

UR. IGOR Ž. ŽAGAR
IN ANA MLEKUŽ

*raziskovanje v vzgoji
in izobraževanju*

dissertationes

raziskovanje v vzgoji in izobraževanju

ur. Igor Ž. Žagar in Ana Mlekuž

Vsebina

- 11 Kazalo slik in tabel

Igor Ž. Žagar

- 13 Uvod

Znanstveni prispevki

- 15 **Inovativni pristopi**

Marta Gregorčič

- 17 Kritični odprti kurikulum: pedagoške smernice za transformacijsko učenje

Saša Zagorc, Marjan Kos, Jaka Kukavica, Matija Urankar

- 35 Študentska *moot court* tekmovanja v službi modernega izobraževalnega procesa

Brigitte Römmer-Nosseck, Olga Markič

- 51 The challenge of positioning one's research question in the state of the art - supporting student academic writing

Nikolett Takács

- 67 Views of primary school and kindergarten teacher students about lifelong learning

81 Izobraževalne politike

Maruša Hauptman Komotar

- 83 Mednarodne razvrstilne lestvice v luči internacionalizacije in (zagotavljanja) kakovosti slovenskih visokošolskih zavodov

99 Profesionalni razvoj

Anja Dolžan in Andreja Lenc

- 101 Učinki Erasmus+ strokovnih usposabljanj na področju šolskega izobraževanja v tujini na učitelje

113 Šola in družba

Andrej Kirbiš, Monika Lamot, Marina Tavčar Krajnc, Danijela Lahe, Tina Cupar, Boris Vezjak, Marija Javornik Krečič

- 115 Dejavniki kulturne participacije in njen pomen za šolsko uspešnost mladih v Sloveniji

Ana Mladenović

- 133 Vloga medijev pri konstruiranju družbene realnosti: diskurzi o spolu v edukaciji

Valerija Vendramin

- 149 »Tako je videti feminist_ka«: medijske reprezentacije feminizma in feminizem v učnih načrtih

157 Učenje, poučevanje in socialni odnosi

Janja Žmavc

- 159 Retoričnost učiteljeve avtoritete

Strokovni prispevki

175 Profesionalni razvoj

Neža Pajnič in Alenka Flander

- 177 Prispevek Erasmus+ mobilnosti za namen poučevanja k profesionalnemu razvoju visokošolskih učiteljev

191 Šola in družba

Nikoletta Gulya

**193 Curricular opportunities for teaching about disability
in Hungarian public education**

Ivana Majcen in Katarina Pajer Povh

**205 Internacionalizacija šole doma in v tujini ter zaznane ovire
pri implementaciji internacionalizacijskih aktivnosti
– primer OŠ Tončke Čeč**

215 Učenje, poučevanje in socialni odnosi

Tilen Smajla

217 Usvajanje tujega jezika: stališča mlajših učencev

235 Povzetki

257 O avtorjih

269 Stvarno kazalo

Kazalo slik in tabel

52	<i>Slika 1: Writing an academic text is highly demanding</i>
53	<i>Slika 2: Phases of a writing project</i>
59	<i>Slika 3: Graph to illustrate positioning with regard to three theories as it may be sketched in class</i>
60	<i>Slika 4: Tree model</i>
70	<i>Slika 5: The basing phase of lifelong learning in Hungarian educational system</i>
71	<i>Slika 6: The role of kindergarten and primary school in basing children's lifelong learning</i>
170	<i>Slika 7: Retorična konstrukcija pedagoške avtoritete</i>
181	<i>Slika 8: Države mobilnosti visokošolskega osebja</i>
199	<i>Slika 9: The relative occurrences of disability content in the subject areas</i>
208	<i>Slika 10: Poznavanje možnosti financiranja mobilnosti v tujino med zaposlenimi na OŠ Tončke Čeč</i>
209	<i>Slika 11: Kje zaposleni v OŠ Tončke Čeč pridobivajo informacije o možnostih mobilnosti</i>
210	<i>Slika 12: Udeležba na potencialni mobilnosti v okviru zaposlitve</i>
210	<i>Slika 13: Doprinos mednarodne mobilnosti</i>
211	<i>Slika 14: Percepcija pomembnosti mednarodnih mobilnosti</i>
26	<i>Tabela 1: Spremembe v vrednotah in stališčih zaradi dela v organizaciji</i>
74	<i>Tabela 2: Views of kindergarten teacher students and primary school teacher students about lifelong learning</i>

- 88 *Tabela 3: Uvrstitve slovenskih univerz na mednarodnih razvrstilnih lestvicah*
- 90 *Tabela 4: Internacionalizacija v metodologiji mednarodnih razvrstilnih lestvic (THE, QS, U-Multirank)*
- 105 *Tabela 5: Primerjava povprečij med odgovori udeležencev izobraževalnega obiska in strukturiranega tečaja*
- 122 *Tabela 6: Ordinalni regresijski model napovedovanja srednješolskega uspeha med mladimi v Sloveniji*
- 122 *Tabela 7: Regresijski model napovedovanja kulturne participacije med mladimi v Sloveniji*
- 136 *Tabela 8: Tipologija funkcij medijev po McQuailu*
- 181 *Tabela 9: Število udeležencev visokošolske mobilnosti za akademsko osebo Erasmus+ po razpisnih letih*
- 182 *Tabela 10: Motivacija akademskega učnega osebja za mobilnost*
- 183 *Tabela 11: Vpliv mobilnosti na osebni in profesionalni razvoj*
- 184 *Tabela 12: Vpliv mobilnosti na pedagoški proces na instituciji gostiteljici*
- 184 *Tabela 13: Vpliv mobilnosti na pedagoški proces na domači instituciji*
- 185 *Tabela 14: Vpliv mobilnosti na institucionalni odnos do pedagoškega procesa*
- 185 *Tabela 15: Spodbujanje mobilnosti osebja, kot del institucionalne strategije*
- 185 *Tabela 16: Priznavanje mobilnosti*
- 222 *Tabela 17: Razlike v stališčih učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol (prvo merjenje)*
- 223 *Tabela 18: Razlike v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol (drugo merjenje)*
- 224 *Tabela 19: Rezultat t-preizkusa razlik v stališčih do uvajanja TJ 1 glede na starost za obe merjenji*
- 226 *Tabela 20: Rezultat analize variance stališč učencev do uvajanja TJ 1 glede na šolo, kjer se učijo prvega tujega jezika*
- 230 *Tabela 21: Opisna statistika*

Uvod

Igor Ž. Žagar

Petindvajsetega septembra 2018 je v prostorih Znanstveno raziskovalnega centra SAZU potekala že 3. nacionalna znanstvena konferenca »Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju«. Na konferenci je bilo predstavljenih 75 prispevkov v sedmih sekcijah (Šola in družba, Izobraževalne politike, Evalvacija in zagotavljanje kakovosti, Profesionalni razvoj pedagoških delavcev, Učenje, poučevanje in socialni odnosi v šoli in Inovativni pristopi k učenju in poučevanju), udeležilo pa se je 144 zainteresiranih posameznikov in posameznic.

Kot plenarna predavatelja sta nastopila prof. dr. Tone Kvernbekk, Univerza v Oslu, ki je predavala na temo Evidence-based practice: wishful thinking?, in prof. dr. Renata Salecl, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti UL, s predavanjem Vzgoja za nevednost.

Na konferenci smo podelili tudi tri priznanja, in sicer: dr. Moniki Mithans (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta), ki je prejela Priznanje za najboljše doktorsko delo na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja za leto 2018, izr. prof. dr. Amaliji Žakelj (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta), ki je prejela Priznanje za izjemne dosežke na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja za leto 2018, ter prof. dr. Darku Štrajnu (Pedagoški inštitut), ki je prejel Priznanje za življenjsko delo na področju raziskovanja vzgoje in izobraževanja za leto 2018.

Za objavo razširjenih prispevkov s konference, z vsem potrebnim znanstvenim aparatom, se je odločilo 14 avtorjev in avtoric, in sicer 4 v ka-

tegoriji strokovnih prispevkov in 10 v kategoriji znanstvenih prispevkov. Število se morda zdi majhno in vendar prispevki dokaj enakomerno in reprezentativno »pokrivajo« večino tem, naslovljenih na konferenci: od mobilnosti Erasmus+ in strokovnih usposabljanj na področju VIZ v tujini, internacionalizacije šole doma in v tujini, učenja tujih jezikov in odprtega kurikula, preko problema »akademskega pisanja«, vloge vrtcev in osnovnih šol v vseživljenjskem učenju in mednarodnih razvrstilnih lestvic, pa vse do vloge medijev pri konstruiranju družbene realnosti in retoričnosti učiteljeve avtoritete.

Gre za kvalitetne prispevke in upamo, da vam bo njihovo prebiranje v veselje!

inovativni pristopi

Kritični odprti kurikul: pedagoške smernice za transformacijsko učenje

Marta Gregorčič

V besedilu je predstavljena študija primera transformacijskega učenja v treh nevladnih organizacijah iz regije nekdanjih jugoslovanskih držav, in sicer v Zavodu Bob (Slovenija), Volunterskem centru Istra (VCI) (Hrvaška) ter Centru za mladinski aktivizem – Krik (Makedonija). Vse tri organizacije delujejo na področju večjega vključevanja, usposabljanja in zaposlovanja mladih odraslih. Za študijo primera so bile izbrane na osnovi triletnega strateškega partnerstva, v katerega so vstopile leta 2017 z Erasmus+ projektom *PYLE (Post-YU for Learning Emancipation)*, s katerim razvijajo inovativna in komplementarna orodja za krepitev in spodbujanje avtonomnih praks (samo)zaposlitve mladih v zgodnji odraslosti skozi proces projektnega učenja in v učnem okolju, ki mentorirance postavlja v center samega razvoja učne prakse. Študija je nastala kot poskus krepitve kritične prakse, saj je potrebno zaostrene življenjske situacije mladih brezposelnih ne le vrednotiti (v Sloveniji je brezposelnost mladih okrog 20 %, na Hrvaškem 30 % in v Makedoniji 45 %), pač pa tudi spreminjati. Raziskava pa je služila tudi za izdelavo pedagoških smernic za emancipacijsko oz. transformacijsko učenje.

V prvem razdelku je predstavljen teoretski okvir emancipacijskega in/ali transformacijskega učenja. V njem pokažemo, da je transformacijsko učenje v znanstveni literaturi precizneje definirano kot emancipacijsko učenje ter opredelimo uporabo obeh konceptov za predstavitev naše študije primera. V drugem razdelku je predstavljena metodologija raziskave kot

tudi vzorec za študijo primera. Sledi razdelek Rezultati in razprava, kjer so najprej predstavljene vsebine dela v obravnavanih organizacijah skozi interpretacije, ki so jih podali udeleženci fokusnih skupin (v nadaljevanju FS). Nato so predstavljeni izsledki študije primera, osredotočeni zlasti na izjave, ki so obravnavale vrednote in stališča udeležencev FS v vseh treh obravnavanih organizacijah ter na ocene vrednot in stališč, ki so jih podali v samoevalvacijskih vprašalnikih. Sklepni razdelek predlaga premislek o *kritičnem odprtem kurikulumu*, ki ga uskladijo mentoriranci in mentorji v procesu priprave na učenje oziroma projektno delo in je smotrno tudi za druge formalne in neformalne programe, ki želijo okrepiti participativne in demokratične prakse v samih učnih procesih.

Emancipacijsko in/ali transformacijsko učenje

Emancipacijska ali libertarna pedagogika, zasnovana na dialogu in kritični refleksiji v konstruktivnem diskurzu, kot jo je utemeljil Freire (2000; 2005), je postala ključnega pomena za vse inovativne učne in izobraževalne pristope že v sedemdesetih let prejšnjega stoletja. Sprva je bila namenjena odraslim, dejansko pa uporabljena med marginaliziranimi skupnostmi, a so jo številni kritični pedagogi sčasoma vpeljali tudi v pedagoške koncepte (Giroux, 2001; 2011; McLaren, 2003; Rancière, 2005; Shor, 1992; Schugurensky, 2002). Teoretsko gledano je emancipacijsko učenje danes v največji meri vsebovano v Mezirowi teoriji transformacijskega učenja (Mezirow, 1991; 1997; Mezirow et al., 2000; Mezirow in Taylor, 2009), ki integrira Freirejev *conscientização* in Habermasovo teorijo komunikacijskega delovanja, kot tudi v njenih mnogoterih predelavah in izpeljavah. Lahko pa jo najdemo tudi v različnih pristopih kritičnega izobraževanja (Illich, 2002), v skupnosti prakse (Lave in Wenger, 1991), pri izkustvenem in priložnostnem učenju, četudi so ti pristopi bistveno manj dorečeni kot pa sama teorija transformacijskega učenja.

Mezirowa teorija transformacijskega učenja (Mezirow, 1991; 1997), utemeljena v devetdesetih letih preteklega stoletja, učenje smatra kot proces, v katerem posameznik širi obstoječe referenčne okvirje, se uči novih referenčnih okvirov, spreminja svoje poglede in mnenja, ter spreminja miselne navade. Med pogoje, ki omogočajo transformacijsko učenje, sodijo racionalni, kritični dialog, kritična samorefleksija, zrelost, izobraženost, varnost, zdravje, ekonomska preskrbljenost in čustvena inteligentnost. Mezirow je takšen idealen model refleksivnega diskurza pripisal univerzitetnim seminarjem. A skupnosti v univerzitetnih prostorih se oblikujejo na

podlagi dolgih selektivnih procesov, ki izvržejo številne posameznike in skupine, sicer sposobne sodelovati v »idealnih govornih situacijah« (Habermas 1981; 1984). Če bi Mezirowa teorija držala, bi univerze generirale transformacijsko učenje, s tem pa tudi transformacijske učinke, študentje pa bi bili agenti novih teorij in družbenih sprememb.

Morda bi to lahko trdili pred pol stoletja, v času študentskih gibanj, ali še pred tem za čas *situacionizma* ali pa za čas *operaizma*, danes pa tovrstna teza ne vzdrži več (Močnik, 2012). Tudi vse tri organizacije obravnavane v tem besedilu, ki delujejo tako z visoko izobraženimi brezposelnimi, kot tistimi, ki niso zaključili osnovnega izobraževanja, kažejo na to, da sta se tako transformacijsko učenje kot tudi družbeno transformacijski učinki iz univerzitetnih predavalnic preselili v civilno sfero, v heterogene prostore poustvarjanja alternativnih družbenih realnosti, kar številni raziskovalci danes pripisujejo sodobnim protihegemonskim gibanjem (Gregorčič, 2011; Mato, 2000; Santos, 2014). Ta so pogosto sestavljena iz marginaliziranih družbenih skupin, za katere raziskovalci dokazujejo, da v kolikor marginalizirani uspejo vzpostaviti skrbno in varno skupnost, avtonomen prostor, kjer lahko učni procesi tečejo nemoteno, demokratično, egalitarno, horizontalno, kritično in nediskriminatorno, lahko stopijo na pot transformacijskih procesov (Foley, 1999; Hall, 2009; Schugurensky, 2010; Vieta, 2014). Nasprotno, Mezirow transformacijsko učenje predstavi kot nekaj, kar je lahko – ni pa nujno – povezano z družbenim delovanjem ali širšimi družbenimi spremembami. Freirejeva pedagogika zatiranih pa je zrasla iz – in najbolj delovala v – marginaliziranih in zatiranih družbenih skupinah, med staroselskimi skupnostmi in med nepismenimi, ki pa niso dokazali samo zmožnosti lastnih učnih transformacij, temveč tudi širših kolektivnih družbenih sprememb.

Četudi se razumevanje merjenja učinkov sprememb pri proučevalcih transformacijskega učenja razlikuje in ni ene ali prevladujoče definicije, pa se številni strinjajo, da je za transformacijsko učenje osrednjega pomena demokratični diskurz (Mezirow et al. 2000; Schugurensky 2002; 2010; Illeris 2014; Hoggan 2016), taka demokratična razprava, v kateri so udeleženci deležni občutka spoštovanja, zaupanja, varnosti, empatije ipd. Predvsem v zadnjem desetletju so se nekateri pedagogi poleg opredeljevanja, kdaj nastopi transformacijsko učenje, začeli ukvarjati tudi s tem, kaj so rezultati takega učenja in kako jih sploh "meriti" oziroma "dokazovati". O'Sullivan in sodelavci (2002) se pri tem osredotočajo na spremembe v osnovnih premislekih in mislih, v čustvih, dejanjih, zavestih in načinih bivanja v sve-

tu. Hoggan (2016) na podlagi analize 206 znanstvenih člankov o transformacijskem učenju določi šest kategorij (pogled na svet, jaz, epistemologija, ontologija, obnašanje in zmožnosti), medtem ko Lerner in Schugurenski (2007) ugotavljata spremembe, ki nastopijo v znanju, vrednotah in stališčih, spretnostih in v praksah. Nekateri menijo, da bi se morali parameetri, po katerih se določa, kaj je transformacijsko učenje, bolj osredotočiti na obseg učenja kot pa na vrsto spremembe pri učnem rezultatu (Hoggan, 2016: 79), medtem ko drugi osrednji pomen pripisujejo samemu področju spremembe in ugotavljanju, ali je ta sploh nastopila (Lerner in Schugurenski, 2007).

V tem prispevku emancipacijske in/ali transformacijske učne prakse preučujemo prek samega razumevanja in uporabe, kot so to pojasnjevali udeleženci FS pri vsaki od obravnavanih organizacij, medtem ko transformacijske učinke ocenjujemo tudi prek sprememb v vrednotah in stališčih, ki so jih bili zaposleni ali delujoči na organizaciji deležni zaradi delovanja v obravnavanih organizacijah, kar pokažemo s pomočjo Schugurenskyjevega instrumenta v razdelku Rezultati in razprava.

Metodologija in vzorec

Raziskava je nastala na povabilo Zavoda Bob, da bi jim pomagali izdelati smernice za usposabljanje mentorjev pri projektu PYLE. Opravljena je bila v vsaki od obravnavanih organizacij. Vključevala je: a) fokusno skupino (FS) z zaposlenimi, študenti, prostovoljci in drugimi sodelujočimi v organizaciji; b) analizo evalvacijskih gradiv, strategij in drugih dokumentov, povezanih z delovanjem organizacije, c) vsebine programov in projektov, nastalih v okviru nacionalnih in mednarodnih sodelovanj organizacije ter d) akcijsko raziskovanje na projektnih srečanjih vseh treh organizacij.

Nabor vprašanj za udeležence FS je bil sestavljen iz štirih tematskih sklopov. Dva od teh sta se nanašala na emancipacijsko in transformacijsko učenje, ki ju obravnavamo v tem prispevku. En je preverjal poznavanje tovrstnih učnih praks ter preizpraševal primere 'dobrih praks' učnih in širših družbenih transformacij; drugi pa je ocenjeval in ovrednotil spremembe, ki so med udeleženci raziskave nastopile zaradi dela na organizaciji. Kot je pokazalo prejšnje poglavje, so vrednote in stališča eno od področij, na podlagi katerih lahko ovrednotimo, ali je do emancipacijskega oz. transformacijskega učenja sploh prišlo ter tudi, kakšni so (če sploh so) transformacijski učinki. Ugotavljanje sprememb v vrednotah in stališčih je bilo med udeleženci FS opravljeno dvakrat – prvič kot odprt evalvacijski vprašalnik na za-

četku izvedbe FS, kjer so udeleženci sami identificirali spremembe v svojih vrednotah in stališčih, drugič pa na koncu FS, ko so v ocenjevanje prejeli petnajst že v naprej določenih kazalnikov (predstavljeni v Tabeli 1 v naslednjem razdelku).

Celotno študijo je pripravila in izdelala avtorica tega besedila, ki ni članica ali sodelavka nobene od obravnavanih organizacij. FS na Zavodu Bob je bila izvedena 15. decembra 2017 in je potekala 1 uro in 55 minut. Na njej je sodelovalo 12 udeležencev, večinoma ženskega spola (10), ki so v povprečju na zavodu delovale 7,2 leti, oz. najdlje 11 let ter najmanj 2 leti. FS na sedežu VCI je bila izvedena 25. januarja 2018 in je potekala 1 uro in 40 minut s šestimi udeleženkami, ki so bile vključene v izvajanje programov organizacije ter so v povprečju z organizacijo sodelovale 3,8 let (med 6 mesecev in 6 let). FS na sedežu Krika je bila izvedena 13. februarja 2018 in je potekala 2 uri in 30 minut. Na njej je sodelovalo 6 udeležencev, ki so v povprečju na organizaciji zaposleni 2,5 leta, najdlje 6 let ter najmanj 1 leto, od tega 2 moška in 4 ženske.

Analiza fokusnih skupin je bila opravljena z odprtim ter nato fokusiranim kodiranjem (Glaser, 1978; 1992). Z odprtim kodiranjem smo poiskali preliminarne tematske kategorije prek neposrednih izjav udeležencev FS, v drugi fazi pa s fokusiranim kodiranjem razvili konceptualne kategorije, ki sintetizirajo večje število podatkov oziroma kod. Za potrebe tega prispevka so bile FS analizirane tudi s kvalitativno analizo (Schreir, 2012), pri čemer je bil fokus analize zgolj na (pre)poznavanju in uporabljanju emancipacijskega in transformacijskega učenja s strani udeležencev FS ter v iskanju in prepoznavanju učnikov takega učenja ter sprememb, ki zaradi takega učenja nastopijo v vrednotah in stališčih sodelujočih.

Rezultati in razprava

Kratka predstavitev obravnavanih organizacij

Zavod Bob je nevladna organizacija iz Ljubljane, ki že od leta 2007 deluje na področju neformalnega izobraževanja, priložnostnega učenja, dela z mladimi oz. mlajšimi odraslimi. Leta 2015 je zavod prejel državno priznanje za prispevek k uveljavljanju mladinskega sektorja, saj je s svojimi programi mladinskega uličnega dela (Bob geto, Mreža mlada ulica, Človekinje, Liva-daLab idr.), neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (Pumo, Prikaz idr.) ter projekti in dogodki za večjo prepoznavnost mladinskega polja (Nextival idr.) v desetih letih delovanja dokazal učinkovito vključeva-

nje mladih v družbo, ozaveščanje o dejavnostih v mladinskem sektorju ter uspešno izvajanje strokovnega in terenskega dela.

Volunterski center Istra (VCI, 'Prostovoljski center Istra') je bil na pobudo civilno družbenih organizacij iz Pule ustanovljen leta 2012. Center razvija spodbujanje prostovoljstva, krepi zmogljivosti na področju upravljanja s prostovoljci ter mreženjem in letno vključuje prek 40 prostovoljcev. Ciljne skupine njihovih dejavnosti so zlasti mladi prostovoljci ter neprofitne organizacije, ki nudijo priložnosti za prostovoljstvo, vplivajo pa tudi na druge državljane ter na lokalno skupnost s številnimi projekti (Pythbul, Razvoj volonterstva u Istri, Volontiranje – snaga mladih, Volontiranje To Go, PORIV – podrška razvoju infrastrukture volonterstva, itn.).

Center za mladinski aktivizem KRIK je nevladna organizacija, ki je bila leta 2012 ustanovljena v Skopju in deluje na področju neformalnega izobraževanja, mladinskega dela ter povezovanja hendikepiranih in drugih mladih skozi različne programe, ki spodbujajo vključevanje, demokratizacijo in sodelovanje. Prizadeva si za večjo vključenosti mladih v proces oblikovanja politik na lokalni in nacionalni ravni. Izvaja tudi obšolske dejavnosti v štirih posebnih šolah v Skopju ter pripravlja izobraževalna gradiva za nevladne organizacije, prostovoljce, mladinske delavce in mlade.

Emancipacijsko in/ali transformacijsko učenje v organizaciji

V interpretativnem delu FS so udeleženci vseh obravnavanih organizacij najprej predstavili pomen svoje organizacije za transformacijsko in emancipacijsko učenje, potem pa so poskusili to vrsto učenja tudi opredeliti in ponazoriti s primeri dobrih praks. Pri refleksiji v čem se delo Zavoda Bob razlikuje (če sploh) od drugih sorodnih organizacij, so udeleženci FS izpostavili nekatere kvalitativne prednosti samega procesa delovanja na zavodu, torej tega, *kako* delujejo (močan poudarek na tehnikah gledališča zatiranih in na strukturiranem dialogu) kot tudi tega, s *kom* delujejo (marginalizirane, ranljive, zavržene skupine mladih). Druga prednost zavoda pa se je pokazala v njihovem razumevanju metode in vsebine dela, saj so izpostavili, da so pred leti projekte zavoda pogosto prijavljali na razpise kot 'odprte kurikule', torej brez dokončno definirane vsebine, a z jasno metodologijo dela. Prepričani so bili, da je vsebina 'nekaj', kar morajo opredeliti uporabniki posameznega programa, 'nekaj', za kar se morajo zavzeti in izgraditi učeči se v samem procesu. Tovrstna metoda dela, kot tudi premislek udeležencev, da se enaka metoda uporablja tudi za (samo)upravljanje zavoda in njegovih programov, kažejo na velik potencial za gradnjo pris-

topov k transformacijskem učenju, v kolikor so ti teoretsko in praktično ustrezno utemeljeni in umeščeni.

Vendar pa udeleženci FS iz Zavoda Bob niso znali jasno opredeliti, kaj je emancipacijsko kot tudi ne kaj je transformacijsko učenje. Opisali so ju kot 'proces refleksije in usvajanje tihega znanja', pri čemer so izpostavili dva projekta v okviru svojega zavoda: projekt *Mladi itd.* in *Sfurinezafuri*. Prvi je z metodo strukturiranega dialoga vključeval mlade v sodelovanje z oblikovalci politik ter s tem večal njihov (samo)zaposlitveni potencial. Izvajalci tega programa so se poimenovali kopiloti, udeleženci programa pa piloti, s čimer so poudarili dialoškost, vzajemnost in horizontalnost učnega procesa. Drugi projekt pa je bil namenjen ustvarjanju načinov, kako doseči konkretno življenjsko spremembo pri učečih se. Tudi pri definiranju transformacijskega učenja so izhajali iz svojih izkušenj ter sklepali, da so za tako učenje potrebni varen učni prostor, participacija, ustrezna metoda dela ter vključevanje čustev v proces učenja.

Podobno kot na Bobu so tudi udeleženci FS iz VCI svojo organizacijo opisovali kot izjemno oz. drugačno, tako zaradi vsebine dela kot tudi zaradi izkušenj pri delu z mladimi in odraslimi, kar omogoča 'vzajemno učenje z opazovanjem in prispeva k izmenjavi in izboljšanju specifičnih znanj in veščin vsakega člana ekipe'. Pri delu so uporabljali teorijo izbire (Glasser, 1998) ter njenih *sedem skrbnih navad* (podpiranje, spodbujanje, poslušanje, sprejemanje, zaupanje, spoštovanje, razumevanje različnosti), prav tako pa tudi izkustveno učenje, 'ki vzpostavlja varno okolje, v katerem posamezniki pridobijo konkretno izkušnjo, nanje podajo refleksijo, nato pa povzamejo abstraktno konceptualizacijo, ki vodi k aktivnemu eksperimentiranju'. Izpostavili so tudi Kolbovo teorijo izkustvenega učenja (Kolb 1984), ker izkustveno učenje udeležencem omogoča, da so aktivni v svojem učnem procesu in da razvijajo osebne odnose, ki spodbujajo njihovo osebno rast.

Emancipacijsko učenje so udeleženci FS iz VCI opisali bolj konkretno kot njihovi sodelavci iz Ljubljane: 'način učenja, ki pripelje do avtonomije in neodvisnosti učečih se', kjer vsak posameznik najde 'svoj način učenja in delovanja, in ta ni podan s strani njegove družbene skupine'. Potekalo naj bi takrat, ko oseba 'samostojno poišče vire znanja in pride do določenih zaključkov, ter hkrati samostojno uporablja predhodno pridobljena znanja in veščine za nadaljnje samostojno delo in za razvoj kvalitetnega sodelovanja z drugimi deležniki'. Nadalje so trdili, da novo pridobljene ali okrepljene samozavest, znanje, veščine in socialne mreže učečemu se omogočijo, da 'izboljša svoj družbeni položaj, saj mu drugačno pristopanje in dojemanje

posledično odpira nove priložnosti oziroma jih sam v tem procesu ustvarja'. Smatrali so, da emancipacijsko učenje vodi do izobrazbe, ki 'učečega se opolnomoči za samostojno raziskovanje ter oblikovanje svojega mnenja'; da morajo biti pri emancipacijskem učenju učeči se 'aktivni in v enaki meri prispevati k izražanju svojih idej' ter da je vloga mentorja/učitelja zelo pomembna, saj ta 'zagotavlja varen prostor'. Transformacijsko učenje pa so označili kot obliko 'pristnega učenja', saj da vsako znanje ali veščine, ki so za učečega se 'koristni, učečega se preoblikujejo'; 'vsak proces pristnega učenja je torej v določeni meri transformacijski'. 'Učeči se z začetkom svoje cone udobja spreminja svoj pogled in način soočanja z različnimi situacijami'. Udeleženci FS iz VCI so se strinjali, da se ta oblika učenja najpogosteje pojavi 'v procesu razširjanja cone udobja', zato je vsaka izkušnja 'subjektivna in nemerljiva'.

Za udeležence FS na Kriku pa je bila bolj kot organizacija pomembna sama skupina oz. kolektiv, v katerem delujejo, saj so edina organizacija v Makedoniji, ki povezuje hendikepirane mlade s preostalo mladino prek programov in metod, ki vključujejo in povezujejo. Emancipacijsko učenje so prepoznali v svojih praksah inkluzivnih mladinskih taborov, prek katerih vzpostavljajo odprt učni prostor za ustvarjalnost, eksperimentalno in izkustveno učenje med različnimi skupinami mladih. Med teoretičnimi pristopi, ki jih uporabljajo pri svojem delu, so izpostavili konstruktivizem, kognitivizem in behaviorizem (Cooper, 1993; Ertmer in Newby, 1993). Z izkustvenim učenjem zvišujejo motivacijo mladih; z osredotočanjem na učni proces analizirajo informacije; s spodbujanjem učečih se k aktivnemu sodelovanju v učnih procesih pa ustvarjajo priložnosti za novo znanje, izkušnje in veščine.

Tudi v Kriku se je pokazalo zgolj laično znanje o transformacijskem in emancipacijskem učenju: 'emancipacijsko učenje je vključevanje manj zmožnih ljudi v družbo', 'osredotočanje na potrebe in spretnosti, za katere upravičenci menijo, da so pomembne'. Transformacijsko učenje pa so opisali kot 'predstavljanje različnih stališč udeležencem', 'ustvarjanje novih načinov učenja, ki izvirajo iz ciljne skupine'. Kot v obeh ostalih organizacijah so tudi v Kriku pri svojem vsakdanjem delu in dejavnostih sicer uporabljali določene elemente emancipacijskega in/ali transformacijskega učenja, saj so bili udeleženci FS psihologi, antropologi in socialni delavci z znanjem o temah osebne in družbene preobrazbe, vendarle pa so še v manjši meri kot njihovi sodelavci iz Slovenije in Hrvaške, poudarili osnovne vidike obeh preučevanih tipov učenj. Opazno je bilo tudi to, da so imeli najmanj med-

narodnih izkušenj in izmenjav, saj so bili šibki pri navajanju primerov dobrih praks. Enako kot njihovi projekti partnerji so tudi v Kriku emancipacijsko in transformativno učenje opredeljevali prek preobražanja stališč in mnenj in ne prek analitične kritike ter teoretskih premislekov.

Udeleženci FS iz Zavoda Bob so med primere dobrih praks navedli Botalovo gledališče zatiranih in legislativno gledališče ter strukturiran dialog, prakse, ki jih najpogosteje uporabljajo pri svojem delu. Navedli pa so tudi nekatere druge prakse dialoga, participativnih in radikalnih učnih praks; projekt Povej naprej Mladinskega centra Zagorje ob Savi, *Men's shed* ('moške delavnice') iz Avstralije ter Bobov projekt Mreža mlada ulica. Izpostavili so tudi taborništvo, enoletna pripravniška usposabljanja, kot jih poznajo v tujini, na splošno program PUM (projektno učenje mlajših odraslih) itn. Na VCI pa so udeleženci FS izpostavili predvsem svoja partnerska sodelovanja: Hitt Húsið – Center for Young People (*Center za mlade*, Reykjavik, Islandija), Erasmus+ program (EVS – *Evropska prostovoljska služba*), Global Kids Inc. (*Globalni otroci d.d.*, New York, ZDA). Obe organizaciji sta močno poudarili metodologijo dela v omenjenih praksah, medvrstniško učenje, svetovanje in mentorstvo. Vse tri organizacije so že bile vključene v številne EVS projekte, tudi Krik, ki je koordinator EVS projektov v Skopju.

Spremembe v vrednotah in stališčih zaradi dela/delovanja v organizaciji

V tem razdelku so predstavljene spremembe v vrednotah in stališčih, ki so jih udeleženci FS identificirali kot spremembe, ki so jih bili deležni zaradi svojega dela/delovanja v obravnavani organizaciji. Kot je bilo poudarjeno že v metodologiji, so bile spremembe vrednot in stališč merjene dvakrat. Prvič so jih udeleženci FS identificirali sami in sicer tako, da so jih do pet navedli na poseben list papirja. Drugič, ob koncu FS pa so prejeli tabelo kazalnikov, kjer so na desetstopenjski Likertovi lestvici ocenili spremembo, ki je nastopila zaradi dela v obravnavani organizaciji. Kot je razvidno iz Tabele 1, so udeleženci FS doživljali pozitivne spremembe, kar odražajo vrednosti povprečnega povišanja sprememb. Priložnostno učenje, pogosto nenamerno in nenačrtovano ter redko priznано ali ovrednoteno, ki so ga udeleženci FS doživljali znotraj svojih organizacij, je močno vplivalo na spremembe v njihovem znanju o ciljnih skupinah, obrobni skupnostih družbe, družbenem sistemu ter o potrebi za družbene spremembe. Kot kaže ta razdelek, pa je močno vplivalo tudi na spremembo stališč in vrednot.

Tabela 1: Spremembe v vrednotah in stališčih zaradi dela v organizaciji

Kazalniki, predloženi udeležencem FS v ocenjevanje		Povprečno povišanje		
		BOB	VCI	KRIK
1	občutek pripadnosti	3,8	4,3	4,0
2	utrdil/a samozaupanje	3,4	3,7	3,8
3	zdaj srečnejši/a kot pred tem	3,4	4,0	3,5
4	občutek, da se lahko izrazim	3,2	3,0	4,0
5	samopotrditev	3,2	3,8	4,0
6	zdaj drugače gledam na svoj poklic	3,1	3,0	3,7
7	spremenil/a razumevanje/dojemanje "izobraževanja"	2,9	2,8	3,7
8	zdaj optimističen/a glede možnosti lastnega zaposlovanja v prihodnosti	2,9	2,5	4,2
9	zdaj bolj cenim druge ljudi in skupine	2,6	1,3	3,8
10	spremenil/a dojemanje sveta in moje vloge v svetu	2,5	3,2	3,8
11	sem postal/a bolj kritičen/na do družbe in politike	2,4	3,3	3,5
12	zdaj bolj zaupam	2,2	2,8	2,2
13	spremenil/a sem pogled na brezposelnost	2,1	1,7	3,2
14	spremenil/la sem odnos do učenja	1,5	3,2	3,8
15	zdaj bolj cenim ljudi z učnimi težavami	1,2	2,0	4,2

Spremembe so bile ocenjene na 10-stopenjski Likertovi lestvici. Pozitivno spremembo so udeleženci FS ocenili z najmanj 1 (zelo majhna) in največ 5 (zelo velika), negativno spremembo pa z -1 (zelo majhna) do -5 (zelo velika); vrednost 0 so izbrali, če sprememba ni nastopila.

Na Zavodu Bob so udeleženci FS najbolj poudarili osebne transformacijske vidike (občutek pripadnosti, samozaupanje, sreča, samoizražanje, samopotrditev), ki jim sledita kazalnika o spremenjenem razumevanju poklica in izobraževanja ter kazalnik pozitivnega pogleda na lastno zaposlitev

(Tabela 1). Povsem drugačna hierarhija sprememb v vrednotah in stališčih pa se je pokazala, ko smo izjave iste skupine analizirali prek evalvacijskih ocen, ki so jih podali pred pričetkom FS. Takrat so namreč navedli neke splošne vrednote (npr. okrepitev solidarnosti, tolerance ter odgovornosti). Nekateri so navedli še 'skrb zase in postavljanje lastnih meja', 'vzajemnost dela in prostega časa', 'spodbujanje mladih k samostojnosti' ter 'demokracija organizacije'.

Na VCI so navedli, da so zaradi dela na organizaciji začeli bolj ceniti skupnostno delo in prostovoljstvo, razvili pozitiven odnos do 'mladinskega dela', 'dela z ljudmi na splošno' in do pomembnosti 'mreženja'. Tabela 1 pa kaže, da so bili med udeleženci VCI najvišje uvrščeni občutki pripadnosti in sreče, kar potrjuje visoko kontekstualizacijo dela in življenja članov VCI. To potrjujejo tudi druge vrednote, ki so jih okrepili zaradi svojega dela na organizaciji (samopotrditve, samozavest, večja kritičnost do družbe in politike, spreminjanje svojega zaznavanja sveta in svoje vloge v njem itn.). Najnižja sprememba je bila zaznana pri kazalniku 'zdaj bolj cenim druge ljudi in skupine', saj se za razliko od ostalih dveh organizacij dnevno srečujejo z ranljivimi skupinami in je sprejemanje in prepoznavanje 'ranljivosti' najverjetneje osnova za delo v VCI.

Na Kriku pa so poudarili, da so zaradi dela v svojem centru okrepili 'spoštovanje do svojega dela in organizacije', pa tudi do 'svojih odgovornosti'. Izboljšali so svoje kritično mišljenje, poglobili strpnost in sodelovanje, medsebojno sodelovanje in ustvarjalnost. V Kriku so bile spremembe v vrednotah in stališčih glede na ostale dve organizaciji višje, hkrati pa so bistveno nižje kot ostale kazalce ovrednotili srečo in zaupanje. Kot je prikazano v Tabeli 1, so udeleženci najvišje uvrstili kazalnik 'zdaj bolj cenim ljudi z učnimi težavami', kazalnik, ki je prišel v partnerskih organizacijah na zadnja mesta, verjetno tudi zato, ker se na Bobu in v VCI primarno ukvarjajo z različnimi oblikami 'učnih pomoči', medtem ko je primarni cilj Krika vključevanje in aktiviranje hendikepirane in nehendikepirane mladine. Krikovi udeleženci so prav tako izboljšali svojo samozavest, našli občutek pripadnosti, postali bolj optimistični itn. Spremenili so tudi svoj odnos do družbe ter celo izboljšali razumevanje svojih ciljnih skupin.

