoje.

Timsko delo vsebuje 3 elemente, in sicer timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timsko evalvacijo. Odgovori dijakov, ki temeljijo na osebnih zaznavah in so razvidni iz Tabele 23, kažejo, da timsko delo strokovnih delavcev v oddelku ne poteka tako, kot bi pričakovali. Čeprav se pri trditvi »Vzgojiteljica in pomočnica sodelujeta in skupaj načrtujeta dnevno rutino in načrtovane dejavnosti v oddelku« odgovora »vedno« in »večinoma« pojavita v 70-% deležu, je še vedno velik delež odgovorov (dobrih 30 %), da vzgojiteljica sama načrtuje dejavnosti in nato s tem seznani še pomočnico vzgojiteljice. Tretji element timskega dela, timska evalvacija, se je glede na odgovore izkazal za najmanj prisotnega. Odgovora »vedno« in »večina« se pri trditvi »Vzgojiteljica in pomočnica po izvedenih načrtovanih dejavnostih skupaj evalvirata izvedeno dejavnost« pojavljata »le« v 40-odstotnem deležu.

Za vse trditve smo opravili tudi χ2-preizkus hipoteze neodvisnosti oz. Kullbackov 2Î-preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za χ2-preizkus). Rezultati kažejo, da se pri trditvah ne pojavljajo statistično pomembne razlike med odgovori dijakov različnih letnikov.

Tabela 23: Načelo timskega sodelovanja in izvajanja predšolske vzgoje.

| | | vedno | večino-ma | občasno | nikoli | ne vem, nisem opazil | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Vzgojiteljica in pomočnica sodelujeta in skupaj načrtujeta dnevno rutino ter načrtovane dejavnosti v oddelku. | f | 40 | 44 | 16 | 6 | 6 | 112 |
| | f % | 35,7 % | 39,3 % | 14,3 % | 5,4 % | 5,4 % | 100,0 % |
| Vzgojiteljica sama načrtuje dnevno rutino in načrtovane dejavnosti v oddelku, nato pa s tem seznani še pomočnico vzgojiteljice. | f | 12 | 26 | 39 | 15 | 20 | 112 |
| | f % | 10,7 % | 23,2 % | 34,8 % | 13,4 % | 17,9 % | 100,0 % |
| Vzgojiteljica in pomočnica skupaj izvedeta načrtovano dejavnost. | f | 40 | 48 | 15 | 3 | 4 | 110 |
| | f % | 36,4 % | 43,6 % | 13,6 % | 2,7 % | 3,6 % | 100,0 % |
| Vzgojiteljica in pomočnica po izvedenih načrtovanih dejavnostih skupaj evalvirata izvedeno dejavnost. | f | 21 | 25 | 21 | 14 | 31 | 112 |
| | f % | 18,8 % | 22,3 % | 18,8 % | 12,5 % | 27,7 % | 100,0 % |

### *Načelo razvojno-procesnega pristopa*

Tabela 24: Načelo razvojno-procesnega pristopa.

| | | vedno | večinoma | občasno | nikoli | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Strokovna delavca v oddelku sta otrokove izdelke vrednotila kot dobre ali slabe. | f | 5 | 7 | 17 | 82 | 111 |
| | f % | 4,5 % | 6,3 % | 15,3 % | 73,9 % | 100,0 % |
| Strokovna delavca v oddelku sta otrokove odgovore ocenjevala kot pravilne in nepravilne. | f | 3 | 8 | 29 | 70 | 110 |
| | f % | 2,7 % | 7,3 % | 26,4 % | 63,6 % | 100,0 % |

Načelo razvojno-procesnega pristopa se nanaša na razvijanje in omogočanje vsesplošnega otrokovega razvoja, in sicer tako, da se bo otrok na podlagi pridobivanja izkušenj aktivno učil, pri čemer pa v ospredju ne bo le njegov končni dosežek, temveč bo kot pomemben poudarjen predvsem proces učenja v varnem in spodbudnem okolju.

Dijaki 2., 3. in 4. letnika predšolske vzgoje ter dijaki poklicnega tečaja so na podlagi izkušenj iz praktičnega usposabljanja na 4-stopenjski lestvici izražali svoje osebne zaznave glede zastavljenih trditev, ki so se nanašale na načelo razvojno-procesnega pristopa. Iz Tabele 24 je razvidno, da strokovni delavci v vrtcu načelo upoštevajo, delež odgovorov, ki temu pritrjuje, je več kot 80 %.

Za vse trditve smo opravili tudi χ2-preizkus hipoteze neodvisnosti oz. Kullbackov 2Î-preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za χ2-preizkus). Rezultati kažejo, da se pri trditvah ne pojavljajo statistično pomembne razlike med odgovori dijakov različnih letnikov.

### *Razvijanje strokovnega znanja in kompetenc*

V povezavi z zgoraj omenjenimi načeli sva želeli preveriti, ali program Predšolska vzgoja na srednji šoli dijake ustrezno opremi s kompetencami in znanji za upoštevanje teh načel.

Dijaki 2., 3. in 4. letnika predšolske vzgoje ter dijaki poklicnega tečaja so izražali svoja osebna prepričanja glede zastavljenih trditev, ki so se nanašale na razvijanje strokovnega znanja in kompetenc.

Rezultati, ki so razvidni iz Tabele 25, kažejo na zelo pozitivna osebna prepričanja dijakov glede razvijanja strokovnega znanja in kompetenc v okviru formalnega izobraževanja na srednji šoli. Dijaki vseh letnikov z deležem več kot 70 % pri vseh trditvah menijo, da jim program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc za strokovno delo v vrtcu in upoštevanje načel Kurikuluma za vrtce pri svojem delu.

Skoraj 25 % dijakov navaja, da ne dobijo dovolj strokovnega znanja in kompetenc s področja timskega dela (načrtovanje, izvajanje, evalvacija).

Tabela 25: Razvijanje strokovnega znanja in kompetenc.

| | | da | ne | deloma | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc, da otrokom ponujam dovolj raznovrstnih dejavnosti in zagotavljam pestro življenje v vrtcu. | f | 79 | 2 | 23 | 104 |
| | f % | 76,0 % | 1,9 % | 22,1 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc, da znam ustrezno pripraviti čas, prostor in material za dejavnosti. | f | 91 | 2 | 10 | 103 |
| | f % | 88,3 % | 1,9 % | 9,7 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc, da znam pri svojem delu uporabljati različne didaktične oblike, metode in načela. | f | 90 | 3 | 11 | 104 |
| | f % | 86,5 % | 2,9 % | 10,6 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc, da znam pri svojem delu uporabljati kurikularna načela. | f | 80 | 6 | 18 | 104 |
| | f % | 76,9 % | 5,8 % | 17,3 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc, da zmorem upoštevati pravico otroka, da soodloča o stvareh, ki se ga tičejo. | f | 92 | 2 | 9 | 103 |
| | f % | 89,3 % | 1,9 % | 8,7 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc, da varujem zasebnost družin (ne širim informacij o posebnostih otroka in družine). | f | 97 | 1 | 6 | 104 |
| | f % | 93,3 % | 1,0 % | 5,8 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc za ustrezno komunikacijo in sodelovanje s starši. | f | 76 | 3 | 24 | 103 |
| | f % | 73,8 % | 2,9 % | 23,3 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc za skupno načrtovanje dejavnosti z vzgojiteljico. | f | 74 | 10 | 17 | 101 |
| | f % | 73,3 % | 9,9 % | 16,8 % | 100,0 % |

| | | da | ne | deloma | skupaj |
|---|---|---|---|---|---|
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc za skupno izvajanje dejavnosti z vzgojiteljico | f | 83 | 9 | 12 | 104 |
| | f % | 79,8 % | 8,7 % | 11,5 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc za skupno evalviranje dejavnosti z vzgojiteljico. | f | 78 | 8 | 18 | 104 |
| | f % | 75,0 % | 7,7 % | 17,3 % | 100,0 % |
| Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc za upoštevanje individualnih razvojnih posebnosti in značilnosti otroka. | f | 89 | 2 | 12 | 103 |
| | f % | 86,4 % | 1,9 % | 11,7 % | 100,0 % |

Za vse trditve smo opravili tudi χ2-preizkus hipoteze neodvisnosti oz. Kullbackov 2Î-preizkus (kjer niso bili izpolnjeni pogoji za χ2-preizkus). Rezultati kažejo, da se samo pri trditvi »Menim, da mi program Predšolska vzgoja daje dovolj strokovnega znanja in kompetenc, da znam pri svojem delu uporabljati različne didaktične oblike, metode in načela« pojavljajo statistično pomembne razlike med odgovori dijakov 2., 3. in 4. letnika ter dijaki rednega poklicnega tečaja (2Î = 15,624, g = 6, P = 0,016). Dijaki 2. in 3. letnika so pri tej trditvi namreč večkrat odgovorili z »Ne« ali »Deloma«. Takšni odgovori so razumljivi, dijaki nižjih letnikov imajo v primerjavi z dijaki višjih letnikov manj strokovnega znanja in izkušenj z delom v vrtcu ter so posledično lahko manj prepričani v to znanje.

Pri ostalih trditvah razlike niso statistično pomembne.

## Zaključek

O delu v oddelku vrtca lahko rečeva, da je živo, pravzaprav nikoli enolično. Strokovno znanje, ki ga pomočniki vzgojiteljev in vzgojitelji pridobijo v času svojega formalnega izobraževanja na srednješolski in visokošolski ravni, je zgolj začetek procesa stalnega strokovnega usposabljanja, ki zagotavlja profesionalno opravljanje omenjenih dveh poklicev. Fleksibilnost in spremenljivost vsakodnevnega dela in stalne medosebne interakcije lahko štejeva med razloge, da strokovni delavci v oddelku vrtca svoje delovne naloge občasno ne opravijo povsem v skladu s strokovnimi načeli dela, ki so jih spoznali v času formalnega izobraževanja. Tako ravnanje je glede na naravo dela delno razumljivo, vendar meniva, da ozaveščanje o tem lahko

pripomore k večanju profesionalnosti dela pomočnika vzgojitelja in vzgojitelja. Raziskavo med dijaki 2., 3. in 4. letnika ter dijaki rednega poklicnega tečaja na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana sva izvedli z namenom, da bi opažanja dijakov izobraževalnega programa Predšolska vzgoja pripomogla k ozaveščanju in razmisleku strokovnih delavcev v oddelku vrtca o lastnem delovanju. Kljub pomanjkanju izkušenj in dejstvu, da so dijaki še vedno v procesu pridobivanja osnovnega strokovnega znanja, meniva, da njihova opažanja lahko vrednotiva kot pretežno objektiven pogled na delo strokovnih delavcev v oddelku vrtca.