Na projektnem srečanju v Skopju (12. april 2018) so udeleženci vseh treh partnerskih organizacij pripravili delavnico, na kateri so identificirali glave značilnosti potencialnih mentorjev, ki naj bi jih vključili v projekt (sprva kot mentorirance) ter značilnosti, ki bi jih morali imeti na koncu projekta. Najbolj poudarjene značilnosti mentorja so bile: »sposobnost sle-

diti potrebam mentorirancev« (občutljivost); »kritično razmišljanje;« »komunikacijske veščine;« »aktivno delovanje v skupnosti« in »odprtost na osebni ravni«. Kot smo pokazali doslej, so vse organizacije sicer uporabljale in kombinirale različne alternativne učne pristope (izkustveno učenje, skupnostno učenje, medvrstniško učenje, eksperimentalno učenje itn.), a so se veliko bolj kot na konceptualna in teoretska (epistemološka) izhodišča osredotočale na metodologijo dela, grajenje skupine in ustvarjanje posameznega projekta. Pri njihovi identifikaciji znanj, lastnosti in spretnosti, ki jih mora imeti mentor/učitelj za transformacijsko učenje, so umanjali številni ključni elementi, predvsem pa političnost učenja, kajti le ideološko jasni izobraževalci lahko »izenačijo neenakosti« (Macedo in Bartolomé, 2001).

Diskusija: kritični odprti kurikulum

Naša študija je večkrat pokazala, da so udeleženci FS informacije in ustvarjanje lastnega mnenja pogosto predpostavili kognitivnemu delu in delovanju. A osvobajanje se začne s kognitivnimi dejanji, ne pa z ustvarjanjem ali zgolj s prenosom informacij, stališči ali mnenji. Freire namreč ni učil 'dialogškega pogovora' ali 'deljenja idej'. Njegov dialog vsebuje kritičnost do problematiziranja eksistencialne resničnosti subjekta; to je proces, v katerem so učeči se/mentoriranci soočeni s problemi, povezanimi z njihovim odnosom do sveta, kar jih spodbudi, da se odzovejo v kontekstu drugih povezanih problemov (Freire, 2000; 2005; Kurylo, 2013). Emancipacijska pedagogika namreč zagovarja tezo, da mora izobrazba/učenje igrati ključno vlogo pri ustvarjanju pravične in demokratične družbe. Zato spodbuja tako študente oz. učeče se kot učitelje h kritični analizi političnih in družbenih vprašanj ter posledic družbene neenakosti. Tako se uspešen izobraževalni sistem ali učni program ne le upira oblikam kapitalistične reprodukcije, temveč nujno stremi k fasilitaciji družbene transformacije s spodbujanjem razvoja protihegemonskih teženj in realnosti. To vključuje teorijo, prakse (*praxis*), vrednote in na sploh kulturo, ki deluje kot kritika in zavračanje korporativne, kapitalistične hegemonije (McLaren, 2003; Shor, 1992).

Na podlagi obstoječe literature ter ugotovitev študije primera ocenjujemo, da bi emancipacijsko in/ali transformacijsko učenje za avtonomno zaposlitev, ki je glavni cilj projekta PYLE, moralo pod vprašaj postaviti predvsem dva ključna vidika sodobne pedagogike: 1) epistemološko vprašanje, torej *kakšen način* emancipacijskega in/ali transformacijskega učenja lahko polnomoči mlade na njihovi poti do samo-emancipacije in *kaj - ter zakaj - manjka* v formalnih kurikulumih izobraževalnih ustanovah/progra-

mih ter 2) politično vprašanje – ugotoviti ne le, *kako* okrepiti učeče se v težnjah proti in onkraj hegemonskim razmerjem, pač pa tudi, *kako* izzvati/vplivati na samo hegemonijo, da jo učeči se preobražajo. Rešitve v zastavljenih smereh je mogoče iskati prek *kritičnega odprtega kurikula* kot alternativni obstoječemu *skritemu kurikulu bančniškega koncepta izobraževanja*, ki ga je opredelil že Freire, saj slednji reproducira prevladujočo ideološko hegemonijo in dehumanizira posameznike v poslušne objekte, ki jih nadzirajo strukture moči (Hammer in Kellner, 2009).

Učeči se (učenec in učitelj, mentor in mentoriranec) bi morali aktivno sodelovati v procesu priprave kurikula v kontekstu avtentičnega dialoga (Freire, 2000) in oblikovati svoj lastni *odprti kurikul*. *Kritični odprti kurikul* lahko 'izenači neenake pogoje' (Macedo in Bartolomé 2001), redefinira odgovornosti, vloge in pričakovanja vseh vpletenih, izpostavi nepredvidene vsebine, teme in probleme. Čeprav so udeleženci vseh treh obravnavanih organizacij sicer izpostavili horizontalno in vzajemno metodo dela na projektih in znotraj lastnih organizacij, pa mora biti znotraj kurikula vsebovana tudi kritična analiza vsebine dela kot plod poglobljenih kvantitativnih, kvalitativnih, biografskih idr. analitičnih pristopov, ki si drznejo 'zavežati se' in vključevati obravnavane/proučevane/usposabljanje populacije/skupine/akterje. Katji prav biografski pristopi so eni redkih, ki prepoznajo tudi 'manjkajoča znanja in manjkajoče agente' (Malo, 2000; Santos, 2014). Emancipacijsko in/ali transformacijsko učenje daje prednost epistemologijam in ne učenju metodoloških, didaktičnih spretnosti ter kompetenc, premočno poudarjenih v vseh treh obravnavanih organizacijah (kot tudi v sodobni družboslovni znanosti). Kajti šele s prepoznavanjem in sprejemanjem izključenih in utišanih epistemologij se lahko prekine »apartheid znanja« (Huber, 2009: 650) ter se premika k »poslušanju onkraj razlik« (Haig-Brown, 2003: 418), saj emancipacijsko/transformativno učenje ni nevtralno niti objektivno, ampak politično, in preizprašuje moč jezika in naravo izkušenj (Giroux, 1988; 2001; 2011). Naloga učečih se je zato zamišljanje 'radikalnih možnosti' s pomočjo analitičnih orodij, ki omogočajo preizpraševanje in izzivanje dominantnih modelov razmišljanja (hegemonske miselnosti), s čimer postajajo izobraženci tudi 'transformacijski intelektualci' (Giroux, 1988) in 'kulturni delavci' (Freire, 2000; 2005).

Emancipacijsko oz. transformacijsko učenje je torej več kot zgolj učenje: je avtentičen dialog, ki je sposoben počlovečiti in ponovno počlovečiti svet (Freire, 2000). Zato ne sloni na golih informacijah, pač pa na kognitivnem delovanju in prebujanju, saj mora ustvariti medsebojno zaupanje, ki

zbližuje govorce pri poimenovanju sveta in pri nenehnem iskanju nepopolnosti v komuniciranju z drugimi in pri spreminjanju družbene realnosti. S kritično zavestnostjo – *critical conscientisation* se preizprašuje temeljne vzroke zatiranja (Freire, 2000). Predpogoj za kritično mišljenje pa je kritična pismenost (Luke, 2000) in *pedagogika nelagodja* (Boler, 1999): čustva so ključna za ponovno počlovečenje sveta; za prekinitev tišine in poimenovanje izločanja in zatiranja.

Emancipacijsko in transformacijsko učenje nastajata v skupnostih in skupnosti tudi poustvarja (Freire 2000). Najpogostejše gre za nenačrtovano, nenamerno, nezavedno učenje, pogosto tudi za priložnostno ali skupnostno učenje (glej Schugurensky, 2000; 2010) in v učnih prostorih, kjer se ljudje počutijo varne, povezane itn. Prav v teh vidikih so bile obravnavane organizacije relativno močne, saj se pomemben del učenja odvija pri sodelovanju in vključevanju v socialne aktivnosti (Foley, 1999; Hall et al., 2012; Vieta, 2014), prek participativnih demokratičnih procesov (McLaren, 2003, Pateman, 1988; Schugurensky, 2010). Poleg tega pa je pomembna tudi vzajemnost participativnih demokratičnih procesov ter transformacijskega učenja, saj slednje »spodbuja participativno demokratično delovanje in obratno, demokratična praksa sama lahko spodbuja transformacijsko učenje« (Schugurensky, 2002: 12).

Nenazadnje pa moramo transformacijsko in emancipacijsko učenje razumeti kot »dvosmerno pedagogiko« (Santos, 2005: 362); ne le med osebami, ki si za nekaj prizadevajo, temveč tudi med tistimi, ki so na poziciji moči oz. kontrole *statusa quo* (hegemonska pozicija). Dvosmerna pedagogika je pomemben dejavnik v učenju za družbene spremembe, saj morajo biti spremembam podvrženi tudi agensi hegemonije. Pedagoški vidiki so torej pomembni tudi v že obstoječih družbenih institucijah, saj je vsaka družbena institucija hkrati tudi izobraževalna ter v procesu demokratizacije institucij, kar pa je vedno politično-pedagoški proces (Schugurensky, 2002: 14; Addams, 1930).

Zaključek

V tem prispevku predstavljena študija primera je del širše raziskave, ki je nastala kot poskus krepitve kritične prakse treh nevladnih organizacij z območja nekdanje Jugoslavije, da bi poskusile spreminjati zaostrene življenjske razmere mladih odraslih (zlasti vprašanje visoke brezposelnosti) prek inovativnih izobraževalnih oz. učnih pristopov in projektov. Namen raziskave je bil okrepiti obravnavane nevladne organizacije s pedagoški-

mi smernicami za emancipacijsko oz. transformacijsko učenje, pri čemer sta bili ugotovljeni zlasti potreba po krepitvi epistemoloških in političnih vprašanj ter pristopov v prevladujočih načinih izobraževanja in učenja ter predlagan *kritični odprti kurikulum* kot vzajemen proces, ki preči tako epistemološka, politična kot tudi druga vprašanja, pogosto izvržena iz izobraževalnih in učnih procesov. Ugotovitev te študije, strnjene v *kritičnem odprtem kurikulumu*, ni mogoče posploševati ali enostavno preslikati na druge nevladne organizacije in pedagoške prakse tako zaradi majhnosti vzorca kot tudi zaradi biografskega pristopa, ki je bil osredinjen izključno na delo in delovanje obravnavanih organizacij. Lahko pa so nakazane pedagoške smernice relevantne, uporabne in kontekstualizirane pravzaprav za vse pedagoške procese (institucionalne, neinstitucionalizirane, formalne, neformalne in priložnostne), še zlasti pa tiste, ki si prizadevajo iskati poti v smeri avtentičnih pedagoških participativnih procesov ter širših skupnostnih in/ali družbenih transformacij.

Literatura

- Boler, Megan. *Feeling Power: Emotions and Education*. New York/London: Routledge, 1999.
- Cooper, Peter A. »Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism.« *Educational technology* 33, št. 5 (1993): 12–9.
- Ertmer, Peggy A. in Timoty J. Newby. »Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective.« *Performance Improvement Quarterly* 6, št. 4 (1993): 50–72.
- Foley, Griff. *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books, 1999.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. London/NY: The Continuum International Publishing Group Inc., 2000[1972].
- Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. London/NY: The Continuum International Publishing Group Inc., 2005[1983].
- Giroux, A. Henry. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1988.
- Giroux, A. Henry. *Theory and Resistance in Education. Toward a Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 2001.
- Giroux, A. Henry. *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum International Publishing, 2011.

- Glaser, Barney G. *Theoretical Sensitivity*. The Sociology Press. Mill Valley: California, 1978.
- Glaser, Barney G. *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs Forcing*. Mill Valley: The Sociology Press, 1992.
- Glaser, William. *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York: Harper Collins Publishers, 1998.
- Gregorčič, Marta. *Potencia. Samoživost revolucionarnih bojev*. Ljubljana: Založba / *cf, 2011.
- Habermas, Jürgen. Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 in Band 2. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1981.
- Habermas, Jürgen. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1984.
- Haig-Brown, C. »Creating spaces: Testimonio, impossible knowledge, and academe.« *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12, št. 3 (2003): 415–433.
- Hammer, Rhonda in Douglas Kellner. *Media/cultural Studies: Critical Approaches*. New York: Peter Lang, 2009.
- Hall, Budd. »A River of Life: Learning and Environmental Social Movements.« *Interface: A Journal for and about Social Movements* 1, št. 1 (2009): 46–78.
- Hall, Budd (et al.). *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- Hoggan, Chad. »A Typology of Transformation: Reviewing the Transformative Learning Literature.« *Studies in the Education of Adults* 48, št. 1 (2016): 65–82.
- Huber, Pérez L. »Disrupting Apartheid of Knowledge: Testimonio as Methodology in Latina/o Critical Race Research in Education.« *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22, št. 6 (2009): 639–654.
- Illeris, Knud. *Transformative Learning and Identity*. London/New York: Routledge, 2014.
- Illich, Ivan. *Deschooling society*. London: Marion Boyars Publishers, 2002.
- Kirylo, James D. (ur.). *A Critical Pedagogy of Resistance: 34 Pedagogues We Need to Know*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (št. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- Lave, Jean in Etienne Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- Lerner, Josh in Daniel Schugurensky. »Who Learns What in Participatory Democracy? Participatory Budgeting in Rosario, Argentina.« V *Democratic Practices as Learning Opportunities*. Uredili Ruud van der Veen, Danny Wildemeersch, Janet Youngblood in Victoria Marsick, 85–100. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.
- Luke, Allan. »Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint.« *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43, št. 5 (2000): 448–461.
- Macedo, Donaldo in Lilia Bartolomé. *Dancing with Bigotry. Beyond the Politics of Tolerance*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan, 2001.
- McLaren, Peter. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*. New York: Pearson, 2003.
- Mato, Daniel. »Not 'Studying the Subaltern', but Studying with 'Subaltern' Social Groups, or, at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power.« *Nepantla-Views from South* 3, št. 3 (2000): 479–502.
- Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- Mezirow, Jack. »Transformative Learning: Theory to Practice.« V *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. Uredila Patricia Cranton, 85–100. CA: Jossey-Bass, 1997.
- Mezirow, Jack in sodelavci. *Learning and Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Mezirow, Jack in W. Edward Taylor. *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- Močnik, Rastko. »Konec univerze, zmaga visokega šolstva: bo teorija ostala brez institucionalne podpore?« V *(Pre)drzna Slovenija*. Uredila Igor Žagar in Anej Korsika, 43–71. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012.
- O'Sullivan, E., Amish Morrell in Mary Ann O'Connor (ur.). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*. New York: Palgrave, 2002.
- Pateman, Carole. *Participation and Democratic Theory*. New York: Cambridge University Press, 1988 [1970].
- Rancière, Jacques. *Nevedni u itelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Prevledla Suzana Koncut. Ljubljana: Zavod En-knap, 2005.
- Santos, B. de Sousa. *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Canon*. Londres: Verso, 2005.
- Santos, B. de Sousa. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. London/NY: Routledge, 2014.

- Schreir, Margrit. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage, 2012.
- Schugurensky, Daniel. »Transformative Learning and Transformative Politics.« V *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*. Uredili E. O'Sullivan, Amish Morrell in Mary Ann O'Connor, 59–76. New York: Palgrave, 2002.
- Schugurensky, Daniel. »Strategies to Elicit Informal Learning and Tacit Knowledge: Methodological Notes from the Field.« Predstavljeno na konferenci *Rethinking Work and Learning: Research Findings and Policy Challenges*, Research Network on Work and Lifelong Learning, Toronto, (4. in 5. junij 2006).
- Shor, Ira. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.
- Vieta, Marcelo. »Learning in Struggle: Argentina's New Worker Cooperatives as Transformative Learning Organizations.« *Industrial Relations* 69, št. 1 (2014): 186–218.

Študentska *moot court* tekmovanja v službi modernega izobraževalnega procesa

Saša Zagorc, Marjan Kos, Jaka Kukavica, Matija Urankar

V splošni, deloma pa tudi v strokovni javnosti je študij prava zaradi zakoreninjenih predstav in razvojno pogojenih omejitev često in neupravičeno označen kot študij pomnjenja in predavanj *ex cathedra*. Čeprav izobraževalni proces deloma še poteka na tovrsten način, je preboj diskurzivne, zlasti sokratične metode v izobraževalni proces bodočih pravnikov vse bolj očiten. Vzporedno je opazno tudi krepljenje pristopa »*learning by doing*«, npr. preko obveznih praks, dela v odvetniških pisarnah ali sodelovanja v pravnih klinikah. Obe plati modernejših oblik izobraževanja sta najbolj izpostavljeni v t. i. *moot court* tekmovanjih.

Ko v tem prispevku govorimo o *moot court* študentskih tekmovanjih, imamo v mislih tekmovanja, v katerih študenti zagovarjajo različna pravna stališča pred simuliranim sodiščem. Študenti pripravijo pisne izdelke, praviloma za oba udeleženca v postopku, ki jih morajo nato zagovarjati pred ocenjevalci. Študenti tekmujejo proti drugim ekipam, soočijo pa se na podlagi predhodno predloženega fiktivnega ali resničnega primera (Lynch, 1996: 70).¹

V luči naših praktičnih in teoretskih izkušenj, ki obsegajo vloge tekmovalca, trenerja kot tudi pripravljavca hipotetičnega primera in sodnika na domačih in mednarodnih tekmovanjih, želimo v tem prispevku oceniti

1 Nehvaležno je na splošno govoriti o *moot court* tekmovanjih, saj se ta razlikujejo v zasnovi in v zahtevnosti. Kljub temu je mogoče med različnimi pristopi najti skupni imenovalac, čemur je namenjena ta razprava.

dodano vrednost sodelovanja študentov na *moot court* tekmovanjih, zlasti s področja človekovih pravic, ki, poleg mednarodnega javnega prava, predstavlja najbolj razširjeno in relativno enakovredno razumljeno pravno področje, saj o tem specifičnem vidiku še ni bilo objavljenih v znanstveni literaturi.

Zagovarjamo stališče, da bi bilo zaradi številnih pozitivnih eksternalij smiselno študentska *moot court* tekmovanja še v večji meri vključiti v študijske programe pravnih fakultet. Namen prispevka ni odrekanje veljave in koristnosti tradicionalnim izobraževalnim procesom pri študiju prava. *Moot court* tekmovanj ne vidimo kot njihov nadomestek, ampak kot koristno (ob)študijsko udejstvovanje študentov, s pomočjo katerih le-ti ne samo aplicirajo in preko dialektike izostrijo že pridobljeno znanje, ampak preko diskurza usvojijo tudi nova pravna znanja. Hkrati zavračamo mnenje, da je edini »pravi« oziroma »kvalitetni« način študija prava tisti, ki že spočetka ali pa v pretežni meri povezuje teorijo s prakso, in posledično ustvarja »pravnik obrtnika«. Pravo je v svojem jedru humanistična disciplina, osnovna pravnikova metoda dela pa vrednostna. Namen *moot court* tekmovanj ni privajanje študentov na »cehovsko obrtništvo«, ampak učenje osnovnih parametrov pravnih metod mišljenja (dedukcij, redukcij) in teorije.²

Študij prava v tujini in pri nas

Študij prava na ljubljanski pravni fakulteti³ pretežno⁴ temelji na ustaljeni metodi podajanja znanja po tako imenovani *ex cathedra* metodi poučevanja. Gre za metodo poučevanja, pri kateri predavatelj v predavalnici znanje podaja enosmerno, običajno z malo ali nič interakcije s slušatelji. Učenje preko dialektičnega odnosa med predavateljem ter slušatelji z uporabo sokratične metode, kjer predavatelj deluje bolj kot usmerjevalnik različnih mnenj (debate), je tej metodi tuje.

2 Ironično se v pravni praksi, po navadi pri pritožbeni presoji, največkrat pokaže, da so (edine) pravilne in pravno vzdržne rešitve tiste, ki so tudi teoretično vzdržne.

3 Avtorji smo diplomanti Pravne fakultete Univerze v Ljubljani, zato se ugotovitve v zvezi s študijem prava v Sloveniji v prvi vrsti nanašajo na študij na Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.

4 Iz predmetnika Pravne fakultete Univerze v Ljubljani za študij v prvem in drugem semestru za leto 2018/2019, izhaja naslednja distribucija pedagoških ur (pri čemer načrtno ne upoštevamo ur, predvidenih v kategoriji t.i. samostojnega dela študentov): 565 ur predavanj, 105 ur seminarjev in 230 ur vaj. Pretežni pretok informacij torej poteka preko predavanj, ki največkrat potekajo po *ex cathedra* metodi. Glej: <http://www.pf.uni-lj.si/i-stopnja/redni-studij-7263/1-letnik/> (zadnji dostop: 9. 6. 2019).

Pravo je humanistična veda. V najširšem smislu gre za vedenje o civilizacijskih vrednotah, v ožjem za sistem družbenih norm. Pri prvi opredelitvi pravnik deluje po vrednostni metodi, pri drugi pa po sistemu logičnih pravil in struktur. V vsakem primeru torej velja, da sposobnost kakršnekoli pravno relevantne debate v prvi vrsti zahteva dobro in natančno razumevanje pravne teorije in pravnih vrednot ter poznavanje pravnih norm. Zaradi tega ne odrekamo veljave *ex cathedra* metodi poučevanja, ki je, zlasti ob začetku pravnega študija,⁵ primerna metoda za podajanje velike količine informacij. Poleg tega klasična predavanja, kjer se na določenem mestu ob določeni vnaprej znani uri zbere velika skupina ljudi (študentov) služi tudi drugim ciljem, tako da je razlika med »pasivnim udeležencem« in »aktivnim udeležencem« manjša, kot pa se zdi na prvi pogled (Tokumitsu, 2017).⁶

Ne glede na to pa je s prehodom v kasnejše semestre študija treba v *ex cathedra* metodo poučevanja vedno bolj vpeljati sokratično metodo. Pravo je prežeto z dialektiko,⁷ kar je treba prenesti tudi v predavalnice pravnih fakultet. Na ljubljanski pravni fakulteti je moč opaziti porast števila pedagoških ur, namenjenih vajam in seminarjem, ki predvidevajo aktivnejšo participacijo študenta.⁸ Pri teh oblikah pedagoškega procesa največjo zagonetko predstavlja ključ do pedagoške aktivacije slušateljev, v zvezi s čimer kot primerno rešitev predlagamo *moot court* študentska tekmovanja.

Ob primerjavi študija prava v Sloveniji in študiju prava v tujini je mogoče dobiti toliko različnih primerjav in ocen, kolikor obstaja študentov oziroma pravnikov, ki so ga izkusili. Ne glede na to pa kot specifiko študija v tujini študenti zaznavajo manjše število študentov v skupinah, večjo interakcijo med študenti in predavatelji in več projektnih ter skupinskih del v okviru obveznega izobraževanja. Nekatere tuje fakultete zahtevajo tudi bistveno intenzivnejšo participacijo študenta. Veliko tujih pravnih šol, zlasti tistih iz anglosaksonskega pravnega območja, pri poučevanju bistveno intenzivneje uporablja sokratično metodo.⁹ Pravne šole iz kontinentalnega pravnega območja ponekod ta manko aktivnejše participacije slušate-

5 Na tem mestu velja poudariti, da se večina študentov prava (zlasti tistih, ki ne prihajajo iz pravniških družin) z materijo prava prvič sreča šele v prvem letniku študija. Slovenski izobraževalni sistem na osnovni in srednješolski ravni namreč učencu ne poda znanja o temeljih pravne ureditve.

6 Podrobneje o tem glej spodaj, tč. 3.2.

7 Navsezadnje je pastar in (najverjetneje) univerzalen simbol prava ravno tehnica.

8 Podrobneje o tem glej spodaj, tč. 3.2.

9 Glej spodaj, tč. 3.1.

ljev uspešno rešujejo z obvezno udeležbo študenta na vsaj enem *moot court* tekmovanju.¹⁰

Tudi pri študiju v Sloveniji je na voljo vedno več obštudijskih dejavnosti, kar širi paleto možnosti pridobivanja pravnega znanja že v času študija.¹¹ Bistvena razlika med študijem na nekaterih pravnih šolah v tujini in v Sloveniji je, da so študentje v tujini že zaradi same izvedbe študija bistveno bolj vpeti v najrazličnejše aktivnosti, medtem ko je to pri nas pogojeno predvsem s samoiniciativnostjo študenta.

O moot court študiju

Namen študija prava in moot court tekmovanja

Ocena določene metode je vselej odvisna od želenih ciljev. Da bi lahko kritično ovrednotili študentska *moot court* tekmovanja, je zato smiselno najprej opredeliti cilje študija prava.

Zasnove študija prava se v različnih državah razlikujejo, kar je bilo deloma predmet obravnave že v prejšnjem razdelku. Razlogi za to tičijo tako v različnih pravnih sistemih (*anglosaksonski* in *kontinentalni*) kot v različnih (pravnih) kulturah. Sledijo lahko nacionalnim ali mednarodnim spremembam, ali pa so posledica politične zgodovine države ali njenih ekonomsko-razvojnih potreb (Hausmaninger, 2002: 387; Himonga, 2010: 42). Znotraj posamezne države so na različnih fakultetah mogoči različni pristopi – vse v odvisnosti od ožjih ciljev, ki jih ustanova zasleduje.¹² V nadaljevanju zato povzemamo le osnovne mogoče cilje študija prava, ki ji je v različni meri mogoče zaslediti v različnih okoljih.¹³

10 Takšen primer predstavlja Pravna fakulteta Univerze v Leidnu na Nizozemskem. Vsak dodiplomski študent prava se mora v času dodiplomskega študija udeležiti enega izmed študentskih moot court tekmovanj, ki so organizirani (interno) znotraj fakultete. Kot zanimivost velja poudariti, da se na fakulteti za ta namen nahajajo prostori, ki so opremljeni kot sodne dvorane in ki vsebujejo vso potrebno opremo za izvedbo tekmovanj (npr. kamere, mikrofoni, toge itd.).

11 Na primer: ekipe Pravne fakultete Univerze v Ljubljani se redoma udeležujejo številnih študentskih moot court tekmovanj, organizirane so tudi pravne klinike.

12 Razlogi za to so lahko različni, npr. finančni, politični, zaposlitveni. Pomembna je tudi distinkcija med zasebno in javno financiranimi ustanovami.

13 V času globalizacije in internacionalizacije prava lahko hkrati ugotovimo, da kljub različnim izhodiščem prihaja do določene stopnje konvergence: tako npr. v tradicionalno common-law sistemih prodira pomen zakonodaje, v civil-law pa sodne prakse in t.i. case-study pristopa. Optimalna izbira ciljev, ki naj jih zasleduje študij prava, presega obseg in namen tega prispevka, zato se do vprašanja najboljšega pristopa ne opredeljujemo.

Glede končnega rezultata pravnega študija so v strokovni literaturi opredeljeni trije ključni cilji: usposabljanje pravnih akademikov,¹⁴ pravnih praktikov, ter izobraževanje »kultiviranih« oseb (Jacob, 2007: 253; Palmer, 2017: 211; Peden, 1971: 387–396). Izmed teh se najpogosteje kot cilj pravnega študija izpostavlja izobraževanje pravnih praktikov (Hausmaninger, 2002: 388).¹⁵ V zadnjem času na pomenu dobiva tudi zavedanje o pomenu študija za bodoče *politične odločevalce*, torej osebe, ki bodo delovale na področju oblikovanja novih pravnih predpisov (Jacob, 2007: 254; Palmer, 2017: 213). Slednje je še posebej pomembno ob zavedanju, da velik del diplomantov pravnih fakultet zaposlitev dobi prav v javni upravi.¹⁶

Vsled zapisanega zavračamo mnenje, da je edini »pravi« oziroma »kvalitetni« način študija prava tisti, v pretežni meri teži k povezovanju teorije s prakso, in ustvarja »pravnik obrtnika«. Ne glede na to, kateri cilj je določen kot prevladujoč, naj bi vsakega pravnika krasilo analitično-sintetično mišljenje, torej takšno, ki pravniku ob poznavanju pravne dogmatike in veljavne pravne ureditve pomaga pri reševanju problemov, s katerimi se sooča v praksi. Imel naj bi sposobnost konciznega in učinkovitega ustnega in pisnega pravnega izražanja, ki naj bi mu pomagala pri učinkoviti uporabi svojih znanj v praksi (Palmer, 2017: 211).¹⁷

Na najosnovnejši ravni naj študij prava nudi znanje tako s področja teorije kot tudi s področja prakse. Študij prava naj tako zagotovi poznavanje in razumevanje pravne dogmatike, pozitivnopravne ureditve in priučitev uporabe ustreznih orodij oziroma veščin, ki so pomembne za uporabo zna-

V nadaljevanju prispevka izhajamo iz predpostavke, da je študij prava celosten, zato bodo različne izobraževalne metode ocenjene z vidika vseh opredeljenih ciljev.

14 Na poučevanje z namenom izobrazbe akademikov je v našem prostoru zaradi maloštevilnosti tovrstnih zaposlitev osredotočen predvsem podiplomski študij.

15 Že na tej točki je na primer mogoče identificirati razliko med common-law sistemom in kontinentalnim sistemom: medtem ko prvi želi izobraziti odvetnika, slednji (npr. Nemčija, pa tudi Slovenija) stremi k oblikovanju sodnika. Tako bo, poenostavljeno, študent v ZDA moral znati zagovarjati stranko, študent v Sloveniji ali Nemčiji pa bo moral znati pravilno rešiti predstavljeni primer. Kontinentalni sistemi nadalje tradicionalno vzpodbujajo teoretične (dogmatične) vidike študija prava, medtem ko naj bi se praktičnih vidikov študenti priučili od praktikov (npr. v okviru pripravništva).

16 Podatek izhaja iz rezultatov ankete »Zaposljivost in zadovoljstvo diplomantov Pravne fakultete Univerze v Ljubljani«, 22. 4. 2014, ki je bila izvedena na Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani in ni javno dostopna, je pa na voljo pri avtorjih tega prispevka.

17 Kot bistvene se izpostavljajo analitične sposobnosti, kar pomeni, da naj študent obvlada analizo pravnih tekstov na način, da jih bo sposoben uporabiti v danem dejanskem primeru.

nja v praksi, nadaljnji študij in posodabljanje znanja. Študent naj bi usvojil orodja za spopadanje z velikimi količinami podatkov, njihovo memorizacijo in analizo, branje zakonov in sodne prakse (Jacob, 2007: 262),¹⁸ ter raziskovalne sposobnosti in pisno ter ustno izražanje na visoki ravni (Palmer, 2017: 211). Za uspešno delo bo kot pravnik moral poznati tudi socialna, politična, ekonomska, zgodovinska in filozofska ozadja problemov, s katerimi se srečuje (ibid., 2017: 211). Za področje študija človekovih pravic navedeno pomeni, da naj zagotovi razumevanje ter posvojitve temeljnih načel, ki tvorijo jedro človekovih pravic (Gerber in Castan, 2012: 300).

Ocena »tradicionalnih« pristopov k poučevanju prava

Ob identificiranih ciljih je mogoče napraviti oceno o učinkovitosti posameznih metod poučevanja prava pri dosegu teh ciljev. Pri tem med »tradicionalne« metode študija štejemo predavanja, ki se jim v zadnjem času pridružujejo tudi seminarji in vaje.¹⁹

Predavanje kot tradicionalni pristop k univerzitetnemu poučevanju prava v Sloveniji je v literaturi predmet kritike predvsem zaradi svoje »pasivne« narave, zaradi česar naj bi bila njihova učinkovitost nizka (Jacob, 2007: 257). Večje število študentov, ki so običajno prisotni na predavanjih, pomeni manj kvalitetno delo, saj je individualiziran pristop nemogoč, to pa običajno znižuje raven znanja (Palmer, 2017: 211). Kljub temu imajo nekatere prednosti, predvsem učinkovitost: en predavatelj predava tudi več sto osebam. Študentu dajo uvid v akademski pristop k pravu, kadar niso na voljo ustrezni učbeniki, kar je pri študiju prava pogosto, pa so nujna tudi za sam študij snovi (Jacob, 2007: 257). Predavanja so tudi družabni dogodki, ki dajejo ritem dela pri posameznem predmetu in so običajno edina skupinska aktivnost v letniku. Študente silijo v beleženje, odziv in, najpomembnejše, poslušanje, kar je izjemno pomembna večšina (in *aktivnost!*), ključna za konstruktiven dialog (Tokumitsu, 2017). Čeprav so torej učinkovita za podajanje doktrinarne znanja, pa se tega praviloma ne posreduje na način, ki bi študentom dal orodja za njegovo uporabo pri reševanju resničnih zadev (Wang, 2010: 62–63). Predavanja so tako glede na obstoječe ugotovitve po naši oceni primerna za doseg nekaterih izmed navedenih ciljev, predvsem za poznavanje pravne dogmatike, predpisov, osvojitve

18 Prav sposobnost brati zakonodajo in sodno prakso se v teoriji označuje kot bistvena.

19 Seminarji ter v tem delu nekoliko odstopajo od »tradicionalnega« študija prava. Ker prispevek gradimo na razliki med pristopi, ki jih vsebujejo programi fakultet (in jih imenujemo »tradicionalni«) in moot court tekmovanji, te metode vseeno obravnavamo skupaj s predavanji.

analitičnega pristopa k pravu, delno pa vzpodbujajo tudi sposobnost individualnega raziskovanja. Po drugi strani s tem pristopom študentu ni mogoče zagotoviti uporabe pridobljenih znanj v praksi, predvsem pa je znanje, pridobljeno na ta način, če ni okrepljeno z drugimi metodami, površinsko.

Seminarji in vaje predstavljajo praktični vidik študija prava, kjer naj bi študenti teoretično znanje uporabili na praktičnih primerih. Vendar pa so to običajno kratki fiktivni primeri, ki ne zajemajo kompleksnejših vprašanj, ampak ostanejo na banalno-pedagoški ravni.²⁰ Študentu ne nudijo realne slike, saj primeri, s katerimi se bo srečal ob opravljanju svojega dela, ne bodo tako enostavni. Pomembna ovira učinkovitosti uporabe teh dveh metod je, da študenta sama po sebi ne motivira k ustrezni predhodni pripravi, kar onemogoča popoln izkoristek metode in posledično učinkovitejše učenje. Pristop pa ima vsekakor pozitivne lastnosti: študenti si različne teoretične koncepte in pravne institute lažje zapomnijo prek primerov, prav tako študenta prisili k aktivnemu sodelovanju, ter vzpodbuja razmišljanje in iskanje lastnih rešitev. Po naši oceni gre torej za pristopa, ki pomembno dopolnjujeta predavanja, a zaradi predstavljenih omejitev zastavljene cilje dosega le v omejenem obsegu.

T. i. »case« metoda (Jakab, 2007: 257–258), pri kateri študenti skupaj z učiteljem debatirajo o resničnih primerih, v slovenskem sistemu še ni povsem zaživel.²¹ Najpogosteje se jo uporablja prav pri poučevanju prava človekovih pravic,²² saj je glede na specifične tega področja, ki je v mednarodnem okolju neločljivo povezano z judikaturjo najvišjih sodišč (npr. Evropskega sodišča za človekove pravice), ta metoda še posebej primerna. V praksi pa se kaže, da tudi pri tem pristopu glavno težavo predstavlja motivacija študentov za tovrstno delo, zaradi česar ne pridobijo poglobljenega razumevanja snovi, ki ga metoda ponuja.

Čeprav imajo svoje omejitve, pri oceni tradicionalnih pristopov ne gre biti prestrog. Pomembno je opozoriti, da univerzitetna izobrazba na področju prava še ne zadošča nujno za opravljanje poklicev v pravosodju.²³ V Sloveniji mora tako diplomant opraviti tudi pravniški državni izpit, po-

20 Vsak primer se npr. ukvarja z enim relevantnim teoretičnim ali praktičnim vidikom problema.

21 Tudi zaradi kontinentalne tradicije, kjer sodna praksa glede na temeljno zasnovo pravnega sistema in položaj sodišč znotraj le-tega nima tako velikega vpliva kot v anglosaških sistemih.

22 Na Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani se v okviru vaj ta metoda uveljavlja (vsaj) pri predmetih Ustavno pravo, Evropsko ustavno pravo in Mednarodno javno pravo.

23 Npr. odvetništvo, državno tožilstvo, sodna funkcija.

goj za pristop pa je določeno obdobje prakse pri pravniških delih (od 24 od 48 mesecev).²⁴ Tudi zato pretežni cilj študija prava na fakulteti ne more biti *oblikovanje* »pravnega praktika« in temu ustrezno kritičnost tradicionalnih metod učenja, ki so prav v tem delu posebej neučinkovite, ne sme biti preostra.

*Prispevek moot court tekmovanj s poudarkom na študiju prava
človekovih pravic*

Moot court tekmovanja naslavljajo številne izmed izpostavljenih problemov tradicionalnih pristopov. Od študentov najprej zahtevajo poglobljeno poznavanje področja, s katerim se spopadejo na tekmovanju (Gerber in Castan, 2012: 301). Pričakuje se poglobljeno doktrinarno znanje (ibid.: 300), saj je le na takšen način mogoča priprava kvalitetnih pisnih izdelkov in ustnih predstavitev.

Pisni izdelki se po obsegu in kvaliteti približujejo (ali jih celo presega) vlogam, ki so podlaga za odločanje v resničnih tovrstnih primerih. Študenti na ta način pridobivajo veščine pravnega izražanja in argumentiranja pisanja (Carlson in Skaggs, 2000: 148). Pri tem je nujno skupinsko delo, ki ga tradicionalni pristopi ne vzpodbujajo (Finneran, 2017: 126–127).

Z ustno predstavitvijo argumentov študenti pridobijo veščine ustne argumentacije (Carlson in Skaggs, 2000: 148) in sposobnost odzivanja na argumente nasprotne strani, ki je pogojena z natančnim sledenjem in razumevanjem teh argumentov. Zelo pomembno je strateško razmišljanje, saj morajo svoje argumente oblikovati ob vnaprejšnjem zavedanju argumentov nasprotne strani in na ta način prilagajati svoje razlogovanje ob stremenu h kar največji prepričljivosti, predvideti pa morajo tudi morebitna vprašanja sodnikov (Finneran, 2017: 126). Pri tem je nujna intenzivna predpriprava, v okviru katere poteka učenje s povratno zanko, saj študenti in mentorji v medsebojni interakciji intenzivno predelajo scenarije, kot bi se lahko odvili na tekmovanju.

Zaradi svojih specifik pri motivih in pristopu študenta k učenju so *moot court* tekmovanja izrazito učinkovita metoda poučevanja prava. Z vidika teorije poučevanja se v literaturi opozarja predvsem na pozitivne vidike, povezane s pristopom študenta k učenju. Običajno imajo študenti po eni strani močan čustven odziv (strah, samozavest) na tekmovanja, hkrati pa to od njih terja izrazite kognitivne in strateške napore (Lynch, 1996:

24 Zakon o pravniškem državnem izpitu (ZPDI), Ur. l. RS, št. 83/03 – UPB, 111/07 in 40/12 – ZUJF, 3., 13. in 19.a člen.

74–76). Ključna je študentova motivacija, ki problem posvoji in je zato bistveno bolj motiviran za njegovo pravilno rešitev. S tem, ko imajo študenti več kontrole, se poveča tudi njihova motivacija, kar poveča učinke učenja (ibid.: 78–81). Na *moot court* tekmovanju morajo študenti analizirati (in interpretirati) obsežna gradiva in iz njih izluščiti znanje, ki ga potrebujejo v konkretnem primeru (ibid.: 76–78).²⁵ *Moot court* nadalje motivira eksperimentalno in problemsko učenje, katerih glavna prednost je, da vključuje celotnega študenta – njegov intelekt, čustva in čute. To motivira učenje, ki se osredotoča na študenta, poudarek je na osebni izkušnji in ustvarjanju pomena učenja pri študentu samem. Pomemben je tudi sam postopek, preko katerega študenti pridejo do znanja, ne glede na končni rezultat (ibid.: 78–81).