Glede na opažanja dijakov lahko trdiva, da strokovni delavci v oddelku vrtca svoje delo v veliki večini opravljajo strokovno, profesionalno in v skladu s kurikularnimi načeli. Opažava pa predvsem, da je največ možnosti za strokovni napredek in razvoj strokovnih delavcev v vrtčevskem oddelku – na področju profesionalnosti pri spoštovanju v prispevku obravnavanih kurikularnih načel – predvsem pri sistematičnem in rednem ozaveščanju prikritega kurikula strokovnih delavcev. Prikriti kurikulum se najmočneje izraža pri rutinskih dejavnostih, iz odgovorov pa lahko sklepava, da je prav pri teh dejavnostih težje upoštevati kurikularna načela kot pri ostalih delih dnevne rutine, ki so bolj načrtovani oz. vodeni (načrtovane dejavnosti in igra po želji). Tako skoraj petina dijakov opaža, da strokovna delavca v oddelku otrokom, ki ne spijo, nikoli ne omogočijo mirnih dejavnosti ali pa jih omogočijo le občasno, približno 26 % dijakov pa opaža, da strokovni delavci občasno ali vedno otroke silijo s hrano, ki je ne marajo. Prav tako je več kot 42 % dijakov zaznalo, da prehodi ne potekajo tekoče in postopno in da torej strokovna delavca v oddelku pričakujeta, da vsi otroci hkrati končajo z delom dnevne rutine in skupaj preidejo k naslednjemu.

Posvečanje pozornosti prikritemu kurikulumu je pomembno predvsem zaradi tega, ker lahko ravnanja strokovnih delavcev v oddelku vrtca vplivajo na ravnanja dijakov in študentov, pri čemer obstaja verjetnost, da bodo le-ti z vzorcem ravnanja, ki so ga videli med praktičnim usposabljanjem, nadaljevali oz. ga prenašali s seboj na svoje bodoče delovno mesto, s čimer se bo krog manj strokovnega ravnanja nadaljeval.

Možnosti za strokovni napredek se kažejo tudi pri timskem sodelovanju in izvajanju predšolske vzgoje. Skoraj 34 % dijakov je namreč odgovorilo, da vzgojitelj sam načrtuje dnevno rutino in načrtovane dejavnosti v oddelku, nato pa s tem seznani še pomočnika vzgojitelja. Skupno evalvacijo dejavnosti pa je zaznalo nekaj več kot 41 % dijakov. Prav timsko načrtovanje in izvajanje dela pa sta področji, za kateri so možnosti za usposabljanje

v času šolanja (vsaj na srednješolski ravni) omejene. To domnevo potrjujejo tudi dijaki, saj jih med 8 in 10 % meni, da jim program predšolska vzgoja ne daje dovolj kompetenc za timsko načrtovanje, izvajanje in evalviranje dejavnosti, 11 do 17 % pa jih meni, da se na srednješolski ravni za tovrstno nalogo usposobijo le deloma. Z delom teorije se seznanijo pri različnih strokovnih modulih, ne pridobijo pa kompetenc, ki bi jim omogočale celostno delovanje na tem področju. Tudi timsko delo je torej področje, na katerem se kaže potreba po nadaljnjem profesionalnem razvoju strokovnih delavcev v vrtcu.

## Literatura

Caulfield, R. (1997). Professionalism in early care and education. *Early Childhood Education Journal, 24*(4), 261–263.

Devjak, T., in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Devjak, T., Skubic, D., Polak, A., in Kolšek, V. (2012). *Predšolska vzgoja: od starega k novemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Goodfellow, J. (2001). Wise practice. The need to move beyond best practice in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood Research, 26*(3), 1–6.

Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A., in Vanderlee, M. L. (2013). It's more than care': early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years, 33*(1), 4–17.

Hmelak, M., in Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Pričakovanja vzgojiteljev predšolskih otrok, vezana na njihov profesionalni razvoj. *Revija za elementarno izobraževanje, 6* (2/3), 63–77.

Kern Pipan, K., Arko Košec, M., in Aškerc, M. (ur.) (2015). *Javna uprava 2020: strategija razvoja javne uprave 2015–2020*. Ljubljana : Ministrstvo za javno upravo.

*Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. (2011). Kakovost predšolske vzgoje. V Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.) (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji* (76–105). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Starting strong III: a quality toolbox for early childhood education and care* (2012). Pariz: OECD.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., in Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. E*uropean Journal of Education, 47*(4), 508–526.

Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V R. Malej (ur.), *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik / XV. strokovni posvet* (3–31). Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.

Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

# Povzetki

Katarina Aškerc in Alenka Flander

**Prvine internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji – praksa in izzivi**

Študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva kažejo pozitivne učinke na izboljšanje kakovosti visokošolskega izobraževanja tako na individualni ravni visokošolskih deležnikov kot tudi širši institucionalni, nacionalni in mednarodni ravni. V tem kontekstu internacionalizacijo visokega šolstva razumemo kot proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje visokošolskega izobraževanja (Knight, 2004: 9). V prispevku se osredotočamo na prepoznavanje prvin internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikuluma v slovenskem visokem šolstvu z namenom predstaviti stanje na področju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, s poudarkom na pedagoškem delu, in na osnovi prikaza rezultatov več raziskav, izvedenih v letih 2013–2015 med študenti ter akademskim in strokovnim osebjem. Na osnovi zbranih podatkov ugotavljamo, da je internacionalizacija doma na večini visokošolskih zavodov v Sloveniji še vedno v zametkih. Razvidne so afinitete za udejanjanje različnih pristopov internacionalizacije pedagoškega dela, vendar so te prisotne predvsem na primarni, individualni ravni posameznikov, kaže pa se potreba po sistemski podpori na ravni visokošolskih politik in strategij. Na osnovi predstavitve rezultatov, pregleda relevantne literature in strateških dokumentov v

zaključnem delu predstavimo priporočila za izboljšanje stanja na področju internacionalizacije visokošolskega izobraževanja v Sloveniji.

*Ključne besede:* visoko šolstvo, internacionalizacija, internacionalizacija doma, internacionalizacija kurikuluma, percepcije študentov in osebja

**Elements of internationalization of higher education in Slovenia - Practice and Challenges**

Studies, evaluations and discussions on internationalisation of higher education indicate positive impacts on improving the quality of higher education both on an individual level of higher education stakeholders, as well as on a wider institutional, national and international level. In this context, the internationalisation of higher education is understood as the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or implementation of higher education (Knight, 2004: 9). In the paper the focus is given to the identification of elements of the internationalisation at home and internationalisation of the curriculum in Slovenian higher education with the aim of presenting the current state in the field of internationalisation of higher education in Slovenia, with the emphasis on pedagogical work and based on the results of the studies, implemented in 2013–2015 among students, academic and professional staff. According to the obtained data the internationalisation at home is at its beginning phase at majority of Slovenian higher education institutions. Affinities for the implementation of various approaches of internationalisation of pedagogical work are evident, however, these approaches are mostly seen at a primary or individual level, but the need for systematic support on higher education political and strategic level is present as well. Based on the collected results, as well as the review of relevant literature and strategic documents, recommendations for improvement of the current state in the field of internationalisation of higher education in Slovenia are given in the conclusion.

*Keywords:* higher education, internationalisation, internationalisation at home, internationalisation of the curriculum, students' and staff's perceptions

Maruša Komotar

**Model internacionalizacije visokega šolstva na Nizozemskem: možnost ali težko dosegljiv ideal?**

Internacionalizacija visokega šolstva brez dvoma velja za enega najvidnejših trendov, ki v 21. stoletju usmerja visokošolski razvoj. Ker se potekajoče dis-

kusije v mednarodni raziskovalni skupnosti pogosto osredotočajo na analize tega trenda v posameznih nacionalnih kontekstih, se prispevek osredotoča na model internacionalizacije visokega šolstva na Nizozemskem. Najprej išče odgovore na konceptualno vprašanje, kaj je internacionalizacija visokega šolstva (definicija, dejavnosti), čemur sledi obravnava vprašanja kako, tako da preučuje politike in strategije internacionalizacije na nacionalni in institucionalni ravni visokega šolstva, ki so najprej postavljene tudi v širši mednarodni (evropski) kontekst. V tem delu se prispevek osredotoča tudi na motive za internacionalizacijo visokega šolstva (vprašanje, zakaj). Ker nizozemski model pogosto služi kot vir navdiha za oblikovanje politik internacionalizacije v drugih visokošolskih okoljih, prispevek ponuja tudi primerjalni vpogled v slovenske izkušnje z razvojem tega trenda. V zaključnem delu utemeljuje potrebo po upoštevanju kompleksne medsebojne povezanosti globalnih, evropskih, nacionalnih in institucionalnih kontekstov.

*Ključne besede:* Nizozemska, internacionalizacija, koncept, politike, Slovenija

## Model of higher education internationalization in the Netherlands: the possibility or an ideal difficult to reach?

Undoubtedly, internationalisation of higher education is one of the most visible trends, which guides the development of higher education in the 21st century. Since the ongoing discussions in international research community often focus on the analysis of this trend in individual national contexts, this contribution presents the Dutch model of internationalisation of higher education. First, it seeks answers to the conceptual question what is internationalisation in higher education (definition, activities) and addresses afterwards the how question by examining policies and strategies of internationalisation at national and institutional level of higher education, which are first placed also in wider international (European) context. In this part, the contribution focuses also on rationales for internationalisation of higher education (the why question). Since the Dutch model often serves as a source of inspiration for the development of internationalisation policies in other higher education environments, the contribution also provides comparative insight into Slovenian experiences with the development of this trend. In the final part, it justifies that the complex interconnectedness between global, European, national and institutional contexts need to be taken into account.

*Keywords:* Netherlands, internationalisation, concept, policies, Slovenia

Jana Rapuš Pavel, Nada Turnšek, Olga Poljšak Škraban
in Špela Razpotnik

## Uvajanje prožne podpore otrokom iz ranljivih družin

Prispevek izpostavi nekatera spoznanja in značilnosti akcijskega raziskovanja, vpeljanega z namenom uvajanja prožnih oblik pomoči in podpore v kontekst življenja ranljivih družin ter njihovih otrok. Problematika ranljivih družin je po definiciji večplastna in zajema presečišče materialne, psihosocialne in drugih stisk. Izziv za sodobne stroke, ki se tako ali drugače srečujejo z ranljivimi družinami, je prav v vprašanju, kako oblikovati inovativne prakse dela z ranljivimi družinami, ki bi bolj izhajale iz njihovih potreb in specifik in bi bile utemeljene v njihovem življenjskem polju. Prispevek se osredotoči na prikaz primera družine, s katero akterji raziskave sodelujemo v obdobju zadnjih dveh let. V strategijo akcijskega uvajanja prožne podpore smo vključevali prostovoljsko podporo, individualno spremljanje otrok, tematske in družinske konference ter druge sodelovalne oblike akcij. Namen prispevka je osvetliti pomen uvajanja prožnih oblik podpore družini z vidika staršev in drugih udeleženih v raziskavi. Ugotovitve kvalitativne analize podatkov, zbranih z individualnim in skupinskim pogovorom, beleženjem opazovanj ter zapisi refleksij, kažejo, da prostovoljno delo in vpeljane prožne oblike akcij na neformalni ravni lažje dosežejo ranljivo družino in njene člane kot formalne oblike podpor. Udeleženci raziskave prepoznavajo pozitivne spremembe v življenjskem polju družine, v krepitvi starševske vloge in napredek v razvoju otrok. Iz ugotovitev primera je še razvidno, da strokovnjaki pri uvajanju prožne podpore poudarjajo zlasti pomen spoštovanja že uveljavljenih institucionalnih praks.