Kritiki se osredotočajo predvsem na dejstvo, da *moot court* ne predstavlja simulacije resničnih postopkov, ter zato študentu ne daje znanj, ki bi mu koristila v pravih sodnih postopkih (Kozinski, 1997: 178–197). Tovrstne kritike so le delno utemeljene, in sicer v odvisnosti od pojmovanja ključnih ciljev *moot court* tekmovanj. Če so ta razumljena kot popolna simulacija resničnega postopka pred sodiščem, jim je vsekakor mogoče očitati številne pomanjkljivosti. Če jih vidimo kot ena od metod poučevanja prava, ki že samo po sebi ni namenjeno oblikovanju »pravnega praktika«, pa so njene koristi nesporne. Ne glede na pomisleke namreč lahko ugotovimo, da preko *moot court* tekmovanj študenti pridobivajo in krepijo znanja na področju pisne in ustne argumentacije, komunikacijske sposobnosti, kritično mišljenje, pridobijo pa tudi na samozavesti in skupinskem delu. Pri tem nikakor ne gre zanemariti niti t. i. mehkih koristi, kot je oblikovanje skupnosti tekmovalcev, iz katere tekmovalci črpajo tako osebne kot profesionalne koristi, kar se kot posebej pozitivno izraža tudi po naših izkušnjah. Pozitivne učinke posredno potrjuje tudi dejstvo, da študenti, ki se udeležujejo tovrstnih tekmovanj, uživajo prednost pri zaposlitvi predvsem pri večjih in uglednejših odvetniških pisarnah, kar potrjujejo ugotovitve iz ZDA (Dickerson, 2000: 1226),²⁶ ta praksa pa se v zadnjem obdobju vse bolj uveljavlja tudi v Sloveniji.

V zvezi z *moot court* tekmovanji na področju poučevanja človekovih pravic je pomemben predvsem prispevek te metode k poglobljenemu doktrinarnemu znanju s tega področja (Gerber in Castan, 2012: 299–300). Štu-

25 Gre za t.i. teorijo konstruktivizma na področju poučevanja.

26 In to kljub temu, da so imeli tam tradicionalno prednost študenti, ki so npr. delovali v uredništvih pravnih (študentskih) revij.

denti se podrobno seznanijo s področjem, ki ga obravnava primer. Vezano na specifiko prava človekovih pravic, ki po naravi stvari izhaja iz širokih in abstraktnih formulacij, ki so nato od primera do primera glede na posamezne okoliščine uporabljene v sodni praksi najpomembnejših sodišč, študentu *moot court* tekmovanja omogočijo, da te kompleksne dokumente ob pomoči mentorjev in sotekmovalcev aplicira na praktični primer. Glede na omejitve tradicionalnih pristopov učenja šele to omogoči resnično razumevanje področja in študente usposobi za delo na tem področju. Uporaba *moot court* tekmovanj kot metode izobraževanja na področju prava človekovih pravic je glede na navedeno izjemnega pomena. Prek urjenja pravnikov, večjih v pravu človekovih pravic, ta tekmovanja pomembno prispeva-jo tudi k dejanskemu razvoju prava na tem področju.

Tudi odzivi študentov na uporabo *moot court* tekmovanj so vselej izrazito pozitivni. Študenti potrjujejo opisane prednosti, pri čemer je zanimiva opazka, da korist ni omejena zgolj na bodoče pravniško delo (Lynch, 1996: 76–78). Praviloma študenti pomembnejših negativnih vidikov samega tekmovanja ne izpostavljajo (Carlson in Skaggs, 2000: 152–153; Lynch, 1996: 95).²⁷ Veljavnost navedenih ugotovitev lahko potrdimo tudi za področje človekovih pravic, kjer so študenti bistveno samozavestnejši, ko se kasneje s takšnimi problemi srečajo v praksi (Gerber in Castan, 2012: 309), kar potrjujejo tudi naše večletne izkušnje pri uporabi te metode poučevanja na tem področju.

Vključitev *moot court* tekmovanj v formaliziran študijski proces

Dejavniki participacije deležnikov

Kot najboljša govornica na *Ames Moot Court Competition*, enem od najbolj znanih *moot court* tekmovanj v ZDA, je Kathleen M. Sullivan leta 1980 opisala doživetje: »Naučila sem se, da moram pripraviti vlogo z znanstvenim pristopom, ustno nastopati pa z umetniškim navdihom« (Harvard Law School, b.d.).²⁸ Izjava potrjuje često zaznано izjemno motivacijo in odlo-

27 Kritika, zabeležena v strokovni literaturi, se praviloma nanaša le na dejstvo, da študenti ne dobijo zadostnega odziva na njihov nastop. Pogosto namreč ocenjujejo, da zgolj numerična ocena nastopa ne predstavlja zadostne povratne informacije. V praksi so težave najpogostejše pogojene s financiranjem udeležbe na tekmovanju in časovnim vložkom, potrebnim za temeljito pripravo, pri čemer šele v zadnjem obdobju udeležba prinaša tudi priznavanje dela študijskih obveznosti.

28 »I learned that you have to prepare the brief as a kind of science of the case and do the oral argument as a kind of art.«

čenost študentov za sodelovanje in doseganje najboljših rezultatov na *moot court* tekmovanjih. Sporoča pa tudi, da je gonilna sila sodelovanja intrinzično povezana z njim samim zaradi že predstavljenih dobrobiti. Zunanji dejavniki, kot na primer vključitev teh tekmovanj v (obvezen) formaliziran študijski proces, sicer niso zanemarljivi, a so le redko ključni za odločitev študenta. Praviloma je zunanja motivacija kratkega veka in izzveni ob zahtevnosti poglobljenega in dolgotrajnega dela in priprav na tekmovanje. Z drugimi besedami, formaliziran študijski proces ni ključen dejavnik za sodelovanje študentov na tekmovanju.

Študenti tekmovalci pa niso edini deležniki v procesu priprave na *moot court*. Kvalitetno delo s študenti nagraduje in plemeniti tudi mentorje in bivše tekmovalce, z odličnimi rezultati svojih študentov se kitijo pravne fakultete. Cilji uvrstitve *moot court* tekmovanj v formaliziran študijski proces presegajo načrtno vzpodbujanje motivacije in sodelovanja tekmovalcev. Fakulteta lahko zagotavlja kvalitetno delo in doseže odlične rezultate le s stabilnim, kontinuiranim in trajnostno naravnanim pristopom z usposobljenimi in motiviranimi učitelji-mentorji ter z mrežo posameznikov in skupin podpornikov.²⁹ Medtem ko imajo študenti praviloma zastavljen le kratkoročni cilj sodelovati na tekmovanju, je fakultetna usmeritev daljnosežnejša.

Zunanji dejavniki, ki vplivajo na kvalitetno participacijo deležnikov, so raznovrstni in se deloma razlikujejo med deležniki samimi. Študentom tekmovalcem povečuje motivacijo predvsem upoštevanje sodelovanja na *moot courtu* kot opravljen izpit ali kreditirana obštudijska dejavnost, oziroma da se mu omogoči prilagojen izpitni režim ali olajša napredovanje v višji letnik. Zunanji dejavniki motivacije za uspehe na najvišji ravni so lahko tudi priznanja, štipendije, pripravništva ali ponudbe zaposlitve za študente.

Kar se tiče odnosa mentorjev do zunanjih vzpodbud za mentoriranje, je z njimi podobno kot pri študentih. Predvsem v srednjeevropskem prostoru je često zaznati, da mentor opravlja naloge prostovoljno in neformalno kot svojo dodatno dejavnost. Vzgibi za takšno ravnanje so raznoliki: izboljšanje mentorjevih veščin učenja in mentoriranja, možnost spoznati nove vsebine s pomočjo tekmovalcev, sodelovanje z najbolj motiviranimi študenti, ki kasneje lahko preraste v sodelovanje pri drugih projektih ipd.³⁰ Motivacijski dejavniki pa so lahko tudi bolj formalizirani, npr. kot oblika

29 Npr. bivši študenti tekmovalci, strokovni izpraševalci iz vrst odvetnikov, donatorji.

30 Na primer priprava magistrskih nalog, rekrutiranje bodočih akademskih sodelavcev in soavtorjev znanstvenih objav.

opravljanja dela zaposlitvenih obveznosti, izpolnitev habilitacijskih pedagoških ali strokovnih pogojev ali podlaga za prejem pedagoških nagrad.

Vloga fakultete in posledice vključitve tekmovanj v formaliziran proces študija

Za fakulteto je predvsem pomembno, da vzpostavi in zagotavlja kadrovske, organizacijske in finančne vzdržne platforme z dostopom do ključnih študijskih virov, da lahko čim večjemu številu študentov ponudi možnost sodelovanja na *moot court* tekmovanjih. Stabilnost in kontinuiranost sodelovanja fakultetnih ekip na tekmovanjih sta nujni, a ne zadostni pogoj za doseganje najboljših rezultatov, saj se vrhunski rezultat praviloma gradi več let, tudi na podlagi izkušenj in napak predhodnih ekip. Če povzamemo, brez ustrezne institucionalne podpore bi bila iniciativa študentov kratkega veka. Če je cilj fakultete doseganje vrhunskih in odmevnih rezultatov, s čimer krepí svojo prepoznavnost in pomembnost v družbi ter opravičuje vloške javnih in donatorskih sredstev, ne zadošča več prepuščanje iniciative študentom ali posameznim učiteljem, temveč terja fakultetno strategijo, formalno organiziranost in redno evalvacijo rezultatov. Vključitev *moot court* tekmovanj v formaliziran študijski proces je *conditio sine qua non* za ambiciozno pravno fakulteto.

Formalizacija sodelovanja z vidika učnega načrta ni sama sebi namen, ampak naj bi krepila večino pisanja pravnih besedil, argumentacije in ustnega nastopanja, opredeljene v prejšnjem poglavju, glede katerih bi bilo pričakovati, da jih mora na kakršenkoli način že osvojiti vsak študent.

Formalizacija študijskega procesa pa ni nevtralna do deležnikov in sproža zavedne in nezavedne odzive. Po eni strani stabilnost in kontinuiranost sodelovanja na *moot court* tekmovanjih povečujeta tudi odgovornost mentorjev in fakultete, da ohranja sodelovanje, pa čeprav morebiti iskrene motivacije za sodelovanje ni več. Po več letih, od kar je *moot court* tekmovanje formalno opredeljeno kot del študijskega procesa, bi lahko prišlo do »tihe« zamenjave temeljne motivacije za sodelovanje študentov.³¹ Zamenjava notranje z zunanjo motivacijo je toliko bolj manj verjetna, kolikor bolj sta procesa priprave in sodelovanja na tekmovanju vsebinsko, intelektualno in časovno zahtevna.

31 V neformalnem okolju je ta pretežno intrinzična, medtem ko formalizirani študijski proces poudarja kot motivacijo tudi izpitni rezultat.

Različni pristopi k vključitvi moot court tekmovanj v študijski proces

S tem je povezano vprašanje, ali je sodelovanje na tekmovanju redna študijska obveznost vsakega študenta ali stvar izbire. Že bežen pregled kurikulumov nekaterih ameriških fakultet (Kansas University, b.d.; Seton Hall University, b.d.) potrjuje, da je na nekaterih sodelovanje obveznost vseh vpisanih študentov prava, kar pa nedvomno ni značilnost (večine) evropskih pravnih fakultet.

Načini vključitve *moot court* tekmovanj v učne načrte fakultet po svetu so zelo raznoliki in, ocenjujemo, odvisni od vrste dejavnikov, kot so tradicija, razmerje med univerzo in državo, rigidnost samih fakultet itd. Med njimi moramo izpostaviti predvsem kadrovske-finančne vidike, tako glede zaposlitve strokovnjaka za pripravo na *moot court* tekmovanja ter stroške pristojbin in potovanj na *moot court* tekmovanja. V anglosaksonskem sistemu, izjemoma pa v evropskem prostoru,³² je teh težav manj zaradi izjemne kompetitivnosti med fakultetami, ki zahteva vlaganja v tovrstna tekmovanja, in zasebnih donatorjev.

Sodelovanje na *moot court* tekmovanju je lahko za študente predvideno kot obvezni ali pa izbirni predmet, kar je pogostejše. Redko pojavljanje obveznega predmeta je pogojeno predvsem s kadrovsko, prostorsko in finančno platjo izvajanja, ki terja tudi enakopravno obravnavo vseh študentov. Sodelovanje na tekmovanju je lahko formalno ovrednoteno kot del posebnega in širše zastavljenega predmeta, ki vzpodbuja razvoj pomembnih veščin za pravnike.

Sklep

Čeravno drži, da je smiselnost in zaželenost (spremembe) neke ureditve mogoče ocenjevati zgolj v razmerju do njenih ciljev, je znanstveni konsenz o ciljih univerzitetnega izobraževanja (bodočih) pravnikov izrazito ohlapen. To gre pripisati neizogibnemu dejstvu, da so takšni cilji pogojeni in determinirani z dejavniki, ki samemu procesu izobraževanja niso intrinzični. Ti zunanji vplivi vključujejo kulturno, nacionalno in zgodovinsko

32 Zgolj anekdotično: Norveška ekipa, ki se je leta 2016 pomerila z ekipo Pravne fakultete Univerze v Ljubljani v finalu Trans-European Moot Court Competition, je tistega leta od ene od vodilnih norveških odvetniških pisarn prejela za priprave na tekmovanje 20.000,00 € z možnostjo uporabe prostorov odvetniške pisarne. Norveška ekipa sicer v finalu ni premagala ekipe Pravne fakultete Univerze v Ljubljani.

okolje družbe, še najbolj pa visokošolski izobraževalni sistem in pravni sistem, med katerima je pravno izobraževanje razpeto in v njiju hkrati vpeto.

Prav tako ne gre oporekati dejstvu, da glede na poudarke pri pravnem izobraževanju v kontinentalni Evropi in v državah, ki često služijo kot vir navdiha tudi v Sloveniji, *moot courti* ne morejo služiti kot najboljša metoda za doseg zadanih pedagoških ciljev. V Nemčiji je, na primer, izobraževanje zasnovano s perspektive sodnika in stremi k temu, da nauči študenta sprejeti nepristransko odločitev, ne pa tudi zagovarjati ene izmed adversarnih pozicij v pravnem postopku (Korioth, 2006: 94). Podobno v Avstriji velja, da mora biti v pravnem izobraževanju teorija pred prakso in da naj prakso učijo praktiki, ker jo pač najbolj poznajo (Hausmaninger, 2002: 388).

Vendar tudi če privzamemo, da so cilji pravnega izobraževanja v Sloveniji podobni tistim v Nemčiji in Avstriji, moramo v isti sapi opozoriti, da pogled, po katerem je teorija primarna praksi, ne zahteva, da mora biti pravno izobraževanje *izključno* teoretsko naravnano. Kljub temu, da se je poskušalo v preteklosti primarnost teoretskega pristopa in dominantnost *ex cathedra* predavanj omiliti z uvedbo seminarjev in vaj, je bila ta reforma uspešna zgolj v omejeni meri in ni zadovoljila pričakovanj, da bodo študenti bolje seznanjeni s praktičnim delom in vešči tudi ne-teoretskih veščin.

V prispevku smo pokazali, da lahko študentska *moot court* tekmovanja uspešno zapolnijo to praznino, hkrati pa dajo motiviranim študentom tudi dodatna znanja in mehke veščine, ki jih tekom sicer upravičeno bolj teoretsko usmerjenega rednega izobraževalnega procesa, ne bi mogli usvojiti. Bodočim pravnikom, ne glede na eventualno poklicno usmeritev, omogočajo formiranje profesionalnih povezav in skupnosti, tako v domačem kot tudi v mednarodnem pravnem prostoru. Dajejo jim stik s pravno realističnim pogledom na pravo kot na diskurzivno znanost, učijo zavzemanja ene izmed adversarnih pozicij in, temu ustrezno, krepijo argumentativne sposobnosti. Vse navedeno ima zaradi specifik še posebej velik pomen na področju študija prava človekovih pravic. Kljub nekaterim kritikam *moot court* tekmovanj je treba jasno opozoriti, da so veščine, ki jih študenti pridobijo na tekmovanjih, po svoji naravi izrazito prenosljive in za posameznika koristne ne glede na pravniški poklic, v katerem se bo študent kasneje v svoji karieri znašel.

V luči teh razlogov je po našem mnenju zaželeno, da se položaj *moot court* tekmovanj v izobraževalnih programih pravnih fakultet v Sloveniji okrepi. Specifični ukrepi, s katerimi se lahko ta cilj doseže so razpeti med različnimi deležniki, njihova relevantnost za posamezno izobraževalno

ustanovo pa je, jasno, odvisna od *statusa quo* na vsaki posamezni fakulteti. V splošnem pa vendarle lahko zaključimo, da bi morale pravne fakultete stremeti k temu, da imajo študenti možnosti in ustrezno spodbudo za udeležbo na različnih *moot court* tekmovanjih. Le na takšen način se lahko ta oblika izobraževanja zagotovi vsem študentom. Dosega tega je jasno pogojena z ustvarjanjem ustreznih motivacijskih mehanizmov znotraj fakultet, tako logističnih, kariernih in finančnih, ki pripravijo akademske mentorje do tega, da se projekta koordiniranja in vodenja tekmovanja tudi lotijo. Menimo, da so prav ti vzvodi razlog, da je ukrep obvezne udeležbe na *moot court* tekmovanju v slovenskem pravno-izobraževalnem prostoru zaenkrat nerealističen in nepotreben. Na drugi strani je pomembno, da so znanje, ki ga študenti na tekmovanjih usvojijo, njihov večmesečni, včasih celo celoletni, trud in konec koncev tudi pozitivne eksternalije za ugled fakultete v mednarodnem prostoru, na bolj ali manj formaliziran način priznane v rednem izobraževalnem procesu. Zgolj tako lahko fakultete kar najbolj izkoristijo prednosti, ki jih udeležba na *moot court* tekmovanjih prinaša za vse deležnike.

Literatura

- Carlson, J. Lon in Neil T. Skaggs. »Learning by Trial and Error: A Case for Moot Courts.« *The Journal of Economic Education* 31, št. 2 (2000): 145–155.
- Dickerson, Darby. »In re Moot Court.« *Stetson Law Review* 29, (2000): 1217–1227.
- Finneran, Richard E. »Wherefore Moot Court?« *Washington University Journal of Law & Policy* 53, (2017): 121–134.
- Gerber, Paula in Melissa Castan. »Practice Meets Theory: Using Moots as a Tool to Teach Human Rights Law.« *Journal of Legal Education* 62, št. 2 (2012): 298–310.
- Hausmaninger, Herbert. »Austrian Legal Education.« *South Texas Law Review* 43, (2002): 387–401.
- Himonga, Chuma. »Goals and Objectives of Law Schools in Their Primary Role of Educating Students: South Africa-The University of Cape Town School of Law Experience.« *Penn State International Law Review* 29, št.1 (2010): 41–59.
- Jakab, Andras. »Dilemmas of Legal Education: A Comparative Overview.« *Journal of Legal Education* 57, (2007): 253–265.

- Korioth, Stefan. »Legal Education in Germany Today.« *Wisconsin International Law Journal* 24, št. 1 (2006): 85–107.
- Kozinski, Alex. »In Praise of Moot Court-Not!« *Columbia Law Review* 97, št. 1 (1997): 178–197.
- Lynch, Andrew. »Why do we Moot? Exploring the Role of Mooting in Legal Education.« *Legal Education Review* 67, št. 7 (1996): 67–96.
- Palmer, Geoffrey QC. »Some Thoughts on Legal Education.« *Victoria University of Wellington Law Review* 48 (2017): 209–215.
- Peden, John R. »Goals for Legal Education.« *Journal of Legal Education* 24, (1971): 379–396.
- Wang, Francis S.L. »Goals and Objectives of Law Schools: A Brief Discussion of Universals and Differences-China and the United States.« *Penn State International Law Review* 29, št. 1 (2010): 61–66.

Viri

- Anketa »Zaposljivost in zadovoljstvo diplomantov Pravne fakultete Univerze v Ljubljani.« 22. 4. 2014. Pravna fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Zakon o pravniškem državnem izpitu (ZPDI), Ur. l. RS, št. 83/03 – UPB, 111/07 in 40/12 – ZUJF.

Spletne strani

- Harvard Law School. N.d. »The Ames Moot Court Competition.« <https://hls.harvard.edu/ames-moot-court> (25. 2. 2019).
- Kansas University School of Law. N.d. »Moot Court Program.« <https://law.ku.edu/mootcourt> (25. 2. 2019).

The challenge of positioning one's research question in the state of the art - supporting student academic writing

Brigitte Römmer-Nossek, Olga Markič

A Brief Introduction to Process Oriented Writing Didactics

Traditionally, in Middle European Universities academic writing is not taught, but seen as a matter of talent (Girgensohn & Sennewald, 2012). This view is being undermined by a growing community of writing researchers and practitioners, who see academic writing as a craft which can be learned. As writers go through developmental stages (Bereiter and Scardamalia, 1986; Kellogg, 2008), so do their academic texts (Steinhoff, 2007a; Pohl, 2007).

Organizing a writing (and research) project poses a challenge to the majority of students and universities have started worrying about their “all-but-dissertation-dropouts”. Looking at the demands of academic writing (see Figure 8), it is obvious that the ability to produce a coherent text, as learned in school, merely provides the starting point to becoming an academic writer. In their socialization, novice academic writers are confronted with text projects of increasing scope, both quantitatively and intellectually. Furthermore, academic writing is not a goal in itself, the writer needs to be able to utilize it in order to further his or her research interest. In other words, particularly in the arts, and social sciences, students have to master writing as a thinking tool.

Some Cornerstones of Process Oriented Writing Didactics

In order to provide orientation, process oriented writing didactics (Ruhmann & Kruse, 2014) work with a model describing phases of a writing

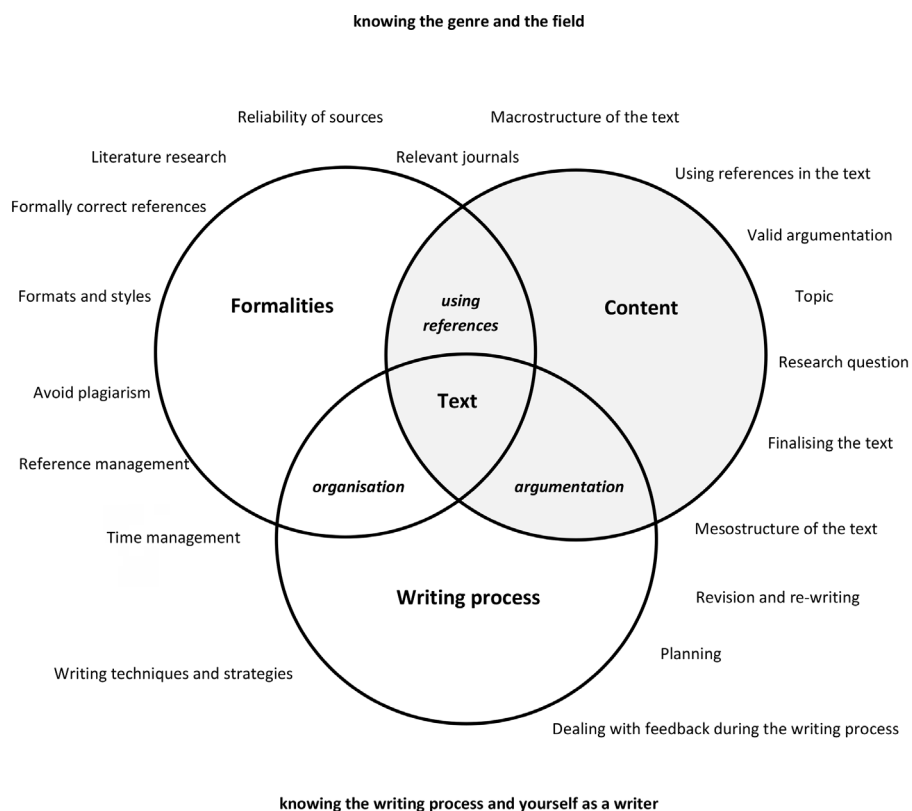


Figure 1: Writing an academic text is highly demanding. Beyond proper referencing, which is usually taught in university, it also involves argumentational and organizational competencies, some of which are mentioned in this graph

project. There is some variation concerning the exact number of phases, following Wolfsberger (2007), we use five phases (see figure 9) starting with a first orientation and homing in on the topic, then researching the literature and coming up with a (first) structure, writing of the “shitty first draft”, revision (even re-writing), to finalizing the text by doing final corrections and formalities. There will be more or less jumping back and forth between the phases, depending on the personality of the writer. Mind that while the writing *project* may still *grossly* be described in terms of these stages, writing *processes* continuously iterating between pre-writing (or planning), writing, and re-writing (Hayes & Flower, 1980).¹

¹ While it is commonly accepted to refer to the writing project as *writing process*, we will use *writing project* in order to differentiate the project-level, which, while still

	<i>Pre-writing</i>		<i>Writing</i>	<i>Re-writing</i>	
	Orientation & Planning	Material & Structure	Writing Raw Text	Revision	Finalising
task	Narrowing down the topic Research question; exposé	Researching and choosing material, planning	Text production – raw text to first version («shitty first draft»)	Re-writing, revision	Correction, etc.

Figure 2: Phases of a writing project.

The aim of process oriented writing didactics is on the one hand to aid the writer through didactical methods, which are attuned to the goal of the particular phase, on the other to foster the writer's development. Thus, giving constructive feedback and fostering reflection of the writer's preferences, strategies, and habits complement the more product-oriented methods. The aim is to support the writer in developing an awareness of his/her own capabilities, a variety of strategies to get out of "stuck places", and sometimes simply knowledge.

Getting Started

Novice academic writers often expect that their writing project starts with writing the first sentence of what will be the final text. In tackling increasingly demanding writing projects, there are to realize is that a project starts with a first idea, which is to be developed towards a research question in various iterations. In other words, they "discover" the first two phases of a writing project (as depicted in figure 2) as necessary. These may involve a variety of intermediate products (###), for example a first sketch jotted onto a napkin, clusters or mindmaps, various types of visualization, pieces of exploratory writing, a journal, or an exposé. Understanding that these are preliminary, but legitimate outcomes of work already poses a relief to many.

going to iterations, lends itself more to the idea of stages the project is proceeding through at the macro-level and to *writing process* for writing-as-it-is-happening. (For a detailed argumentation see Roemmer-Nosseck, 2017.)

Getting started, narrowing down the topic, pinning down a research question, and relating this to the larger academic context are among the greatest challenges experienced by students (Roemmer-Nosseke et.al, 2018). While many methods address the “getting started problem” and homing in on the research question, writing of the state-of-the-art section does not receive particular attention.

The task we are concerned within this paper must be solved during the first two phases of a writing project: Whether the expected outcome of the institution may be a formal exposé or not, before starting the “shitty first draft” there must be clarity concerning the research question and the state-of-the-art of research in the field. It is the latter we will focus on.

Tripping Hazards in Developing a Position

Developing a Position while Depersonalizing the Language

Learning to write professionally takes years and involves not only knowledge of the genre, but also of the audience the text is addressed to (Kellogg, 2008). Academic writing is not only a kind of professional writing about highly specialized content, academic writers are writing in order to participate in and position themselves within a disciplinary discourse. The characteristics of academic language obscure this fact by using verbs to do with the process of research, thinking, and writing mainly in the passive, avoiding references to people as the agents of these processes, and by referencing to published works as objects rather than to authors (Ivanič & Champs, 2001). Despite there being increasing variation in disciplines, discourses, and individual researchers, the use of the first person is experienced as taboo by many students and academic writing generally as depersonalized (Girgensohn, 2008). In contrast to the alienation experienced by students, researchers highly identify with their work, not only because of their expertise, but also, because they are part of the community they are contributing to – a community that exists outside most students’ environment: in many disciplines the majority of students has not participated in conferences. As teachers they may not reflect that their environment is fundamentally different from the students’ and so is the reason for writing, despite the fact that expectations towards genre characteristics may be identical. Especially novice academic writers write to meet criteria of the assignment and/or in order to acquire they do not understand academic writing as a thinking tool. As part of the socialization into their discipline, the students find themselves in a paradoxical situation; they are expected to

start developing their own positions towards the work of others and eventually become knowledge producers – while acquiring a (more or less) depersonalized academic language.²

A frequent result of this paradox is that students' texts are lacking a clear position of the author. As Pohl (2007) has shown, early text may lack any position, whereas later texts may reflect a discourse in "the literature", but the students' position may come as an attached statement of personal opinion, which does not derive from the main text. Thus, students' texts (even more so the students) need to go through development until their own views are not expressed as an unrelated appendix, but argued as a position based on and in relation to findings in the field.

Another debate which addresses the issue of the author's position in the text is that of voice or stance. Learning to write professionally – and academic writing is a kind of professional writing in highly specialized fields – entails the development of one's *voice*, a term coined by Peter Elbow (1981) and which in the widest sense refers to a personal dimension. While the term was coined in the context of autobiographic writing, Elbow holds that any kind of writing can have a voice (Elbow, 2000). Voice does not necessarily occur in "good texts", but refers to passages which resonate with the reader. While Elbow's conception is an individualistic one, others see it as social in the sense that the voice perceived is also determined by reader and context (Tardy, 2012). In this sense in academic writing voice can be understood as one's voice in an academic discourse Guinda & Hyland (2012) discuss that, while in writing *voice* is a central concept, it is not a unified one and criticized it as 'slippery' by some. With regard to academic writing, Nelson and Costelló (2012) introduce the notion of *sameness* in order to denote that in academic writing voice is not so much a matter of style, since it is following strict conventions to the point of rather depersonalized. Yet, as mentioned above, academic do identify with their work and over time authors are becoming recognizable within their community, if only by their topics, or choice of citations (Nelson & Castelló, 2012).

Other authors use the more narrow concept of *stance* for opinion, ascribing of meaning, or feelings apparent towards content of the text (Hyland, 2008), focusing on the intertextual features indicating reservations (hedges like "she claims") or agreement (boosters like "she has shown") to-

2 For German academic language, Steinhoff (2007b) has interviewed researchers concerning their use of three types of "I" (author-I, the researcher-I, and the narrator-I) and could show that, while author – and researcher-I are widely accepted, it is the narrator-I which is not accepted in most disciplines.

wards other researchers' findings. In this view, voice relates more to the long-term developmental dimension has a stronger relation to the person, whereas stance relates more to the linguistic means utilized in a particular piece of writing.

Clearly, in the development of academic writers, both is necessary: the development of the linguistic skills regarding genre and academic language in order to learn to express their stance in a text and the development of their voice in a (highly specialized) community in order to be able to contribute their position to a discourse. While the former didactically allows for a focus on linguistic features of a text and thus the utilization of linguistic tools, developing a *voice* in academia is hardly thinkable without the development of expertise and a position towards theories and findings in the given discipline. In this sense, development of *voice* addresses the personal dimension of becoming an academic writer within a community.

Stating the State-of-the-Art

To tie this back to the actual task of writing an academic paper: With regard to the actual topic the writer is expected to use the "proper" linguistic tools of the genre in order to convey her stance, having developed an academic voice is a prerequisite for being able to do so, otherwise the text will appear to be 'epistemically shallow' at best.

While positioning oneself is relevant in all parts of an academic text, to the reader the first positioning of one's work in the discourse takes place is the state-of-the-art of research. Furthermore, work on this section begins as early as the first phase of the project, in the orientation phase and often a more or less rough draft is demanded as part of an exposé. In writing research this piece of text does not receive specific attention, at least not explicitly. Implicitly is frequently addressed by providing examples for teaching intertextuality, since references are particularly dense. There is a range of phrase banks or lists of expressions, which are used to support students. In other words, the linguistic level of text production is being addressed, but not the problem of positioning oneself.

While knowing the linguistic conventions demanded by academic genres is crucial, we still like to point out that students' difficulties in academic writing and the problems perceived in writing the state-of-the-art section may also be rooted in their not-yet developed academic voice or more bluntly in having to write as an expert while being a novice to academia and specifically to the topic at hand. At this stage students may sim-

ply lack an idea what is expected of them, not only because they get little information concerning the genre, but even more so, because they do not yet understand the nature of academic work. We suggest that understanding may partially be undermined by the way teachers phrase what students have to do in order to come to their research question.

Where is the Research Gap?

A phrase used commonly when it comes to pinning down a research question is “the research gap”. “Finding the research question” is another obstructive phrase regularly used in this context, which supports this notion. The picture evoked in many students is that of a not-yet complete research landscape which reveals itself through reading, researching, and reading even more and enough knowledge will naturally reveal the gaps in the picture. While this kind of guidance seems to be ubiquitous, one should realize that it is coming with a strong epistemological assumption: The implicit message being that the research gap is objectively out there for anyone to see who knows “the literature” well enough. Doing research means filling gaps which will be seen by anyone knowledgeable enough until eventually the white spots or gaps in the landscape will be diminished. Not seeing a gap is thus simply indicating incomplete knowledge or intellectual failure.

Many students have troubles deciding on which of their readings are relevant and miss the point where they need to start focusing and narrowing down in order to develop their own ideas. When considering the metaphor, which suggests an objectively existing gap and thus question being out there, this does not come as such a surprise anymore. Likewise, many students' perception of the state-of-the-art section is as positivistic: They expect it to be obvious what must go in and what can be left out, problems in decision making are ascribed to incomplete knowledge on their part. Since teachers often implicitly transport the idea that writing it amounts to a 'writing down what everyone knows and agrees on', many students are ashamed to mention their pains in writing this section.

So while it is commonly used – also by writing practitioners – we suggest that the “gap-metaphor” has been misleading generations of students into believing the gap was to be found “somewhere outside” (in the sense of being there objectively) instead of resulting from positioning their particular work with regard to the research of others. In the following chapter we introduce two metaphors which we have developed in our teaching and

which have shown to be useful to foster students' understanding of the task of positioning themselves.

Fostering Students' Positioning

In this chapter we will present two metaphors we use for teaching. The first, we will refer to it as the "space metaphor" is to foster a general understanding of the relation of the research question and the state-of-the-art section, whereas the second, we will refer to it as the "tree-metaphor", is to support understanding the position of ones' work in the field. Both serve as providing a framework which eventually helps making decisions regarding the 'what must go in or out' the thesis and the state-of-the-art section in particular.

The Space-Metaphor

The aim of the "space-metaphor" is to convey the complementarity of research question and the state-of-the-art in research. As mentioned above, students are often insecure regarding what needs to be described in the state-of-the-art section and even more so, what they can leave out. They may be aware that they came up with the research question, i.e. they see that it is a result of their own work, but this does not solve problem of placing this "subjective piece" in an objectively existing research landscape.

Having reflected the problem, the didactic move we suggest here is rather obvious: We need to convey to the students that the state-of-the-art section is complementary to the research question in the sense that it defines the space their research question works in. Furthermore, defining it is active construction, rather than the result of searching and collecting. The guiding principle for designing the space is to provide an environment the research question works in. It is to be constructed by drawing on findings in the field and major theories, findings, or schools may determine the main axes. This allows for an intuitive heuristic concerning literature research: "searching and collecting" is necessary in the sense that theories and findings in the field provide the material the space is built of, but just as adding more material will not always make a better house there is a point where there is enough literature.

In class we support understanding the relation between research question and what needs to go into the state-of-the-art section a by the visualization of the "research space" as depicted in figure 10. The research ques-

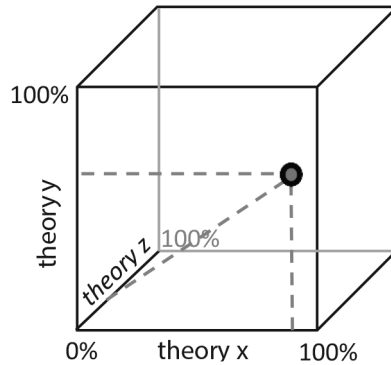


Figure 3: Graph to illustrate positioning with regard to three theories as it may be sketched in class as to illustrate the complementarity of research question (dot) in relation to the “research space” it resides in (further explanation in the text)

tion is represented by a dot situated in a three-dimensional space. Each axis represents the agreement with a theory or particular findings (crudely expressed in %), so the position of dot represents this positioning of the research question in this particular theoretical field. I.e., in this example the author is very much building on “theory x”, drawing somewhat from “theory y”, and strongly opposing “theory z”.

In order to avoid being misunderstood: we certainly do not suggest to propose to the students that agreement with theories is a quantitative matter, we use the percentages to make them realize that they should think about – in order to then make explicit in their texts – how much they “buy into” others’ research, i.e., to work on making explicit where they agree and what they criticize.

This visual metaphor allows novice academic writers to understand that there is no pre-defined research-landscape (which students simply do not know enough yet) instead it is their task to actively build a space. In the process of going through the iterations of pinning down their research question, part of the task is to define – or co-construct - the space it resides in. This space is not arbitrary in the sense that it depends on the research question as well as the discourse(s) it is based on and will contribute to. Understanding this provides novice academic writers and researchers with a gross heuristic for deciding what needs to go into the state-of-the-art section.

Explanation of the complementarity of research question and state-of-the-art section including illustrating the point with the graph embed it ac-

cordingly, takes about 10 minutes. These are well invested, considering that the students gain a rough heuristic they can use for deciding paper by paper on the “in-or-out question”.

The Tree-Metaphor

We suggest the tree-metaphor as tool to help the novice academic writer to position herself “in the depth of the discipline” after she has broadly defined her “research space”.

The tree figures were used as visualization tools far back in the history, as showed in a fascinating *The Book of Trees: Visualizing Branches of Knowledge* by Manuel Lima (2014). The branching structure of trees was used as a metaphor for organizing knowledge. For example, the thirteen century Spanish scholar and philosopher Ramon Llull used the tree models in his *Arbor scientiae* (Tree of science) and his models then strongly influenced scholars after him (e.g., Bacon, Descartes). Other famous examples were phylogenetic trees used by Charles Darwin and Ernst Haeckel which helped to visualize the evolution process. In an everyday context people use family tree to depict the ancestors of an individual.

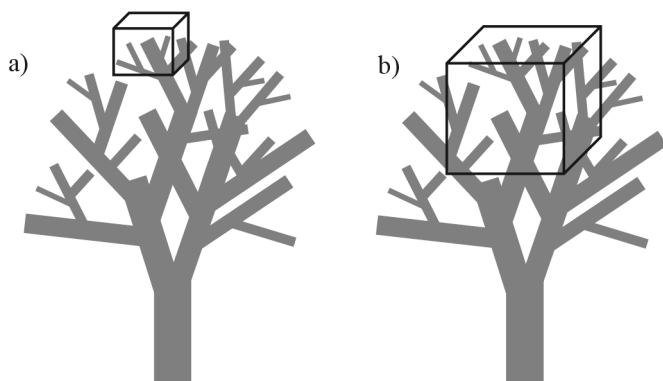


Figure 4: a) Tree model with a relatively small research space, covering just a few branches (decisions). b) Tree model with a relatively largere search space with much higher number of branches (decisions).

As an example of how we use the tree in a class or workshop-situation, we sketch two extreme situations: a) she is doing her research in a well-defined domain and most of the work about positioning the research project was already done by the members of the research team (e.g., doing an empirical experiment as part of the broader research going on in the lab), and

b) her research question belongs to less defined and more open research space and she must find the positioning by herself. Most real cases will be probably somewhere in between. It is obvious that the task for the author in the second situation is much more demanding, but even someone on the other pole will profit (need) to see where the decisions to go a specific way are located and where do they lead, as also to understand the reasons why the specific paths are taken.

The tree-metaphor provides orientation in understanding the iterative process of positioning one's research question (and oneself) in the research space not least, because of the self-similar organization of trees as they branch. The novice academic writer needs to explore the research space looking for the assumptions and statements (metaphysical, epistemological, definitions of the concepts) that are present in specific proposals or in the whole debate. They can be both explicit or implicit. When the writer detects implicit presuppositions she must dig deeper and see in which way the underlying debate is relevant for her investigation and *make a decision* which branch to take. In other words, academic writing involves deciding on and committing oneself to taking a particular path. The tree-metaphor supports understanding that with the research question in mind she can (and is obliged to) choose the path that she thinks will be the most appropriate for investigating her topic.

The path will start with the statement or assumption that she takes as well supported and does not need further questioning, at least for the scope of her investigation. If the research space is relatively small then it will cover just a few branches where actual decisions in the process of finding the solution to the research question will be made and the path to that branch will be relatively easy to follow. (Fig.11a) On the other hand, if the research space is quite large, the situation is much more complex and a much higher number of decisions will have to be taken. (Fig.11b) Rejecting one or more basic assumption in the research context will mean going on different branch or sometimes even amount to designing a new tree, depending on their function (branch or trunk).

Let us take an example from cognitive science. In the 1980ies there was a hot debate whether connectionist/neural network models could be proper models for higher cognitive processes. The proponents of classical symbolic approach (Fodor and Pylyshnin, 1988) argued that neural networks could not explain systematicity of thought because they do not support combinatorial syntax and semantics. The main disagreement was about the prop-

er structure of the representations. Nevertheless, both approaches presuppose that representations were necessary for cognition (and thus occupy the “representational” branch). In contrast to this, the enactive approach (Varela et al., 1991) rejects representational account and thus takes another branch. It also rejects some other presuppositions of both classical and connectionist approaches, so in fact if transferred to the tree-metaphor, it provides a nice example that one has to go several junctions further down to seek what all three approaches have in common and where the branching takes place.

The tree-metaphor as model for a particular debate is constructed in relation to the posed questions and is in this way always contextualized. We can also interpret it in a kind of Kuhnian way (Kuhn, 1962), seeing investigations that include small branches and leafs as “normal science”, while “revolutionary science” happens when we have to design new big branch or construct a new tree (and conversely we can use it to explain Kuhn’s theory). In this way it provides a visualization of the main turning points in the history of research of particular subject.

Although we find the tree metaphor very helpful one has to be careful not to take it too dogmatic. Namely, taking all the efforts to determine the branching may constrain new unorthodox ideas. Another difficulty is to visualize a situation in which branches and leaves overlap and form a kind of roof on the one or on various trees, if we use them to represent different disciplinary approaches in an interdisciplinary study. For these situations, computer visualization that form clouds and may allow us to see patterns in a larger context, would be useful.

Conclusion

This paper theoretically developed why writing the state-of-the-art section poses a problem to many novice academic writers. One of the developmental tasks in learning academic writing is the development of one’s voice in order to be able to develop and argue a position while acquiring depersonalized academic language. This, together with the common positivist metaphor of “finding the gap in the research landscape” for defining research question and state-of-the-art lead pose a problem for many students. We therefore suggested replacing the old metaphor and use two others for teaching, firstly the “space-metaphor” with the aim of making the students understand that the research landscape must be iteratively constructed with the development of the research question. Both are not objecti-

vely there to be found by anyone who happens to step into the infamous gap, but complementary and a result of active construction. As second metaphor we propose the “tree metaphor” in order to provide a scaffold on the scope of the state-of-the-art section with regard to the field. In this paper we developed the theoretical grounds for using these metaphors, encouraged by the success in using them in university teaching and writing workshops for students.³

Literature

- Bereiter, Carl, & Marlene Scardamalia. *The Psychology of Written Composition*. Routledge, 1987.
- Elbow, Peter. *Writing With Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. New York, NY: Oxford UnivPress, 1981.
- Elbow, Peter. *Everyone can write : essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing*. New York, NY ua: Oxford UnivPress, 2000.
- Fodor, Jerry A., & Pylyshyn, Zenon W. “Connectionism and Cognitive Architecture: A Critical Analysis.” *Cognition* 28, (1988): 3–71.
- Girgensohn, Katrin. 2008. “Schreiben als spreche man nicht selbst. Über die Schwierigkeiten von Studierenden, sich in Bezug zu ihren Schreibaufgaben zu setzenSch.” In *Stil, Stilbruch, Tabu*, edited by M. [HerausgeberIn] Rothe, (S. 195–211). Münster [u.a.]: Lit-Verl. Girgensohn, K., & Sennewald, N. (2012). *Schreiben lehren, Schreiben lernen : eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Girgensohn, Katrin, & Nadja Sennewald. *Schreiben lehren, Schreiben lernen : eine Einführung*. Darmstadt: WBG, WissBuchges, 2012.
- Guinda, Carmen S., & Ken Hyland. 2012. “Introduction: A Context-Sensitive Approach to Stance and Voice.” In *Stance and Voice in Written Academic Genres*, edited by Ken Hyland & Carmen S. Guinda. London: Palgrave Macmillan.
- Hayes, John Richard, & Linda Flower. 1980. “Identifying the organization of writing processes.” In *Cognitive Processes in Writing*, edited by Gregg & Steinberg. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 3 Olga Markič would like to thank for the grant Mobilnost visokošolskih učiteljev – Univerza v Ljubljani (MUL) C3330-17-539031 and the opportunity to spend three months as a visiting professor at the University of Vienna. Research for this paper was also carried out under the project “Rationality: between Logically Ideal and Commonsensical in Everyday Reasoning.” The project is funded by the Croatian Science Foundation. IP-2016-06-2408.

- Hyland, Ken. "Disciplinary voices: interactions in research writing." *English Text Construction* 1, (2008): 5–22.
- Ivanič, R., & Champs, D. "I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing." *Journal of Second Language Writing* 10, (2001): 3–33.
- Kellogg, Ronald T. "Training writing skills: A cognitive developmental perspective." *Journal of writing research* 1, no. 1 (2008): 1–26.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Lima, Manuel. *The Book of Trees: Visualizing Branches of Knowledge*. New York: Princeton Architectural Press, 2014.
- Nelson, Nancy, & Montserrat Castelló. 2012. "Academic Writing and Authorial Voice." In *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*, edited by Montserrat Castelló, & Christiane Donahue. Brill Academic Publisher.
- Pohl, Thorsten. *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Max Niemeyer, 2007.
- Roemmer-Nossek, Brigitte, Rismondo, F. P., Pokitsch, D., Macho, C., Entringer, N., Kaur, J., Schoissengeyer, L. 2018. "Pilotprojekt Schreibassistenten in der Lehre: Die Wiener Writing Fellows Implementierung." In *Wissenschaftlich schreiben lernen - Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*, edited by S. Schmölzer-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner, L. Niederdorfer, Waxmann: Münster New-York.
- Ruhmann, Gabriela, & Otto Kruse. 2014. "Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven." In *Schreiben. Grundlagen-texte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, edited by Stephanie Dreyfürst & Nadja Sennewald, (S. 15–34). Opladen und Toronto: Barbara Budrich, UTB.
- Steinhoff, Torsten. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen, 2007a.
- Steinhoff, Torsten. "Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten." *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 35, no. 1–2 (2007b): 1–26.
- Tardy, Christine M. 2012. Current Conceptions of Voice. In *Stance and Voice in Written Academic Genres*, edited by Ken Hyland, & Carmen S. Guinda. London: Palgrave Macmillan.

- Varela, Francisco, Evan Thompson, & Eleanor Rosch. *The Embodied Mind*. Cambridge, MA, London: The MIT Press, 1991.
- Wolfsberger, Judith. *Frei geschrieben: Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Böhlau, 2009.

Views of primary school and kindergarten teacher students about lifelong learning

Nikolett Takács

The concept of „lifelong learning” is getting more and more popular in 21st century education. Not only scientists, but practicing teachers and students have also ideas about what „lifelong learning” means, when they hear this expression. Since it is proven by many studies, that the views and beliefs of teachers have a strong influence on their work and attitudes, it is an important step to get to know these beliefs of prospective kindergarten teachers and primary teachers about LLL (Dudás, 2005; 2006; Richardson, 1996; Kagan, 1992; Nespor, 1987).

There are many regulations for the activity of teachers in teaching and learning in the approach of LLL on macro and micro levels, as well (United Nations, 2015; European Commission, 2001; Hungarian National Core Curriculum, 2012; National Core Programme of Kindergarten Education, 2012; EMMI, 2012; KKK, 2016). While the intention for lifelong learning in many areas of public education already appears at the level of regulation, we can see that practice falls behind in these efforts. The main aim of this research is to show pre-service kindergarten and primary school teachers' views about the concept, in order to highlight on any deficiencies or misconceptions about this concept among the two subsamples. In my study, I conducted a qualitative research in a Hungarian teacher training institute with 29 pre-service kindergarten teachers and 22 pre-service primary teachers. In this process, respondents had to finish a sentence without any further instructions: *”I think lifelong learning is...”* For the analysis, I ap-

plied the method of grounded theory (Mitev, 2012; Strauss and Glaser, 1967). With the help of this method, I separated five dimensions, which were: affective dimension, dimension of age, social area, developing, and structure.

Based on the answers, it is clear that the interviewees have definite visions about the concept, but mostly, these views are blurred among the existing theories of „lifelong education” and modern „lifelong learning” concepts. Thus, there are statements that identify the concept of LLL with learning in adulthood learning and training institutions – interestingly, there are a lot respondents referring to this approach in the subsample of pre-service kindergarten teachers. But we can also read a number of texts that emphasize LLL already in early childhood. These text include special attention to the development of this approach, and we can also see that the understanding of „learning” is more widespread in these texts (e.g., in playful activities and spontaneous forms).

The concepts of lifelong education and lifelong learning in the new paradigm

At the turn of the millennium, it became clear, that the huge changes, induced by globalization, cause many issues in the area of education as well. With realizing the new needs in learning forms, the concepts of lifelong education and lifelong learning was born (Delors, 1996). After some revolutions in the communication, logistics, and ICT tools, new opportunities have been born to gain information and professional knowledge. At this time, life has accelerated on almost every area, but education was still not capable of keeping up with the pace in many countries of the world. Traditional solution failed in public education, because of the rapid changes in the economy, the labour market and the educational challenges as well. The concept of lifelong learning offered a good solution to the arisen problem that renounced teaching declarative knowledge only. This new approach creates the opportunity to the learners to get prepared to acquire flexible knowledge contents and skills for future challenges (Delors, 1996; Majzinkné, 1997; European Commission, 1997; Németh, 2015; Farkas, 2013).

Keeping up with the pace, in the age of „knowledge-based societies”, science has even bigger role in developmental processes worldwide. In order to improve our educational system, not only primary and secondary schools needs to be examined and improved, but teachers personally, teacher training institutes, and every other influencing factors and environments of individual’s lifelong learning process needs to be examined

and on the base of research results, developmental programs should be applied (Csapó, 2005).

Taking a look at historical aspect of lifelong learning, we can see that in the initial ideas from the 20th century, *lifelong education* had the same meaning, as the concept literally had: an opportunity to the learners to widen their possibilities for learning in time. In practice, that meant, that learning activities became more popular and popular in adulthood as well (European Council, 2000; Németh, 2001). However, the concept of *lifelong learning* in today's sense has only spread from the 1970s on the initiative of UNESCO. With the development of the concept of lifelong learning, the focus widened not only on the temporal levels, but on spatial levels of learning activities too. According to UNESCO's definition, the modern term of lifelong learning covers »all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective« (European Commission, 2001).

In this modern interpretation of lifelong learning, learning activities can take place from childhood to older age. However, this concept has been widened on a spatial level too. This means, that learning activities must be acknowledged not only from formal ways (e.g., in schools with paper-qualified degrees), but from nonformal (e.g., on conferences, professional discussion and other formal mediums of learning without degrees) and informal (e.g., learning through activities, conversations, etc.) ways too (Farkas, 2013).

Lifelong education and lifelong learning in Hungarian education system

According to the EU 2020 strategical objectives, Hungarian educational policy aims to provide the opportunity of lifelong learning for individuals in every stage of life (United Nations, 2015). With developing the content for the process of lifelong learning, Hungarian educational system picked this new approach into documents of public education on various levels (Hungarian National Core Curriculum, 2012; National Core Programme of Kindergarten Education, 2012; EMMI, 2012; KKK, 2016) (Figure 5).

The basing phase of lifelong learning in Hungarian education is in a strong connection with school preparatory phase in our public education (Harangi, 2011). The foundation of this approach can be done in three main steps in formal education (Figure 5, Figure 6):

- *School preparatory phase (kindergarten):* In this step of the preparation, children must be prepared for social life and with creating a positive self-image, complex personal development must be forced. With various, motivating learning methods, positive attitudes toward learning can be based in this age too.
- *Primary school lower grades of high school:* In this step of public education, pupils gain standard knowledge, and according to statistics, learning motivation in this age can influence strongly further studies of the individual.
- *High school education:* This is the last step of the preparing phase of lifelong learning, where career orientation becomes a priority in children's life. In this age, students can be qualified for the labour market and also for further studies.

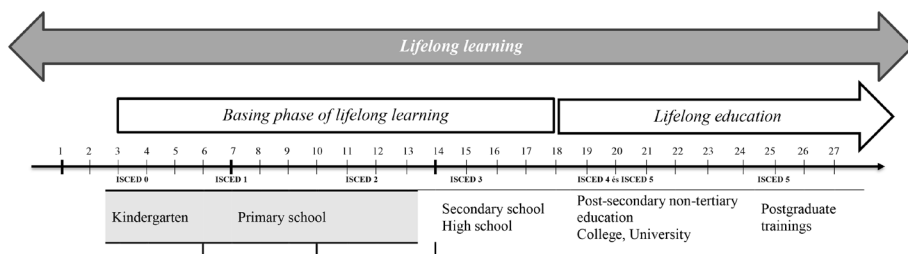


Figure 5: The basing phase of lifelong learning in Hungarian educational system

The concept of lifelong learning is included in the training plan of all training institutions as well. Associated with this, some elements of this approach and the concept itself can be found in the documents of the teacher training as well. The Training and Output Requirements sets out the directions that the curricula and training units of each higher education institution must clearly stand for (KKK, 2016). These requirements indicate the preparation for lifelong learning among the competencies that must be trained in kindergarten teacher education as well. It is not a question, therefore, that kindergarten teachers should have the attitudes to support children in lifelong learning, but it is a cornerstone of efficiency, how higher educational institutions prepare prospective teachers for this task.

The role of kindergarten and primary school in lifelong learning

Since formal education is especially important in lifelong learning process, the role of the teacher is also significant in preparing children for this. As a

role model, his/ her own attitude in this approach could be a determining factor in his/her exemplary pedagogical activity (Driscoll and Nagel, 2005; European Commission; 2018; Molnár, 2013; Richardson, 1996). As a pedagogue in the basing activity of lifelong learning it is also very important to get prepared for the complex task to deepen the need for continuous learning in the actual generations attending to schools and develop their skills which make them possible to manage an effective and continuous learning lifestyle throughout their whole life (Coolahan, 2007). To ensure success, universities have the responsibility to prepare kindergarten teachers for this task by training the teachers. At this point we can see that the task of preparing individuals for lifelong learning is a very complex task and it pervades all stages of the education, not to mention the other linking areas of economy and labour market as other factors.

Teachers' role in basing children's lifelong learning

Kraiciné (2009) suggests that kindergarten teachers and primary school teachers have a determinative role in preparing children for LLL especially with providing special skills and knowledge for the pupils.

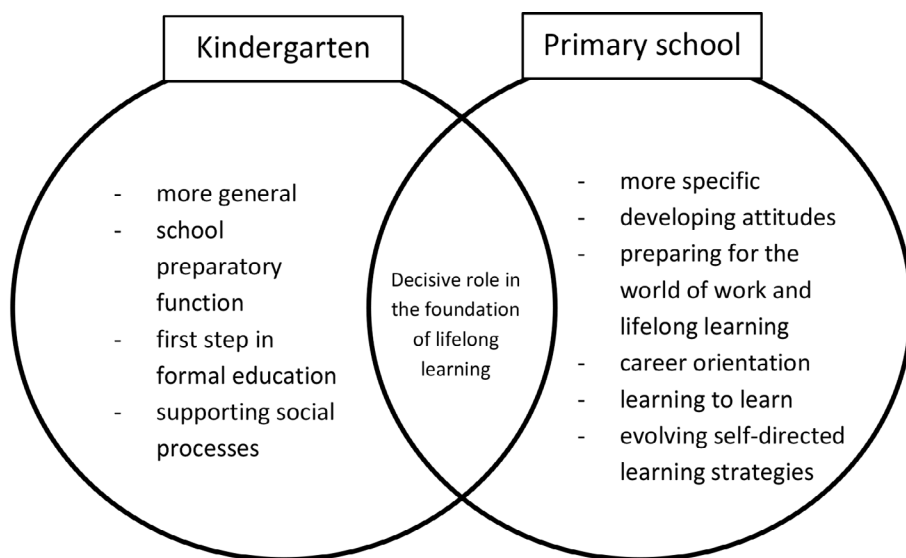


Figure 6. The role of kindergarten and primary school in basing children's lifelong learning (Hungarian National Core Curriculum, 2012; National Core Programme of Kindergarten Education, 2012)

Many pedagogical and psychological researches have already pointed out, that early childhood age is also considered to be a sensitive period in individuals' cognitive, affective and motoric development in many aspects (Driscoll and Nagel, 2005; Józsa & D. Molnár, 2013). There were many research even before the turn of millenium, which have treated kindergarten age as a sensitive phase and has urged to take the advantage of learning opportunities in this age. As a result of these, the need to reform institutional system of kindergarten education has arisen (Copple, 2003; Nagy, 1974).

The new approach is characterized by a strong professionalism based on a scholarly basis that has a close interactive relationship with universities and pre- and post-primary school institutions, in connection with the aim to help to facilitate the transition to pupils' learning (Coolahan, 2007). A well prepared preparatory phase in LLL (age 3-6) significantly reduces school drop-out rates (Majzikné, 1997).

Sample and methods of the study

In my study I used qualitative methodology to explore kindergarten teacher students' ($N = 29$) and primary school teacher students' ($N = 22$) views on LLL along 5 analytic dimensions. The sample was chosen from one Hungarian teacher training institute, which was the oldest and most popular Teacher Training Institute in Hungary. The target groups were quite homogeneous in the aspect of age and gender, which phenomena is very general in Hungarian teacher trainings. Since the current study was an action research phase of a bigger research project; some new questions and hypothesis emerged during the analysis; which highlighted some really interesting directions of this topic. One of these can be the comparative analysis on a large-scale study among more teacher training institutes.

According to the inductive strategy of qualitative research methodology, the dimensions developed during the analysis, which concerned the affective relations to the lifelong learning, the beliefs in the developing of this approach and the question of the age and social area in the development of it, and there were some references to the structure of lifelong learning as well.

During the data-collecting process of my study, I asked the students to write down on a sheet of paper the following sentence with the ending of their own opinion: „*I think, lifelong learning is...*”

The respondents did not receive any instructions about the extent or time limits, so the writings that have been produced vary in length and depth. It made the analysing a little more difficult, but this decision also provided us a higher chance for objectivity, because we did not restrict the thoughts of students with any concrete instruction. In this case, the aspects of length and depth were tell-tale signs of the attitudes and awareness about LLL in the essays. After collecting the writings, the next steps of my qualitative research was characterized by an inductive logic directive. Based on this principle, I set up my findings and the resulting categories based on the text, and I deduced generalizations from observations based on the collected empirical data (Glaser and Strauss, 1967). This is one of the most popular trends in conducting content analysis.

As the analysis was done by using the method of qualitative content analysis, using the grounded theory was a self-evident step for the further analytical steps in my research. (Glaser and Strauss, 1967; Mitev, 2012). Based on this model, I coded the finished texts on substantive and theoretical levels (Mitev, 2012). In the first phase, I marked the keywords in the writings and then separated the keywords from various aspects by categorizing them with colour and form codes. Finally, I put the originally-defined concepts into the categories that I set up in a coherent system so I got the five separate dimensions mentioned above.

Results of the qualitative content analysis

The results of the study will be presented with focusing on the two main interpretations discovered in the analysed text: lifelong education (1) and lifelong learning (2) along the main dimensions of the essays. According to the dimensions, the answers of the two subsamples are shown separately, and the frequency of the responses in each category are shown in brackets in order to make it easier to follow (Table 15).

Overall, the results show that although the attitudes toward the concept are consistently positive, students are unaware of its complexity and necessity in their own field.

Table 2: Views of kindergarten teacher students and primary school teacher students about lifelong learning

Primary teacher students (N=22)		Kindergarten teacher students (N=29)	
Positive (15)	I. Affective dimension	Positive (20)	
Negative (2)		Negative (2)	
Neutral (2)		Neutral (2)	
Adulthood (2)	II. Dimension of age	Adulthood (14)	
Early childhood (8)		Early childhood (2)	
Family (3)	III. Dimension of social area	Family (1)	
Educational system (4)		Educational system (7)	
Automatic (3)	IV. Dimension of development	Automatic (6)	
Awareness in development (10)		Awareness in development (16)	
motivation (2) self-development (3) openness (5) social benefit	Common	Common	motivation (3) self-development (3) openness (2) social benefit (2)
value system (2) self-knowledge (2) education communication	Differences	Differences	professional knowledge (7) basic human property (5) adapt to changes (6) limited (3) skill (2) compulsion (2)
V. Dimension of structure			

The interpretation of lifelong education and lifelong learning in the texts

As for the attitudes, most of the interviewed kindergarten teacher students and primary school teacher students have positive attitudes towards the approach: 15 of the primary school teacher and 20 of the kindergarten teacher students answered positively and only two people marked negative terms in their formulations. However, one of these negative aspects was also connected to a positive feature in the formulation:

»... is a necessary and useful compulsion.« (primary school teacher student)

This formulation also shows us an obvious resolution next to the idea, that lifelong learning is some way of learning on compulsory, institutional platforms.

Many of the other texts were rich in expressions like „important”, „motivating”, „essential” and „useful”. Interestingly, by kindergarten teachers, the interpretation area is slightly expanded with phrases of social utility and professional utility. That means in this case that we can see a wider meaning of the concept. Although, some negative aspects can be detected in this form of interpretations too:

»...is not worth for the society from an economic point of view.« (kindergarten teacher student)

Analysing the observable internal and external factors in respondents' essays, it can be said, that kindergarten teacher students' views contains more external factors next to the generally noticeable internal factors. Some kind of background knowledge could also be behind this phenomenon, which could have been the base of their individual definitions.

Among the five examined dimensions, the opinions of the kindergarten teacher students and primary school teacher students differ stronger in the aspect of age and social environment of LLL. While primary school teacher students think in a proportion of 2:8 that lifelong learning begins in early childhood, kindergarten teacher students stated in a proportion of 14:2, that it begins more likely in adulthood. By interpreting these findings related to the social area of development, interesting results can be found. In some formulations, family background and institutional role in the basing of LLL appear as complex development channel:

»creating the approach of lifelong learning in children is the responsibility of the family and the institutions as well, it does not work without each other.« (primary school teacher student)

These views are good examples for the interpretation of modern approach of lifelong learning too, and these modern constructions can be mostly related to prospective primary school teachers.

As for the family background, there was only one respondent among the whole sample ($N = 29$) who underlined the importance of the family as the starting point for lifelong learning. Seven of the interviewed said that the institutions of public education are more important in achieving this approach, and they even marked mostly postgraduate courses such as adult education institutions among them:

»... it is not about changing our jobs continuously, but about deepening our profession.« (kindergarten teacher student)

Interestingly, in this context, the terms „profession”, „skills” and „further training” have become more common in the texts of kindergarten

teacher students than in primary teachers students' answers. These beliefs are more likely to tend in the traditional interpretation of lifelong learning („lifelong education”). On the contrary, the concept used by primary school teacher students is far less concrete, but at the same time (and maybe as a cause of this), it is more widely interpreted.

The views of primary school teacher students and kindergarten teacher students are quite similar in the notion of mastering the approach of LLL: it is much more likely a benefit of conscious work, than an automatically developing skill in one's life, according to their opinion. This is an important result in pedagogical context, because it means that, both primary school teachers and kindergarten teachers believe in their importance in the development.

»...LLL is essential to educate pupils into such adults, who are successful, interested in learning and capable to learn from their own mistakes.«
(primary school teacher student)

Among naive views of teacher candidates there are also some concepts that include methodological elements too:

»... I think it is necessary to teach them [pupils] almost everything in a playful form [...] in order to create a positive attitude in them towards learning« (primary school teacher student)

In fact, both traditional and modern approaches are important parts of the LLL's broader interpretation, and it would also be beneficial for public education, if prospective teachers were aware of both directions. Therefore, they could see which competencies and skills need to be improved in order to create or strengthen a positive attitude in pupils.

As for the dimension of structure, it can be said, that the interviewed kindergarten teacher students and primary school teacher students have identified a number of key concepts in their texts that can be a pillar of their definition of lifelong learning. These views are telling us information about the complexity of their conceptual image. Some common key concepts appeared in similar proportions in the texts of the respondents from the two professions, like: motivation, self-development and openness. At the same time, social aspect of the concept has also showed up in the formulations, which clearly identifies lifelong learning, as having social benefits. However, among kindergarten teacher students half of the formulations were negative, next to the positive ones, emphasizing the economic problems, the role of labour market and the ICT tools:

»... I think »lifetime learning« is necessary for today's society, age, technology ... and to prevent burnout in our job.» (kindergarten teacher student)

In terms of differences, we can see from the two professions that, while primary school teacher students are more likely to mention individual characteristics (value system, self-knowledge, communication) in the structure of LLL, in responses of kindergarten teacher students, more external factors show up, such as having some compulsory, limiting factors (financial aspects, role-conflicts in family- and private-life) and other professional considerations as well.

All in all, it can be stated that both kindergarten teacher students and primary school teacher students consider the existence of motivation, openness and self-development skills in the basing of lifelong learning essential. In addition, their views differ in the judgement of some professional and individual competences in the structure of LLL.

Summary and conclusion

Lifelong Learning is essential requirement in the societies of the 21st century, and a possible path to development. This is not disputed by the interviewed kindergarten teacher students, or the primary school teacher student, but taking a closer look to their views, we can see that smaller differences can be found in views about lifelong learning. Both of the two subsamples consider it very important and as a result of conscious effort. Thus, they differ rather in their views on when and where to start the basing of LLL in individual's life.

While primary school teacher students believe that this is achieved rather in early childhood by the rearing of family and the teaching activities of public education in almost equal proportions, the opinion of kindergarten teacher students are tending to another direction which says that the fulfilment of this approach can be expected in adulthood, and their opinions are more oriented towards educational institutions and further educations in professional development. This sub-sample mentioned profession-related concepts more often, and they also emphasized the social and professional requirements in the approach more.

In a pedagogical context, one of the most important results of the research is that the interviewed pedagogue students have almost the same positive attitudes towards the approach and, in contrast to the perception that this would be an automatically evolving lifestyle, they believe that the developing of this approach can be influenced by conscious work. These re-

sults can give us hope in regard with future generations of pedagogues that they make their approach achievable for the next generations and they can also motivate their pupils to learn lifelong in order to prepare them for future challenges as well. However, it is important to note, that this study has many limitations based on the fact, that it was only an action-research phase of bigger research in this area. Because of the small sample and the convenient sampling method, the results can only be interpreted on the chosen small cohort. For future directions, a large-scale study with a standardized and validated questionnaire would improve and certify our results.

Acknowledgements

The study was supported by the UNKP-8-3-I-SZTE New National Excellence Program of the Ministry of Human Capacities (ÚNKP-18-3-I-SZTE-98)

Literature

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI decree. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM&celpara=&searchUrl=/jogszabaly-kereso%3F-sorszam%3D%26para%3D%26tipus%3DoEMM%26evszam%3D2012>
- Commission of the European Communities. "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality." (2001): Retrieved from EUR-Lex. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Coolahan, John. "Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában." [Teacher training and teacher career in the age of lifelong learning] *Új Pedagógiai Szemle* 5 (2007): 93–108. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanarkepzes-es-pedagogus-karrier-az-elethosszig-tarto-tanulas-koraban>
- Copple, Carol. *A World of Difference: Readings on Teaching Young Children in a Diverse Society*. National Association for the Education of Young Children, Educational Resources and Products, (2003): PO Box 932569, Atlanta, GA 31193–2569,
- Csapó, Benő. "Tanuló társadalom és tudásalapú oktatási rendszer." [Learning societies and knowledge-based systems] *A 42. Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*. (2005): Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 5–21.
- Delors, Jacques. "Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first-Century, Paris UNESCO 1996." *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 24, no. 1 (1996): 253–258.

- Driscoll, A., and N. G. Nagel. "Early childhood education: The world of children, families and educators." (2005). <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/2/0/5/0205412629.pdf>
- Dudás, Margit. "A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei." [Teachers views in the case of pre-service teachers] *Pedagógusképzés*, (2005): 3, 23.
- Dudás, Margit. "Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása." [Exploring pre-service teachers' viewa] (2006): PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem www.doktori.hu/index.php?menuid=192&lang=EN&sz_ID=2861&show=1
- European Commission. "Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. " Commission Staff Working Document, Accompanying the document. (2018): Brussels <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- European Commission Study Group on Education and Training. "Accomplishing Europe through education and training." (1997): Report. https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf
- European Council. "Conclusions of the presidency." (2000): Lisbon http://www.europarl.europa.eu/summits/nice1_en.htm
- Farkas, Éva. "A lifelong learning mobilitási eszközök alkalmazási gyakorlata Magyarországon." [Using lifelong learning mobiliy tools in Hungary] (2013): SZTE JGYPK, Szeged. <http://mek.oszk.hu/13300/13359/13359.pdf>
- Glaser, Barney G., and Anselm L. Strauss. *The discovery of grounded theory: Strategiesfor qualitative research*. Chicago: Aldire, 1967.
- Harangi, László. "Gyermekek és fiatalok motiválása az egész életen át tartó tanulásra1." [Motivating children and adolescents for lifelong learning] *Élethosszig tartó tanulás* 23, (2011).
- Hungarian National Core Curriculum. 110/2012. (VI. 4.) "Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról." *Magyar Közlöny*, (2012): 66. sz.
- Józsa, Krisztián, and D. Molnár, Éva. "13 The Relationship Between Mastery Motivation, Self-Regulated Learning, and School Success." *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives*, (2013): 265.
- Kagan, Dona M. "Implication of research on teacher belief." *Educational psychologist* 27, no. 1 (1992): 65–90.

- KKK. 18/2016. (VIII. 5.) "EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról." [Training and Output Requirements for Teacher Training Institutes in Hungary] (2016). http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT
- Kraiciné Szokoly, Mária. "Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet." [Challenges in the age of lifelong learning: learning systems in the middle] *Iskolakultúra* 19, no. 12 (2009): 131–143. http://real.mtak.hu/58002/1/4_EPA00011_iskolakultura_2009-12.pdf
- Mitev, Ariel Zoltán. "Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve (Grounded theory, the classic milestone of qualitative research)." *Vezetéstudomány-Budapest Management Review* 43, no. 1 (2012): 17–30. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf
- Nagy, József. *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. [Schol preparations and schooling] Akadémiai K., 1974.
- National Core Programme of Kindergarten Education. 363/2012. (XII. 17.) "Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról." (2012). https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor
- Németh, Balázs. "A lifelong learning koncepció történeti gyökerei." [Historical roots of lifelong learning] *Tudásmenedzsment*. (2001). http://www.websonic.hu/public/tg/suli/4/file/tudasmenedzsment_nemeth.doc
- Németh, Balázs. "Lifelong learning for all adults? A new concept for the united nations educational, scientific and cultural organization—limits and opportunities for a changing intergovernmental organization." In *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*, pp. 165–178. Palgrave Macmillan, London, 2015.
- Richardson, Virginia. "The role of attitudes and beliefs in learning to teach." *Handbook of research on teacher education* 2 (1996): 102–119.
- Majzik, Lászlóné. "Oktatás -- rejtett kincs -- Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról." [Summary of the Delors-report] *Új Pedagógiai Szemle*. 47. (11) (1997): 3–17.
- United Nations. "Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development." (2015): A/RES/70/1

*izobraževalne
politike*

Mednarodne razvrstilne lestvice v luči internacionalizacije in (zagotavljanja) kakovosti slovenskih visokošolskih zavodov

Maruša Hauptman Komotar

Mednarodne lestvice univerz so svetovni fenomen nedavnega izvora, ki so s svojim pojavom pridobile pozornost številnih interesnih skupin na področju visokega šolstva. Za bodoče študente (in njihove starše) lahko predstavljajo vodilo pri izbiri študija, za vodstvo visokošolskih zavodov orodje za upravljanje in strateško odločanje (Hazelkorn et al., 2014), medtem ko jih vlade lahko dojemajo kot način zagotavljanja informacij o kakovosti visokošolskih institucij oziroma študijskih programov. Vsakoletni pojav novih razvrstilnih lestvic s strani raznolikih, pogosto komercialno naravnanih ponudnikov tako vse bolj krepi njihov vpliv na visokošolski razvoj, ki pa ni nesporen, kar velja tudi za njihov odnos do vprašanja internacionalizacije in (zagotavljanja) kakovosti visokega šolstva.¹

V tem smislu si je mogoče zastaviti raziskovalno vprašanje, ali se mednarodne razvrstilne lestvice lahko dojemajo kot način presoje internacionalizacije posamezne visokošolske ustanove oziroma kot sinonim za kakovost izobraževanja, ki ga izvajajo? Odgovore na tovrstno vprašanje prispevek črpa iz relevantnih dokumentarnih virov, kot so akademska literatura (npr. teorije, ki obravnavajo vprašanje internacionalizacije oziroma

1 V prispevku se se internacionalizacijo visokega šolstva razume kot »proces, ki integrira mednarodno, medkulturno in globalno razsežnost v namenske funkcije (poučevanje, raziskovanje, storitve) in izvajanje visokega šolstva na institucionalni in nacionalni ravni« (Knight, 2008: xi), zagotavljanje kakovosti visokega šolstva pa kot »politike, odnose, ukrepe in postopke, ki zagotavljajo, da se kakovost ohranja in krepi« (Woodhouse, 1999: 30).

(zagotavljanje) kakovosti visokega šolstva ter s tem povezane teorije konvergence in raznolikosti, teorije novega javnega upravljanja itn.), novejša mednarodna študija (npr. študija o instrumentih preglednosti in njihovi povezavi s procesi zagotavljanja kakovosti – glej Costes et al., 2010; študija o vplivu razvrstilnih lestvic na institucionalne procese in strategije – glej Hazelkorn et al., 2014 oziroma študija o pomanjkljivostih razvrstilnih lestvic – glej Federkeil et al., 2012), institucionalne strategije (internacionalizacije), poseben poudarek pa namenja podatkom iz spletnih strani slovenskih univerz ter uradnih spletnih strani, kjer so objavljene razvrstilne lestvice. V manjši meri vključuje tudi izsledke polstrukturiranih intervjujev z visokošolskimi deležniki iz Slovenije, ki so bili izvedeni v okviru doktorske raziskave z naslovom *Internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu v Sloveniji in na Nizozemskem*, ki je umestila oba naslovna trenda v kontekst vprašanja razvrščanja visokošolskih institucij (Hauptman Komotar, 2018).

Prispevek tako najprej razpravlja o evoluciji najvplivnejših mednarodnih lestvic univerz predvsem z vidika njihovih metodoloških značilnosti oziroma pomanjkljivosti, za tem pa se usmerja na vprašanje uvrščanja slovenskih univerz na teh lestvicah. Na tej osnovi gradi v nadaljevanju razpravo o internacionalizaciji kot eni izmed njihovih glavnih kategorij, nato pa se osredotoča tudi na njihov odnos do vprašanja (zagotavljanja) kakovosti visokošolskega izobraževanja. Le na ta način je mogoče pojasniti resnični pomen, ki ga sistemi razvrščanja pripisujejo internacionalizaciji oziroma (zagotavljanju) kakovosti visokega šolstva, zaradi česar prispevek v zaključnem delu izpostavlja tudi razloge, zakaj je potrebno njihovo medsebojno povezavo obravnavati s (precejšnjo) previdnostjo.

Evolucija najvplivnejših mednarodnih lestvic univerz

Prve razvrstilne lestvice, ki na mednarodni ravni razvrščajo univerze, so se pojavile v začetku novega tisočletja. Leta 2003 je bila objavljena mednarodna razvrstitev univerz *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) oziroma Šanghajska lestvica, ki vsako leto razvršča petsto univerz, ter določa njihov položaj na temelju šestih kazalnikov, kot so število diplomantov in osebja, ki je prejelo Nobelovo nagrado ali nagrado *Fields medal*, število visoko citiranih raziskovalcev, število člankov, objavljenih v znanstvenih revijah *Nature* in *Science* ali indeksirano v *Science Citation Index-Expanded* (SCIE) ali *Social Sciences Citation Index* (SSCI) ter institucionalno zmogljivost *per capita* (ARWU, 2018b). ARWU je pogosto vir kritik

glede njegove metodologije, saj daje jasno prednost izvajanju raziskav in ne na primer poučevanju in učenju, v središču kritik pa je tudi osredotočenost na naravoslovne, tehnične in družbene vede namesto na umetnost in humanistične vede oziroma uporaba angleških bibliometričnih podatkovnih zbirk, ki naj bi vzbujala vprašanja glede pomena drugih jezikov in kultur (Federkeil et al., 2012).

Pojav ARWU je spodbudil številne posnemovalce in že leto kasneje je revija *Times Higher Education* (THE) objavila svojo razvrstilno lestvico, ki je bila zaradi sodelovanja s Quacquarelli-Symonds (QS) do leta 2009 znana kot lestvica THE-QS; leta 2010 je skupina THE začela sodelovati s Thomas Reutersom in bistveno spremenila metodologijo razvrščanja, QS pa je vzpostavil svoj sistem razvrščanja univerz, znan kot *QS World University Ranking* (v nadaljevanju QS). Za razliko od ARWU, ki daje prednost raziskovanju, lestvica THE v razvrščanju več kot 1250 univerz upošteva tudi poučevanje, prenos znanja in mednarodno podobo univerz, njegova metodologija pa temelji na 13 kazalnikih uspešnosti, ki so razvrščeni v pet kategorij. Največjo težo se enakovredno pripisuje poučevanju, raziskavam in citatom (vsak po 30 %), medtem ko imata preostali dve kategoriji (mednarodna podoba in prihodki iz industrije) bolj omejeno vrednost (skupaj 10 %) (THE, 2019b). Ker končni rezultat razvrščanja temelji na rezultatih ankete o akademskem ugledu, ki se izvaja letno med več kot 10.000 znanstveniki iz več kot 130 držav, pa ni mogoče spregledati potencialnega vpliva njihovih osebnih presoj, saj njihovo mnenje podpira rezultate pedagoške (15 %) in raziskovalne (18 %) kategorije in torej skupaj predstavlja več kot tretjino (33 %) končne ocene (ibid.).