*Ključne besede:* akcijsko raziskovanje, prostovoljstvo, ranljive družine, prožne oblike podpor

## Introducing flexible support for children from vulnerable families

The article focuses on a number of findings and characteristics of an action research aimed at introducing flexible forms of assistance and support to vulnerable families and their children. The issue of vulnerable families is by definition multifaceted and encompasses an intersection of material, psychosocial and other forms of adversity. The challenge set before the disciplines and professions that deal with vulnerable families in one way or another is how to formulate innovative practices of working with vulnerable families that would be more substantially based on their needs, specificities and living environment. The article presents the case of a family the

researchers have been working with for the past two years. Our action research strategy has implemented flexible forms of support, including volunteer work, individual mentoring of the children, thematic and family conferences, and other cooperative forms of action. The purpose of this article is to shed light on the importance introducing flexible forms of family support has from the perspective of parents and other research participants. The findings of the qualitative analysis of information collected in individual and group conversations, observation notes and reflections, show that volunteer work and the implemented flexible action forms reach the vulnerable family and its members more easily on an informal level than their formal counterparts. Research participants recognize the positive changes in the family's living circumstances, the strengthening of parental roles and the progress made in the children's development. Additionally, the case findings show that in introducing flexible forms of support, professionals particularly highlight the importance of respecting already established institutional practices.

*Keywords:* action research, volunteer work, vulnerable families, flexible forms of support

Simona Tancig

**Implementacija in integracija edukacijske nevroznanosti v študijske programe in raziskave na pedagoškem področju v našem prostoru**

Članek obravnava problematiko nevarnosti redukcionizma in determinizma v nevroznanosti ter pomen nevrokonstruktivizma v okviru edukacije nevroznanosti. Predstavljena so glavna področja in cilji edukacijske nevroznanosti ali znanstvene discipline um, možgani in edukacija (UME) kot tudi njene raziskovalne metode in etika ter razprava o nevromitih in znanju o možganih, pomembnih za izobraževanje. Poleg omenjenega je predstavljena tudi realizacija akcijskega načrta za implementacijo edukacijske nevroznanosti v izobraževalno prakso, raziskave in študijske programe v našem prostoru.

*Ključne besede:* edukacijska nevroznanosti, nevrokonstruktivizem, znanje o možganih, nevromiti, akcijski načrt

### Implementation and integration of educational neuroscience into study programs and research in the field of education in our area

The risk of reductionism and determinism in neuroscience is discussed and the importance of neuroconstructivist perspective is explained in the framework of educational neuroscience. Major areas and objectives of educational neuroscience, or Mind, Brain, and Education (MBE) science, are presented, together with research methods and ethics, including discussion on educational neuromyths and knowledge about the brain, which are important for education. In addition, action plan to address the need for implementing educational neuroscience into practice, research and programs of study is discussed with regard to its outcomes.

*Key-words:* educational neuroscience, neuroconstructivism, knowledge about brain, neuromyths, action plan

Rok Benčin

### Etična presoja raziskav na univerzah: evropski projekt SATORI

Prispevek predstavlja ugotovitve projekta SATORI (Stakeholders Acting Together On the ethical impact assessment of Research and Innovation), ki ga pod okriljem 7. okvirnega programa financira Evropska komisija. Projekt združuje 17 partnerjev iz 12 držav, med njimi Znanstvenoraziskovalni center SAZU. Cilj projekta je razviti skupen evropski okvir načel in metod etične presoje raziskav ter inovacij. SATORI je v prvi fazi preučil prakse etične presoje raziskav v različnih vrstah institucij, v 12 državah v Evropi in svetu ter na  različnih znanstvenih področjih in v disciplinah. V drugi fazi projekt razvija in testira nov okvir etične presoje raziskav, ki ga bo mogoče aplicirati na različne znanstvene vede in discipline ter uporabiti v različnih vrstah institucij. Predstavitev je osredotočena na tisti del ugotovitev in priporočil projekta, ki zadevajo etiko raziskav na univerzah. Vse več univerz po Evropi odpira etične pisarne, ki svetujejo raziskovalcem in študentom pri prijavah projektov na zunanje etične komisije, organizirajo izobraževanja o raziskovalni etiki ipd. Univerzitetne etične komisije pogosto presojajo tiste raziskave, pri katerih ni potrebna odobritev zunanje etične komisije, npr. v družboslovju in humanistiki. Pri svojem delu se etične pisarne in komisije soočajo z nejevoljo raziskovalcev, ki etično presojo doživljajo zgolj kot administrativno breme. Dodaten izziv je upoštevanje razlik med vedami in disciplinami.

*Ključne besede:* etika raziskav, integriteta, univerza, etična komisija

### Ethical evaluation of research at universities: European project SATORI

The article presents the findings of SATORI (Stakeholders Acting Together On the ethical impact assessment of Research and Innovation), a project funded by the European Commission's 7th Framework Programme. The project comprises 17 partners from 12 countries, including the Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts. The aim of the project is to develop a common European framework of principles and methods for ethics assessment of research and innovation. In its first phase, SATORI analysed the practices of ethics assessment in different types of institutions, 12 European and other countries and in various scientific fields and disciplines. In its second phase, SATORI is developing and testing a new Ethics Assessment Framework, applicable to different scientific fields and usable within various types of institutions. The article focuses on the findings and recommendations related to ethics assessment at universities. More and more universities around Europe are establishing ethics offices with the aim of advising researchers and students on project applications to external ethics committees, organising research ethics training, etc. Ethics committees at universities often assess those research projects that do not require an external review, e. g. in social sciences and humanities. Ethics offices and committees are often faced with reluctance of researchers to cooperate, since many perceive ethics assessment merely as an additional administrative burden. Another challenge is acknowledging the differences between fields and disciplines.

*Key words:* research ethics, integrity, university, ethics committee

Ana Mladenović

### »Pridne in pametni«: analiza popularnih diskurzov o izobraževalnih dosežkih učenk in učencev

Na področju vzgoje in izobraževanja sta v zadnjem času opazna dva trenda. Prvi je posledica neoliberalnih posegov v edukacijo in je med drugim povezan z izrazitim osredotočanjem na merjenje dosežkov, rezultatov ter točk na mednarodnih standardiziranih primerjavah znanja. Drugi, ki ga deloma lahko pojasnimo skozi postfeministični družbeni duh, pa se veže na vprašanja spolne (ne)enakosti v izobraževalnih dosežkih, pri čemer ga zaznamujejo predvsem skrbi glede neuspeha fantov. Uspeh deklet na mednarodnih primerjavah znanja namreč mnogi razumejo kot dokaz dosežene (in presežene) enakosti med spoloma v izobraževanju. V takšnem druž-

benem ozračju, kjer se zdi, kot da so feministične ideje odveč, se razvijajo enodimenzionalni diskurzi o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih, ki so pogosto nezadostno premišljeni in neutemeljeni. V izbranih virih smo analizirali diskurze o spolni razliki v izobraževalnih dosežkih. Ugotovili smo, da so v izobraževanju prisotni trije dominantni diskurzi o spolu, ki temeljijo na štirih najpogostejših utemeljitvah. Namesto zaključka smo oblikovali nekaj smernic za pedagoško delo, ki naj bo pozorno na vprašanja spolne enakosti.

*Ključne besede:* spol, izobraževanje, neenakost, dosežki, diskurz

**»Good girls and smart boys«: an analysis of popular discourses on the educational achievements of female and male students**

Two trends are evident in the field of education recently. The first is a result of neoliberal interventions in education and is centred around the intensive focus on measuring achievements and international standardised test scores. The second trend, an outcome of postfeminist spirit pervading society, involves questions about gender inequality in educational achievement and is characterized by paying particular attention to unsuccessful boys. This is partly because many interpret girls' success in international standardised tests as evidence that gender equality in education has been achieved (or even surpassed). A social climate in which feminist ideas are becoming redundant is a perfect environment for a creation of one-dimensional discourses about gender difference in educational achievement, which are often unfounded and inadequately reflected. The discourses present in a few selected sources have been analysed. Three dominant discourses about gender in education and four main rationales for them have been identified. Instead of end discussion, some guidelines for gender sensitive pedagogical practice have been proposed.

*Key words:* gender, education, inequality, achievement, discourse

Mojca Rep in Tomaž Čas

**Novi izzivi na področju izobraževanja varnostnega osebja?**

V letu 2013 smo pričeli z izvajanjem projekta Kompetenčni center za izobraževanje varnostnega osebja. Raziskava, ki smo jo za potrebe projekta izvedli in je v osnovi temeljila na dostopni literaturi s tega področja, je bila fokusirana na identificiranje manjka kompetenc zaposlenih. V raziskavo smo vključili 13,5 % vseh zaposlenih v 16-ih partnerskih zasebno varnostnih družbah ter predavatelje in člane izpitnih komisij. Na podlagi prido-

bljenih podatkov so bili pripravljeni posebni programi, s katerimi smo 1.251 udeležencem zagotovili pridobitev potrebnih kompetenc, ključnih za kvalitetno in učinkovito opravljanje dela. Napredek udeležencev smo spremljali s pomočjo testov za preizkus znanja. V letu 2013 smo beležili dvig znanja za 19,57 %, v naslednjih dveh letih pa so vsi udeleženci uspešno opravili vsa usposabljanja s pridobitvijo poklicnih kvalifikacij. Mnenje vseh udeležencev večinskega dela usposabljanj smo spremljali s pomočjo anonimne ankete o zadovoljstvu z usposabljanji, kjer je bila najnižja skupna povprečna ocena 4,02 in najvišja 4,76 od najvišje možne ocene 5. Glede na rezultate anonimne analize zadovoljstva z izvedenimi usposabljanji lahko rečemo, da so udeleženci mnenja, da jim takšna oblika usposabljanj omogoča razvoj in pridobitev kompetenc, ki jih potrebujejo pri svojem delu. To so potrdili tudi partnerji ob zaključku projekta, saj so bili mnenja, da so sistemska ureditev izobraževanj v zasebni varnostni družbi, prenos dobrih praks in izkušenj znotraj projekta ter s tem tudi večja motivacija zaposlenih za delo, ki ga opravljajo, posledica nabora ustreznih vsebin, s čimer smo udeležencem omogočili razvoj ustreznih kompetenc.

*Ključne besede:* kompetence, usposabljanje, izobraževanje, izpopolnjevanje, uspešnost

### New Challenges in the Field of Security Personnel Education?

Abstract: The project Competence Centre for Training of Security Personnel began in 2013. The survey that was carried out for the project's purpose was based on available relevant literature and sought to identify employees' lack of competences. It included 13.5% of all employees from 16 partner companies as well as trainers and members of examination boards. Special programs were prepared on the basis of survey results which ensured for 1251 participants to gain the necessary competences, crucial for their efficient and quality work. The participants' progress was monitored by examination tests. In 2013 a rise of knowledge by 19.57% was recorded. In the next two years all participants successfully completed the training and gained an additional vocational qualification. The participants' opinion was asked about the majority of the training and monitored by an anonymous survey about their satisfaction with the training: the lowest overall average score was 4.02 and the highest 4.76 of the highest possible rating 5. The survey results showed that the participants believed the training enabled development and acquisition of competences needed in their work. This was also confirmed by the partners at the end of the project. They concluded that a

systemic approach to the training in the company, transfer of good practices and experience within the project and greater employees' work motivation were a result of relevant training content that led to the development of relevant employees' competences.

*Keywords:* competences, training, education, further training, performance

Urška Štremfel in Maša Vidmar

## Izzivi multiprofesionalnega sodelovanja pri obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja

V prispevku predstavljamo potenciale multiprofesionalnega sodelovanja pri obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja, kot jih v svojih dokumentih poudarjajo institucije EU. Na podlagi temeljitega pregleda (številnih in raznolikih) znanstvenih podlag ugotavljamo, da multiprofesionalnega sodelovanja v praksi ni enostavno uresničevati, in predstavljamo, da je njegova uspešnost odvisna od številnih medsebojno prepletenih dejavnikov v fazah vzpostavitve (izhodiščni pogoji), izvajanja (delovanje timov na mikro ravni, procesi, stanja) ter spremljanja in vrednotenja (dosežki, odgovornosti) multiprofesionalnega sodelovanja (npr. Hood idr., 1993; Bryson idr., 2006). Upoštevajoč načela na podatkih temelječega izobraževanja predstavimo dva konkretna pristopa za obvladovanje izzivov multiprofesionalnega sodelovanja, ki smo jih oblikovali v mednarodnem projektu TITA (Medsektorski pristop k obravnavi zgodnjega opuščanja šolanja: inovativna usposabljanja, pripomočki in dejavnosti): znanstveno utemeljena priporočila za praktike ter inovativna spletna usposabljanja multiprofesionalnih timov. Ob tesnem sodelovanju praktikov, strokovnjakov in javnopolitičnih odločevalcev pristopa zagotavljata sistemsko in znanstveno podprto opolnomočenje praktikov s temeljnimi znanji, specifičnimi spretnostmi in pozitivnim odnosom do multiprofesionalnega sodelovanja pri obravnavi zgodnjega opuščanja izobraževanja. V prispevku zaključimo, da uspešno uresničevanje multiprofesionalnega sodelovanja v praksi zahteva, da (1) je le-to sistemsko in znanstveno podprto na vseh ravneh (šolski, lokalni, regionalni, nacionalni) (Evropski parlament, 2011), (2) se zagotovi ustrezno usposabljanje članov multiprofesionalnih timov (Salas idr., 2008), (3) gre za inkrementalne spremembe in spremembo kulture medsebojnega sodelovanja na vseh ravneh (Benson, 2011). Glavni izziv ostaja preseči (evropski) diskurz, ki zgolj poudarja potenciale medsebojnega sodelovanja, in doseči dejansko razumevanje ter uresničevanje njegovih potencialov kot nosil-

cev pozitivnih sprememb v družbi tudi izven posebej na to osredotočenih evropskih projektov (Googins in Rochlin, 2000).

*Ključne besede:* multiprofesionalno sodelovanje, zgodnje opuščanje izobraževanja, evropski strateški cilji

### The challenges of multiprofessional cooperation in addressing early school leaving

The paper presents the potentials of multi-professional collaboration in tackling early school leaving as highlighted in policy documents of EU institutions. Thorough in depth review of (several, but diverse) scientific backgrounds article finds out that implementation of multi-professional collaboration in practice is rather difficult task. Its success depends on various interrelated factors in the initial phase (initial conditions), implementation phase (team functioning at the micro level, processes, emergent states), and monitoring and evaluation phase (results, accountability) of multi-professional collaboration (e.g. Hood idr., 1993; Bryson idr., 2006). Taking into consideration the principles of evidence-based education two concrete approaches for coping with challenges of multi-professional cooperation, formed in international project TITA (Team cooperation to fight early school leaving (ESL): Training, Innovative Tools and Actions), are presented in the article: Briefs for practitioners and Innovative online trainings of multi-professional teams. These two approaches enable expert and systemic empowerment of practitioners with basic knowledge, specific skills and positive attitudes towards multi-professional collaboration in tackling early school leaving. The paper concludes that successful implementation of multi-professional collaboration in practice requires that (1) it is scientifically and systemically supported at all levels (school, local, regional, national) (European Parliament, 2011), (2) members of multi-professional teams are adequately trained (Salas idr., 2008), (3) changes are incrementally introduced and culture of mutual collaboration well developed at all levels (Benson, 2011). The main challenge remains, how to move beyond the (European) discourse of multi-professional collaboration only as potential and actually achieve a clear understanding and realization of the potential of multi-professional collaboration as a vehicle of productive social change (Googins and Rochlin, 2000).

*Key words:* multiprofessional collaboration, early school leaving, European strategic objectives

Valerija Vendramin

### Problematičnost prehoda k »postfeministični enakosti spolov« v vzgoji in izobraževanju

Pričujoči prispevek predstavlja prispevek k razgradnji današnjega vse bolj zdravorazumskega govora o enakosti med spoli s posebnim poudarkom na stanju v vzgoji in izobraževanju. Domnevno brezmejne možnosti ter nagrade za individualna prizadevanja, osebne transformacije in samoaktualizacije so značilni momenti vse bolj prevladujočega postfeminističnega etosa. Najindikativneje pa je predvsem to, da je uspeh deklet na različnih testih merjenja znanja interpretiran kot znak enakosti med spoloma. Avtorica osvetli nekatere še posebej problematične vidike diskurza o uspehu deklet/mladih žensk.

*Ključne besede:* enakost med spoli, »uspešna dekleta«, postfeminizem, neoliberalizem

### Problematic transition to »post-feminist gender equality« in education and training

The article is a contribution to the deconstruction of the ever more common-sensical discourse on gender equality with special emphasis on education. The ubiquitous belief in supposedly limitless possibilities and rewards for individual endeavours, personal transformations and self-actualisations are characteristic elements of a post-feminist ethos. The most indicative is, above all, that girls' educational success comes to signify gender equality. The author sheds some light on the particularly problematic aspects of »successful girls/young women« discourse.

*Key words:* gender equality, »successful girls«, postfeminism, neoliberalism

Polona Vilar in Dragica Haramija

### Metodologija in nekateri vsebinski poudarki ciljnega raziskovalnega projekta Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji

V prispevku predstavljamo teoretične podlage, metodološko zasnovo in nekaj glavnih ugotovitev ciljnega raziskovalnega projekta Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji, ki so ga izvajale štiri partnerske organizacije: FF UL (Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo), PeF UL, PeF UM ter NUK. Cilji projekta so bili s primerjalnim pogledom na izobraževalne in knjižnične sisteme šestih s strani financerja izbranih držav (Estonija, Poljska, Finska, Japonska, Kitajska (omejili smo se na Hongkong in Šanghaj) ter Singapur) ter Slovenije identificirati

dejavnike, ki vplivajo na stanje bralne pismenosti v Sloveniji, ter predlagati ukrepe na izobraževalnem in knjižničnem področju, ki bi prispevali k izboljšanju tega stanja. Vseskozi smo se srečevali s prepletenostjo izobraževalnega in knjižničnega področja ter s širšim družbenim kontekstom bralne pismenosti in bralne kulture, ki je s pismenostjo tesno povezana. Štirje sklopi projekta so bili: (1) preučitev izobraževalnih sistemov v izbranih državah in primerjava s Slovenijo, (2) preučitev knjižničnih sistemov (s poudarkom na šolskih in splošnih knjižnicah) v izbranih državah in primerjava s Slovenijo, (3) oblikovanje predloga metodologije za ugotavljanje vpliva knjižnične dejavnosti na bralno pismenost in bralno kulturo v Sloveniji, (4) oblikovanje priporočil za dvig bralne pismenosti v Sloveniji.

*Ključne besede:* bralna pismenost, bralna kultura, izobraževanje, predšolska vzgoja, osnovnošolsko izobraževanje, knjižnice, splošne knjižnice, šolske knjižnice, primerjalne študije

### Methodology and key emphasis of the target research project Cultural and systematic factors of reading literacy in Slovenia

The paper presents theoretical foundations, methodological layout and some main findings of a target research project Cultural and system factors of reading literacy in Slovenia, done by four partner organizations: Department of Library and Information Science and Book Studies, Faculty of Arts, UL, Faculties of Education of UL and UM, National and University Library. Project goals were to use a comparative view on educational and library systems (with emphasis on public and school libraries) of six countries known for success in PISA studies (Estonia, Poland, Finland, Japan, China (limited to Hongkong and Shanghai), Singapore; countries were chosen by the financers) and of Slovenia to identify factors influencing the state of reading literacy in Slovenia and to suggest measures in educational and library field to improve this condition. We were constantly faced with intertwinement of educational and library field and with wider social context of reading literacy and reading culture – a phenomenon closely related to reading literacy. Four phases of the project were: (1) Investigation of the educational systems in the chosen countries and comparison with Slovenia, (2) Investigation of the library systems (with emphasis on public and school libraries) in the chosen countries and comparison with Slovenia, (3) Suggesting a methodology for investigating the influence of library activity on reading literacy and reading culture in Slovenia, (4) Forming reccomendations to raise the level of reading literacy in Slovenia.

*Keywords:* reading literacy, reading culture, education, pre-school education, primary school education, libraries, public libraries, school libraries, comparative studies

Barica Marentič Požarnik

**Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju – kdo raziskuje, kaj, kako in čemu? Zapostavljena vloga akcijskega raziskovanja učiteljev**

Običajen odgovor na vprašanje, »čemu raziskovanje«, je, da je raziskovanje v vzgoji in izobraževanju namenjeno boljšemu razumevanju in spreminjanju – izboljševanju različnih razsežnosti vzgoje in izobraževanja (v angl. razlika med conclusion-oriented in decision-oriented research). Glede na to, da je pri uvajanju sprememb osrednji člen največkrat učitelj, je pomembno, kakšno vlogo mu v raziskovanju dodeljujemo. Učitelj je zelo pogosto dajalec podatkov oz. informacij (zlasti na osnovi vprašalnikov z zaprtimi vprašanji), včasih je izvajalec navodil oz. raznih postopkov (pedagoški eksperimenti). Od njega dalje pričakujemo, da bo spremljal raziskovalne rezultate poklicnih raziskovalcev in jih upošteval v svoji praksi. Vse preredko pa je v raziskovanju enakopraven partner, kot je to v akcijskem raziskovanju, v katerem skušajo udeleženci izboljšati racionalnost in pravičnost vzgojno-izobraževalne prakse, razumevanje te prakse in situacij, v katerih se odvija. Zakaj je pri nas razmeroma malo akcijskega raziskovanja v enakopravnem sodelovanju med raziskovalci in učitelji ter drugimi strokovnjaki – »kritičnimi prijatelji«? Ali zato, ker je njegovo izvajanje razmeroma zahtevno in je premalo načrtnega usposabljanja zanj? Ali je preveč v nasprotju s prevladujočo paradigmo znanosti, ki poudarja in celo absolutizira značilnosti, kot so objektivnost, kvantifikacija, posplošljivost, ponovljivost…? Ali moti vzpostavljanje drugačnega razmerja moči med raziskovalci, šolsko politiko in učitelji praktiki? V prispevku so ob osnovnih značilnostih in variantah akcijskega raziskovanja ter uspelih primerih predstavljene tudi dileme, ovire in spodbude za prihodnost.