Po mnenju nekoliko več kot polovice (52 %) udeležencev študije Evropske zveze univerz (EUA) o vprašanju vpliva razvrstilnih lestvic na institucionalne strategije je QS najbolj vplivna mednarodna lestvica, ki ji sledita THE (50 %) in ARWU (48 %) (Hazelkorn et al., 2014). Lestvica QS vključuje 1000 univerz, metodologija njihovega razvrščanja pa temelji na uporabi šestih kazalnikov, kot so akademski ugled (40 %), ugled delodajalca (10 %), razmerje med študenti in profesorji (20 %), citati na profesorja (20 %) ter delež mednarodnega osebja (5 %) in mednarodnih študentov (5 %) (QS, 2019b), na tej podlagi pa se ocenjuje zmogljivost univerze v okviru kategorij raziskovanje, poučevanje, zaposljivost diplomantov in internacionalizacija (QS, 2019a). Kritiki lestvici QS očitajo subjektivnost pridobljenih podatkov (Federkeil et al., 2012), saj je npr. v zadnji izdaji lestvice svoje mnenje o

ugledu univerze podalo več kot 80.000 akademikov in več kot 40.000 delodajalcev (QS, 2019b).

V odziv na metodološke pomanjkljivosti obstoječih sistemov razvrščanja, pa tudi zaradi slabe zastopanosti evropskih univerz na njih, so se tudi v Evropi okrepila prizadevanja po njihovem razvoju. Evropska komisija je tako leta 2005 finančno podprla razvoj klasifikacije U-Map, nekoliko kasneje pa tudi vzpostavitev večdimenzionalnega orodja U-Multirank, ki naj bi zagotovil večjo preglednost evropskega visokošolskega izobraževanja in s tem tudi podrobnejše informacije o posebnih profilih in uspešnosti visokošolskih ustanov (glej U-Multirank, 2019a). V prvo objavo U-Multirank iz leta 2014 je bilo npr. vključenih več kot 850 visokošolskih zavodov iz več kot 70 držav, v najnovejšo izdajo (2019) pa že več kot 1600 visokošolskih zavodov iz več kot 95 držav (U-Multirank, 2019a). Njegova metodologija je zasnovana na petih glavnih kategorijah, kot so poučevanje in učenje, raziskave, prenos znanja, mednarodna usmerjenost ter regionalna vpetost, za vsako kategorijo pa določa vrsto kazalnikov (U-Multirank, 2019b). Kot utemeljujejo Hazelkorn et al. (2014) U-Multirank zastopa univerzalno fazo visokošolskega izobraževanja z več kot 50-odstotno študentsko udeležbo (glej tudi Trow, 1973), saj se razlikuje od ARWU, THE in QS zaradi njihove podpore izbrani skupini elitnih raziskovalnih univerz, ki so dostopne le manjšemu deležu populacije študentov, zaradi česar ga avtorji uvrščajo v fazo demokratizacije mednarodnih sistemov razvrščanja visokošolskih institucij. Po drugi strani se njegove metodološke pomanjkljivosti nanašajo npr. na izbor ustreznih kazalnikov za primerjavo univerz s strani uporabnikov, saj je njihov izbor vseeno določen s strani ponudnika razvrstilne lestvice (Hazelkorn, 2012: 353), medtem ko lahko uporaba enotnega sklopa meril za različne vrste visokošolskih zavodov (ibid.) poenostavlja dojemanje njihovega poslanstva ali kakovosti.

Od leta 2004 je vsako leto s strani španskega *Cybermetrics Lab* (španski nacionalni raziskovalni svet) objavljena tudi mednarodna lestvica *Webometrics* oziroma *Ranking Web of Universities*, ki poleg univerz razvršča tudi druge vrste visokošolskih ustanov; v zadnjo izdajo (2019) jih je npr. vključenih več kot 28.000 (Webometrics, 2019a). Lestvica ocenjuje njihovo spletno pojavnost glede na štiri kategorije, kot so prisotnost, npr. obseg glavne spletne domene institucije (5 %); vidnost, npr. število zunanjih omrežij, ki ustvarjajo povratne informacije na spletno stran (50 %); preglednost ali odprtost, npr. število citatov iz *Top Authors* (glede na vir *Google Scholar Citations*) (10 %) ter odličnost, npr. število publikacij med 10

% najvišje citiranimi deli v 26 disciplinah v petletnem obdobju (35 %) (Webometrics, 2019b). Razvrščanje na temelju spletne prisotnosti visokošolskih institucij pa je podvrženo nekaterim kritikam, npr. o nejasni razlagi, kaj spletna prisotnost pravzaprav meri (Federkeil et al., 2012), precej vprašljiva pa je tudi uporaba zunanjih vsebin za izboljšanje položaja posameznih institucij.

Poleg doslej predstavljenih mednarodnih razvrstilnih lestvic (ARWU, THE, QS, Webometrics in U-Multirank) se nekatere slovenske univerze uvrščajo tudi na druge mednarodne razvrstilne lestvice, kot je npr. lestvica *University Rankings by Academic Performance* (URAP), ki jo od leta 2009 dalje na letni ravni objavlja Inštitut za informatiko Bližnjevzhodne tehniške univerze (METU) iz Ankare. URAP lestvica razvršča 2000 univerz glede na število objavljenih znanstvenih člankov, njena metodologija pa obsega šest kazalnikov za merjenje akademske uspešnosti univerz, in sicer število člankov, citati, skupni dokumenti, skupni vpliv članka, skupni vpliv citatov, mednarodno sodelovanje) (URAP, 2019b). Mednarodna lestvica *Round University Ranking* (RUR), ki jo objavlja leta 2013 ustanovljena Agencija RUR Rankings s sedežem v Moskvi, pa razvršča 930 univerz na temelju 20 kazalnikov, ki so vključeni znotraj štirih ključnih področij, kot so poučevanje, raziskovanje, mednarodna raznolikost in finančna vzdržnost (RUR, 2019).

Slovenske univerze z vidika njihovega uvrščanja na mednarodne razvrstilne lestvice

Slovenske univerze vse bolj poudarjajo pomen njihovega uvrščanja na najvplivnejše lestvice na mednarodni ravni. Univerza v Ljubljani je npr. leta 2012 v svoji dolgoročni strategiji izpostavila ambicijo, da bi se do leta 2020 »uvrstila vsaj med 250 najboljših univerz na svetu na različnih obstoječih lestvicah« (Univerza v Ljubljani, 2012: 16), v svoji strategiji internacionalizacije pa je dve leti kasneje z namenom lažje uresničitve zadane ambicije opredelila nov cilj uvrstitve med 300 najvišje uvrščenih univerz na ARWU (Univerza v Ljubljani, 2014). Na tej lestvici sicer kot edina slovenska univerza vseskozi zaseda položaj med 401. in 500. mestom,² vendar pa od leta 2007, ko se je nanjo prvič uvrstila, ni izboljšala, svojega položaja. Zaradi precej visoko zastavljenega cilja institucionalne strategije oziroma tudi nezadostno izvedenih ukrepov za izboljšanje položaja se zdi, da zadana am-

2 Letos se je med petsto kandidati za ARWU znašla tudi Univerza v Mariboru, in sicer v skupini univerz med 501. in 600. mestom (ARWU, 2018a).

bicija ni uresničljiva, na kar nakazuje tudi odgovor udeleženca intervjuja v okviru doktorske raziskave, ki pravi:

»Želimo biti seveda dobro uvrščeni, boljši, ali vendarle zaradi dejstva, da to vsi hočejo, je potem tudi zelo težko napredovati. Tako da se mi zdi, da če bi napredovali vsaj malo ali konec koncev zadržali to mesto, bi bili že uspešni.« (Intervju 2, 9/9/2016)

K temu je drugi intervjuvanec dodal, da »mi ne vemo, kakšno stopnjo raziskovalnih dosežkov bi morali imeti leta 2020 zaradi ostalih univerz, ki tudi tekmujejo, da se izboljšujejo na tem področju. In ta cilj /.../ je bil željen, in ni bil premišljen.« (Intervju 1, 14/7/2016)

Kot prikazuje spodnja tabela (Tabela 3), se na mednarodne lestvice, kot so THE, QS, Webometrics, URAP in RUR uvrščajo tudi druge slovenske univerze.

Tabela 3: Uvrstitve slovenskih univerz na mednarodnih razvrstilnih lestvicah

*	ARWU 2018		THE 2019		QS 2019		Webometrics 2019		URAP 2018– 2019		RUR 2018	
	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N
Univerza v Ljubljani	401–500	1	601–800	1	651–700	1	318	1	337	1	378	2
Univerza v Mariboru	/	/	801–1000	2	801–1000	2	1180	2	866	2	/	/
Univerza na Primorskem	/	/	/	/	/	/	2112	3	1741	4	/	/
Univerza v Novi Gorici	/	/	/	/	/	/	2153	4	1544	3	353	1

* Legenda: M: uvrstitev univerze na mednarodni ravni; N: uvrstitev univerze na nacionalni ravni
Vir: ARWU (2018a); THE (2019a); QS (2019a); Webometrics (2019a); URAP (2019a); RUR (2019).

Kot prikazuje tabela, se na mednarodnih lestvicah ARWU, THE, QS, Webometrics in URAP med slovenskimi univerzami najvišje uvršča Univerza v Ljubljani; do nedavnega je na Timesovi lestvici najvišji položaj (med 501. in 600. mestom) sicer pripadal mariborski univerzi, ki pa je v zadnjih dveh letih postopoma nazadovala na 801.–1000. mesto (glej THE, 2019a). Po drugi strani je iz navedb na spletni strani univerze moč razbrati, da »(r)ezultati Times lestvice potrjujejo, da je Univerza v Mariboru kvaliteta visokošolska institucija, ki se stalno uvršča med 1.000 najboljših uni-

verz na svetu.« (Univerza v Mariboru, 2019) Iz tabele je tudi razvidno, da na ostalih razvrstilnih lestvicah, na katere je univerza uvrščena (tj. THE, QS, Webometrics, URAP), zaseda drugo mesto med slovenskimi univerzami. Univerze na Primorskem na treh najvplivnejših lestvicah (ARWU, THE, QS) ni zaslediti, medtem ko je na lestvici Webometrics 2019 med domačimi univerzami tretja najvišje uvrščena (in zaseda 2112. mesto v svetovnem merilu), na lestvici URAP 2018–2019 pa se med slovenskimi univerzami uvršča na četrto mesto (oziroma na 1741. mesto na svetovni ravni). Kar zadeva Univerzo v Novi Gorici, ji na lestvici RUR 2018 pripada najvišje mesto med izbranimi univerzami (353. mesto), in se poleg Univerze v Ljubljani (378. mesto) uvršča v tako imenovano "bronasto ligo", v katero so vključene univerze med 301. in 400. mestom (RUR, 2019). Ker lestvica Webometrics upošteva tudi druge vrste visokošolskih ustanov poleg univerz, je nanjo v letu 2019 vključenih tudi 47 drugih slovenskih visokošolskih zavodov, med katerimi zaseda najvišje mesto Mednarodna podiplomska šola Jožefa Stefana (4627. mesto), najnižje pa je uvrščen I VITES Inštitut za visoke tehnologije in sisteme (28.125 mesto) (Webometrics, 2019a).

Tako na spletnih straneh univerz kot v medijskih objavah pa je mogoče zaslediti, da zaradi uvrščanja na mednarodne lestvice univerz »Univerza v Ljubljani nudi vse bolj kakovostno izobrazbo« (Delo, 2018), da se »Univerza v Mariboru /.../ v zadnjih letih uvršča med 3 odstotke najboljših univerz na svetu« (Univerza v Mariboru, 2018) oziroma da je »Univerza v Novi Gorici najboljša slovenska univerza, v svetu na 203. mestu« (Univerza v Novi Gorici, 2016). Vse to pa sproža nadaljnja vprašanja o vplivu mednarodnih razvrstilnih lestvic na dojemanje procesov internacionalizacije in (zagotavljanja) kakovosti (slovenskih) visokošolskih institucij, še posebej v okviru vprašanja, ali jih lahko smatramo za orodje njihove internacionalizacije oziroma kot sinonim za kakovost izobraževanja, ki ga izvajajo.

Element internacionalizacije v mednarodnih lestvicah univerz

V razpravi o odnosu med internacionalizacijo in mednarodnimi sistemi razvrščanja univerz velja najprej analizirati tiste lestvice, ki neposredno vključujejo internacionalizacijo kot eno njihovih ključnih kategorij, in sicer z vidika kazalnikov, ki so vključeni v posamezno kategorijo. Ker se ARWU nanaša na mednarodni element univerz samo posredno, to pomeni, da »ne poudarja nobenega kazalnika, ki bi lahko neposredno ustrezal merjenju internacionalizacije visokošolskega zavoda« (Delgado-Márquez et al., 2011: 273), zaradi česar ni vključen v spodnjo tabelo (Tabela 4).

Tabela 4: Internacionalizacija v metodologiji mednarodnih razvrstilnih lestvic (THE, QS, U-Multirank)

Mednarodna lestvica univerz	Kategorija	Kazalniki o internacionalizaciji in njihova teža (%)	Skupna teža (%)
THE (2019)	Mednarodna podoba	Razmerje med mednarodnimi in domačimi študenti (2,5 %) Razmerje med mednarodnim in domačim osebjem (2,5 %) Mednarodno sodelovanje (2,5 %)	7,5 %
QS (2019)	Internacionalizacija	Delež mednarodnih študentov (5 %) Delež mednarodnega osebja (5 %)	10 %
U-Multirank (2019)	Mednarodna podoba	Mednarodna usmerjenost dodiplomskih programov Mednarodna usmerjenost magistrskih programov Priložnosti za študij v tujini Mednarodne doktorske stopnje Mednarodne skupne publikacije (oddelek) Mednarodna sredstva za raziskave Dodiplomski programi v tujem jeziku Mobilnost študentov Mednarodno akademsko osebje Mednarodne doktorske stopnje Mednarodne skupne publikacije (univerza) Magistrski programi v tujem jeziku Mednarodna usmerjenost programa Tuji jezik v prvostopenjskih programih	Ena od petih glavnih kategorij

Vir: THE (2019b); QS (2019b); U-Multirank (2019b).

Kot prikazuje tabela, je na Timesovi lestvici kategorija o mednarodni podobi univerz ena izmed petih glavnih kategorij. Skupna teža te kategorije (7,5 %) pa je precej nižja od večine ostalih, čeprav je bila teža z metodološkimi posodobitvami bolj enakomerno porazdeljena med tri kazalnike te kategorije, ki se nanašajo na razmerje med mednarodnimi in domačimi študenti oziroma osebjem ter na mednarodno sodelovanje, ki prispevajo k skupni teži kategorije 2,5-odstotni delež (glej THE, 2019b).

Tudi lestvica QS upošteva razmerje med mednarodnimi študenti in profesorji kot dve izmed njenih glavnih kategorij, ki skupaj predstavljata 10

% končne ocene (vsak po 5 %), vendar pa je (podobno kot v primeru THE) njihova vrednost v primerjavi z nekaterimi drugimi kategorijami precej omejena (QS, 2019b).

U-Multirank v kategorijo mednarodna podoba uvršča 14 kazalnikov, ki se nanašajo na dejavnosti internacionalizacije institucij (npr. študij v tujini, mobilnost študentov), mednarodno akademsko osebje, mednarodno usmeritev dodiplomskih in magistrskih programov ali doktoratov, skupne objave, raziskovalne štipendije itn. Za razliko od prevladujočega poudarka lestvic THE in QS na deležu mednarodnih študentov in akademskega osebja (ali na mednarodnem sodelovanju v primeru THE), U-Multirank uporablja kazalnike, povezane s prihajajočimi in odhajajočimi, kratkoročno in dolgoročno mobilnimi študenti, z mednarodno usmeritvijo študijskih programov, uporabo tujega (angleškega) jezika itn. (U-Multirank, 2019b). Kot poroča Westerheijden (2015), je metodološka trdnost te lestvice v njeni veljavnosti, saj uporablja kazalnike, ki »o uspešnosti (rezultatih) univerze informirajo neposredno, kot je le mogoče, namesto da se osredotoča na lažje dostopne informacije o vložkih in pogojih (prihodki, število zaposlenih itd.)« (431).

V analiziranih razvrstilnih lestvicah se torej kategoriji, ki naj bi odražala internacionalizacijo visokošolskih institucij, pripisuje največ deseti-na skupne ocene, z izjemo U-Multirank, ki teže posameznih kazalnikov ne 'meri' kvantitativno. Poleg tega je večja pomanjkljivost tovrstnih pobud njihova osredotočenost na le nekaj merljivih (pogosto enakih) kvantitativno naravnanih kazalnikov o internacionalizaciji visokošolske ustanove, kot so delež mednarodnih študentov oziroma akademskega osebja ter mednarodno sodelovanje v obliki skupnih soavtorskih publikacij, kar pomeni, da ne upoštevajo dolgoročnejših, bolj kvalitativnih vidikov internacionalizacije, kot so kurikul, poučevanje in učenje itn., poudarja de Wit (2016).

Kakovost, zagotavljanje kakovosti in mednarodne lestvice univerz

Ker so se sistemi razvrščanja univerz pojavili tudi v odziv na naraščajočo osredotočenost na kakovost visokošolskih institucij, pogosto dajejo vtis, da »obravnavajo *splošno kakovost* institucij« (Federkeil et al., 2012: 42; glej tudi Hazelkorn, 2012). Vendar pa s tem poenostavljajo sliko institucionalne kakovosti, čeprav »glavni problem ni toliko pomanjkljiva slika institucij, ampak to, da se ta površen okvir dojema kot opredelitev kakovosti« (van Vught in Westerheijden, 2012: 75). Kakovost je namreč relativen, subjektiven in

večdimenzionalen koncept, ki lahko pomeni 'izjemnost', 'popolnost ali doslednost', 'ustreznost namenu' 'vrednost za denar' ali 'transformacijo' (Harvey in Green, 1993), zato je kakovost v očeh opazovalca (Vroeijenstijn, 1995).

V določenih pogledih so razvrstilne lestvice zasenčile tudi zanimanje za vprašanje zagotavljanja kakovosti visokega šolstva, saj lahko zaradi svoje preproste oblike v visokošolskih sistemih, kjer so sistemi zagotavljanja kakovosti pojav novejšega izvora, celo prevzamejo njihovo funkcijo (Hazelkorn, 2012: 61; Hazelkorn et al., 2014). Očitna je tudi njihova povezava s pristopi zagotavljanja kakovosti, še posebej z akreditacijo, saj naj bi nekatere vlade uvrstitve visokošolskih zavodov uporabljale kot pripomoček pri odločanju, ali naj visokošolski zavod pridobi akreditacijo ali ne. Makedonska vlada je npr. v letu 2011 naročila izdelavo makedonske različice ARWU, ki naj bi prispevala k večji preglednosti glede kakovosti in učinkovitosti makedonskih visokošolskih ustanov; nanjo je bilo tako v zadnji objavi 2015–2016 vključenih 19 domačih univerz in visokih strokovnih šol (ARWU, 2018c). Tako je mogoče trditi, da akreditacija kot tudi razvrščanje univerz lahko vplivata na izvajanje visokošolskih politik, saj »da bi lahko [visokošolske institucije] uspele v akreditaciji in na lestvicah univerz, je dostop do financiranja raziskav vse bolj pomemben sestavni del institucionalnih strategij« (Bleiklie, 2011: 25), kar se npr. odraža v uveljavitvi pobud, namenjenih krepitvi odličnosti institucij, kot je nemška *Exzellenzinitiative* (ibid.).

Med akreditacijo in lestvicami univerz pa lahko najdemo tudi druge podobnosti: oba »instrumenta preglednosti« (Hazelkorn, 2012) pripisujeta velik pomen vhodnim kazalnikom (npr. število vpisanih študentov, razpoložljivi finančni viri), čeprav Berlinska načela o razvrščanju visokošolskih institucij poudarjajo, da bi morali biti sistemi razvrščanja univerz samo »eden izmed številnih različnih pristopov pri ocenjevanju vložkov, procesov in rezultatov visokošolskega izobraževanja /.../ [in] ne smejo biti glavni način ocenjevanja, kaj visokošolsko izobraževanje je in počne« (International Ranking Expert Group, 2006: 2).

Po drugi strani najdemo med razvrstilnimi lestvicami in akreditacijo tudi nekatere razlike: medtem ko prve zagotavljajo informacije o določenih vidikih institucije, se z akreditacijo presoja, ali so pridobljeni podatki o instituciji ali študijskem programu skladni z določenimi standardi, npr. s Standardi in smernicami za zagotavljanje kakovosti visokega šolstva v evropskem visokošolskem prostoru, znanimi kot ESG (Costes et al., 2010: 21).

Sistemi razvrščanja tako zastopajo zunanji, kvantitativni pogled na visokošolske institucije z vidika preglednosti, medtem ko so tradicionalni instrumenti za zunanje in notranje zagotavljanje kakovosti (npr. akreditacija) usmerjeni k institucionalni odgovornosti in izboljšanju kakovosti (van Vught in Westerheijden, 2012). Kljub temu naj bi polovica (50 %) udeležencev študije o vplivu razvrstilnih lestvic na institucionalno odločanje menila, da rezultati razvrščanja prispevajo k izboljšanju procesov notranjega zagotavljanja kakovosti, po drugi strani pa jih je bila nekoliko več kot tretjina (32 %) mnenja, da uvrstitve institucij nimajo nobenega vpliva na procese notranjega zagotavljanja kakovosti (Hazelkorn et al., 2014), čeprav so lahko »v pomoč pri postavljanju pravih vprašanj o procesih notranjega izboljševanja kakovosti« (Van Vught in Westerheijden, 2012: 79).

Zaključek

Povezavo med lestvicami, ki (na mednarodni ravni) razvrščajo univerze, in procesi internacionalizacije oziroma zagotavljanja kakovosti visokošolskih institucij je torej potrebno obravnavati s precejšnjo previdnostjo. Vključevanje internacionalizacije kot ene izmed glavnih kategorij je namreč še vedno precejšnja novost za tovrstna orodja, ki so tudi sama precej nedaven pojav. Poleg tega se kategoriji internacionalizacije v večini najbolj uveljavljenih mednarodnih lestvic namenja precej manjša pozornost kot nekaterim drugim kategorijam, saj predstavlja največ desetino končne ocene.

Kljub temu se mednarodne razvrstilne lestvice dojema kot gonilo internacionalizacije, s precejšnjim vplivom na oblikovanje njenih politik in strategij tako na nacionalni kot institucionalni ravni visokega šolstva (de Wit, 2017). Univerza na Primorskem (2014) npr. v dolgoročni strategiji utemeljuje, da bo »(v) večjo internacionalizacijo /.../ preverjala s spremljanjem uvrstitve na vsaj eni priznani mednarodni lestvici kakovosti« (22), in tudi Univerza v Ljubljani (2012) v svoji razvojni strategiji izpostavlja cilj izboljšanja svojih dosežkov na različnih lestvicah »z dvigom kakovosti raziskovanja in izobraževanja /.../ in zlasti z večjo internacionalizacijo« (16). Ker pa so možnosti, da visokošolska ustanova z večjo internacionalizacijo izboljša svoj položaj na mednarodnih lestvicah bolj omejene, rezultatov razvrstitev »ne bi smeli preveč posploševati« (Hazelkorn et al., 2014: 45), saj ni dokazov, da bi se kakovost (internationalizacije) posamezne institucije izboljšala s premikom navzgor po lestvici.

Njihov odnos do vprašanja (zagotavljanja) kakovosti visokošolskih institucij je namreč prav tako zapleten, zato je tudi dojemanje lestvic univerz

kot orodja za presojo institucionalne kakovosti precej problematično, saj te zgolj nakazujejo, da so »nekaterne institucije ali discipline pomembnejše, vendar ne nujno boljše kot druge« (Hazelkorn, 2012: 354). To tudi prispeva h krepitvi hierarhij, ki znotraj visokošolskih sistemov ustvarjajo vertikalno raznolikost (Bleiklie, 2011), saj imajo določene institucije (precej) višji status kot druge (Hazelkorn et al. 2014).

Ali torej lahko uvrstitve (slovenskih) visokošolskih institucij na mednarodni lestvicah enačimo z internacionalizacijo oziroma s kakovostjo/zagotavljanjem kakovosti visokošolskega izobraževanja, ki ga izvajajo? Če se v odgovoru navežemo na ameriškega sociologa Camerona (1963), lahko zaključimo: »Ni mogoče (kvantitativno) meriti vsega, čemur dajemo pomen (npr. internacionalizaciji oziroma kakovosti/zagotavljanju kakovosti visokega šolstva), kot tudi ni mogoče pripisati pomena vsemu, kar lahko (kvantitativno) izmerimo (npr. razvrstilnim lestvicam).« (13)

Literatura

- Bleiklie, Ivar. »Excellence, Quality and the Diversity of Higher Education Systems«. V *Questioning Excellence in Higher Education: Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective*, ur. Michele Rostan in Massimo Vaira, 21–35. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- Cameron, William B. *Informal sociology: a casual introduction to sociological thinking*. New York: Random House, 1963.
- Costes, Nathalie, Hopbach, Achim, Kekäläinen, Helka, IJperen, van, Robin in Walsh, Padraig. *Quality Assurance and Transparency Tools: ENQA Workshop Report 15*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010.
- Delgado-Márquez, Bianca, Nuria E. Hurtado-Torres in Yaroslava Bondar. »Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings«. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 8, št. 2 (2011): 265–284.
- Federkeil, Gero, Frans A. van Vught in Don F. Westerheijden. »An Evaluation and Critique of Current Rankings. V *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*, *Higher Education Dynamics* 37, ur. Frans A. van Vught in Frank Ziegele, 39–70. Dordrecht: Springer, 2012.
- Harvey, Lee in Diana Green. »Defining Quality«. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18, št. 1 (1993): 9–26.

- Hauptman Komotar, Maruša. *Internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu v Sloveniji in na Nizozemskem* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2018.
- Hazelkorn, Ellen. »European 'Transparency Instruments': Driving the Modernisation of European Higher Education. V *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, ur. Adrian Curaj, Peter Scott, Lazăr Vlăsceanu in Lesley Wilson, 339–360. Dordrecht: Springer, 2012.
- Hazelkorn, Ellen, Tia Loukkola in Thérèse Zhang. *Rankings in Institutional Strategies and Processes: Impact or Illusion?* Brussels: EUA, 2014.
- Knight, Jane. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- Trow, Martin. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.
- Van Vught, Frans in Don F. Westerheijden. »Impact of Rankings«. V *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank, Higher Education Dynamics* 37, ur. Frans A. van Vught in Frank Ziegele, 71–81. Dordrecht: Springer, 2012.
- Vroeijenstijn, Ton I. »Quality Assurance in Medical Education«. *Academic Medicine* 70, št. 7 (1995): 59–67.
- Westerheijden, Don F. »Global university rankings, an alternative and their impacts«. V *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, ur. Jeroen Huisman, Harry de Boer, David D. Dill in Manuel Souto-Otero, 417–436. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.
- Woodhouse, David. »Quality and Quality Assurance«. V *Quality and Internationalisation in Higher Education*, ur. Jane Knight in Hans de Wit, 29–44. Paris: IMHE/OECD, 1999.

Viri

- ARWU (2018a). Academic Ranking of World Universities 2018. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html> (24. 2. 2019).
- ARWU (2018b). About Academic Ranking of World Universities. <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html> (20. 2. 2019).
- ARWU (2018c). Macedonian HEIs Ranking 2015-2016. http://www.shanghairanking.com/Macedonian_HEIs_Ranking/Macedonian-HEIs-Ranking-2015-2016.html (23. 2. 2019).

- De Wit, Hans. »The consequences of internationalisation rankings.« *University World News*, 3. junij, 2016. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160530145212764> (5. 6. 2018).
- De Wit, Hans. »The importance of internationalization at home: In a time of political tensions«. *THEMA* 5, (2017): 25–29. <http://www.themahogeronderwijs.org/assets/Preview-bestanden/Thma-2017-5-The-Importance-of-Internationalization-at-Home-.pdf> (20. 11. 2018).
- Delo (29. maj 2018). Univerza v Ljubljani nudi vse bolj kakovostno izobrazbo. <https://svetkapitala.delo.si/poslovno-sredisce/delove-podjetniske-zvezde/univerza-v-ljubljani-nudi-vse-bolj-kakovostno-izobrazbo-130779>. (16. 1. 2019).
- International Ranking Expert Group (2006). *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. https://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf (10. 2. 2019).
- QS (31. julij 2014). Rating Universities on Internationalization: QS Stars. <https://www.topuniversities.com/qs-stars/qs-stars/rating-universities-internationalization-qs-stars> (4. 2. 2019).
- QS (2019a). QS World University Rankings 2019. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings> (24. 2. 2019).
- QS (2019b). Methodology. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology> (23. 2. 2019).
- RUR (2019). World University Rankings. <http://roundranking.com/ranking/world-university-rankings.html#world-2018> (20. 2. 2019).
- THE (2019a). World University Rankings 2019. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores (15. 2. 2019).
- THE (2019b). World University Rankings 2019: methodology. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2019> (13. 2. 2019).
- U-Multirank (2019a). University and College Rankings 2019. <https://www.umultirank.org/> (25. 2. 2019).
- U-Multirank (2019b). Catalogue of Indicators. <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/> (9. 2. 2019).
- Univerza na Primorskem (2014). *Srednjeročna razvojna strategija Univerze na Primorskem 2014–2020*. <http://www.upr.si/index.php?page=static&item=82> (8. 12. 2018).

- Univerza v Ljubljani (2012). *Odlični in ustvarjalni: Strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020*. http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/ (20. 12. 2018).
- Univerza v Ljubljani (2014). *Strategija internacionalizacije Univerze v Ljubljani 2014–2017/2020*. https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/strategija_ul/ (12. 12. 2018).
- Univerza v Mariboru (11. maj 2018). Univerza v Mariboru na Timesovi lestvici raziskovalnih univerz »New Europe 2018« med desetimi najboljšimi. <https://www.um.si/univerza/medijsko-sredisce/novice/Strani/novice.aspx?p=2381> (19. 1. 2019).
- Univerza v Mariboru (17. januar 2019). Univerza v Mariboru na »Times Emerging Economies University Rankings« med 200 najboljšimi univerzami. <https://www.um.si/univerza/medijsko-sredisce/novice/Strani/novice.aspx?p=2613> (20. 1. 2019).
- Univerza v Novi Gorici (13. junij 2016). Univerza v Novi Gorici najboljša slovenska univerza, v svetu na 203. mestu. <http://www.ung.si/sl/novice/1718/univerza-v-novi-gorici-najboljsa-slovenska-univerza-v-svetu-na-203-mestu/> (5. 1. 2019).
- URAP (2019a). 2018-2019 URAP World University Ranking (1-2500). <http://www.urapcenter.org/2018/world.php?q=MSoyNTAw> (20. 2. 2019).
- URAP (2019b). World Rankings Indicators. <http://www.urapcenter.org/2018/methodology.php?q=3> (19. 2. 2019).
- Webometrics (2019a). Ranking Web of Universities: New Edition: January 2019. <http://www.webometrics.info/en> (25. 2. 2019).
- Webometrics (2019b). Methodology. <http://www.webometrics.info/en/Methodology> (10. 1. 2019).

Seznam intervjujev

- Intervju z zaposlenim na univerzitetni službi za spremljanje kakovosti, analize in poročanje – Intervju 1 (14. julij 2016). Intervju opravil M. Hauptman Komotar [zvočni posnetek]. Zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. [Doktorska disertacija] (I12-SLO). Osebni arhiv, Litija.
- Intervju z rektorjem univerze – Intervju 2 (9. september 2016). Intervju opravil M. Hauptman Komotar [zvočni posnetek]. Zagotavljanje kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. [Doktorska disertacija] (I15-SLO). Osebni arhiv, Litija.

*profesionalni
razvoj*

Učinki Erasmus+ strokovnih usposabljanj na področju šolskega izobraževanja v tujini na učitelje

Anja Dolžan in Andreja Lenc

Zaradi hitrega razvoja in nenehnih sprememb v družbi se stalno spreminjajo tudi potrebe učiteljev po kakovostnem izvajanju pedagoškega dela (Marentič Požarnik, 2000). Za odzivanje na spremembe mora biti sistem izobraževanja učiteljev odprt, dinamičen in trajen proces, ki vključuje različne sfere (družbo, državo, univerze, šole) in številne različne akterje (učitelje, politike, izobraževalce učiteljev itd.) (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v EU, 2001). Poleg krepitve znanj in spretnosti za izvajanje pedagoškega dela, ki je del profesionalnega razvoja strokovnih delavcev, je vedno bolj pomemben tudi osebni razvoj, saj se v polju izobraževanja srečujejo z novimi situacijami, nepredvidljivo prihodnostjo in vstopanjem deležnikov v šolski prostor (Ažman et al., 2018). Stanje v družbi in okolju učiteljev ne sili le k izobraževanju za poučevanje svojega predmeta, temveč tudi za »upravljanje sebe in poglobljeno refleksijo svojih stališč in prepričanj«. Za to je potrebna osebna zrelost na več nivojih (ibid.: 10–12).

Profesionalni razvoj strokovnih delavcev

Možnosti za profesionalni razvoj strokovnih delavcev v izobraževanju so raznolike in jih je veliko. Da se udejanjijo in v pedagoško delo prinesejo dejanske učinke oz. spremembe, pa so potrebni različni dejavniki. Javornik Krečič (2008) jih opredeljuje kot notranje in zunanje dejavnike. Notranji dejavniki se nanašajo na prepričanja in pojmovanja učiteljev, da sploh

zaznajo potrebo po usposabljanju; zunanji dejavniki se nanašajo na spodbude (npr. učitelji kolegi, starši, učenci) in podporo iz okolja – drugi učitelji, vodstvo, strokovne institucije, ministrstvo (ibid.).

Raziskava TALIS 2009 je pokazala, da so slovenski učitelji visoko vključeni v stalno strokovno izpopolnjevanje (96,9 %), nekoliko nižji odstotek (78,5 %) pa jih meni, da ima stalno strokovno izpopolnjevanje tudi dejanski vpliv na njihovo delo (Sardoč et al., 2009). Po ugotovitvah evalvacijske študije, ki jo omenja Javornik Krečič (2008: 40–41), »več kot 77 % sodelujočih učiteljev meni, da so jim seminarji dali predvsem teoretično znanje in seznanitev z novostmi, le 13 % vprašanih pa tako pridobljeno znanje uporablja v praksi«. Kot ugotavlja Sentočnik (2013) v študiji učinkov, so prepričanja in stališča učiteljev zelo trdovratna, zato je uvajanje novosti in sprememb v delo zelo zahteven postopek.

Pri tem se zastavi vprašanje, kakšen je kakovosten profesionalni razvoj učiteljev? Če povzamemo avtorici Ivanjšič in Ivanuš Grmek (2009), je to vnaprej načrtovana, dlje trajajoča aktivnost, ki upošteva okoliščine, sredstva in učinke, se osredotoča na potrebe učitelja in je povezana z razvojnim načrtom šole. Nujno pa je treba učitelju omogočiti aktivno vlogo – ne le pri izvajanju, temveč tudi pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju profesionalnega razvoja. Na ta način mu je omogočeno ozaveščanje pridobljenih znanj, veščin in kompetenc ter njihova implementacija v redno delo. Tako je učinek izbrane aktivnosti profesionalnega razvoja učitelja lahko večji in bolj intenziven (Valenčič Zuljan, 2012).

Javornik Krečič (2008) dodaja, da je »temeljni namen strokovnega izpopolnjevanja učiteljev pomagati dvigniti možnost razmišljujočega ravnanja med poukom in v drugih šolskih situacijah, v nasprotju z rutinskimi. Zato je treba smiselno povezati razvoj kognicij in strategij premišljenega ravnanja, ki pa poteka v več stopnjah: zavedanje o neustreznosti znanj, stališč in prepričanj – kritičnost do lastnega dela; refleksija obstoječe prakse; preizkušanje novega znanja in utrditev sprememb v lastno delo« (ibid.: 39–40).

O raziskovanju lastnega dela piše tudi Erčulj (2015: 42–45), ki poudarja, da so hospitacije ravnatelja med učitelji ter hospitacije med sodelavci znotraj šole pomemben element profesionalnega razvoja učiteljev. Pri tem ne gre le za presojo učiteljevega dela, temveč za »razvijanje profesionalne samozavesti«, pri čemer je največji poudarek na vzajemnem učenju in refleksiji o izvedeni uri ter strokovni razpravi med opazovalci in opazovanci.

Glede na vse navedeno bi morale strokovno izpopolnjevanje izhajati iz izkušenj, znanja, vsakodnevnih težav in nalog strokovnega osebja ter potekati prek aktivnih, izkustvenih metod, ki aktivirajo izkušnje pedagoških delavcev, omogočajo sodelovanje in komunikacijo med njimi ter vključujejo treninge reševanja stvarnih težav (Budnar, 1997, v Ivajnsič in Ivanuš Grmek, 2009). Ena od možnosti, ki se lahko zelo približa upoštevanju vseh zgoraj navedenih dejavnikov, je udeležba na Erasmus+ izobraževalnem obisku na delovnem mestu – nekakšna večdnevna hospitacija učitelja pri kolegu učitelju na šoli v tujini. V prispevku bi želeli izpostaviti določene elemente hospitacije, in sicer medsebojno sodelovanje in učenje učiteljev, izmenjavo izkušenj in primerov dobre prakse, konstruktivno povratno informacijo o delu učitelja in nivo uspešnosti pri spodbujanju učenja pri učencih.

Program Erasmus+

Erasmus+ je evropski program s področja izobraževanja in usposabljanja, ki omogoča mednarodno sodelovanje različnim ciljnim skupinam. Med drugim nudi možnost mobilnosti posameznikov (strokovnih delavcev) v tujino. Cilj teh aktivnosti je doprinos k razvoju kompetenc poučevanja in usposabljanja, širše razumevanje praks, politik in sistemov izobraževanja v sodelujočih državah, krepitev kapacitet za uvajanje sprememb in mednarodnega sodelovanja v šole, večja kakovost poučevanja z namenom boljših učnih izidov za učence in dijake, več motivacije in zadovoljstva z delom na delovnem mestu itd. (Evropska komisija, 2019).

V okviru projektov mobilnosti šolskega osebja program ponuja tri vrste mobilnosti: strukturirani tečaji ali usposabljanja v tujini, poučevanje v tujini na šoli gostiteljici in izobraževalni obisk na delovnem mestu¹ na šoli gostiteljici. Vse tri oblike sodelovanja v prvi vrsti prinašajo pozitivne učinke na posameznika, ob dobro pripravljenem projektu, ki je umeščen v razvojni načrt šole, pa tudi na organizacijo. Pozitivni učinki sodelovanja v programu EU so izpostavljeni v študiji učinkov (Sentočnik, 2013) in vmesni evalvaciji programa Erasmus+ (Klemenčič, 2017). Konkretno sta o učinkih sodelovanja učiteljev v projektih mobilnosti pisali tudi Slapšak in Lenc (2018), ki ugotavljata največji doprinos na področju dviga motivacije za učenje, osebnega razvoja in krepitev organizacijskih veščin učiteljev. V prispevku se želimo osredotočiti na izobraževalne obiske v okviru projek-

1 V nadaljevanju za poimenovanje aktivnosti izobraževalni obisk na delovnem mestu (*job shadowing*) uporabljamo skrajšano obliko izobraževalni obisk.

tov mobilnosti šolskega osebja, za katere menimo, da imajo največjo dodano vrednost za udeležence – ob predpostavki kakovostne in celovite priprave na mobilnost, aktivne udeležbe na mobilnosti ter refleksije ob povratku v matično šolo. Zanimalo nas je, ali ima izobraževalni obisk na posameznika in na organizacijo kot celoto večji učinek kot strukturirani tečaj.