*Ključne besede:* akcijsko raziskovanje učiteljev, odnos teorije in prakse, vloga učiteljev v raziskovanju, sprememba raziskovalne paradigme

**Research in education – who, what, how and why is being researched? The ignored role of teachers' action research**

The usual answer on the question about the purpose of educational research is that its main role is to better understand and to improve different dimensions of education (the difference between conclusion-oriented

and decision-oriented research). Regarding the fact that teachers are central in introducing real changes, it is very important to pay attention to the role they usually perform in research. In prevailing educational research, teachers are usually only providers of data, by answering questionnaires with numerous (mainly closed) questions; sometimes they carry out prescribed teaching procdures (like in educational experiments). Further, teachers are expected to improve their teaching practice by reading and taking into account the results of educational research performed by researchers. But very rarely they are being treated as partners in action research (with the purpose to improve rationality and justice of their practice, to better understand of this practice and also top influence the context in which it is taking place. Why is action research of this type, performed, in close cooperation between researchers, teachers and other professionals (critical friends) nearly non-existent in our environment? Is it because it is quite demanding and there is not enough good training in universities and elsewhere? Or because it is in conflict with the dominant research paradigm with one-sided stress on objectivity, quantification, generalisability and replicability of results? Or because it requires changes in distribution of power among teachers, researchers and policy makers? In the contribution, main characteristics and variations of action research and teachers' role are presented, together with some examples, dilemmas and incentives for the future.

*Key words:* Teachers' action research, relationship of theory and practice, teachers' role in research, change of research paradigm

Danijela Rus in Milena Ivanuš Grmek

## Izpolnitev pričakovanj študentov glede poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja

V času praktičnega pedagoškega usposabljanja študentje opazujejo delo mentorja in drugih pedagoških delavcev ter se bolj ali manj vključujejo v delo v razredu in izven njega. Glede na to, da imajo študentje različnih pedagoških študijskih programov različno predznanje in izkušnje, so različna tudi njihova pričakovanja pred pričetkom praktičnega pedagoškega usposabljanja od izpolnitve pričakovanj študentov po koncu usposabljanja. V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, s katero smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri so se študentom pedagoških študijskih smeri druge stopnje na fakultetah Univerze v Mariboru izpolnila pričakovanja glede celotnega poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja ter kakšne so utemeljitve

teh študentov glede izpolnitve njihovih pričakovanj. V okviru podrobne analize predstavljamo razlike med rezultati študentov Fakultete za naravoslovje in matematiko, Filozofske fakultete in Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, študentov enopredmetnega in dvopredmetnega študija ter študentov nejezikovne, jezikovne in nejezikovne/jezikovne usmeritve. Utemeljitve študentov glede izpolnitve njihovih pričakovanj smo združili v devet kategorij, pri čemer v prispevku dajemo poudarek najštevilčnejšim kategorijam za posamezno stopnjo izpolnitve pričakovanj (v celoti izpolnjena, delno izpolnjena, niso izpolnjena). Rezultati nas opozarjajo, da so se le dobri polovici anketiranih študentov pričakovanja glede poteka praktičnega usposabljanja v celoti izpolnila, preostalim pa le delno oz. se niso izpolnila. Posebej izpostavljamo utemeljitve anketiranih študentov, katerih pričakovanja so le delno izpolnjena oz. neizpolnjena; omenjene utemeljitve se v največji meri navezujejo na obdobje trajanja praktičnega pedagoškega usposabljanja ter na sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci.

*Ključne besede:* praktično pedagoško usposabljanje, študentje, pričakovanja

## Meeting students' expectations about the practical pedagogical training

During practical pedagogical training the students observe the work of their mentor and other teaching staff, furthermore, they are more or less involved in the work inside and outside the classroom. Considering the varying knowledge and experience of students from different pedagogical studies, there are also differences in the students' expectations before the training as well as in the fulfilment of those expectations after the practical pedagogical training. This paper presents the results of a survey among students of second cycle pedagogical study programmes at the faculties of University of Maribor. The survey aimed to determine the extent to which the students' expectations on the entire course of practical pedagogical training have been met and, also, what are their reasons regarding the fulfilment of these expectations. Within the detailed result analysis we present the differences between the students of the Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Faculty of Arts and Faculty of Education, students of single-major and double-major study programmes, students of non-linguistic, language and non-linguistic/language studies. The students' reasons on evaluating the fulfilment of expectations were merged into nine categories. In this paper we focus on the most frequent categories for each

level of meeting the expectations (fully met, partly met, not met). The results point out, that only for half of the interviewed students the expectations on the entire course of practical pedagogical training were fully met. For all other students the expectations have been met only partly or not at all. This group of not fully satisfied students stated reasons, which we particularly highlight. These reasons are mainly related to the duration of the practical pedagogical training and the cooperation with the mentor and other pedagogical workers.

*Key words:* practical pedagogical training, students, expectations.

Alenka Lipovec in Manja Podgoršek

### Sposobnost reprezentiranja ulomka z risbo

Ulomek spada med zahtevnejša matematična znanja, zato ni presenetljivo, da mnogim učencem ulomki povzročajo težave. Z empirično raziskavo smo na 1.940 udeležencih preverili, kako učenci, gimnazijci in bodoči učitelji z risbo predstavijo simbolno podan zapis računanja dela celote ($\frac{3}{5}$ od 15). Uporabili smo kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metodologije pedagoškega raziskovanja. Rezultati so pokazali, da udeleženci v relativno nizkem deležu (57 %) sploh prikažejo zahtevano računsko operacijo z ulomkom, hkrati pa jo še v nižjem (32,5 %) prikazujejo tako, da je iz risbe razviden pravilen rezultat. Razlike med skupinami udeležencev kažejo, da se delež ustreznosti viša po vertikali navzgor. Iz prikazanih risb udeležencev je bilo mogoče vzpostaviti povezavo med risbo ter tipi znanja (proceduralni in konceptualni tip znanja). Vse tri skupine udeležencev (učenci, gimnazijci in bodoči učitelji) so v podobno nizkem deležu (okrog 16 %) skozi risbo izražali konceptualni tip matematičnega znanja. Ugotovili smo tudi, da je proceduralni tip pri vseh udeležencih zastopan mnogo višje (od 60 do 80 %). Dodatno rezultati kažejo, da se konceptualni tip znanja v višji meri povezuje s pravilnostjo podanega rezultata kot proceduralni tip znanja. Iz tega lahko sklepamo, da so risbe lahko dober indikator razumevanja racionalnih števil ter tudi, da je potrebno ulomkom pri pouku matematike posvetiti posebno pozornost.

*Ključne besede:* matematika, razumevanje, znanje, ulomki, risbe

### The ability to represent a fragment with a drawing

Fraction is one of the most difficult mathematical concept for young children and it is not surprising that many pupils have problems with it. Our study was conducted on 1,940 participants with the aim to find out how pupils, high school students and future teachers understand fractions,

when they are given instructions to represent a given fraction expression ( $\frac{3}{5}$ of 15) with a drawing. We used a combination of qualitative and quantitative methodology of pedagogical research. The results show that the participants show the required operation with adequate fraction in a relatively low proportion (57 %), while the proportion of drawings, which actually show the correct result is even lower (32,5 %). Differences between the groups of participants show that the ratio of the adequacy is increasing vertically upwards. The drawings of the participants made it possible to establish the link between the drawings and the types of knowledge (procedural and conceptual). All three groups of participants (students, high school students and future teachers) expressed a conceptual type of mathematical knowledge through a drawing in a similarly low proportion (about 16 %). We have also found out that the procedural type of knowledge of all participants is represented in much higher proportion (from 60 % to 80 %). Additionally results show that the conceptual type of knowledge is associated with the correctness of a specified result in a higher degree than the procedural type of knowledge. Considering these findings, we conclude that drawings could be a good indicator of pupils understanding of rational numbers and also that the teaching fractions should be researched more carefully.

*Key words:* mathematics, understanding, knowledge, fractions, drawings.

Ana Mlekuž

## Dejavniki finančne pismenosti med slovenskimi petnajstletnicami in petnajstletniki, vključenimi v mednarodno raziskavo PISA 2012

Dandanes gospodarske razmere posameznike silijo k velikemu številu kompleksnih finančnih odločitev, zato za uspešno delovanje na tem področju potrebujejo neko osnovno znanje ekonomije ter poznavanje delovanja gospodarstva in finančnih institucij. Posamezniki morajo biti vsaj malo finančno pismeni. Finančno pismenost razumemo kot kombinacijo zavedanja, znanja, veščin, stališč in vedenj, ki je potrebna za pravilne finančne odločitve in doseganje finančnega blagostanja (Atkinson in Messy, 2012). Žal pa raziskave kažejo, da je finančna pismenost nizka, kar posledično pomeni, da posamezniki z nizko stopnjo finančne pismenosti ne razumejo finančnih storitev, ki jih imajo na voljo, in se velikokrat tudi napačno odločajo, kar še poslabša njihov finančni položaj. In seveda obratno, posamezniki

z višjo stopnjo finančne pismenosti bolje upravljajo s svojim denarjem in na ta način svoj položaj še izboljšujejo (Smyczek in Matysiewicz, 2015).

V prispevku preverjamo, kateri dejavniki vplivajo na finančno pismenost 15-letnikov, ki so bili vključeni v mednarodno raziskavo PISA. V podrobnejšo analizo smo poleg slovenskih mladostnikov vključili še flamske, ki so med evropskimi mladostniki dosegli najvišje rezultate, ter italijanske mladostnike, ki so dosegli najnižje rezultate. S pomočjo regresijske analize preverjamo, kateri dejavniki (spol, ekonomski in socialni status, posedovanje bančnega računa, bančne kartice, učenje upravljanja z denarjem itd.) napovedujejo stopnjo finančne pismenosti in ali se napovedniki med izbranimi državami razlikujejo. V prispevku nas na koncu zanima tudi, na kakšen način lahko mladostnike opolnomočimo, da se bodo lahko v odraslosti ustrezno odločali na finančnem področju.

*Ključne besede:* finančna pismenost, dejavniki finančne pismenosti, spol, ekonomski in socialni status, izobraževanje na področju upravljanja z denarjem

## Financial literacy factors among Slovenian 15-year-olds included in PISA 2012

Nowadays, the economic situation is forcing individuals to make several complex financial decisions. As a result individuals need a basic economic knowledge and understanding of the economic and financial institutions operations for successful functioning. Financial literacy is understood as a combination of awareness, knowledge, skills, attitudes and behaviors required for the suitable financial decision making in order to achieve financial well-being (Atkinson and Messy, 2012). Unfortunately, research shows that financial literacy is low, which in turn means that individuals with low levels of financial literacy do not understand the financial services available to them, and often make wrong decisions, which worsen their financial situation. And, of course, vice versa, individuals with higher levels of financial literacy are better at managing their money and improving their economic situation (Smyczek and Matysiewicz, 2015). In this paper the factors influencing the level of financial literacy of fifteen year-olds are explored. In addition to Slovenian data also Flemish (with the highest financial literacy achievement) and Italian (with the lowest financial literacy achievement) data are presented for a detailed comparison. Furthermore, by using regression analysis, the article presents the factors (gender, economic and social status, holding a bank account or pre-paid debit card, learning money management, etc.) which predict the level of

financial literacy by selected country. The last part of the article presents some suggestions how to empower the youth to make appropriate financial decisions as adults.

*Key words:* financial literacy, factors influencing financial literacy, gender, social and economic status, learning money management

Karmen Svetlik

**Povezanost dejavnikov z dosežki učencev pri kemiji v raziskavi TIMSS 2011**

Prispevek je bil osnovan na izsledkih Mednarodne raziskave trendov znanja matematike in naravoslovja TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study). Preučeni so bili dejavniki, ki so povezani z izmerjenimi dosežki, z namenom prilagoditve pouka kemije učnim zmožnostim učencev, umeščenih v posamezni mejnik znanja. Ker v raziskavi izmerjeni dosežki nič ne povedo o tem, katero znanje je učenec z določenim številom točk pokazal, in o tem, kaj zna, so bili v ta namen razviti mejniki znanja, ki določajo tipična znanja učencev, umeščenih v posamezne mejnike znanja, od nizke do najvišje ravni. Kemijske naloge v preizkusu znanja so bile glede na uspešnost reševanja v Sloveniji umeščene v mejnike znanja. Ugotovljeno je bilo, da so se posamezne kemijske naloge umestile v mejnike znanja drugače kot na mednarodni ravni, in sicer bolje, saj so se le tri naloge umestile višje od mednarodne umestitve. Umestitev nalog v mejnike znanja se razlikuje tako glede vsebine kot tudi kognitivnega področja ter tipa naloge. Ugotovljeno je bilo, da so dosežki iz kemije povezani z izmerjenimi stališči učencev: naklonjenostjo učenju kemije, samozavestjo pri učenju kemije in sodelovanju učencev pri pouku kemije. Vendar te ugotovitve veljajo le za učence, umeščene v mejnik najvišje ravni znanja, za učence, umeščene v ostale mejnike, pa ne.

*Ključne besede:* TIMSS, mejniki znanja, kemijske naloge, vsebinska in kognitivna področja, stališča učencev

**The correlation between the factors and students' achievements in chemistry in the TIMSS 2011**

The article is based on findings from Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS 2011. They were examined factors associated with achievements measured in order to adjust teaching chemistry learning competence of the students classified in each benchmarks. Since the measured achievements in the study are inconclusive about what knowledge a student with a certain achievement has shown and what skills he

or she has gathered, a benchmarking system was developed to show typical skills/achievements acquired by the students, mapped to benchmarking levels from lowest to highest level. Chemistry items in the examination were fitted to benchmarks. It was found that specific chemistry items were placement to benchmarks different from the international placement. The result in Slovenia was better than international results, with only three items classified higher than international placement. Placement of items into benchmarks differs in terms of both content as well as cognitive domain and type of item. It was found that the achievements in chemistry were related by measured students' views: preference for learning chemistry, self-confidence while learning and participation of students during chemistry lessons. However, these conclusions are only valid for students, placed in the advanced benchmark, while they are not valid for students placed in other benchmarks.

*Keywords:* TIMSS, benchmarks, chemistry items, content and cognitive domains, students' views

Jana Hafner in Mojca Zupan

**Zaznavanje profesionalnosti v vrtcu**

V prispevku pozornost namenjava profesionalizmu strokovnih delavcev v oddelku vrtca skozi osebna zaznavanja oz. opažanja dijakov programa Predšolska vzgoja na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana. Strokovnim delavcem v vrtcu želiva pomagati pri opredelitvi področij, ki bi jim bilo pri skrbi za nadaljnji profesionalni razvoj smiselno posvetiti več pozornosti. V ta namen v teoretičnem uvodu definirava profesionalizem in ga poveževa s kakovostjo predšolske vzgoje. Čeprav se definicije profesionalizma in kakovosti med različnimi državami in sistemskimi oblikami predšolske vzgoje razlikujejo, obstajajo tesne povezave med profesionalnostjo oz. strokovno usposobljenostjo zaposlenih v predšolski vzgoji in njeno kakovostjo. Nadalje predstaviva tudi vsebinsko pripravo dijakov izobraževalnega programa Predšolska vzgoja pri pouku strokovnega modula Kurikulum oddelka v vrtcu na strokovno delovanje v oddelku vrtca (upoštevanje izbranih kurikularnih načel in ravnanje v skladu z njimi) in rezultate empirične raziskave. Pričujoča raziskava je pokazala, da strokovni delavci v oddelku vrtca svoje delo opravljajo večinoma profesionalno in v skladu s kurikularnimi načeli. Izkazalo pa se je, da je največ možnosti za izboljšanje kakovosti dela v oddelku predvsem pri sistematičnem in rednem ozaveščanju prikritega kurikula v oddelku vrtca. Takšne raziskave

nam omogočajo vpogled v neposredno delo v oddelku vrtca in pripomorejo k spodbujanju nadaljnjih korakov strokovnih delavcev v oddelku vrtca na poti h kakovostni predšolski vzgoji v slovenskih vrtcih. Hkrati pa nam omogočajo tudi reflektiran vpogled v kakovost izvedbe in vsebine učnega programa srednjega strokovnega izobraževanja.

*Ključne besede:* profesionalnost, kurikularna načela, Kurikulum za vrtce, kakovost

## Detecting professionalism in kindergarten

In this paper we are focusing on professionalism of early childhood educators through personal perceptions and observations of secondary school students of early childhood education and care program at Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija  Ljubljana. We wish to help early childhood educators in identifying areas that they should pay more attention to when regarding to their further professional development. In the article we define professionalism and associate it with the quality of early childhood education and care. Although the definitions of professionalism and quality differ between different countries and systems of early childhood education and care, there are close links between professionalism and professional qualification of early childhood educators and quality. Furthermore we introduce the preparation of the students for their professional role in early childhood education and care settings through the teachings of a professional module Kurikulum oddelka v vrtcu (consideration of selected curricular principles and compliance with them) and the results of an empirical study.

The present study showed that the majority of early childhood educators work is done professionally and in accordance with the principles of the Kurikulum za vrtce. It is evident, however, that the greatest potential for improving the quality of work is in the systematic and regular awareness-raising of hidden curriculum in early childhood education and care settings. Such studies allow us direct insight into the work in early childhood education and care settings and contribute to promoting the further steps to a quality early childhood education in Slovenian. At the same time the study also provides a reflective insight into the quality of implementation and content of secondary vocational education.

*Key words:* professionalism, curricular principles, Kurikulum za vrtce, quality

# O avtorjih

*Katarina Aškerc Veniger* je zaposlena v Centru za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS), pred tem je bila več let zaposlena v Nacionalni agenciji za kakovost v visokem šolstvu (NAKVIS). Njeno področje raziskovanja in dela vključuje kakovost učenja in poučevanja v visokem šolstvu, pedagoški razvoj visokošolskih učiteljev, internacionalizacijo kurikuluma in internacionalizacijo doma itd. Je doktorska študentka edukacijskih ved na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

*Katarina Aškerc Veniger* currently works at the Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes (CMEPIUS), previously she was employed at the National Agency for Quality in Higher Education (NAKVIS) for several years. Her field of research and work includes the quality of teaching in higher education, the professional development of higher education teachers, the internationalization of the curriculum and the internationalization at home, etc. She is a doctoral student of Educational Sciences at the Faculty of Education of the University of Ljubljana.

*Dr. Alenka Flander* je direktorica Centra za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS), ključne institucije za spodbujanje in razvoj mednarodnega sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji. Že skoraj 20 let deluje na področju mednarodnega sodelovanja tako doma kot v tujini. Njeno raziskovanje je usmerje-

no predvsem v sisteme, institucije in reformne procese v visokem šolstvu s področja internacionalizacije, upravljanja in pogojev akademskega dela; internacionalizacijo visokega šolstva in stališč delodajalcev, vezanih na zaposljivost študentov z mednarodnimi izkušnjami. Je avtorica in soavtorica več publikacij s teh področij.

*Alenka Flander*, PhD, is the Director of the Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes (CMEPIUS), the key institution for promoting and developing international cooperation in education and training in Slovenia. For almost 20 years, she has been working in the area of international cooperation both at home and abroad. Her research focuses primarily on systems, institutions and reform processes in higher education in the field of internationalization, management and the conditions of academic work; the internationalization of higher education and the position of employers related to the employability of students with international experience. She is the author and co-author of several publications from these fields.

*Maruša Komotar* je doktorska študentka edukacijskih ved na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. V doktorski disertaciji se raziskovalno ukvarja s primerjalno analizo internacionalizacije in zagotavljanja kakovosti v slovenskem in nizozemskem visokem šolstvu v »predbolonjskem« obdobju (1980–1999) in v kontekstu bolonjskega procesa (od 1999 dalje). Univerzitetni študij pedagogike in sociologije je zaključila na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

*Maruša Komotar* is a doctoral student of Educational Sciences at Faculty of Education, University of Ljubljana. Research in her doctoral dissertation is focused on comparative analysis of internationalisation and quality assurance in Slovenian and Dutch higher education in »pre-Bologna« (1980–1999) and Bologna process phase (1999 onwards). She completed university studies of Educational Sciences and Sociology at Faculty of Arts, University of Ljubljana.

*Jana Rapuš Pavel* je docentka na Oddelku za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Raziskovalno se usmerja na področje socialnopedagoških intervencij različnih oblik dela s posameznimi ranljivimi skupinami (mentorstvo in mentorski modeli, brezposelni mladi, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ranljive družine). V zadnjem obdobju se v projektih akcijskega raziskovanja posveča uvajanju prožnih oblik podpore ranljivim družinam.

*Jana Rapuš Pavel* is Assistant Professor on Department of Social Pedagogy, Faculty of Education, University of Ljubljana. She has participated in several action and qualitative research projects, which involved different approaches and vulnerable groups (mentoring, unemployed youth, children with emotional and behavioural difficulties, vulnerable families). Her recent action research projects are related to vulnerable families, more specifically, they are geared towards the development of more flexible and innovative models of cooperation with vulnerable families.