Metodološka opredelitev raziskave

Pri raziskovanju smo uporabili podatke iz vprašalnikov, ki jih je v skladu s pravili programa Erasmus+ dolžan oddati vsak udeleženec mobilnosti po zaključeni mobilnosti in se zbirajo s pomočjo spletnega orodja za spremljanje projektov (t. i. *MobilityTool*). Po zaključeni mobilnosti je vsakemu udeležencu s pomočjo orodja *MobilityTool* samodejno poslan anketni vprašalnik. Vprašalnik je izdelan z namenom spremljanja učinkov mednarodnih strokovnih izpopolnjevanj. Razdeljen je na šest delov. V prvem delu je predstavljen namen poročila za udeležence, v drugem identifikacija udeleženca in splošne informacije, v tretjem dosežki in učinki, v četrtem potrjevanje in uradno priznavanje udeležbe na mobilnosti, v petem zaključki (splošno zadovoljstvo) in v zadnjem delu objava in pravica do uporabe informacij in elektronskega naslova.

Raziskava temelji na vzorcu 781 strokovnih delavcev, ki so se v razpisnih letih 2014–2017 udeležili strokovnega izpopolnjevanja v tujini prek programa Erasmus+. Med anketiranimi prevladuje ženski spol (84 %), moški so v manjšini (16 %). Povprečna starost anketirancev je 42 let. Večina anketirancev prihaja iz osnovnih (45 %) ali srednjih šol (43 %), manjšina pa iz vrtcev (9 %) in drugih zavodov (3 %). Med vsemi anketiranimi sta dve tretjini udeležencev sodelovali v strukturiranem tečaju, slaba tretjina se je udeležila izobraževalnega obiska, 5 % jih je v tujini poučevalo.

Dodatno smo izvedli tudi analizo kvalitativnih podatkov, zbranih v obliki (pol)strukturiranih intervjujev, in sicer v okviru spremljanj izvajanja projektov, pod okriljem katerih so mobilnosti potekale. Intervjuji so potekali v obliki pisnih, osebnih ali telefonskih pogovorov in jih skrbniki projektov izvajamo dvakrat letno tekom trajanja projekta. Navajamo nekaj primerov vprašanj: »Kakšna znanja so udeleženci pridobili na mobilnosti in kako jih vnašajo v redno delo? Kakšne učinke mobilnosti ste zaznali pri udeležencih? Ali se učinki razlikujejo glede na tip mobilnosti? V kolikor ste izvedli oba tipa mobilnosti (ali vse tri), za katero izmed mobilnosti menite, da je imela večje učinke na udeležence? Zakaj menite, da je temu tako? Ali ste zaznali učinke tudi na organizacijo? Kakšne?«

Podatke smo s pomočjo kvantitativnih (statistični program SPSS) in kvalitativnih analiz statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji analize. S pomočjo *t*-testa za neodvisne vzorce smo preverili, ali obstajajo statistično pomembne razlike med dvema neodvisnima skupinama.

Rezultati

Ciljna skupina analize so bili učitelji, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah, ter vzgojitelji v vrtcih in drugih zavodih, ki so upravičeni do sodelovanja v programu Erasmus+ in so v okviru projektov Mobilnost šolskega osebja odšli v tujino.

Najprej nas je zanimalo, ali udeleženci mobilnosti povezujejo izvedeno mobilnost z razvojno strategijo organizacije (npr. letni delovni načrt in/ali razvojni načrt šole). Ugotavljamo, da v več kot 80 % udeleženci poročajo, da je njihova mobilnost povezana z razvojno strategijo njihove organizacije. Upoštevanje strategije omogoča razvoj organizacije, posledično pa vpliva na učinkovitost mobilnosti v smislu zavedanja in uporabe pridobljenih znanj v šoli v prihodnje.

Nadalje smo se posvetili analizi rezultatov, vezanih na vsebinska vprašanja o zaključeni mobilnosti, ki se osredotočajo na razvoj kompetenc, osebni in strokovni razvoj ter učinke na organizacijo. Ključno vprašanje, ki nas je vodilo pri raziskovanju, je bilo, ali se pri odgovorih udeležencev različnih vrst aktivnosti pojavijo pomembne razlike v percepciji doživetega in naučenega.

Tabela 5: Primerjava povprečij med odgovori udeležencev izobraževalnega obiska in strukturiranega tečaja

		Tip mobilnosti					
		Izobraževalni obisk			Strukturirani tečaj		
		M	N	SD	M	N	SD
S sodelovanjem v programu Erasmus + sem razvil/a naslednje kompetence	Kulturna osveščenost in izražanje	4,64	222	0,614	4,57	480	0,653
	Medosebne in socialne kompetence	4,56	179	0,671	4,57	408	0,627
	Čustvene spretnosti (npr. izboljšanje samozavesti itd.)	4,50	222	0,678	4,41	480	0,745
	Učenje učenja	4,22	222	0,859	4,27	480	0,810
	Praktične spretnosti (npr. načrtovanje in organizacija, vodenje projektov ipd.)	4,07	222	0,977	4,01	480	0,983

		Tip mobilnosti					
		Izobraževalni obisk			Strukturirani tečaj		
		M	N	SD	M	N	SD
Osebni in profesionalni razvoj	Analitične spretnosti	3,97*	222	0,974	3,67	480	0,961
	Smisel za pobudo in podjetništvo	3,75	222	1,098	3,61	480	1,092
	Komunikacija v maternem jeziku	2,61*	179	1,291	2,22	408	1,278
	Nadgradil(a) sem svoje znanje o sistemih šolskega izobraževanja v drugih državah	4,76*	222	0,507	4,43	480	0,749
	Sem se učil(a) iz dobre prakse v tujini	4,68	222	0,557	4,56	480	0,696
	Sem izboljšal(a) svoje družbene, jezikovne in/ali kulturne kompetence	4,55	179	0,582	4,64	408	0,544
	Izboljšal(a) sem svoje zadovoljstvo z zaposlitvijo	4,51*	179	0,690	4,31	408	0,784
	Okrepil(a) ali razširil(a) sem svojo strokovno mrežo ali navezal(a) nove stike	4,48*	222	0,691	4,28	480	0,827
	Izboljšal(a) svojo osveščenost o (evropskih) mehanizmih financiranja za projekte na področju šolskega izobraževanja	4,35	222	0,872	4,18	480	0,898
	Osvežil(a) svoj odnos do poučevanja	4,33	179	0,716	4,32	408	0,784
	Delil(a) svoje znanje z dijaki in/ali drugimi osebami	4,32	222	0,730	4,18	480	0,909
	Sem pridobil(a) področne ali praktične spretnosti, ki so pomembne za moje trenutno delo in strokovni razvoj	4,21	222	0,825	4,34	480	0,761
	Izboljšal(a) svojo osveščenost o novih metodah za ocenjevanje /podeljevanje kreditnih točk za spretnosti ali kompetence, pridobljene v okviru šole /neformalnega učenja	4,21	222	0,803	4,13	480	0,952
		4,21	222	0,803	4,13	480	0,952
	Izboljšal(a) svoje znanje o predmetu, ki ga poučujem, oz. znanje o svojem strokovnem področju	4,16	222	0,871	4,14	480	1,041
	Izboljšal(a) sem svoje znanje tujih jezikov	4,12	179	1,007	4,50*	408	0,745

		Tip mobilnosti					
		Izobraževalni obisk			Strukturirani tečaj		
		M	N	SD	M	N	SD
	Vzpostavil(a) sem sodelovanje z akterji na trgu dela	4,11*	179	0,925	3,36	408	1,170
	Eksperimentiral(a) sem in razvijal(a) nove prakse za učenje ali metode poučevanja	4,06	222	0,966	4,31*	480	0,894
	Sem izboljšal(a) svoje zaposlitvene in karierne možnosti	3,81	222	1,082	3,79	480	0,966
	Sem izboljšal(a) svoje organizacijske /upravljavske/ vodstvene spretnosti	3,77	179	0,995	3,69	408	0,984
	Sem izboljšal(a) svoje kompetence za uporabo orodij informacijske in komunikacijske tehnologije (npr. računalnik, splet, virtualne platforme za sodelovanje, programska oprema, naprave IKT itd.)	3,60	179	1,129	3,65	408	1,227
		3,60	179	1,129	3,65	408	1,227
	Sem vzpostavil(a) sodelovanje z akterji v civilni družbi	2,89	179	1,273	2,87	408	1,182
	Sem vzpostavil(a) sodelovanje z akterji na trgu dela	2,56	179	1,200	2,41	408	1,169
Moje sodelovanje v programu	Vodilo bo do uporabe novih metod, pristopov in dobrih praks za poučevanje/usposabljanje v moji organizaciji pošiljateljici	4,50	222	0,678	4,51	480	0,711
Erasmus + je vplivala na organizacijo	Vodilo bo do boljše motivacije učencev /dijakov pri predmetu, ki ga poučujem	4,40	179	0,698	4,40	408	0,728
	Vodilo bo do internacionalizacije moje organizacije pošiljateljice	4,21*	179	0,798	3,96	408	0,937
	Vodilo bo do novega/povečanega sodelovanja s partnerskimi organizacijami	4,12*	179	0,823	3,74	408	0,996
	Privedlo je do uporabe novih metod, pristopov in dobrih praks za poučevanje/usposabljanje v moji organizaciji pošiljateljici	4,03	179	1,005	4,11	408	0,943
	Privedlo je do internacionalizacije moje organizacije pošiljateljice	4,02*	179	0,874	3,59	408	1,127

		Tip mobilnosti					
		Izobraževalni obisk			Strukturirani tečaj		
		M	N	SD	M	N	SD
	Privedlo je do novega/povečanega sodelovanja s partnerskimi organizacijami	3,87*	179	0,910	3,31	408	1,145
	Vodilo bo do uvedbe sprememb v organizaciji / upravljanju moje organizacije pošiljateljice	3,62	179	1,066	3,45	408	1,144
	Privedlo je do uvedbe novih predmetov za poučevanje	3,38	179	1,299	3,30	408	1,290
	Privedlo je do uvedbe sprememb v organizaciji / upravljanju moje organizacije pošiljateljice	3,27	179	1,110	3,16	408	1,146

Opomba: *Statistično pomembne razlike pri $p < .05$.

Iz Tabele 5 je razvidno, da primerjava med udeleženci, ki so sodelovali na strukturiranem tečaju, in tistimi, ki so odšli na izobraževalni obisk, kaže, da slednji s sodelovanjem v programu Erasmus+ pridobijo več analitičnih spretnosti in izboljšajo komunikacijo v maternem jeziku. Na področju osebnega in profesionalnega razvoja v večji meri poročajo o nadgradnji svojega znanja glede sistemov šolskega izobraževanja v drugih državah, o večjem zadovoljstvu s svojo zaposlitvijo, okrepljeni ali razširjeni strokovni mreži, pridobljenih novih stikih in vzpostavitvi sodelovanja z akterji na trgu dela. Primerjava pokaže tudi, da udeleženci, ki so odšli na izobraževalni obisk, poročajo v večji meri, da bo ta vodil do internacionalizacije organizacije pošiljateljice in privedel do novega/povečanega sodelovanja s partnerskimi organizacijami. Udeleženci, ki so sodelovali na strukturiranem tečaju, pa v večji meri poročajo o izboljšanju znanja tujega jezika in o tem, da so tekom mobilnosti eksperimentirali in razvijali nove prakse učenja ali metode poučevanja v primerjavi s tistimi, ki so odšli na izobraževalni obisk na delovnem mestu. Nastale razlike so statistično pomembne.

Razprava in interpretacija podatkov

Analiza rezultatov anketnega vprašalnika je pokazala, da udeležba na izobraževalnem obisku vpliva bolj na profesionalni razvoj udeleženca, medtem ko sodelovanje na strukturiranem tečaju vpliva bolj na osebni razvoj. Ugotovili smo, da se pri udeležencih izobraževalnega obiska pomembno poveča zadovoljstvo na delovnem mestu, okrepi in razširi se profesional-

na mreža oziroma se ustvarijo novi stiki, pridobijo tudi novo znanje o metodah in oblikah dela ter o izobraževalnih sistemih v drugih državah. Večja izpostavitvi, da so udeleženci izobraževalnega obiska poudarili večji vpliv na organizacijo. Prav tako aktivnost pomembno vpliva na krepitev internacionalizacije na organizaciji in na sodelovanje z organizacijo gostiteljico.

Glede na to, da iz analize vprašalnikov na podlagi statistično pomembnih razlik ni moč enoznačno zaključiti, da ima izobraževalni obisk večji učinek na udeleženca v primerjavi s strukturiranimi tečaji, smo učinke izobraževalnega obiska dodatno preverjali prek rednega poglobljenega spremljanja projektov. Na podlagi izvedenih intervjujev lahko povzamemo, da so udeleženci izrecneje potrdili dodano vrednost izobraževalnega obiska. Poleg spoznavanja novih metod in načinov poučevanja ter didaktičnih pristopov so kot osnovo sodelovanja v prihodnje izpostavili predvsem možnost vzpostavljanja stikov s kolegi v tujini. Poročajo, da so se na izobraževalnih obiskih lahko posvetili tudi klimi v razredu, delovanju učiteljskega zbora in ostalim odnosom na šoli, hkrati pa so bili lahko pozorni na kulturne razlike in s tem povezane pristope k poučevanju. Izkušenejši učitelji so izkoristili kakšno uro ali celo dan tudi za poučevanje. Slednje še dodatno spodbuja refleksijo in razpravo ter krepí zaupanje s kolegi v tujini. Omenimo še, da učitelji, ki so odšli na izobraževalni obisk, ne poročajo o negativnih izkušnjah z aktivnostjo, medtem ko od udeležencev strukturiranih tečajev slišimo tudi takšne povratne informacije. Pridobljeni rezultati predstavljajo osnovo za spodbujanje učiteljev k izbiri izobraževalnega obiska za njihovo aktivnost profesionalnega razvoja tudi v prihodnje.

Sklep

Če se osredotočimo na značilnosti kakovostnega profesionalnega razvoja, ugotavljamo, da ima celostna priprava na mobilnost prav vse zametke uspešnega profesionalnega razvoja. Izobraževalni obisk kaže dodano vrednost za udeleženca in organizacijo, predvsem z možnostjo spoznavanja metod in oblik dela v praksi, refleksije med učitelji, spoznavanja klime v razredu, odnosa med učiteljem in učencem ter mreženja z učitelji. Kljub predstavljenim ugotovitvam, da ima izobraževalni obisk pozitivne učinke na posameznika in organizacijo, bi na podlagi pregleda literature (Archibald et al, 2011; Caena, 2011) pričakovali, da ima izobraževalni obisk večjo dodano vrednost na posameznika in organizacijo v primerjavi s strukturiranim tečajem. Eno izmed možnih interpretacij rezultatov naše analize lahko najdemo v tem, da se pripravi na izobraževalni obisk nameni pre-

malo pozornosti oz. ni izvedena v celoti, ali pa se strokovni delavci udeležijo vnaprej pripravljenih izobraževalnih obiskov, ki pa niso nujno skladni s potrebami posameznika, zato je učinek manjši. Neraziskana področja ostajajo tudi refleksija po izvedeni mobilnosti ter prepoznavanje in ozaveščanje vseh učinkov izobraževalnega obiska na njihov osebni in profesionalni razvoj. V prihodnje je zato treba nadalje raziskati, kako so dejansko izpeljane priprave na izobraževalni obisk, natančneje spremljati izvedene mobilnosti ter ugotoviti, kateri so izzivi, ki udeležencem mobilnosti onemogočajo zaznavanje dodanih vrednosti, ki jih predvidevamo.

Literatura

- Archibald, S., J. G. Coggshall, A. Croft, in L. Goe. *High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center, 2011.
- Ažman, Tatjana, Mihaela Zavašnik, Miha Lovšin, Lea Avguštin in Polona Peček. *Vodenje kariere. Priročnik za ravnateljce*. Ljubljana: Šola za ravnateljce, 2018.
- Budnar, M. 1997. »Izobraževanje kot skupno usposabljanje pedagoških delavcev šole na profesionalnem in osebnostnem področju.« V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje*, 106-116. Ljubljana: Univerza v Ljubljani (Pedagoška fakulteta), Univerza v Ljubljani (Filozofska fakulteta), Univerza v Mariboru (Pedagoška fakulteta), Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Caena, F. *Literature Review: Quality in Teachers' Professional Development. Education and Training 2020*. Thematic Working Group Professional Development of Teachers, European Commission, 2011.
- Černe, B. »Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe.« *Vzgoja in izobraževanje* XE "izobraževanje" 5, št. 35 (2000): 33-39.
- Erčulj, J. 2015. »Spremljanje in opazovanje pouka: ravnateljce in medsebojne hospitacije.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, uredil M. Zavašnik Arčnik in J. Erčul, 27-49. Ljubljana: Šola za ravnateljce.
- Ivanjšič, Anja, in Milena Ivanuš Grmek. »Stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev razrednega pouka.« *Revija za elementarno izobraževanje* XE "izobraževanje" 2, št. 2/3 (2009): 105-119.
- Javornik Krečič, Marija. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2 družba za založništvo, izobraževanje XE "izobraževanje" in raziskovanje d. o. o., 2008.

- Klemenčič, Eva. Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ XE "Erasmus+" . Ljubljana: MIZŠ, 2017.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove.« *Vzgoja in izobraževanje* XE "izobraževanje" 4, št. 31 (2000): 4–11.
- Sardoč, Mitja, Luka Klepac, Mojca Rožman, Tina Vršnik Perše in Barbara Brečko. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS*. Nacionalno poročilo, Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2009.
- Sentočnik, Sonja. Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje XE "učenje" na osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje XE "izobraževanje" z vidika nacionalnih prioritet. Ljubljana: Center RS za mobilnost XE "mobilnost" in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. 2013.
- Slapšak, Urška in Andreja Lenc. »Mednarodno sodelovanje kot orodje za dvig motivacije in krepitev organizacijskih veščin učiteljev.« *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2018.
- Valenčič Zuljan, Milena. *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strokovnih studija za obrazovanje vaspitača 'Mihailo Palov', 2012.
- Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. 2001. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Viri

- CMEPIUS. 2018. „Analiza intervjujev. Interno gradivo.“ Ljubljana.
- CMEPIUS. 2018. „Analiza vprašalnikov orodje MobilityTool+ (EK 2014-2017). Izvoz podatkov 25. 4. 2018.“ Ljubljana.
- Evropska komisija. 2019. „Erasmus+. Vodnik za prijavitelje.“ Poskus dostopa 2. 20. 2019. <http://www.erasmusplus.si/razpis/razpis-2019/>.

šola in družba

Dejavniki kulturne participacije in njen pomen za šolsko uspešnost mladih v Sloveniji¹

Andrej Kirbiš, Monika Lamot, Marina Tavčar Krajnc, Danijela Lahe, Tina Cupar,
Boris Vezjak, Marija Javornik Krečič

Šolska uspešnost otrok in mladostnikov je pomemben napovedovalec njihovih kasnejših življenjskih izidov, dosežkov in položaja v družbeni hierarhiji v obdobju odraslosti. Rezultati preteklih raziskav denimo kažejo, da mladi, ki v šoli dosegajo boljše rezultate, kasneje v življenju dosegajo višje družbene položaje², vključno z višjimi doseženimi ravni izobrazbe, dohodka in poklicnega statusa (Glick in Miller, 1956; Ross in Wu, 1995; Svetlik, 1987), imajo boljše zdravje in pričakovano življenjsko dobo (Lleras-Muney, 2005; Pampel et al., 2010), bolj kvalitetne odnose v družini (Dotterer et al., 2008) in bolj učinkovite strategije spoprijemanja z vsakdanjimi problemi in stresorji (Ouwehand et al., 2009; Roohafza et al., 2009).

Glede na pomen šolske uspešnosti in ravni dosežene izobrazbe mladostnika za njegovo kasnejše življenje je pomembno poznati dejavnike, ki prispevajo k boljši šolski uspešnosti mladih v Sloveniji. Tovrstni dejavniki namreč po eni strani prispevajo k boljšim življenjskim izidom mladih

- 1 Raziskava je bila finančno podprta v okviru projekta št. V5-1726 (*Kulturna participacija mladih v Sloveniji in Evropi: analiza stanja, trendov, dejavnikov, posledic in predlogi rešitev*) na Oddelku za sociologijo Univerze v Mariboru (projekt sofinancirata Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije in Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS)) ter v okviru programske skupine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (P6-0138 (A): *Preteklost severovzhodne Slovenije med srednjo Evropo in evropskim jugovzhodom*), ki jo financira ARRS.
- 2 Tudi zaradi večje družbene mobilnosti navzgor (Deary et al., 2005; Forrest et al., 2011).

in odraslih, po drugi strani pa – tudi posredno preko šolske uspešnosti – k družbenim neenakostim med mladimi (Flere et al., 2009; Iannelli, 2013; Guyon in Huillery, 2016). Pretekle raziskave po svetu in nekatere v Sloveniji so pokazale, da k boljši šolski uspešnosti pomembno prispevajo ne zgolj karakteristike mladostnika, kot so spol, inteligenca in njegova izobraževalna pričakovanja (Flere et al., 2010; Spinath et al., 2014), temveč tudi karakteristike njegovega družbenega okolja vključno s karakteristikami šole (Marchant et al., 2001; Opdenakker in Damme, 2007) in družine. Med slednjimi je denimo pomemben socioekonomski status družine (Alves et al., 2017; Farooq et al. 2011; Sirin, 2005), struktura družine (Jeynes, 2005; Rodgers in Rose, 2001) in socialne vezi v družini oz. družinski socialni kapital (Dufur et al., 2013; Fan in Chen, 2001).

Prav tako so pomemben dejavnik šolske uspešnosti tudi s kulturo povezani viri, znanja, kompetence in dejavnosti tako družine (Aschaffenburg in Maas, 1997; De Graaf et al., 2000; Pavić in Džukić, 2016) kot tudi mladostnika (Aschaffenburg in Mass, 1997; Flere et al., 2009; Flere et al., 2010). Ob tem pa raziskave kažejo, da so kulturni viri v družbi neenako razporejeni (Bourdieu, 1984; Bennett et al., 2009), tudi v ekonomsko bolj egalitarnih, postkomunističnih družbah (Kraaykamp in Nieuwbeerta, 1997).

V luči omenjenih večinoma tujih preteklih študij je bil namen naše raziskave analizirati 1) pomen različnih dejavnikov za srednješolsko uspešnost mladih v Sloveniji; 2) različne dejavnike kulturne participacije in 3) primerjati učinke kulturnih virov družine in mladostnika z ostalimi dejavniki srednješolske uspešnosti.

Kulturna participacija in drugi dejavniki šolske uspešnosti

Številne pretekle raziskave konsistentno kažejo, da je kulturna participacija mladostnikov povezana z višjo šolsko uspešnost (DiMaggio, 1982; Dumas, 2002; Flere et al., 2009; Gaddis, 2013; Pavić in Đukić, 2016; Roscigno in Ainsworth-Darnell, 1999). Tudi rezultati raziskave, ki so jo na vzorcu slovenskih srednješolcev opravili Flere in sodelavci (2009; 2010), so pokazali, da pogostejša kulturna participacija mladih izven šole statistično značilno zvišuje šolsko uspešnost. Pri mladih v Sloveniji so s šolsko uspešnostjo – poleg otrokove kulturne izvenšolske dejavnosti (Flere et al., 2010) – povezane tudi kulturne in raziskovalne obšolske dejavnosti (Flere et al., 2009).

Pomemben dejavnik šolske uspešnosti so prav tako viri družine. T. i. institucionalni kulturni kapital staršev, ki se praviloma meri preko izobrazbe staršev, denimo pomembno prispeva k šolski uspešnosti: Awan in

Kauser (2015) ugotavljata, da je za učenčev šolski uspeh pomembna materina izobrazba, Flere in sodelavci (2009) pa za slovensko mladino poročajo o pomembnosti tako očetove kot tudi materine izobrazbe. Naslednji dejavnik je tudi ekonomski položaj družine, saj imajo otroci, ki prihajajo iz družin višjega ekonomskega položaja, v povprečju boljši šolski uspeh (Flere et al., 2009; Yousefi et al., 2010). Yousefi in sodelavci (2010) predpostavljajo, da imajo učenci iz družin z višjim dohodkom boljše življenjske pogoje, pri čemer lahko slednji vplivajo na njihovo motivacijo in posledično na šolske dosežke.

Poleg osebnih in družinskih dejavnikov so za šolski uspeh pomembni tudi odnosi z vrstniki (Zettergren, 2003; Wentzel in Caldwell, 1997). Sprejetost med vrstniki ima pozitiven učinek na ocene (Wentzel in Caldwell, 1997), medtem ko zavračanje s strani vrstnikov šolskim izidom škodi (Zettergren, 2003). Zettergren (2003) meni, da dobri odnosi z vrstniki mladostniku predstavljajo varnostno mrežo in podporo, kar lahko prispeva tudi k njegovim boljšim ocenam.

Prav tako velja izpostaviti spol kot dejavnik šolske uspešnosti. V splošnem dosega dekleta boljše šolske rezultate kot fantje (Flere et al., 2009; Legewie in DiPrete, 2012; Pavić in Đukić, 2016). Razlike v ocenah lahko pripišemo tudi različnim aktivnostim, ki se jih fantje in dekleta udeležujejo izven šole, saj sta Downey in Vogt-Yuan (2005) denimo ugotovila, da dekleta porabijo več časa za branje in vključenost v likovne tečaje, kar izboljša njihove ocene pri testih, ki se nanašajo na branje, fantje pa bi naj več časa namenili računalnikom in sodelovanju na matematičnih/znanstvenih tekmovanjih, zato bi posledično naj pridobili več matematičnih veščin.

Dejavniki kulturne participacije

Številne raziskave o dejavnikih kulturne participacije kažejo predvsem na pomen družine in staršev pri kulturni participaciji mladih. S kulturno participacijo mladih so denimo povezani kulturni viri njihovih staršev, ki se nanašajo na njihovo (tj. starševsko) kulturno vedenje, npr. pogostost obiskovanja muzejev, pogostost poslušanja klasične glasbe doma, branja knjig in obiskovanja knjižnic (Kraaykamp in Nieuwbeerta, 2000). V okviru kulturnih virov Willekens in sodelavci (2014) ugotavljajo, da sta tudi izobrazba matere in očeta pomembna za otrokovo kulturno participacijo. Hkrati pa se učinek kulturnega kapitala staršev razlikuje; denimo izkazalo se je, da imata kulturna participacija in izobrazba matere pozitiven učinek na kulturno participacijo adolescenta, medtem ko učinek očetovega kulturnega

kapitala na adolescentovo kulturno participacijo ni zaznan (Willekens in Lievens 2014). Poleg tega je s kulturno participacijo povezan tudi ekonomski status, saj posamezniki iz gospodinjstev z višjim dohodkom pogosteje kulturno participirajo (Falk in Katz-Gerro, 2016). Otroci iz takih družin pogosteje kulturno participirajo v obliki kulturnih tečajev, po drugi strani pa otrokom iz družin z nižjim dohodkom le-ta predstavlja oviro za participacijo, saj so kulturne aktivnosti pogosto plačljive (Smyth, 2016). Ob tem raziskave še kažejo, da dekleta v povprečju pogosteje kulturno participirajo kot fantje (Christin, 2012; Dumais, 2002; Lizardo, 2006; Katz-Gerro, 2002), mladi iz urbanih območij pogosteje kot mladi iz ruralnih območij (Schmutz et al., 2016; Falk in Katz-Gerro, 2016) in mlajša mladina pogosteje kot starejša mladina (SURS, 2016).

Hipoteze

Na podlagi pretekle literature iz praviloma tujih raziskav smo zastavili naslednje hipoteze, ki se nanašajo na dejavnike šolskega uspeha v srednji šoli (H₁), kulturne participacije (H₂) in na odnos med njima (H₃):

H_{1a}: Dekleta imajo v povprečju višji srednješolski uspeh kot fantje (Flere et al., 2009; Legewie in DiPrete, 2012; Pavić in Đukić, 2016).

H_{1b}: Mladi bolj izobraženih očetov imajo v povprečju višji srednješolski uspeh kot mladi manj izobraženih očetov (Flere et al., 2009: 86; Katsillis in Robinson, 1990).

H_{1c}: Mladi bolj izobraženih mater imajo v povprečju višji srednješolski uspeh kot mladi manj izobraženih mater (Awan in Kauser, 2015; Flere et al., 2009: 86).

H_{1d}: Mladi iz družin višjega ekonomskega statusa imajo boljši šolski uspeh kot mladi iz družin nižjega ekonomskega statusa (Flere et al., 2009; Yousefi et al., 2010).

H_{1e}: Mladi z bolj kvalitetnimi odnosi s prijatelji/vrstniki imajo boljši šolski uspeh kot mladi z manj kvalitetnimi odnosi (Zettergren, 2003; Wentzel in Caldwell, 1997).

H_{2a}: Dekleta v povprečju pogosteje kulturno participirajo kot fantje (Christin, 2012; Dumais, 2002; Katz-Gerro, 2002; Lizardo, 2006).

H_{2b}: Mladi iz urbanih območij v povprečju pogosteje kulturno participirajo kot mladi iz ruralnih območij (Falk in Katz-Gerro, 2016; Schmutz et al., 2016).

- H2c: Mlajša mladina v povprečju pogosteje kulturno participira kot starejša mladina (SURS, 2016).
- H2d: Mladi iz družin višjega ekonomskega statusa v povprečju pogosteje kulturno participirajo kot mladi iz družin nižjega ekonomskega statusa (Falk in Katz-Gerro, 2016; Smyth, 2016).
- H2e: Mladi bolj izobraženih mater v povprečju pogosteje kulturno participirajo kot mladi manj izobraženih mater (Flere et al., 2010; Willekens in Lievens, 2014).
- H2f: Mladi bolj izobraženih očetov v povprečju pogosteje kulturno participirajo kot mladi manj izobraženih očetov (Frits van Wel et al., 2006; Willekens et al., 2014).
- H3: Mladi, ki pogosteje kulturno participirajo, imajo v povprečju boljši srednješolski uspeh kot mladi, ki redkeje participirajo (DiMaggio, 1982; Dumais, 2002; Gaddis, 2013; Pavić in Đukić, 2016; Roscigno in Ainsworth-Darnell, 1999).

Metoda

Vzorec

Analizirali smo podatke reprezentativnega vzorca slovenske mladine v okviru študije Mladina 2010. Ciljna populacija raziskave so bili vsi prebivalci, ki so imeli v času zbiranje podatkov stalno prebivališče v Republiki Sloveniji in so bili stari med 15 in 29 let ($N = 1.257$, M starost = 22,90; $SD = 4,25$; 48,3 % žensk). Osebno anketiranje je potekalo med 27. julijem in 24. septembrom, vzorec je bil strukturiran s pomočjo podatkov centralnega registra prebivalcev Slovenije, ciljna populacija v raziskavi pa je bila stratificirana glede na 12 statističnih regij in 6 tipov naselja (Mladina 2010a).

Merski instrument

Odvisna spremenljivka

Naša odvisna spremenljivka je bila srednješolska uspešnost respondenta. Vprašanje se je glasilo: »Kakšen je bil tvoj učni uspeh v zadnjem letniku srednje šole? (1 – nezadosten, 5 – odličen)«. Zaradi nizkih frekvenčnih vrednosti pri odgovoru 1 (nezadosten) smo odgovore rekodirali v naslednje vrednosti: 1 – nezadosten/zadosten, 2 – dober, 3 – prav dober, 4 – odličen.

Napovedovalne spremenljivke

Kulturno participacijo smo skladno s preteklimi raziskavami med drugim razumeli kot kulturno potrošnjo, ki zajema obiskovanje kulturnih prireditvev in dogodkov ter kot kulturno udejstvovanje, ki zajema aktivno udeležbo pri organiziranih in individualnih kulturnih dejavnostih (Cuypers et al., 2012; Renton et al., 2012). V vprašalniku je bilo na voljo vprašanje: »Pomisli na čas, ki ti ostane po opravljenih službenih, šolskih, gospodinjskih obveznostih, torej na svoj prosti čas. Kako pogosto opravljaš v svojem prostem času naslednje dejavnosti?«. Trditve so bile: »Hodim v kino, gledališče, na koncerte«, »Se ukvarjam z glasbo (igram, pojem, plešem), gledališčem, likovno umetnostjo ipd.«, »Pišem (dnevnik, pesmi, pisma)« in »Berem«. Možni odgovori so bili: 1 – nikoli, 2 – manj kot 1-krat na mesec, 3 – 1–3-krat na mesec, 4 – 1–3-krat na teden, 5 – 4–6-krat na teden, 6 – vsak dan.

Prav tako smo vključili še dva kazalnika kulturne participacije, najprej smo merili pogostost obiskovanja neformalnega izobraževanja na področjih kulture in umetnosti. Vprašanje glede tovrstne pretekle prakse respondenta se je glasilo: »Pomisli na različne tečaje, usposabljanja in delavnice, ki niso del rednega šolskega izobraževanja in jih uvrščamo v okvir neformalnega izobraževanja. Koliko takšnih izobraževanj si se udeležil/a v zadnjih 12 mesecih na področju kulture in umetnosti?« (1 – nisem udeležil, 4 – več kot 3-krat). Zadnji kazalnik pa je meril stališčno dimenzijo, in sicer zanimanje respondenta za »umetnost in kulturo« (1 – sploh me ne zanima, 5 – zelo me zanima). Vseh šest kazalnikov smo najprej standardizirali, nato pa združili v sumacijsko spremenljivko *kulturne participacije* (Cronbachov alfa = 0,68).

Kontrolne spremenljivke

Kulturni kapital staršev smo merili v obliki institucionalizirane oblike kulturnega kapitala, to je izobrazbe matere in očeta. Za vsakega izmed staršev so mladostniki navedli izobrazbo na lestvici od 1 (nedokončana osnovna šola) do 9 (dokončan magistriraj, doktorat znanosti).

Ekonomski kapital družine smo merili preko samoocenjenega materialnega stanja respondentov družine: »Kako ocenjuješ materialni položaj svoje družine glede na slovensko povprečje?« (1 – visoko podpovprečno, 5 – visoko nadpovprečno).

Socialni kapital mladostnika smo merili s tremi vprašanji/trditvami. Najprej so udeleženci izrazili stopnjo strinjanja s trditvijo: »Pomembno se je truditi, da čim več stvari deliš s prijatelji in kolegi« (1 – sploh se ne stri-

njam, 5 – popolnoma se strinjam). Prav tako smo jih vprašali o njihovi pogostosti druženja z bližnjimi: »Pomisli na običajni delovni dan. Koliko časa povprečno (v urah) porabiš za našete dejavnosti? Osebno druženje s prijatelji/cami, vrstniki (gre za face to face druženje, ne preko elektronskih medijev)« (1 – nič oz. se nikoli ne ukvarjam, 7 – več kot 3 ure na dan). Nazadnje smo jih vprašali o socialni opori, ki jo imajo na voljo s strani prijateljev: »Kadar smo ljudje soočeni z večjimi problemi, reagiramo na različne načine. Kako običajno v takšnih razmerah ravnaš ti? Zaupam prijatelju/ici in ga/jo prosim za pomoč« (1 – nikoli, 4 – vedno). Vse tri kazalnike smo najprej standardizirali, nato pa združili v sumacijsko spremenljivko *socialnega kapitala mladostnika*.

V regresijska modela smo vključili še naslednje *sociodemografske spremenljivke*: *spol* (1 – ženski, 2 – moški), *starost mladostnika* (spremenljivka vključena pri analizi kulturne participacije) in *velikost kraja bivanja* (1 – vas/podeželsko naselju, 5 – večje mesto (več kot 100.000 prebivalcev)).

Načrt analize

Izvedli smo dve regresijski analizi. Za napovedovanje srednješolskega uspeha smo zaradi ordinalne odvisne spremenljivke (srednješolska uspešnost) izvedli ordinalno regresijsko analizo. Pri preučevanju prispevka kulturne participacije smo v analizo vključili sumacijsko spremenljivko sestavljeno iz vseh šestih kazalnikov kulture participacije.

Za analizo dejavnikov kulturne participacije mladih smo izvedli multiplo regresijsko analizo, kulturno participacijo pa smo merili s štirimi kazalniki vedenjske dimenzije (obisk kina/gledališča/koncertov, ukvarjanje z glasbo/gledališčem/likovno umetnostjo, ustvarjalno pisanje in pogostost branja). Pogostosti obiskovanja neformalnega izobraževanja na področju kulture/umetnosti v to spremenljivko nismo vključili, saj je tako udeleževanje lahko odvisno tudi od dostopnosti takih izobraževanj. Zanimanje za kulturo/umetnost je stališčna dimenzija in je zato nismo vključili v analizo dejavnikov kulturne participacije (vedenja).

Rezultati

V Tabeli 1 so prikazani rezultati ordinalne regresijske analize napovedovanja srednješolske uspešnosti. Napovedovalni model je bil statistično značilen ($p < 0,001$). Pseudo R^2 (Nagelkerke) kaže, da je naš model pojasnil 17,6 % variance v osnovnošolski uspešnosti. Izmed v model vključenih spre-

menljivk so višji šolski uspeh v srednji šoli statistično značilno napovedovale naslednje spremenljivke, in sicer od najmočnejše do najšibkejš: ženski spol ($p < 0,001$), višja izobrazba očeta ($p < 0,05$) in pogostejša kulturna participacija ($p < 0,05$); ostale štiri napovedovalne spremenljivke pa niso bile statistično značilne. Rezultati v Tabeli 19 dajejo podporo tezi, da je tudi ob kontroli ostalih relevantnih spremenljivk kulturna participacija povezana z višjim šolskim uspehom.

Tabela 6: Ordinalni regresijski model napovedovanja srednješolskega uspeha med mladimi v Sloveniji

	Ocena	Standardna napaka	Wald	p
Izobrazba očeta	0,27*	0,13	4,60	0,032
Izobrazba matere	0,11	0,12	0,90	0,343
Ženski spol	0,72***	0,13	29,10	0,001
Ekonomski status družine	0,10	0,15	0,49	0,483
Velikost kraja bivanja	-0,07	0,07	0,90	0,343
Socialni kapital	0,15	0,10	2,35	0,125
Kulturna participacija	0,22*	0,11	3,92	0,048

Vir: Mladina (2010b).

Opomba: * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Tabela 7: Regresijski model napovedovanja kulturne participacije med mladimi v Sloveniji

	b	(s. e.)	β
Konstanta ($R^2 = 10\%$)	0,04	0,18	
Izobrazba očeta	0,01	0,01	0,03
Izobrazba matere	0,04	0,01	0,12***
Ženski spol	-0,25	0,04	0,19***
Starost	-0,01	0,01	-0,07*
Velikost kraja bivanja	0,04	0,01	0,10***
Ekonomski status družine	0,07	0,04	0,05
Socialni kapital	0,07	0,03	0,07*

Vir: Mladina (2010b).

Opomba: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

V Tabeli 20 prikazujemo rezultate multiple regresijske analize napovedovanja kulturne participacije. Pomembno je namreč, ali je kulturna participacija neenako porazdeljena po družbeni hierarhiji, s čemer bi zaradi nje-

nega pozitivnega učinka na šolsko uspešnost (Tabela 19) lahko pripomogla k družbeni reprodukciji neenakosti. Napovedovalne spremenljivke v Tabeli 20 so skupaj pojasnile 9,5 % prilagojene variance v kulturni participaciji ($F(7, 1119) = 17,82, p < 0,001$). Izmed v model vključenih spremenljivk je statistično značilno višjo kulturno participacijo napovedovala večina spremenljivk z izjemo očetove izobrazbe in subjektivne ocene ekonomskega statusa družine, in sicer naslednje spremenljivke od najmočnejše do najšibkejše: ženski spol ($\beta = 0,19; p < 0,001$), višja izobrazba matere ($\beta = 0,12; p < 0,001$), večji kraj bivanja ($\beta = 0,10; p < 0,001$), večji socialni kapital mladostnika ($\beta = 0,07; p < 0,05$) in nižja mladostnikova starost ($\beta = 0,06; p < 0,05$).

Razprava in sklep

Namen naše raziskave je bil analizirati in primerjati vlogo različnih dejavnikov za srednješolsko uspešnost mladih v Sloveniji s poudarkom na vlogi kulturnega kapitala družine in kulturne participacije mladostnikov ter na dejavnike le-teh. Rezultati so pokazali, da sta šolska uspešnost in kulturna participacija neenako porazdeljeni v družbi ob tem, da ima slednja nekoliko večje število družbenih dejavnikov kot prva. Hkrati pa naša dva modela pojasnita relativno nizek delež variance, kar pomeni, da obstajajo še drugi, v pričujoči raziskavi neanalizirani, dejavniki, ki prispevajo k razlagi razlik v obeh odvisnih spremenljivkah.

Iz naših ugotovitev izhaja, da so s šolsko uspešnostjo povezani trije izmed analiziranih sedmih dejavnikov; pričakovano je le-ta višja med dekletimi (H1a), višajo pa jo tudi izobrazba očeta (H1b) in, kar je prav tako ključno, kulturna participacija mladostnika (H3). Ostalih hipotez v zvezi z dejavniki šolske uspešnosti nismo potrdili. Da k šolski uspešnosti mladostnika ekonomski status družine ne prispeva, so ugotovile tudi nekatere pretekle raziskave na vzorcu slovenskih srednješolcev (npr. Flere et al., 2010), v nekaterih primerih pa se je ta prispevek izkazal za minimalnega (Flere et al., 2009). Zdi se, da v Sloveniji v družini potekajo socializacijski procesi oz. reprodukcija družbenega statusa nekoliko drugače kot v nekaterih drugih državah, kjer je ekonomski status pomemben dejavnik šolske uspešnosti mladostnika (npr. Yousefi et al., 2010). Preseneča pa naša ugotovitev, da izobrazba matere ni povezana s šolsko uspešnostjo mladostnikov, saj so pretekle raziskave slovenskih srednješolcev pokazale, da k šolski uspešnosti prispevata tako izobrazba očeta kot matere ob tem, da ima slednja celo bolj odločilen pomen (npr. Flere et al., 2010), česar pa v naši raziskavi nismo

potrdili. Razhajanja v rezultatih s preteklimi raziskavami so lahko zaradi drugačne starostne strukture vzorca, različnega merjenja kulturne participacije, morda pa kažejo tudi na spremembe v družinskih procesih v zadnjem desetletju in so zato v prihodnje potrebna nadaljnjih analiz.

Na drugi strani pa naši rezultati kažejo, da so se vsi razen dveh analiziranih dejavnikov (izobrazbe očeta (H2f) in ekonomskega statusa družine (H2d)) izkazali za statistično značilne dejavnike kulturne participacije: med mladimi v Sloveniji višje ravni participacije dosegajo dekleta, mladi iz urbanih območij, mlajša mladina ter mladi bolj izobraženih mater in mladi z boljšimi socialnim stiki, skladno s preteklimi raziskavami. To pomeni, da položaj mladostnika in njegove družine v družbeni hierarhiji določa ne le njegovo šolsko uspešnost, ampak tudi njegovo kulturno participacijo, ta pa, kot smo ugotovili, prispeva k njegovi šolski uspešnosti.

Poleg družbene determiniranosti šolske uspešnosti in kulturne participacije je naša osrednja ugotovitev tudi ta, da kulturna participacija mladostnika statistično značilno napoveduje njegovo boljšo šolsko uspešnost in je po napovedovalni moči takoj za spolom in institucionalnim kulturnim kapitalom (izobrazbo) očeta. Izkazalo se je celo, da je kulturna participacija mladostnika za njegovo šolsko uspešnost pomembnejša kot ostale preučene spremenljivke, ki so se izkazale za statistično neznailne: ekonomski status družine, velikost kraja bivanja, odnosi s prijatelji in tudi izobrazba matere. Vendar pa slednje ne pomeni, da matere niso pomemben dejavnik šolske uspešnosti njihovih otrok. Sami smo denimo zaznali možni posredni mehanizem vpliva izobrazbe matere, slednja je celo drugi najmočnejši dejavnik kulturne participacije mladostnika, ta pa, kot smo videli, pomembno prispeva k njegovi šolski uspešnosti.

Priporočila ukrepov in sklep

Izhajajoč iz ugotovitev naše raziskave je mogoče podati predloge nekaterih potencialnih ukrepov, ki bi jih veljalo vpeljati v okviru izobraževalne in kulturne politike v Sloveniji. Vsekakor bi moral biti eden osrednjih ciljev v državi omogočiti čim bolj enakomerno dostopnost do kulturnih aktivnosti, storitev in proizvodov vsem družbenim skupinam mladih in odraslih, še posebej pa je potrebno ukrepe izboljšanja dostopnosti usmeriti v mlade iz nekaterih deprivilegiranih okolij, npr. iz ruralnih predelov, ter v tiste, ki imajo nižji socialni kapital in manj izobražene starše, še posebej matere. Hkrati bi spodbujanje mladostnikov kulturne participacije lahko pozitivno prispevalo tudi k njegovi šolski uspešnosti, zato bi bilo potrebno

v izobraževalnih programih dati večji poudarek kulturnim, umetniškim, ustvarjalnim in športnim dejavnostim, medtem ko so aktualne tendence v zahodnih družbah, tudi v Sloveniji, pogosto žal ravno obratne, saj pomembnost in poudarek na tovrstnih aktivnostih in tematikah v šolah, med političnimi odločevalci in v odločitvah institucij in vlad upada, narašča pa vrednotenje STEM vsebin (naravoslovja, tehnologije, inženirstva in matematike) (Cizelj, 2013; Winner et al., 2013; Perryman, 2014; OECD, 2017; Busby, 2018; Jeffreys, 2018).

Sklenemo lahko, da pri šolski uspešnosti mladih v Sloveniji ne igrata pomembne vloge le kulturni in ekonomski kapital staršev, ampak tudi kulturni kapital mladih, ki postaja eden pomembnejših dejavnikov šolske uspešnosti. Rezultati naše raziskave v večji meri dajejo podporo tezi, da kulturna participacija mladih in kulturni kapital njihovih družin bolj kot k družbeni mobilnosti prispevata k družbeni reprodukciji neenakosti, saj je več tovrstnega kapitala med višjimi sloji, sama kulturna participacija mladih pa prispeva k pozitivnim izobraževalnim izidom.

V prihodnjih raziskavah bi bilo potrebno omenjeno tezo poglobljeno testirati tudi glede vprašanja o morebitnih moderatorjih učinkov kulturne participacije, denimo, ali kulturna participacija v večji meri prispeva k boljšemu šolskemu uspehu med mladimi iz socioekonomsko privilegiranih družin (npr. Jæger in Møllegaard, 2017) ali iz deprivilegiranih družin, kjer so prisotne nižje povprečne ravni šolske uspešnosti in kulturne participacije (npr. Flere et al., 2010), ter ali kulturna participacija v večji meri prispeva k šolski uspešnosti deklet (npr. Flere et al., 2009) ali fantov (npr. Lamb, 1989), saj za slednje iz naše in preteklih raziskav izhaja, da dosegajo nižje ravni kulturne participacije in šolske uspešnosti.

Naša raziskava, kljub nekaterim omejitvam – denimo v zvezi s presečnostjo podatkov in posledično nezmožnostjo ugotavljanja vzročno-posledičnih povezav ter v zvezi z omejenim številom spremenljivk kulturne participacije – zapolnjuje nekatere vrzeli dosedanjih raziskav mladih in daje podlago za nadaljnje poglobljene analize dejavnikov šolske uspešnosti in kulturne participacije, ki tudi v Sloveniji prispevata k dobrobiti in pozitivnim razvojnimi izidom mladostnikov.

Literatura

Alves, Ana Filipa, Cristiano Mauro Assis Gomes, Ana Martins in Leandro da Silva Almeida. "Cognitive performance and academic achievement:

- How do family and school converge?" *European Journal of Education and Psychology* 10, št. 2 (2017): 49–56.
- Aschaffenburg, Karen in Ineke Maas. "Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction." *American sociological review* 62, št. 4 (1997): 573–587.
- Awan, Abdul Ghafoor in Dahmina Kauser. "Impact of Educated Mother on Academic Achievement of Her Children: A Case Study of District Lodhran-Pakistan." *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 12, (2015): 57–65.
- Bennett, Tony, Mike Savage, Elizabeth Silva, Alan Warde, Modesto Gayo-Cal in David Wright. *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge, 2009.
- Bourdieu, Pierre. *Distinction: A Social Critique on the Judgment of Taste*. New York, NY: Routledge, 1984.
- Busby, Eleanor. "Decline in creative subjects at GCSE prompts fears that arts industry could be damaged." (2018). Dostopno prek: <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/creative-arts-gcse-subjects-ebacc-drama-music-design-technology-school-funding-a8473211.html> (14. 06. 2019).
- Christin, Angèle. "Gender and highbrow cultural participation in the United States." *Poetics* 40, št. 5 (2012): 423–443.
- Cizelj, Boris. "Znanje in kompetence za mednarodni trg prihodnosti." Mednarodno inovativno poslovanje: strokovno-znanstvena revija za področje poslovanja in poslovnega izobraževanja 5, št. 2 (2013).
- Cuyppers, Koenraad, Steinar Krokstad, Turid Lingaas Holmen, Margunn Skjei Knudtsen, Lars Olov Bygren in Jostein Holmen. "Patterns of receptive and creative cultural activities and their association with perceived health, anxiety, depression and satisfaction with life among adults: the HUNT study, Norway." *Journal of Epidemiology & Community Health* 66, št. 8 (2012): 698–703.
- De Graaf, Nan Dirk, Paul M. De Graaf in Gerbert Kraaykamp. "Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective." *Sociology of education*, (2000): 92–111.
- Deary, Ian J., Michelle D. Taylor, Carole L. Hart, Valerie Willson, George Davey Smith, David Blane in John M. Starr. "Intergenerational social mobility and mid-life status attainment: Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education." *Intelligence* 33, št. 5 (2005): 455–472.

- DiMaggio, Paul. "Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students." *American sociological review* 47, št. 2 (1982): 189–201.
- Dotterer Aryn M., Lesa Hoffman, Ann C. Crouter in Susan M. McHale. "A longitudinal examination of the bidirectional links between academic achievement and parent-adolescent conflict." *Journal of Family Issues* 29, št. 6 (2008): 762–779.
- Downey, Douglas B. in Anastasia S. Vogt Yuan. "Sex differences in school performance during high school: Puzzling patterns and possible explanations." *The Sociological Quarterly* 46, št. 2 (2005): 299–321.
- Dufur, Mikaela J., Toby L. Parcel, and Kelly P. Troutman. "Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement." *Research in Social Stratification and Mobility* 31, (2013): 1–21.
- Dumais, Susan A. "Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus." *Sociology of education* 75, št. 1 (2002): 44–68.
- Falk, Martin in Tally Katz-Gerro. "Cultural participation in Europe: Can we identify common determinants?." *Journal of Cultural Economics* 40, št. 2 (2016): 127–162.
- Fan, Xitao in Michael Chen. "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis." *Educational psychology review* 13, št. 1 (2001): 1–22.
- Farooq, Muhammad Shahid, Altaf Hussain Chaudhry, Muhammad Shafiq in Getenesh Berhanu. "Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level." *Journal of quality and technology management* 7, št. 2 (2011): 1–14.
- Flere, Sergej, Marina Tavčar-Krajnc, Rudi Klanjšek, Bojan Musil in Andrej Kirbiš. "Cultural capital and intellectual ability as predictors of scholastic achievement: a study of Slovenian secondary school students." *British Journal of Sociology of Education* 31, št. 1 (2010): 47–58.
- Flere, Sergej, Rudi Klanjšek, Bojan Musil, Marina Tavčar Krajnc in Andrej Kirbiš. *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2009.
- Forrest, Lynne F., Susan Hodgson, Louise Parker in Mark S. Pearce. "The influence of childhood IQ and education on social mobility in the Newcastle Thousand Families birth cohort." *BMC Public Health* 11, št. 1 (2011): 895.
- Gaddis, S. Michael. "The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement." *Social science research* 42, št. 1 (2013): 1–13.

- Guyon, Nina in Elise Huillery. "Aspirations and the Perpetuation of Social Inequalities: Evidence from Academic Paths in France." Work. Pap. 44, SciencesPo LIEPP, Paris (2016). Dostopno prek: http://econ.sciences-po.fr/sites/default/files/file/elise/paper_AspirationsFailures_2016_01_26.pdf (14. 06. 2019).
- Iannelli, Christina. "Reducing inequalities in education an avenue for social mobility." Dostopno prek: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11169&langId=en> (14. 06. 2019) (2013).
- Jæger, Mads Meier in Stine Møllegaard. "Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins." *Social science research* 65, (2017): 130–144.
- Jeffreys, Branwen. "Creative subjects being squeezed, schools tell BBC." 2018. Dostopno prek: <https://www.bbc.co.uk/news/education-42862996> (14. 06. 2019).
- Jeynes, William H. "Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents." *Marriage & Family Review* 37, št. 3 (2005): 99–116.
- Katsillis, John in Richard Robinson. "Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece." *American sociological review* 55, št. 2 (1990): 270–279.
- Katz-Gerro, Tally. "Highbrow cultural consumption and class distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States." *Social forces* 81, št. 1 (2002): 207–229.
- Kraaykamp, Gerbert in Paul Nieuwebeerta. "Parental background and lifestyle differentiation in Eastern Europe: Social, political, and cultural intergenerational transmission in five former socialist societies." *Social Science Research* 29, št. 1 (2000): 92–122.
- Kraaykamp, Gerbert in Paul Nieuwebeerta. "Parental background and lifestyle differentiation in Eastern Europe: Social, political, and cultural intergenerational transmission in five former socialist societies." *Social Science Research* 29, (2000): 92–122.
- Lamb, Stephen. "Cultural consumption and the educational plans of Australian secondary school students." *Sociology of Education* 62, št. 2 (1989): 95–108.
- Legewie, Joscha in Thomas A. DiPrete. "School context and the gender gap in educational achievement." *American Sociological Review* 77, št. 3 (2012): 463–485.

- Lizardo, Omar. "The puzzle of women's "highbrow" culture consumption: Integrating gender and work into Bourdieu's class theory of taste." *Poetics* 34, št. 1 (2006): 1–23.
- Lleras-Muney, Adriana. "The relationship between education and adult mortality in the United States." *The Review of Economic Studies* 72, št. 1 (2005): 189–221.
- Marchant, Gregory J., Sharon E. Paulson in Barbara A. Rothlisberg. "Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement." *Psychology in the Schools* 38, št. 6 (2001): 505–519.
- Mladina. Lavrič, Miran, Sergej Flere, Marina Tavčar Krajnc, Rudi Klanjšek, Bojan Musil, Andrej Naterer, Andrej Kirbiš, Marko Divjak in Petra Lešek. Mladina 2010, Družbeni profil mladih v Sloveniji datoteka podatkov (2010b). Distribucija: Arhiv družboslovnih podatkov, Slovenija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani. ADP - IDNo: MLA10.
- Mladina. Opis podatkov. (2010a) Dostopno prek: <https://www.adp.fdv.uni-lj.si/opisi/mla10/> (14. 06. 2019).
- OECD. "Education at a Glance 2017: OECD Indicators." Paris: OECD Publishing (2017).
- Opdenakker, Marie-Christine in Jan Van Damme. "Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education?." *British educational research journal* 33, št. 2 (2007): 179–206.
- Ouwehand, Carolijn, Denise T.D. de Ridder in Jozien M. Bensing. "Who can afford to look to the future? The relationship between socio-economic status and proactive coping." *The European Journal of Public Health* 19, št. 4 (2009): 412–417.
- Pampel, Fred C., Patrick M. Krueger in Justin T. Denney. "Socioeconomic disparities in health behaviors." *Annual review of sociology* 36, (2010): 349–370.
- Pavić, Marina in Željko Đukić. "Cultural Capital and Educational Outcomes in Croatia: A Contextual Approach." *Sociológia* 48, št. 6 (2016): 601–621.
- Perryman, Ray M. "STEM and the Economy." (2014). Dostopno prek: <https://www.perrymangroup.com/publications/column/2014/7/18/stem-and-the-economy/> (14. 06. 2019).
- Renton, Adrian, Gemma Phillips, Norma Daykin, Ge Yu, Karen Taylor, K in Mark Petticrew. "Think of your art-eries: Arts participation, behavioural cardiovascular risk factors and mental well-being in deprived communities in London." *Public Health*, št. 126 (2012): S57–S64.

- Rodgers, Kathleen Boyce in Hilary A. Rose. "Personal, family, and school factors related to adolescent academic performance: A comparison by family structure." *Marriage & family review* 33, št. 4 (2001): 47–61.
- Roohafza, Hamidreza, Masoumeh Sadeghi, Shahin Shirani, Ahmad Bahonar, Mahsa Mackie in Nizal Sarafzadegan. "Association of socioeconomic status and life-style factors with coping strategies in Isfahan Healthy Heart Program, Iran." *Croatian medical journal* 50, št. 4 (2009): 380–386.
- Roscigno, Vincent J. in James W. Ainsworth-Darnell. "Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns." *Sociology of education* 72, št. 3 (1999): 158–178.
- Ross, Catherine E. in Chia-ling Wu. "The links between education and health." *American sociological review* 60, št. 5 (1995): 719–745.
- Schmutz, Vaughn, Elizabeth Stearns in Elizabeth J. Glennie. "Cultural capital formation in adolescence: High schools and the gender gap in arts activity participation." *Poetics* 57, (2016): 27–39.
- Sirin, Selcuk R. "Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research." *Review of educational research* 75, št. 3 (2005): 417–453.
- Smyth, Emer. "Arts and Cultural Participation Among Children and Young People." (2016). Dostopno prek: <http://www.artscouncil.ie/uploadedFiles/Arts-and-cultural-participation-GUI.pdf> (14. 06. 2019).
- Spinath, Birgit, Christine Eckert in Ricarda Steinmayr. "Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation?." *Educational Research* 56, št. 2 (2014): 230–243.
- SURS, Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC) (2016). Dostopno prek: <https://www.stat.si/StatWeb/en/News/Index/6231> (14. 06. 2019).
- Svetlik, Ivan. "Izobraževanje in družbenoekonomski položaj." *Družboslovne razprave* 25, št. 4 (1987): 27–44.
- Van Wel, Frits, Nellie Couwenbergh-Soeterboek, Christianne Couwenbergh, Tom ter Bogt in Quinten Raaijmakers. "Ethnicity, youth cultural participation, and cultural reproduction in the Netherlands." *Poetics* 34, št. 1 (2006): 65–82.
- Wentzel, Kathryn R. in Kathryn Caldwell. "Friendships, peer acceptance, and group membership: Realtions to academic achievement in middle school." *Child development* 68, št. 6 (1997): 1198–1209.

- Willekens, Mart in John Lievens. "Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents." *Poetics* 42, (2014): 98–113.
- Willekens, Mart, Stijn Daenekindt in John Lievens. "Whose education matters more? Mothers' and fathers' education and the cultural participation of adolescents." *Cultural Sociology* 8, št. 3 (2014): 291–309.
- Winner, Ellen, Thalia R. Goldstein in Stéphan Vincent-Lancrin. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing, 2013.
- Yousefi, Fayegh, Ma'rof Redzuan, Mariani Bte, Rumaya Bte Juhari in Mansor Abu Talib. "The effects of family income on test-anxiety and academic achievement among Iranian high school students." *Asian Social Science* 6, št. 6 (2010): 89.
- Zettergren, Peter. "School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children." *British Journal of Educational Psychology* 73, št. 2 (2003): 207–221.

Vloga medijev pri konstruiranju družbene realnosti: diskurzi o spolu v edukaciji

Ana Mladenović

V prispevku bomo obravnavali vlogo medijev pri reprodukciji diskurzov o spolu v izobraževalnem kontekstu. Problematiko spola in (ne)enakosti spolov v trenutni družbeni klimi zaznamuje prevladujoča postfeministična drža, obeležena s popularnimi idejami o vsemogočnosti žensk in zaskrbljenostjo nad feministično dominacijo ter položajem moških. Takšne binarne opozicije so prisotne tudi na izobraževalnem področju, morda najočitneje pa se izražajo v obliki senzacionalističnih naslovov v medijih, ki izpostavljajo probleme, s katerimi se soočajo fantje. V javno zavest se je tako tudi – ali pa predvsem – s pomočjo medijev, vtkal enodimenzionalni diskurz o pozabljenih in problematičnih učencih. Le-tega se poskuša legitimirati na različne načine, ki se jim bomo posvetili v nadaljevanju. To je problematično predvsem zato, ker izobraževanje v javnosti velja za eno izmed pomembnejših področij, vseskozi pa se mu namenja tudi precejšnja mero politične in družbene pozornosti, saj je neločljivo povezano s trgom dela in posledično z ekonomsko rastjo države. Zato je pomembno, da smo pozorni na diskurze, ki jih ustvarjajo ali zgolj posredujejo mediji, kot ena izmed ključnih institucij s socializacijskim potencialom in družbeno močjo.

V prispevku izhajamo iz Bergerjevega in Luckmannovega (1988) socialnega konstruktivizma, v katerem družba predstavlja konstrukcijo realnosti, odprto za posamezne interpretacije, odvisne od vsakokratnih družbenih, kulturnih in ekonomskih okoliščin posameznikov_ic. Najprej bomo utemeljili vlogo medijev pri ustvarjanju in posredovanju diskurzov ter iz-

postavili njihovo moč pri podeljevanju ali odvzemanju glasu določenim družbenim skupinam. Našteli bomo nekatere izmed njihovih ključnih funkcij ter prikazali, kako lahko pomagajo pri oblikovanju vrednot, norm in definiranju družbeno (ne)zaželenega, s tem pa (vsaj posredno) vplivajo na družbeno konstrukcijo sveta. Nato se bomo posvetili obravnavi spola v medijih ter vlogi medijev pri reproduciranju dominantnih idej o spolu ter ospoljenih pomenov in simbolov. Pregledali bomo nekatere mejnike na področju raziskovanja problematike spola v okviru medijskih študij ter izpostavili bistvene lastnosti trenutne medijske krajine v navezavi na vprašanja spola. V nadaljevanju nas bodo zanimale medijske vsebine, ki spol obravnavajo v edukacijskem kontekstu, še posebej se bomo posvetili načinom medijske legitimacije diskurzov, na podlagi katerih se družbeno konstruira moralna panika o neenakosti spolov v izobraževanju. Pregled stanja na področju problematike spolov v izobraževanju bomo izvedli na podlagi sinteze ugotovitev že opravljenih raziskav na to temo.

Mediji

Mediji poročajo, posredujejo in interpretirajo novice o dogajanju v družbi in tako predstavljajo enega izmed temeljnih virov razumevanja sveta. Splichal (1984, v Poler, 1989) pravi, da objektivnost sporočil v množičnem komuniciranju pomeni tiho večinsko soglasje občinstva o smiselnosti določenega načina redukcije kompleksnosti, o katerem odločajo tisti, ki imajo v rokah »mehanizme« redukcije kompleksnosti. To počnejo s pomočjo selekcije sporočil in dogodkov, pri tem pa niso zgolj reduktivno objektivni, kot opozarja Poler (1989), pač pa usmerjajo predstave in temu ustrezna dejanja ljudi. Ti selekcijski mehanizmi ne delujejo le pri izražanju mnenj, ampak tudi ko gre za preslikavo dogodkov iz materialnega sveta. Prav zato, ker mediji sodelujejo pri ustvarjanju dogodkov in pomenov, so ena izmed ključnih družbenih institucij (Milosavljevič, 2004), ki ima moč, da odloča, katere probleme izpostaviti javnosti, na kakšen način ter kdo in pod kakšnimi pogoji lahko sodeluje pri predstavitvi problema (Vreg, 2000: 43).

Ni pomembno zgolj na kak način mediji posredujejo novice, pač pa tudi to, kako jih občinstvo sprejema, na kar je opozarjal že McLuhan (1964) v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Vreg (2000: 43) meni, da mediji pravzaprav narekujejo javnosti, kaj naj si misli o določeni problematiki in kako naj si jo razlaga, s tem pa v precejšnjem obsegu zmanjšujejo sposobnost presoje državljanov_k in posledično pomagajo ohranjati legitimnost političnega, ekonomskega in socialnega sistema. Nekateri drugi avtorji se sicer

ne strinjajo s tezo o tolikšni pasivizaciji občinstva (Hall, 1992; Katz et al., 2012), a vendar ne gre zanikati medijske (sugestivne) moči pri reprezentacijah družbeno zaželenega in nezaželenega (Carter in Steiner, 2003: 1).

Medijev tako ne gre razumeti kot zgolj objektivnih poročevalcev o dogodkih in prenašalcev novic. Bistveni so namreč njihov globalni vpliv ter socializacijska funkcija in vloga v kulturni reprodukciji, diskurzivnih praksah ter ustvarjanju javnega mnenja. Kljub ekonomskim in digitalno spodbujenim spremembam v medijskih praksah, so novice (v svojih preteklih ali sedanjih različicah) še vedno pomembne v razpravah v politiki in med odločevalci_kami, pa tudi med ljudmi v vsakdanjem življenju.

Če je družba konstrukcija realnosti, ki si jo posamezniki_ce interpretirajo na podlagi lastnih izkušenj in zaznav (glej Berger in Luckmann, 1988), je pomembno poudariti tudi, da ljudje ne posedujejo le sebi lastnega, »svojega« znanja, pač pa je le-to družbeno distribuirano, objektivizirano in institucionalno preverjeno znanje (Poler, 1989). Gradivo za konstruiranje družbene realnosti med drugim zagotavljajo tudi mediji, s selektivno reprodukcijo določenih pomenov in posredovanjem konstruirane interpretacije, ki jo lahko občinstvo sprejme ali zavrne (Grobelsšek, 2014). Van Dijk (1995) pravi, da je moč medijev prav v potencialu, da vplivajo na reprezentacije občinstva. Iz tega vidika je ključno, da smo pozorni na njihovo vlogo pri konstruiranju družbene realnosti, reproduciranju pomenov in posredovanju interpretacij. Mediji namreč niso nevtralni akterji, ki bi dogodke opisovali pasivno, pač pa aktivno sodelujejo pri njihovi konstrukciji (Erjavec in Poler Kovačič, 2007: 26). Tudi zato so ključni akterji v procesu pridobivanja in ustvarjanja javnega konsenza, saj nikoli niso zgolj ogledalo, ki odseva realnost, pač pa »konstruirajo hegemonске definicije tega, kar naj bi razumeli kot realnost« (Carter in Steiner, 2003: 2). Te opredelitve se javnosti kažejo kot neizogibne, resnične in zdravorazumske (ibid.). Povedano nekoliko drugače, medijske reprezentacije konstruirajo določeno različico stvarnosti, ki ni stvarnost sama po sebi, saj je odvisna od različnih dejavnikov, ki so del medijskega diskurza (Fairclough, 2010).

Funkcije medijev

S preučevanjem različnih funkcij medijev so se ukvarjali funkcionalisti, ki se strinjajo, da imajo mediji socializacijsko moč (Fourie, 2001). Prvi izmed njih, ki je opozoril na razliko med latentnimi (nenamernimi) in manifestnimi (namernimi) funkcijami, je bil Merton (1993), ki je izpostavil tudi pomembno dejstvo, da niso vse funkcije enako funkcionalne za vse druž-

bene skupine. Wrightov klasični in precej poenostavljen model kot glavni funkciji medijev izpostavlja informiranje in zabavo, skozi njiju pa naj bi mediji latentno ali manifestno prispevali h kulturni rasti posameznikov in družbe kot take (1975, v Fourie, 2001: 265). Funkcionalističnim analizam medijev lahko očitamo marsikaj, med drugim so pogosto preveč univerzalistične in pozabljajo na dejstvo, da funkcije niso naravno dane, pač pa relativne (glej Splichal, 2001). Funkcije medijev so lahko različne za različne skupine ljudi, mediji imajo namreč moč, da podelijo ali odvzamejo javno prepoznavnost, čast in simbolni status posameznim družbenim skupinam (Carter in Steiner, 2003). Prav tako se funkcionalistične analize ne ozirajo na pomen družbenih sprememb in družbenega, političnega ter kulturnega konteksta (Fourie, 2001). Lahko pa nas opremijo s splošnimi idejami o družbeni vlogi medijev in s tem služijo kot strukturni okvir za razprave o medijih kot ključnih socializacijskih in ideoloških orodjih v družbi (ibid.: 266–267, glej tudi McQuail, 2010: 98). V spodnji tabeli je predstavljena tipologija funkcij medijev po McQuailu (2010: 98–99).

Tabela 8: Tipologija funkcij medijev po McQuailu (2010: 98–99).

Funkcije medijev:	Mediji lahko:
Informiranje	informirajo o dogodkih in stanju v družbi ter po svetu; pokažejo na razmerja moči; omogočajo inovacije, prilagoditve in napredek.
Soodvisnost (koreliranje)	razlagajo, interpretirajo in komentirajo pomen dogodkov in podanih informacij; zagotavljajo podporo uveljavljenim avtoritetam in normam; socializirajo; usklajujejo različne aktivnosti; prispevajo h grajenju konsenza; razvrščajo, podeljujejo ter odvzemajo prioriteto in s tem sporočajo status določene teme.
Kontinuiteta	izražajo dominantno kulturo in prepoznavajo subkulture ter nove razvoje na področju kulture; ustvarjajo in vzdržujejo skupne vrednote.
Zabava	zagotavljajo zabavo, so sredstvo odvrčanja pozornosti in sprostitve; zmanjšujejo družbeno napetost.
Mobilizacija	so sredstvo za poziv k akciji za doseganje družbenih ciljev na področju politike, gospodarskega razvoja, dela itd.

Za nas sta še posebej pomembni socializacijska funkcija medijev ter njihova sposobnost oblikovanja javnega mnenja ter vzgajanja. S posredovanjem informacij o svetu namreč sooblikujejo vrednote in stališča ljudi, z zamejevanjem družbeno (ne)sprejemljivega pa oblikujejo kulturo, zato so

pomembno socializacijsko sredstvo (Grobelšek, 2014). Prav tako je ključno prepoznati vlogo medijev pri posredovanju in oblikovanju diskurza. Novinarski diskurz je v današnjem svetu namreč eden od ključnih diskurzov,¹ v katerem potekajo boji konstrukcije družbenih skupin in odnosov moči (Carter in Steiner, 2003; Erjavec in Poler Kovačič, 2007). Je pa tudi sam pod vplivom različnih družbenih dejavnikov, političnih in ekonomskih pritiskov, organizacijskih omejitev ter zmožnosti tehnologije (McNair, 1998, v Grobelšek, 2014: 86). Kot meni Fairclough (1989), so medijske reprezentacije pogosto v skladu z idejami obstoječih nosilcev moči, mediji namreč sodelujejo pri reproduciranju že obstoječih ideologij simbolnih elit, ki imajo največji nadzor nad javnim diskurzom (Van Dijk, 2015). Medijski diskurz ustvarja podobe določenih družbenih skupin, kar lahko ima oprijemljiv učinek na širše družbeno razumevanje teh skupin, pa tudi na njihove dejanske izkušnje. V tem se kaže moč večinskih medijev, ki lahko neenakomerno razporejajo pozornost določenim podobam, dogodkom, družbenim skupinam, pri čemer nekatere izmed njih ostajajo izključene in nevidne, s tem pa za splošno javnost tuje in ogrožajoče (Grobelšek, 2014).

Spol in mediji

V nadaljevanju bomo prikazali vlogo medijev pri reproduciranju dominantnih idej o spolu, pri čemer nas bo zanimalo predvsem kako mediji ustvarjajo ospoljene pomene in simbole. Leta 1978 je Gaye Tuchman objavila esej z naslovom »The symbolic annihilation of women by the mass media«, v katerem ugotavlja, da simbolne reprezentacije žensk niso v sorazmerju z dejanskimi življenji žensk, stereotipni prikazi žensk v medijih pa negativno vplivajo na njihova življenja in omejujejo njihova pričakovanja, možnosti ter priložnosti (Carter, 2012). Mediji občinstvu posredujejo informacije o družbeno najbolj in najmanj cenjenih ter zaželenih vlogah in načinih obnašanja, pri čemer odsevajo dominantne vrednote. Z gledanjem televizije se otroci in mladostniki naučijo tradicionalnih spolnih vlog (Tuchman, 1978, v Carter, 2012: 377), mediji torej prispevajo k socializaciji v specifične spolne vloge, ki temeljijo na biološkem spolu. Prav zato lahko moškost in ženskost razumemo kot »skupek družbenih pričakovanj, ustvarjen in ohranjen v patriarhalni družbi« (Craig, 1992, v Carter, 2012: 370).

1 Van Dijk (2015: 477–478) med ključne diskurze sodobnih družb uvršča še političnega ter profesionalnega oz. institucionalnega, v katerega umesti sodni, birokratski, medicinski, izobraževalni, znanstveni/akademski in korporativni/organizacijski diskurz.

Zgodnejša raziskovanja na področju študij spola in medijev so se torej ukvarjala predvsem z analizami reprezentacij tradicionalnih spolnih vlog ter problematizirala dejstvo, da stereotipne podobe moških in žensk v medijih ohranjajo neenakost žensk (Carter, 2012: 370). V času drugega vala feminizma je izšlo pomembno delo Betty Friedan »The feminine mystique« (1963), ki govori o »problemu brez imena«, notranjih občutkih praznine, nesreče in brezupnosti, s katerimi se soočajo gospodinje. Friedan v njem problematizira vseprisotnost medijskih podob srečnih gospodinj, ki pripeva k drugo-razredni poziciji žensk v družbi (Carter, 2012: 370). Ob koncu dvajsetega stoletja pa se je raziskovanje na področju študij spola in medijev obrnilo k analizam reprezentacij moških spolnih vlog in konstrukcijam različnih moškosti (Beynon, 2002; Farrel, 2003; Fejes, 1992, v *ibid.*). Raziskave so se ukvarjale tudi z vprašanji prisotnosti moških in žensk v medijih (Carter, 2012). Vendar pa so nekateri avtorji_ice opozorili, da lahko analiza vsebine naslavlja le medijsko produkcijo specifičnih podob, ne pa tudi širših pomenskih struktur. Iz te predpostavke so se razvile kritične oblike analize metodoloških pristopov, kot sta npr. semiološka analiza in ideološka analiza (glej McRobbie, 1989, v Carter, 2012: 373), ki se ne osredotočata zgolj na medijske podobe moških in žensk. Ti pristopi se ukvarjajo predvsem z načinom ustvarjanja pomenov, ki reproducirajo dominantne ideologije o spolu (Gill, 2007: 10). Od časov drugega vala, ko so se feministke šele morale sprijazniti z vseprisotnostjo medijskih podob in načini medijske reprezentacije žensk, so feministične medijske študije zlagoma postajale tudi veliko bolj občutljive do kulturnih, socialnih in ekonomskih razlik (Carter, 2012). V zadnjih desetletjih dvajsetega stoletja so teoretsko naravnani in politično kritični pristopi k analizi spola v medijih ponudili bolj pluralen in razdrobljen pogled na spol (Gill, 2007: 11). Nove teorije avtorjev_ice, kot so Foucault, Derrida, Lacan, Irigaray, Kristeva in Butler, so ponudile konceptualni okvir, ki je omogočil izhodišče za trditve o tem, da so mediji pomembni akterji konstrukcije realnosti (Carter, 2012: 374). Mediji torej niso bili več konceptualizirani kot zgolj posredovalci obstoječe realnosti o pomenu moškosti in ženskosti, pač pa kot institucija, ki aktivno sodeluje pri ustvarjanju spola (Gill, 2007: 12).

Analize trenutne medijske krajine v navezavi na spol se osredotočajo na njeno postfeministično naravnanoost. Širše družbene spremembe, ki so posledica feminističnih prizadevanj prejšnjih generacij aktivistk, so omogočile ženskam dostop do določenih struktur moči v družbi. To je na eni strani spodbudilo pojav medijskega diskurza, ki ženske in dekleta naslavlja

kot vsemogočne in uspešne junakinje današnjega časa. Po drugi strani pa medijski diskurz še vedno ohranja podobe nemočnih in nebogljenih žensk. Avtorice, kot so Gill (2016), McRobbie (2007, 2009) in Whelehan (2000, 2010), tako opozarjajo na notranja nasprotja postfeminizma in izpostavljajo, da so se seksistične medijske reprezentacije žensk in deklet danes še okrepile. Gill (2016) v tem oziru govori o trivializaciji in individualizaciji seksizma, ki je, tudi zaradi različnih medijskih kampanj (npr. odmevne #metoo oz. #jaztudi), postal izredno popularen izraz, s katerim se veliko »opleta«, resnim razpravam o problematiki seksizma pa se kljub temu ne namenja praktično nič medijskega prostora. Prav tako Gill (ibid.: 616) opozarja na dejstvo, da ob trenutni vseprisotnosti in popularnosti feminizma v medijih, še vedno vztraja tudi enako priljubljena mizoginija. Whelehan (2000: 11) govori o obdobju retro-seksizma, ki ga razume kot »nostalgijo po izgubljeni, preprostejši preteklosti«, zaznamovani s tradicionalnimi spolnimi vlogami, ki dopuščajo neenakost spolov. Gre za držo, ki v boju proti seksizmu vidi pretiravanje. McRobbie (2009) analizira postfeministično družbeno in kulturno krajino, v kateri so politični problemi, ki se vežejo na feminizem, razumljeni kot že prepoznani, odgovorjeni in razrešeni. To ima za posledico dejstvo, da je feminizem koncipiran kot preživetja in neuporabna misel, ki nima več prostora v sodobni politični kulturi. Ta je zaznamovana z antifeministično držo, ki pa ni zgolj navaden »backlash« na feministične dosežke prejšnjega stoletja, pač pa prefinjen skupek različnih elementov feminizma, ki so bili na specifičen način posvojeni v politično in institucionalno življenje. Pri tem je problematično predvsem to, da so se pojmi, kot sta npr. opolnomočenje in izbira, preobrazili v individualističen diskurz, ki ga mediji in popularna kultura ponujajo kot nadomestek za feminizem. Nova verzija feminizma služi kot zagotovilo, da ne bi prišlo do obujanja ženskega gibanja. Dekletom in ženskam se ponuja v okvirih svobode izbire in jih navdaja z občutki moči in vsemogočnosti, hkrati pa skozi prefinjene mehanizme ohranja status-quo ospoljenih razmerij moči.