*Nada Turnšek* je docentka za sociologijo edukacije na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskovalno se ukvarja s tematikami demokratizacije sistema predšolske vzgoje, zmanjševanja socialne in kulturne neenakosti, zagotavljanja enakih izobraževalnih in razvojnih možnosti predšolskih otrok ter spoprijemanja z diskriminacijo. V zadnjem obdobju raziskuje potrebe ranljivih družin in otrok v okviru (predšolske) vzgoje ter razvoj inovativnih pristopov odzivanja nanje.

*Nada Turnšek* is Assistant Professor of sociology of education at the Department of Early Childhood Education at the Faculty of Education in Ljubljana. Her research interest include tackling social and cultural inequality trough early childhood education and care, democratisation of early childhood system and settings, as well as providing equal education opporunities and counteracting discrimination. In recent years she is involved in (action) research exploring the needs of vulnerable families with young children and searching for more comprehensive, flexible and interdisciplinary expert responses from within and outside the system of preschool education.

*Olga Poljšak Škraban* je docentka za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V zadnjih letih se raziskovalno osredotoča na družino in razvoj posameznika v njej ter na ranljive družine in razvoj novih pristopov dela z njimi.

*Olga Poljšak Škraban* is Assistant Professor of developmental psychology at the Department of Education Studies and in the Department of Social Pedagogy at the Faculty of Education in Ljubljana. Past few years she participates in researching vulnerable families and developing new models of working with them.

*Špela Razpotnik* je docentka za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Njena raziskovalno področje ter področja delovanja so: manjšine, neenakost, mladi, spol, terensko delo, kulturna animacija,

migracije, brezdomstvo in ranljive družine ter raziskovanje in vzpostavljanje inovativnih oblik socialnopedagoškega dela na naštetih področjih.

*Špela Razpotnik* is Assistant Professor of social pedagogy at the department for Social Pedagogy at the Faculty of Education in Ljubljana. Her research and professional interest is focused on the field of minorities, human rights, youth at risk, gender inequality, migration and homelessness, field work, cultural animation, intercultural project development of innovative models of working with marginalised social groups.

*Simona Tancig*, doktorat iz psihologije in specializacija iz supervizije, izredna profesorica razvojne psihologije, zunanja sodelavka Pedagoške fakultete na Univerzi v Ljubljani. Glavna področja delovanja so psiho-motorični razvoj, metakognicija, izvršilne funkcije in samoregulacija, kognitivna znanost, pomoč z umetnostjo, supervizija, edukacijska nevroznanost in etika v raziskovanju. Članica Posebne interesne skupine Nevroznanost in edukacija pri Evropski zvezi za raziskovanje učenja in poučevanja (EARLI).

*Simona Tancig*, Ph.D. in psychology and specialist of supervision, associate professor of developmental psychology at the Faculty of education, University of Ljubljana. Her main fields of interest are psychomotor development, metacognition, executive functions and self-regulation, cognitive science, art therapy, supervision, educational neuroscience, and research ethics. Member of the Special interest group Neuroscience and Education at European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

*Rok Benčin* je znanstveni sodelavec na Filozofskem inštitutu Znanstvenoraziskovalnega centra Slovenske akademije znanosti in umetnosti in docent na Podiplomski šoli ZRC SAZU.

*Rok Benčin* is a Research Fellow at the Institute of Philosophy, Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, and an Assistant Professor at the Postgraduate School ZRC SAZU.

*Ana Mladenović* je zaključila magistrski študij sociologije na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, kjer se je v sklopu modula Študiji spola in spolnosti ukvarjala s pozno moderno konstrukcijo materinstva in ženskosti. Od oktobra 2015 je zaposlena kot mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, študij pa nadaljuje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer pripravlja doktorsko disertacijo s področja edukacijskih ved in feministične teorije.

*Ana Mladenović* completed her Masters in Sociology with a focus on Gender and Sexuality Studies at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana,

where she researched the construction of motherhood and femininity in late modernity. Since october 2015, she is an early stage researcher at Educational Research Institute and continues her studies at Faculty of Education, University of Ljubljana, where she is writing her PhD dissertation in the field of education and feminist theory.

*Mojca Rep* – uni. dipl. vars., mag. vars., zaključeno pedagoško andragoško izobraževanje, doktorska kandidatka na Evropski pravni fakulteti, sodnica porotnica na Okrožnem sodišču Celje od marca 2016, članica programskega odbora Pravosodje in pravna država (mojca_rep@yahoo.com).

*Mojca Rep* – BA and MA in Criminal Justice, Pedagogical Andragogical education completed, PhD candidate at European Faculty of Law, Associate judge at the District Court Celje from March 2016, a member of the Program Committee Justice and the Rule of law (mojca_rep@yahoo.com).

*Tomaž Čas* – uni. dipl. iur, mag. uir, doktor obramboslovja, izredni profesor za varnostne vede na Fakulteti za varnostne vede, Evropski pravni fakulteti in Fakulteti za podiplomske državne in evropske študije, Šolskem centru Kranj in na Čas – Zasebni šoli za varnostno izobraževanje (tina.cas@siol.net).

*Tomaž Čas* - BA in Law, LLM, PhD in Defence Studies, Associate professor in security sciences at the Faculty of Criminal Justice and Security, The European Faculty of Law and Graduate School of Government and European Studies, at the Kranj School Centre and Čas - Private School for security education (tina.cas@siol.net).

*Urška Štremfel*, doktorica politoloških znanosti, je znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu, pri svojem raziskovalnem delu pa sodeluje tudi v Centru za politološke raziskave na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani. Njen znanstvenoraziskovalni interes predstavlja evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in njegov vpliv na nacionalni izobraževalni prostor. V tem okviru posebno pozornost namenja vlogi mednarodnih raziskav pri oblikovanju slovenske izobraževalne politike in izobraževalnih praks slovenskih šol ter razvoju na podatkih temelječega izobraževanja. Je koordinatorica priprave znanstvenih podlag v evropskem projektu TITA (Medsektorski pristop k obravnavi zgodnjega opuščanja šolanja: inovativna usposabljanja, pripomočki in dejavnosti).

*Urška Štremfel*, PhD, is a research fellow at the Educational Research Institute in Ljubljana and part-time research fellow at the Centre for Political Science Research at the Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana. Her research interests include the European aspects of policy analysis,

especially new modes of EU governance and cooperation in the field of education policy. In that framework she has devoted special attention to the role international comparative assessment studies play in development of Slovenian education policies and practices and the development of evidence-based education. She coordinates preparation of scientific bases in the European project TITA (Team cooperation to fight early school leaving, Training, Innovative Tools and Actions).

*Maša Vidmar* je doktorica psiholoških znanosti, docentka za psihologijo in kot znanstvena sodelavka zaposlena na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno se ukvarja predvsem s socialnimi in čustvenimi vidiki učenja in poučevanja (odnosna kompetentnost učiteljev, socialni in osebnostni razvoj otrok in mladostnikov), predšolsko vzgojo ter dejavniki učne uspešnosti. Vključena je v različne mednarodne in nacionalne projekte (zgodnje opuščanje šolanja, prehod iz vrtca v šolo, socialne in državljanske kompetence strokovnih delavcev, socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo družbo), sodeluje pa tudi pri pripravah poročil o slovenskem izobraževalnem sistemu v mednarodnih institucijah oz. mrežah za edukacijsko raziskovanje (npr. OECD, Eurydice).

*Maša Vidmar* is assistant professor and works at Educational Research Institute as scientific associate. Her research interests include social and emotional aspects of learning and teaching (teachers' relational competence, social and personality development in childhood and adolescence), early childhood education and care (ECEC), and determinants of academic achievement. She is involved in several international and national projects (early school leaving, transition from ECEC to school, perception of knowledge in knowledge-based society, social and civic competences of staff in education, social and emotional skills for tolerant and non-discriminative societies) as well as in preparation of reports on Slovenian education system in permanent networks of international educational research (e.g. OECD, Eurydice).

*Valerija Vendramin* je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi raziskovalnimi 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).

*Valerija Vendramin*, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current re-

search fields 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.).

*Polona Vilar* je doktorica znanosti, od leta 2014 izredna profesorica za informacijsko znanost na Oddelku za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Raziskuje, objavlja in predava na področjih informacijske in bralne pismenosti, šolskih in splošnih knjižnic, uporabnikov informacij ter informacijskega vedenja. Njena bibliografija obsega preko 90 znanstvenih in strokovnih del.

*Polona Vilar* (PhD) has been Associate Professor for information science at the Department of Library and Information Science and Book Studies at Faculty of Arts, University of Ljubljana since 2014. She has researched, published and lectured in the fields of information and reading literacies, school and public libraries, information users and information behaviour. Her bibliography consists of over 90 research and practice-oriented works.

*Dragica Haramija* je doktorica znanosti, od leta 2011 redna profesorica za področje slovenske književnosti na Pedagoški fakulteti in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Avtoričino osrednje raziskovalno področje je mladinska književnost, v okviru le-te pa teorija žanrov v mladinski prozi, preučevanje posameznih ustvarjalcev mladinske književnosti na Slovenskem in bralna pismenost. Doslej je izdala 6 samostojnih znanstvenih monografij in eno v soavtorstvu. Piše znanstvene in strokovne članke s področja mladinske književnosti in branja. Je članica Upravnega odbora slovenske sekcije IBBY, članica Upravnega odbora Društva slovenskih pisateljev, strokovna sodelavka pri žiriji za Desetnico in predsednica Društva bralna značka Slovenije – ZPMS.

*Dragica Haramija* (PhD) has been Full Professor for Slovenian Literature at Faculty of Education and Faculty of Arts, University of Maribor since 2011. Her main research area is youth literature, more specifically genre theory in youth literature, investigation of individual authors of Slovenian youth literature and reading literacy. She has authored 6 scientific monographs and one in co-authorship. She writes research and practice-oriented papers in the fields of youth literature and reading. She is member of executive board of Slovenian section of IBBY, of executive board of Slovene Writers' Association, expert consultant to the commision for Desetnica, and Chair of Slovene Reading Badge Society.

*Barica Marentič Požarnik* je diplomirala iz psihologije in pedagogike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, leta 1971 doktorirala iz psihologije z disertacijo »Struktura in determinante učnih navad naših učencev« na isti fakulteti, leta 1994 pa doktorirala iz pedagoških znanosti na Univerzi v Zagrebu na temo »Modeli didaktičnega izpopolnjevanja univerzitetnih učiteljev in sodelavcev«. Svoje znanje je vseskozi izpopolnjevala tudi s študijem v tujini, med drugim kot Fulbrightova štipendistka v ZDA (mednarodni program za razvoj učiteljev – 1966/67), na Pedagoškem inštitutu v Oslu (1965) in kot štipendistka DAAD v Nemčiji (1974).

*Barica Marentič Požarnik* graduated from Psychology and Pedagogy at the Faculty of Arts at the University of Ljubljana in 1971. She received a PhD in psychology with the dissertation titled »Structure and determinants of the learning habits of our students« at the same faculty, and in 1994 she received her second PhD from pedagogical sciences at the University of Zagreb on the topic of »Models Didactic training of university teachers and other staff«. She continued with her research also abroad, which includes Fulbright's scholarship in the USA (International Teacher Development Program – 1966/67), at the Pedagogical Institute in Oslo (1965) and as a DAAD scholar in Germany (1974).

*Dr. Danijela Rus* je leta 2009 diplomirala na Filozofski fakulteti in Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru v dvopredmetnem pedagoškem študiju, smer pedagogika in matematika. Svojo poklicno pot je nadaljevala kot svetovalna delavka v dijaškem domu. Od leta 2015 je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru kot asistentka za pedagogiko na Oddelku za temeljne pedagoške predmete. Doktorirala je s področja praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov. Je avtorica več strokovnih in znanstvenih člankov ter aktivno sodeluje na različnih mednarodnih konferencah.

In 2009, *Danijela Rus*, PhD graduated in the double-major pedagogical study program Pedagogy and Mathematics at the Faculty of Arts and Faculty of Natural Sciences and Mathematics of University of Maribor. Her professional career continued as counselor at a student dormitory. Since 2015 she is employed as assistant in the department of basic pedagogical studies at the Faculty of Education, University of Maribor. The field of her doctoral thesis covers the practical pedagogical training of students. Danijela Rus, PhD is author of several professional and scientific articles and, also, actively involved in various international conferences.

Prof. dr. *Milena Ivanuš Grmek* je dodiplomski študij pedagogike in sociologije zaključila leta 1983 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Magistrski in doktorski študij je prav tako zaključila na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Kot redna profesorica za didaktiko je zaposlena na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Didaktiko predava študentom na dodiplomskem in podiplomskem študiju. Je mentorica študentom pri pripravi diplomskih in magistrskih nalog ter doktorskih disertacij. Rezultate raziskovalnega dela objavlja v uglednih domačih in tujih revijah.

Prof. Dr. *Milena Ivanuš Grmek*, graduated in the fields of pedagogy and sociology at the University of Ljubljana, Faculty of Arts, in 1983. She reached her Master Degree and defended her PhD thesis at the University of Ljubljana, Faculty of Arts. Her current academic appointment refers to the field of didactics. She works as the Full Professor of Didactics at the University of Maribor, Faculty of Education, and is responsible for teaching students the didactics at the undergraduate and postgraduate levels. She is a supervisor of students' diploma (Bachelor of Arts), master (Master of Science) and doctoral (PhD) thesis in her field of research. She has been publishing scientific and specializing texts in Slovenian, as well as in foreign magazines and has been participating on scientific conferences in Slovenia and abroad.

*Alenka Lipovec* poučuje matematiko in didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Raziskovalno se ukvarja predvsem z razvojem zgodnjih matematičnih pojmov znotraj pouka matematike, smiselnim vključevanjem IKT in staršev ter medpredmetnim povezovanjem v okviru pristopov RME in CLIL.

*Alenka Lipovec* lectures mathematics and mathematics education at Faculty of Education Maribor. Her research focus is early development of mathematics concepts within school settings, efficient incorporation of ICT, parental engagement and cross curricular themes in frame of RME and CLIL approach.

*Manja Podgoršek* je asistentka za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Njeno glavno raziskovalno področje je uporaba vizualnih reprezentacij pri zgodnji matematiki. Pri delu s študenti posebej poudarja aktivne oblike učenja in poučevanja.

*Manja Podgoršek* is assistant for mathematics education at Faculty of Education Maribor. Her main research field is connected to visual representations in eary mathematics. When working with future teacher her emphasis lies on active methods of learning and teaching.

*Ana Mlekuž* je diplomirana politologinja, magistrica znanosti s področja mednarodne ekonomije in je zaposlena kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Področje njenega raziskovanja je finančna pismenost, poleg tega pa je tudi upravljavka podatkovnih baz za Mednarodno raziskavo državljanske vzgoje in izobraževanja (ICCS 2009) in Evropsko raziskavo o jezikovnih kompetencah (ESLC 2011) ter (so)avtorica znanstvenih in strokovnih člankov s področja mednarodnih raziskav znanja.

*Ana Mlekuž* holds a B. A. in political sciences and M. A. in the field of international economics. She is a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana, her field of research is financial literacy. She is also data manager for International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009) and European Survey on Language Competences (ESLC 2011) and a co-author of several scientific articles in the field of international large scale assessments.

Mag. *Karmen Svetlik* je diplomirala iz kemije in fizike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani ter magistrirala iz kemijskega izobraževanja na Naravoslovnotehniški fakulteti v Ljubljani. Zaposlena je kot raziskovalka na Pedagoškem inštitutu. Deluje na mednarodnih študijah, kot koordinator za naravoslovje na Mednarodni raziskavi trendov znanja matematike in naravoslovja (TIMSS) od leta 2005 dalje: vzorčenje, priprava instrumentarija in preizkusov znanja za zbiranje podatkov, vodenje zbiranja podatkov in graditev podatkovnih baz in poročanje o znanju naravoslovnih področij med učenci v osnovni šoli (kemija, fizika, biologija, geografija) in gimnaziji (fizika).

*Mag. Karmen Svetlik* graduated in chemistry and physic, Faculty of Education – University in Ljubljana and Master in Chemistry education, Faculty of Natural sciences and Engineering, University in Ljubljana. She is a researcher at the Educational Research Institute in Ljubljana. She is working in international studies, as science coordinator in Trends in International Mathematics and Science Study since 2005: sampling, preparation and testing instruments for data collection, management data collection and construction of databases and reporting knowledge of science fields among students in elementary school (chemistry, physics, biology, geography) and high school (physics).

*Jana Hafner*, univerzitetno diplomirana pedagoginja, zaposlena na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana, jana.hafner@svsgl.si, 01/56-51-739.

*Jana Hafner* (BA of pedagogy) is employed at the Secondary Grammar school for pedagogy in Ljubljana, jana.hafner@svsgl.si 01 / 56-51-739.

*Mojca Zupan*, univerzitetno diplomirana pedagoginja, zaposlena na Srednji vzgojiteljski šoli in gimnaziji Ljubljana, mojca.zupan@svsgl.si, 01/56-51-730.
*Mojca Zupan* (BA of pedagogy) is employed at the Secondary Grammar school for pedagogy in Ljubljana, mojca.zupan@svsgl.si 01 / 56-51-730.

# Stvarno kazalo


## A

akcijski načrt 42, 76
akcijsko raziskovanje 15, 56, 165, 167, 169

## B

bralna kultura 145
bralna pismenost 146, 218, 285

## D

diskurz 16, 56, 63, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 132, 137, 264, 266, 268
dosežki 85, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 114, 129, 136, 138, 139, 143, 147, 148, 151, 155, 163, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 240, 249

## E

edukacijska nevroznanost 69, 76
ekonomski in socialni status 200, 275
enakost med spoli 139
etika 17

## F

finančna pismenost 199, 200, 201, 202, 274

## I

integriteta 87, 88
internacionalizacija 21, 22, 23, 24, 25, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49
izpopolnjevanje 106, 108, 114, 169, 235

## K

kakovost 15, 21, 22, 24, 25, 32, 35, 36, 40, 44, 48, 49, 54, 108, 113, 114, 116, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 165, 166, 169, 173, 234, 235, 236, 278, 279
kemija 217, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229

knjižnica 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156
kompetence 22, 34, 36, 44, 46, 48, 105, 106, 107, 108, 116, 126, 127, 144, 146, 148, 154, 156, 177, 205, 233, 234, 235, 240, 250, 252, 254
koncept 22, 34, 62, 71, 73, 193, 199, 201
kurikularna načela 234, 236, 253
kurikulum 22, 23, 30, 33, 34, 35, 152, 217, 218, 236, 239, 240, 253

M

matematika 71, 97, 101, 174, 194, 217, 218
mejniki znanja 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229
multiprofesionalno sodelovanje 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 131, 132

N

neenakost 92, 93, 94, 95, 100, 101, 136, 137, 138
nevrokonstruktivizem 67
nevromiti 71, 75, 78

P

percepcije 23, 25, 29, 30, 123, 124, 136
politike 15, 21, 24, 25, 32, 35, 43, 44, 48, 76, 91, 120, 136, 139, 144, 145, 169
postfeminizem 136, 137
praktično pedagoško usposabljanje 174, 176, 178, 182, 183, 186
predšolska vzgoja 151, 152, 233, 235, 236, 240, 241, 246, 248, 250, 253
pričakovanja 22, 28, 33, 59, 101, 148, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186
primerjalne študije 154, 155, 163
profesionalnost 253
prostovoljstvo 55
prožne oblike podpore 56, 60

R

ranljive družine 53, 54, 56, 62, 63
razumevanje 31, 41, 65, 67, 70, 73, 74, 75, 125, 127, 130, 132, 144, 145, 149, 165, 193, 196, 199, 200, 201, 204, 236
risba 194, 195, 196

S

spol 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 135, 136, 138, 139, 140, 200, 202, 207, 209, 210, 212, 213, 215
stališča 59, 128, 139, 164, 165, 218, 219, 222, 228, 229

T

TIMSS 163, 217, 220, 221, 222, 223, 229, 276, 277

U

ulomek 194, 196
univerza 24, 25, 41, 42, 43, 86, 87
upravljanje z denarjem 201
uspešnost 16, 17, 105, 108, 109, 115, 122, 123, 129, 131, 135, 137, 138, 157, 174, 201, 217, 219
usposabljanje 31, 111, 115, 119, 126, 127, 130, 144, 169, 174, 177, 178, 179, 185, 234, 236, 240, 253

V

vsebinska in kognitivna področja 218

Z

zgodnje opuščanje izobraževanja 119, 121, 129

*Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes*
Večavtorska znanstvena monografija

Uredniki izdaje: Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar, Ana Mlekuž

Digitalna knjižnica
Uredniški odbor: Igor Ž. Žagar (Educational Research Institute & University of Primorska), Jonatan Vinkler (University of Primorska), Janja Žmavc (Educational Research Institute), Alenka Gril (Educational Research Institute)
Zbirka: Dissertationes (znanstvene monografije), 31
Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenti: Marjeta Doupona, Barbara Japelj Pavešić, Eva Klemenčič, Ana Kozina, Tina Rutar Leban, Mitja Sardoč, Urška Štremfel, Darko Štrajn, Valerija Vendarmin, Maša Vidmar, Tina Vršnik Perše, Janja Žmavc
Jezikovni pregled: Davorin Dukič
Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana
Ljubljana 2017
Za založnika: Igor Ž. Žagar

ISBN 978-961-270-258-8 (pdf)
http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-258-8.pdf
ISBN 978-961-270-259-5 (html)
http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-259-5/index.html
DOI: https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-258-8

© 2017 Pedagoški inštitut/Educational Research Institute

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

37.01(0.034.2)

RAZISKOVANJE v vzgoji in izobraževanju danes [Elektronski vir] : [večavtorska znanstvena monografija] / ur. Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2017. - (Digitalna knjižnica. Dissertationes ; 31)

Način dostopa (URL): http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-259-5/index.html

ISBN 978-961-270-258-8 (pdf)
ISBN 978-961-270-259-5 (html)
1. Sardoč, Mitja
291297280