Medijski diskurz o spolu v edukaciji

V nadaljevanju nas bo zanimalo, kako se v mednarodnem okviru poroča o problematikah vezanih na spol, pri čemer se bomo osredotočili na vsebine, ki spol obravnavajo v edukacijskem kontekstu. Pri tem bomo še posebej pozorni na načine legitimacije specifičnih (kriznih) diskurzov, na podlagi katerih se družbeno konstruira moralna panika o neenakosti spolov v izobraževanju. Cilj je zagotoviti pregled stanja na preučevanem področju, ki

predstavlja teoretsko osnovo, na podlagi katere bo lahko v naslednjem koraku opravljena kritična diskurzivna analiza slovenskih medijev, z namenom preučiti medijski diskurz o spolu v edukaciji v našem prostoru v zadnjem desetletju.

Raziskovalni pristop in metoda

Medijski diskurz o spolu v edukaciji bomo analizirali s pomočjo pregleda literature, pri čemer bomo sintetizirali ugotovitve že objavljenih raziskav na to temo. Večina razpoložljive literature izvira iz anglosaškega sveta. Gre za znanstvene članke, ki smo jih zbrali med leti 2015 in 2018 ob prebiranju relevantne literature, ki zadeva vprašanja neenakosti spolov v edukacijskem kontekstu. Nekatere izmed ključnih besed in fraz, ki smo jih uporabili ob iskanjih po bazah so: »gender and education«; »gender equality in education«, »gender differences in education«, »gender + underachievement«, »boys underachievement«, »boy crisis in education«, »gender discourses + education«, »gender + education + media representations«, »gender + education + moral panic«.

Ugotovitve raziskav

Glavne teme medijskega diskurza o spolu v izobraževanju

Raziskave, ki se ukvarjajo z neenakostjo spolov v izobraževanju, ugotavljajo, da se v zadnjem obdobju v javnosti pozornost namenja predvsem težavam šolajočih fantov, ki se med drugim izražajo skozi diskurz o tako imenovani »krizi moškosti« (Arnot in Mac an Ghaill, 2006: 5). Poleg problematike medvrstniškega nasilja in osipništva, je ena izmed glavnih tem, o katerih poročajo mediji, neenakost v izobraževalnih dosežkih po spolu. Francis in Skelton (2005: 104) tako izpostavita, da trenutno mediji (pa tudi politika in znanost) namenjajo bistveno več pozornosti v povprečju nižjim dosežkom fantov, v primerjavi s pozornostjo, ki se je v preteklosti namenjala v povprečju nižjim dosežkom deklet. Raziskave (glej Epstein et al. 1998; Francis in Skelton, 2005; Griffin, 2000; Titus, 2004) ugotavljajo, da razlogi za »novoodkriti« uspeh deklet v javnosti pogosto ostajajo nezadostno pojasnjeni, prav tako pa ostajajo popolnoma spregledane problematike razreda, rase in drugih družbenih kategorij. S takšnim senzacionalističnim poročanjem, ki se osredotoča na tekmovalnost, se reproducirajo tudi binarne opozicije med dekleti zmagovalkami in fanti poraženci, kar pripomore k še ožjemu uokvirjanju spolne dinamike v izobraževanju.

Mnogi (glej Eate et al., 2017; Epstein et al., 1998; Francis in Skelton, 2005; Griffin, 2000; Smith, 2003; Titus, 2004) v tem kontekstu govorijo o fenomenu »moralne panike«. Mahony (1998) in Jackson (1998) tako na primer ugotavljata, da ima fenomen moralne panike o slabših dosežkih fantov mednarodne razsežnosti, Lahelma (2014) pa, da se seli iz države v državo. Moralna panika je koncept, ki sta ga razvila Young (1971, v Titus, 2004) in Cohen (1972, v ibid.), v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. V splošnem omenjeni koncept opisuje proces vzbujanja javnega nelagodja o določenem družbenem problemu, ki poteka preko medijev (Titus, 2004). Trenutne razprave o slabših dosežkih fantov v medijih si z moralno paniko delijo precej podobnih potez (Griffin, 2000: 181). Diskurzivno se jih označuje za krizno stanje, to pa mediji navadno podkrepijo z navajanjem uradnih statistik o ocenah in rezultatih na nacionalnih preverjanjih znanja po spolu (ibid.; Epstein et al., 1998). Pri tem je zanimivo, da v medijih ni zaslediti naslovov, ki bi se osredotočali na odlične dosežke deklet ali pa na vsesplošno izboljšanje izobraževalnih rezultatov (Smith, 2003). Prav tako avtorji_ice opozarjajo na metodološke nedoslednosti pri zasnovi testov in izpitov, pa tudi pri analiziranju in poročanju o rezultatih preizkusov znanja (glej Gorard et al., 1999; Salisbury et al., 1999). Opisi določenega stanja v izobraževalnem sistemu so predstavljeni kot nesporno dejstvo, skozi mehanizem selekcioniranja pa specifična prepričanja pridobijo znanstveni status, spet druga pa so diskreditirana kot lažna propaganda (Titus, 2004).

Mediji torej namenjajo pozornost predvsem vprašanju izobraževalnih dosežkov, ostali vidiki (ne)enakosti spolov v izobraževalnem kontekstu pa v javnosti niso kontekstualizirani. V nadaljevanju se bomo zato posvetili različnim diskurzom, ki jih posredujejo mediji, ko poročajo o neenakosti spolov v izobraževalnih dosežkih.

Dominantni diskurzi o neenakosti spolov v izobraževalnih dosežkih

Najpogostejši argumenti, s katerimi se v javnosti pojasnjuje neenakost v izobraževalnih dosežkih po spolu so:

- biološki determinizem;
- razlike v stilih učenja in sposobnostih;
- feminizacija šolstva in
- pristranskost v ocenjevalnih postopkih.

Te predpostavke so, v najrazličnejših kombinacijah, najpogosteje prisotne v samem jedru medijskih diskurzov o spolu v izobraževanju. Titus (2004) prikaže, kako se – tudi z njihovo pomočjo – diskurzivno ustvarja moralna panika okoli slabših dosežkov učencev in kako ti diskurzi prilagajajo in si prisvajajo retorične okvirje politik spolne enakosti, ki jim pravzaprav nasprotujejo. Ta proces retorične prenove pa služi legitimaciji specifičnih ciljev posameznih skupin. Po Titus (ibid.) obstaja nekaj ključnih diskurzivnih okvirjev, s pomočjo katerih poteka retorično zamejevanje diskurza o slabših dosežkih fantov. Prvi je okvir spolne diskriminacije. Gre za predpostavko, da je feminizem dosegel in presegel vse zastavljene cilje, neenakost deklet pa se je prevesila v neenakost fantov, zato se moramo zdaj posvetiti njihovim težavam. V tem okviru se diskurzivno ustvarja korelacija med uspehom deklet in neuspehom fantov, iz nje pa sledi binarna delitev na uboge fante in dekleta zmagovalke. Tudi Epstein et al. (1998: 6), kot enega izmed treh dominantnih diskurzov, ki zaznamujejo javne razprave o spolu v izobraževanju, izpostavljajo diskurz o ubogih fantih (»poor boys«), za katerega je značilen pomilovalen ton, ki fante predstavlja kot žrtve, poražence v bitki z dekleti. Eate et al. (2017) so preučile popularne diskurze v avstralskih medijih in prav tako ugotavljajo, da se ideje o spolnih razlikah krepijo skozi medijska poročila o pozabljenih fantih in favoriziranih dekletih.

Naslednji diskurzivni okvir, ki ga izpostavi Titus (2004), je vzajemni okvir težavnih fantov in fantov v težavah, ki sledi predpostavki, da so fantje v težavah, izgubljeni, zanemarjeni, njihova agresivnejša in bolj impulzivna narava pa je v šolah postala patološki problem. Pri tem gre za viktimizacijo fantov v okviru kritike feminiziranega šolskega sistema, ki ni prilagojen specifičnim potrebam t. i. »moške narave«. Tudi Eate et al. (2017) zaznavajo prisotnost medijskih diskurzov, ki za slabše dosežke fantov krivijo feministične reforme v izobraževalnem sistemu. S tem je povezan tudi diskurzivni okvir »feministk kot ljudskih hudičevk«, ki za vse težave, s katerimi se soočajo fantje v izobraževanju, krivi ženske oziroma feministke (Titus, 2004).

Drugi izmed treh dominantnih diskurzov po Epstein et al. (1998), diskurz o neuspešnih šolah in neuspešnih fantih (»failing schools failing boys«), za neravnovesje na področju izobraževanja, ki se nagiba v prid dekletom, krivi šolski sistem. Izpostavlja namreč, da je šolski sistem s svojimi načini delovanja in pedagoškimi praksami, neprilagojenimi genetskim sposobnostim in možganskim kapacitetam moških, na cedilu pustil fan-

te.² Titus (2004) v tem smislu govori tudi o fantom prijaznem okviru, oziroma okviru, ki poziva nazaj k osnovam. Ker bi naj bile za neuspeh fantov krive progresivne spremembe v metodah učenja in vsebinske reforme učnih načrtov, se v tem okviru poziva k vrnitvi tradicionalnih metod učenja, ki bi naj bile bližje fantom. Tudi Eate et al. (2017) so zaznale prisotnost diskurzov o fantih, kot skupini, ki potrebuje posebne metode in pristope k poučevanju.

Pri okviru biološke usode gre za biološki esencializem, ki temelji na (kvazi)znanstvenih tezah o vplivu bioloških razlik po spolu in ideji, da so fantje po naravi drugačni deklet, kar vpliva na njihove izobraževalne dosežke (Titus, 2004). Eate et al. (2017) kot enega izmed ključnih medijskih diskurzov izpostavljajo prav biološki determinizem. Raziskovanje biološko pogojenih spolnih razlik je v znanstvenih krogih prisotno že od nekdaj, še bolj priljubljeno pa to področje postaja skozi medijsko poročanje, ki se že od nekdaj zanima za omenjeno tematiko in o njej poroča širši javnosti (Titus, 2004: 153).³ Razlike v izobraževalnih dosežkih se pojasnjuje skozi razlike v anatomiji moških in ženskih možganov in razlike v načinu uporabe možganov po spolu (ibid.: 153–154), z delitvijo na bolj in manj sposobne pa se opravičujejo družbene neenakosti in marginalizacija (Tašner in Mencin Čepлак, 2011). Sem sodi tudi zadnji izmed treh dominantnih diskurzov po Epstein et al. (1998), t. i. diskurz »fantje bodo fantje« (»boys will be boys«), ki pravi, da fantje niso sami krivi, da so psihološko in fizično preprosto drugačni od deklet (ibid.: 6–9).

Pri zadnjem diskurzivnem okvirju, o katerem govori Titus (2004), okvirju znanstvene avtoritete, gre za predstavljanje asimetričnih analiz raziskovalnih rezultatov kot neomajnih dejstev v medijih. Ta okvir temelji na predpostavki, da na eni strani obstajajo resnična in objektivna, tj. znanstvena dejstva, na drugi strani pa feministična pristranskost. Tako mediji denimo navajajo sporne ugotovitve izjemno redkih avtoric iz znanstvenih vrst,⁴ ki problematizirajo feminizacijo šolstva, katere posledica bi naj bila

2 Podobno argumentacijo je bilo moč zaslediti tudi v slovenskem medijskem prostoru, jer je ravnatelj Osnovne šole Josipa Vandota v Kranjski Gori, mag. Milan Rogelj, razpravljal o neprilagojenosti šolskega programa fantom, ki sledijo drugačnemu razvoju od deklet (Rogelj, 2019).

3 Ko se medijski diskurzi lotevajo biologije, lahko pride na vrsto tudi rasni okvir, pri katerem gre za institucionalizacijo rasizma skozi perpetuiranje enodimenzionalnih stereotipnih podob o etničnih manjšinah z domnevno najslabšimi izobraževalnimi dosežki in najvišjo stopnjo kriminalnih dejanj (Titus, 2004).

4 Tu imamo v mislih predvsem avtorici Hoff Summers, v manjši meri pa tudi Kleinfeld, ki izhajata iz anti-feministične perspektive. Ta vidi edukacijske reforme zadnjih

neenakost v dosežkih po spolu (ibid.). Takšne sporne ugotovitve so tako postale nesorazmerno priljubljene in razširjene med splošno javnostjo, kar je problematično predvsem zato, ker se problematike lotevajo skozi precej ozek fokus, tako, da le-ta ostaja nezadostno reflektirana.

Zaključek

Raziskave, ki so bile vključene v analizo, obravnavajo stanje v angleško govorečem svetu v obdobju približno zadnjih dvajsetih let. Njihove ugotovitve nam predstavljajo temeljna teoretična izhodišča, na podlagi katerih bomo izvedli lastno raziskavo. Le-ta se bo osredotočila na analizo diskurzov o spolu v izobraževalnem kontekstu v zadnjem desetletju v slovenskem medijskem prostoru. Glavni cilj je ugotoviti, kako je spol v izobraževalnem kontekstu diskurzivno konstruiran in reprezentiran v slovenskih medijih, namenjenih splošni javnosti. Mediji so namreč ključni oblikovalci javnega mnenja in igrajo pomembno vlogo pri družbeni konstrukciji realnosti.

Raziskave, ki se osredotočajo na poročanje o spolu v izobraževanju, ugotavljajo, da mediji namenjajo nesorazmerno veliko prostora problematiki izobraževalnih dosežkov glede na spol. V javnih razpravah so prisotna poročila o t. i. »krizi v izobraževanju fantov«, moralna panika o izobraževalnih težavah fantov pa je postala ključni del javne retorike o spolu v edukaciji. Diskurzi o spolu v izobraževanju se snujejo in potrjujejo na podlagi argumentov o biološkem esencializmu in naravnih razlikah v pristopih k učenju, zmožnostih ter sposobnostih učencev in učenk. Prav tako pa so v medijih vedno bolj prisotne razprave o feminizaciji šolstva ter kritike nepravičnega šolskega sistema, ki ni prilagojen potrebam fantov. Diskurzi so anti-feministične narave, kar je pravzaprav značilno za postfeministično medijsko krajino, v kateri se po eni strani jasno in glasno izpostavlja novo, žensko moč ter izpostavlja še vedno nerazrešeno problematiko seksizma, obenem pa ravno preočitna prisotnost žensk in ženskosti v medijih odpira prostor novim oblikam mizoginije ter retro-seksizmu.

Literatura

Arnot, Madeleine in Mairtin Mac an Ghaill. *The Routledge reader in gender and education*. London: Routledge, 2006.

desetletij kot nepravične, saj naj bi se zavzemale predvsem za akademski uspeh deklet, kar škodi izobraževalnim dosežkom fantov in njihovemu vsesplošnemu šolskemu udejstvovanju ter socialnemu razvoju (glej Eate et al., 2017).

- Berger, Peter L. in Thomas Luckmann. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1988.
- Carter, Cynthia. »Sex/Gender and the Media: From Sex Roles to Social Construction and Beyond.« V *The Handbook of Gender, Sex, and Media*, uredila Karen Ross, 363–382. West Sussex: Wiley Blackwell, 2012.
- Carter, Cynthia in Linda Steiner. *Critical Readings: The Media and Gender Reader*. Maidenhead: Open University Press, 2003.
- Eate, Penelope, Chris Beasley, Pam Papadelos, Mandy Treagus in Martha Augoustinos. »Schooling the public on boys: the ongoing salience in media representations of the “crisis” in boys’ education.« *Feminist Media Studies* 17, št. 2 (2017): 248–263. Pridobljeno 3. julij 2018. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/14680777.2016.1187640>.
- Epstein, Debbie, Jannette Elwood, Valerie Hey in Janet Maw. *Failing boys?: Issues in gender and achievement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1998.
- Erjavec, Karmen in Melita Poler Kovačič. *Kritična diskurzivna analiza novinarskih prispevkov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2007.
- Fairclough, Norman. *Language and Power*. Essex: Longman, 1989.
- Fairclough, Norman. *Critical discourse analysis. The critical study of language* [2nd Ed.]. New York: Routledge, 2010.
- Fourie, Pieter, J. *Media studies: Institutions, theories, and issues*. Lansdowne: Juta Education, 2001.
- Francis, Becky in Christine Skelton. *Reassessing Gender and Achievement – questioning contemporary key debates*. London, New York: Routledge, 2005.
- Friedan, Betty. »The problem that has no name.« V *The Feminine Mystique*. New York: W. W. Norton & Company, 1963. Pridobljeno 10. julij 2018. <https://nationalhumanitiescenter.org/ows/seminars/tcentury/FeminineMystique.pdf>.
- Gill, Rosalind. *Gender and the Media*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- Gill, Rosalind. »Post-postfeminism?: new feminist visibilities in postfeminist times.« *Feminist Media Studies* 16, št. 4 (2016): 610–630. Pridobljeno 10. julij 2018. <https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1193293>.
- Gorard, Stephen, Gareth Rees, in Jane Salisbury. »Reappraising the Apparent Underachievement of Boys at School.« *Gender & Education* 11, št. 4 (1999): 441–454. Pridobljeno 10. julij 2018. <https://doi.org/10.1080/09540259920500>.
- Griffin, Christine. »Discourses of crisis and loss: Analysing the ‘boys’ underachievement’ debate.« *Journal of Youth Studies* 3, št. 2 (2000): 167–188.

- Grobelšek, Andreja. *Konstruiranje in reprezentiranje drugačnosti v lokalnem kontekstu*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2014.
- Hall, Stuart. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79*. London, New York: Routledge in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1992.
- Jackson, David. »Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations.« V *Failing boys?: Issues in gender and achievement*, uredile Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey in Janet Maw, 77–95. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1998.
- Katz, Elihu, Jay G. Blumler in Michael Gurevitch. »Posameznikova uporaba množičnih medijev.« V *Mediji in občinstva*, uredila Breda Luthar in Dejan Jontes. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2012.
- Lahelma, Elina. »Troubling discourses on gender and education.« *Educational Research* 56, št. 2 (2014): 171–183. Pridobljeno 3. julij 2018. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898913>.
- Mahony, Pat. »Girls will be girls and boys will be first.« V *Failing boys?: Issues in gender and achievement*, uredile Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey, in Janet Maw, 37–55. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1998.
- McLuhan, Marshall. *Understanding Media: The extensions of man*. London, New York, Toronto: McGraw-Hill, 1964.
- McQuail, Denis. *McQuail's Mass Communication Theory [6th Edition]*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, 2010.
- McRobbie, Angela. »Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract.« *Cultural Studies* 21, št. 4–5 (2007): 718–737.
- McRobbie, Angela. *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 2009.
- Merton, Robert K. »Manifest and latent functions.« V *Social theory: The multi-cultural and classic readings*, uredil Charles Lemert. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press, 1993.
- Milosavljevič, Marko. »Primanjkljaj javnega delovanja: (ne)transparentnost novinarstva in množičnih medijev v Sloveniji.« V *Poti slovenskega novinarstva danes in jutri*, uredili Melita Poler Kovačič in Monika Kalin Golob, 139–155. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2004.
- Poler, Melita. »Medijska konstrukcija realnosti.« *Teorija in praksa* 26, št. 11–12 (1989): 1578–1583.

- Salisbury, Jane, Gareth Rees, in Stephen Gorard. »Accounting for the differential attainment of boys and girls in school.« *School leadership and Management* 19, št. 4 (1999): 403–426.
- Smith, Emma. »Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement debate.« *British Journal of Educational Studies* 51, št. 3 (2003): 282–295.
- Splichal, Slavko. »Publiciteta, množični mediji in delitev oblasti.« *Teorija in praksa* 38, št. 1 (2001): 29–46.
- Tašner, Veronika in Metka Mencin Čeplak. »Razlike v šolskih dosežkih deklic in dečkov ter protislovja regulacije spolov.« *Šolsko polje* XXII, št. 3-4 (2011): 171–195.
- Titus, Jordan J. »Boy Trouble: Rhetorical framing of boys' underachievement.« *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 25, št. 2 (2004): 145–169.
- van Dijk, Teun A. »Power and the News Media.« V *Political communication in action*, uredil David Paletz, 9–36. Cresskill: Hampton Press, 1995. Pridobljeno 10. julij 2018. <http://www.discourses.org/OldArticles/Power%20and%20the%20news%20media.pdf>.
- van Dijk, Teun A. »Critical Discourse Analysis.« V *The Handbook of Discourse Analysis, 2nd Ed.*, uredile Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton in Deborah Schiffrin, 466–485. Malden: Blackwell Publishers, 2015.
- Vreg, France. Politično komuniciranje in prepričevanje: komunikacijska strategija, diskurzi, prepričevalni modeli, propaganda, politični marketing, volilna kampanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 2000.
- Whelehan, Imelda. *Overloaded: Popular Culture and the Future of Feminism*. London: Women's Press, 2000.
- Whelehan, Imelda. »Remaking feminism: Or why is postfeminism so boring?« *Nordic Journal of English Studies* 9, št. 3 (2010): 155–172.

Viri

- Rogelj, Miran. »Fantje so v šoli manj uspešni. Pa so res?« *Delo*, april 2019. Pridobljeno 17. maj 2019. <https://www.delo.si/novice/slovenija/fantje-so-v-soli-manj-uspesni-pa-so-res-174793.html?fbclid=IwARo4Wv1AWteyYw-7v8lJtF7ZBm3y7viVoivPUY2kNSfwoCH93ZQsXCRvzbQg>.

»Tako je videti feminist_ka«: medijske reprezentacije feminizma in feminizem v učnih načrtih

Valerija Vendramin

Izhodišče oziroma to, kar me v končni fazi zanima v pričujočem prispevku, je dojemanje in razumevanje feminizma, na katerega v veliki meri vplivajo medijske reprezentacije, ki nam sporočajo, kdo je feminist_ka ali kdo velja za feminist_ko. Predvsem je to velikega pomena za razvoj odnosa do feminizma pri otrocih in mladih. Za začetek in uvod v razpravo pa bi se najprej posvetila naslovu.

Prvi del naslova prispevka je prevod angleškega gesla »*This is what a feminist looks like*« z majic, ki jih v medijih vidimo na nekaterih ameriških in angleških zvezdnikih in zvezdnicah.¹ Na prvi pogled gre za duhovit način, kako zbuditi zanimanje za feminizem (tudi) pri moških. Vendar pa je tudi proizvodnja oblačil feministično vprašanje – in, kot se je izkazalo, so bile te majice izdelane v kar najbolj izkoriščevalskih pogojih za tekstilne delavke. Na delu torej vidimo »blagovni feminizem« (»*commodity feminism*«): cilji in jezik feminizma so uporabljeni v oglaševanju z namenom čim večje prodaje, torej za komercialne namene, hkrati pa so izpraznjeni (izvirnega) političnega pomena.² Kot pravi Rosalind Gill (2007: 94), so nekatere spremembe v oglaševanju prav gotovo neposredna posledica feminizma oziroma njegove izjemne kulturne moči. Ali to pomeni, da so medijih posta-

1 Da ne zaidem preveč, se bom omejila le na to majico, katere napis je del naslova tega članka, obstajajo pa seveda še druge, ki so prav tako zbudile precej ogorčenja. Gl. Hargrove, 2017.

2 Skupaj z vsaj minimalno refleksijo pogojev, v katerih ta oblačila nastajajo.

li feministični? Seveda ne, saj so uporabljeni označevalci precej predvidljivi (konotirajo neodvisnost, svobodo, telesno avtonomijo ipd.) in povezani s potrošnjo. Z drugimi besedami, feministični cilji, v prvi fazi kooptirani, so nam v naslednji fazi prodani nazaj kot izbire, kaj kupiti (Gill, 2007: 95).³ S tem uvidom v mislih je treba biti torej pozoren na izrazje in razumevanje.

Koordinate razumevanja feminizma danes

Med pomembnimi koordinatami današnjega razumevanja feminizma so torej:

- 1) Feministične zahteve so prisvojene na način, ki kaže na *depolitizacijo feminizma*, kar pomeni, da gre za selektivno vključevanje feminističnih zahtev in hkratno zavračanje le-teh kot nepomembnih (gl. npr. McRobbie, 2009).
- 2) Dekleta/mlade ženske so v (medijski/medializirani) pokrajini predstavljena kot privlačne heroine, ki brez težav parirajo moškim vrstnikom, čakajo pa jih uspeh, slava in denar. Jasno bi moralo biti, da to velja le za določen segment deklet (ki so že tako ali tako v privilegiranem položaju) ter da je uspeh pogosto relativen in ne vodi nujno oziroma sploh ne do bleščečih poklicnih karier.
- 3) Poudarek je na osebnih bitkah in ženski neodvisnosti, ne pa na denimo kolektivnih prizadevanjih, problematiki individualizacije družbenih problemov, problematiki zamenjave lepote, videza in potrošnje z močjo, seksualne objektifikacije kot svobodno izbrane ipd. (Becker et al., 2016).

V zadnjem času je zaznavati premike v odnosu do feminizma, ki jih v splošnem lahko očrtamo na naslednji način. Na eni strani imamo še vedno odpor do feminizma (v stilu »Saj sem za ženske pravice, a nisem feministka ...«), na drugi pa je vzniknil feminizem kot blagovna znamka (prim. že omenjene majice). Danes nadvse aktualno opolnomočenje (*«empowerment»*) lahko označuje karkoli, kar pač ženska počne, in pogosto je to nakupovanje (za več gl. Vendramin 2018b).

Zvezdnice so ponujene (ali se ponujajo) kot zgledi za svoje oboževalke – uporabljajo jezik feminizma, da bi prodale svoje individualne uspehe kot navdihujoče in na dosegu vseh žensk (Rivers, 2017: 61). Njihova posvojitve

3 Rosalind Gill omenja, da je Fredric Jameson temu v nekem drugem kontekstu rekel »kanibalizacija idej« – danes nosimo feministično masko, jutri pa kakšno drugo, če nam bo pomagala prodajati (Gill, 2007: 95).

oznake »feministka« je pravzaprav okrepila njihov status sodobnih kulturnih ikon, ne pa ga zmanjšala (Rivers, 2017: 4).⁴

Kako pa je s problematično tendenco ustvarjati nove junakinje, »izjemne ženske«, ki jih ustvarja postfeministična naracija neoliberalizma (Braidotti, 2005: 4)? V tej naraciji je poudarjena individualna vrednost posamezne ženske, ne glede na njene vrednote ali denimo politično orientacijo. Izjemna ženska, pravi Rosi Braidotti, je bil prepoznaven *topos*, »preden je žensko gibanje vpeljalo bolj egalitarna načela medsebojne povezanosti, solidarnosti in skupinskega dela. Škodljiv del tega sindroma je, da ne le zaničuje zgodovino ženskih bojev, pač pa tudi spodbuja nov občutek izolacije med ženskami in tako nove oblike ranljivosti« (Braidotti, 2005: 4–5). Skozi revizionistično preoblikovanje zgodovine so na ta način kot feministične heroine v popularni kulturi reformirane tudi ženske, ki niso (nujno) prispevale k izboljšanju položaja žensk (prav tam; gl. tudi Vendramin 2018c).

Tukaj moram omeniti knjigo Elene Favilli in Francesce Cavallo *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce*,⁵ ker lahko ob njej odprem dva problema (pa seveda tudi zato, ker se naslavlja na dekleta, no, punce). Prvič, seveda je pomemben prispevek v tem, da ugotovimo, da ženske v zgodovini so: gre torej zapolnjevanje praznin in prepoznavanje pomembnih dosežkov žensk, ki so pogosto na različnih področjih spregledane. Hkrati je to tudi vprašanje pisanja zgodovine⁶ (in konec koncev vključevanja delovanja žensk na različnih področjih v učne načrte in učbenike; kot vemo, imamo težave z vključevanjem avtoric v učne načrte in maturitetne eseje za slovenščino) (za več gl. tudi Vendramin, 2018a).

Drugič, če poskusimo razmišljati malce širše, pa tudi teoretsko: so to tudi feministične junakinje?⁷ Problematično je, kot že rečeno zgoraj, poudarjati individualno vrednost ženske, ne glede na njeno politiko in vrednote – tu bi avtoricama, če je njun namen motivacijski, morda kazalo svetovati, da nekaterih »izjemnih žensk« ne vključita. Sami pravita, da sta želeli

4 Zanimivo bi bilo videti/raziskati, kako je s tem v slovenskem prostoru, pri osebah, ki se na ta ali oni način pojavljajo v javnosti/kulturni sferi.

5 Medtem je izšla tudi že *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce 2*. Imamo pa tudi slovensko različico (ki pa ni predmet tega razmisleka), ki jo je napisala Nika Kovač z naslovom *Pogumne punce* (Ljubljana: Mladinska knjiga, 2018). Obstajajo pa tudi *Zgodbe za fante, ki si drznejo biti drugačni* Bena Brooksa (Tržič: Učila International, 2018).

6 Prav gotovo se ne smemo slepiti, da so na ta način zapolnjene vse pege – zapisi zgodovine so nepopolni in pristranski, izbor iz pričujoče knjige pa tudi, saj je geografsko precej omejen.

7 Med žensko in feministko seveda ni enačaja.

pokazati, da ovire niso nepremostljive (kar naj bi dokazovali zgledi v knjigi), da lahko ženske danes odpravijo ovire za tiste, ki bodo prišle za njimi, tako kot naj bi to storile ženske, predstavljene v knjigi (»moč, ki spreminja svet«) (Favilli in Cavallo, 2018, predgovor). K temu retrospektivnemu opolnomočenju oziroma iskanju močnih in izjemnih ženskih figur skozi zgodovino bi veljalo pristopati zelo previdno.

Torej, kot kaže, je z »neoliberalnim prevzemom« koncept feminističnega opolnomočenja radikalno modificiran – vezan je na logiko individualne odgovornosti za (ne)uspeh v sistemu neomejenih možnosti za vse. To pa sega na polje izobraževanja, ker definira podobe deklitstva, ženskosti (objektifikacija, pritisk biti čim bolj uspešna ipd.). Še več, povezave med »tržnim feminizmom«, kapitalizmom in promoviranjem neoliberalne vizije opolnomočene posameznice, kažejo, da je vsaka odločitev ali izbira lahko predstavljena kot feministična preprosto zato, ker jo je opravila ženska (Zeisler, 2017, izdaja na Kindlu). Ni pa upoštevano, kako strukturne neenakosti začrtujejo in omejujejo individualna prizadevanja.

Kako pa je s »feminizmom« v učbenikih in učnih načrtih?

Sledi, čisto na kratko, izsek, problemski pogled z izhodiščno oziroma delovno hipotezo, ki je še ne morem ovreči ali potrditi, namreč da se o feminizmu govori malo ali nič. Ne gre mi za to, kako so predstavljene ženske, koliko jih je ipd., kar je samo po sebi obsežen problem, ampak za to, kako, če sploh, je predstavljen feminizem. Upati je, da je presežena definicija, ki jo še vedno najdemo v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* in ki je:

feminízem -zma m (i)

v meščanski družbi gibanje žensk za enakopravnost z moškimi: pospeševanje feminizma

Za primerjavo, spomnimo se, da je bila beseda leta po slovarju *Merriam Webster* za leto 2017 prav feminizem (je sploh treba primerjati obe definiciji?): »Feminizem kot emancipatorna kolektivna dejavnost v imenu pravic in interesov žensk, skupaj s teorijo politične, ekonomske in družbene enakosti«.⁸

Zanima me vprašanje predstavitve oziroma obravnave feminizma: kakšne so reprezentacije feminizma v učbenikih, učnih načrtih ... (tukaj

8 Povečano število pogledov je seveda treba pripisati aktualnim dogodkom (npr. gibanju #MeToo), najbrž pa tudi filmom/serijam, kot je *Deklina zgodba*, ki temelji na istoimenskem romanu Margaret Atwood.

gre za osnovno šolo, seveda pa bi bilo zanimivo videti, kako je s tem po izobraževalni vertikali); katere teme so obdelane, katere pa so popolnoma odsotne in kaj je na voljo tistim, ki bi se o tem nemara radi podrobneje poučili – in to onstran medijskih reprezentacij in t. i. zvezdniškega feminizma (prim. Vendramin, 2018c). To delo ponuja samo preliminarni vpogled (ta prispevek je nekako prvi korak), pregled nekaterih učnih načrtov, izbranih po tem, da je verjetno, da se v njih pojavljajo teme, ki nas zanimajo, pa vsotna točka.⁹

V učnem načrtu za zgodovino (Kunaver in sod., 2011) denimo feminizem ni omenjen z besedo, imamo pa:

- *boj žensk za enakopravnost,*
- *odnosi med družinskimi člani in njihove naloge: moška in ženska vloga,*
- *emancipacija žensk in posledice.*

V učnem načrtu za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko (Karba in sod., 2011) feminizem prav tako ni omenjen z besedo, imamo pa:

- *človekove in otrokove pravice,*
- *biološki spol in družbeno opredeljeni spol.*

Učni načrt za družbo (Budnar in sod., 2011) pa pravi, da učenci (sic!)¹⁰ »spoznajo, da so ljudje v skupnosti različni (na primer: po starosti, veri, spolni usmerjenosti, etnični pripadnosti, družbenoekonomskem statusu; družbene, kulturne razlike idr.) in prepoznajo stereotipe v povezavi z njimi«.¹¹

Izbrani učni načrti – za boljši vpogled bi bilo seveda treba narediti obsežnejšo analizo, ki bi vključevala tudi druge didaktične materiale – kažejo, da tematski prostor za primerno obravnavo je, vprašanje pa je, kako se s tem spopadajo učiteljice, kako pomembno se jim zdi temu posvetiti nekaj več pozornosti, kako aktualno se jim to zdi ipd. Zato bi morali biti učni načrti nekoliko bolj specifični, da ne bi reproducirali prevladujočega mnenja, da je danes že vse doseženo in preseženo, kar zadeva enakost med spoli.

9 Iskanje je bilo opravljeno po ključnih besedah, pa tudi po temah.

10 Za razliko od nekaterih prvih prenovljenih učni načrtov, ki so uporabljali obojespolsko obliko, je sedaj v rabi izključno moška. Ta problematika je preobsežna, da bi jo na tem mestu lahko poglobljeno odpirali.

11 Denimo, da bi bilo možno ob pogovoru o praznikih vpeljati tudi razpravo o 8. marcu in s tem našo temo.

Namesto zaključka

Poskusila sem (nepopolno) načrtovati specifično podobo (razumevanje) feminizma danes, tj. v postfeminističnem in neoliberalnem času – katerega »aktualnost« oživljajo po eni strani zvezdnice in medijski prispevki (ter ga tako delajo tržno zanimivega), po drugi pa seveda družbene akcije (omenimo tu slovensko #jztudi). V prvem primeru gre, kot sem poskušala vsaj nakazati, za zelo specifične oblike razumevanja feminizma, ki ga zaznamuje neoliberalni besednjak opolnomočenja in izbire, ta pa implicira, da je treba samo hoteti in da so te izbire dejansko vsem na voljo (podobno kot sta na voljo šolski uspeh in kasnejša kariera).

Lahko se zgodi, da bo spregledano, da je ta »novi feminizem« videti precej podoben starim oblikam konvencionalne ženskosti (Butler, 2009: 950). Podobno pravi tudi Angela McRobbie: da se pod slavljenjem ženske svobode, ki ga prinašajo različne oblike popularne kulture, skriva poplavalni val patriarhizma (McRobbie, 2008: 539). Spričo tega je še toliko bolj pomembno, da si prizadevamo za zgodovinsko niansirano podobo feminizma in bojev žensk za pravice, in tu ima šolski sistem pomembno vlogo.

Literatura

- Becker, Sarah, et al. Post-Feminism for Children: Feminism »Repackaged« in the Bratz Films. *Media, Culture, Society* 38, št. 8 (2016): 1218–1235.
- Butler, Jess. Angela McRobbie, The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change. *International Journal of Communication*, 3 (2009): 950–956.
- Gill, Rosalind. *Gender and The Media*. Cambridge: Polity, 2007.
- McRobbie, Angela. *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 2009.
- McRobbie, Angela. Young Women and Consumer Culture. An Intervention. *Cultural Studies* 22, št. 5 (2008): 531–550.
- Rivers, Nicola. Postfeminism(s) and the Arrival of the Fourth Wave. *Turning Tides*. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- Vendramin, Valerija. Feministična »ponovna branja« : oblikovanje književnega kanona in njegovo umeščanje v kurikulum. V *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*, ur. Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar, Ana Mlekuž, 69–76. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2018a. Dostopno prek: <http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-280-9/mobile/index.html#p=1> (15. 2. 2019).

Vendramin, Valerija. Neoliberalni prevzem feminističnega opolnomočenja in retroseksizem. V *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*, ur. Mitja Sardoč, Igor Ž. Žagar, Ana Mlekuž, 77–83. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2018b. Dostopno prek: <http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-280-9/mobile/index.html#p=1> (15. 2. 2019).

Vendramin, Valerija. Celebrities, Consumerism, Empowerment #Feminism-ForChildren. *Šolsko polje* 29, št. 3/4 (2018c): 77–86.

Zeisler, Andi. We Were Feminists Once: From Riot Grrrl to CoverGirl®, the Buying and Selling of a Political Movement. PublicAffairs, 2017 (izdaja na Kindlu).

Viri

Budnar, Meta in sod. *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno tudi prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Druzba_obvezni.pdf (12. 1. 2019).

Favilli, Elena, Cavallo, Francesca. *Zgodbe za lahko noč za uporniške punce*. Tržič: Učila International, 2018.

Hargrove, Channing. (2017) Dior's "We Should All Be Feminists" Tee Is Available Now for a Mere \$710, <https://www.brit.co/we-should-all-be-feminists-t-shirt/> (30. 6. 2018).

Hoskins, Tansy. The feminist T-shirt scandal exposes an entire system of exploitation, <https://www.theguardian.com/sustainable-business/sustainable-fashion-blog/2014/nov/03/feminist-t-shirt-scandal-exposes-entire-system-exploitation-elle-whistles-fawcett-society> (29. 3. 2018).

Karba, Pavla in sod. *Učni načrt. Program osnovna šola. Državljska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno tudi prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Drzavljska_vzgoja_in_etika_obvezni.pdf (12. 1. 2019).

Katebi, Hoda. This is what a feminist looks like. The feminist shirt controversy <https://consciousmagazine.co/the-feminist-shirt-controversy/> (18. 1. 2019).

Kunaver, Vojko in sod. *Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina*.

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011. Dostopno tudi prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Zgodovina_obvezni.pdf (12. 1. 2019).

Merriam-Webster's 2017 Words of the Year: Feminism, dotard, gaffe, syzygy, and 6 more of the top lookups in 2017. <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/word-of-the-year-2017-feminism/feminism> (30. 6. 2018).

*učenje, poučevanje
in socialni odnosi*

Retoričnost učiteljeve avtoritete

Janja Žmavc

Pravi govornik mora namreč raziskati, slišati, prebrati, pretresti, obdelati in preudariti vse, kar sestavlja človeško življenje, kolikor se v njem giblje in predstavlja snov, ki mu je na razpolago. Govorniška spretnost je ena izmed najvišjih vrlin. /.../ In kolikor večja je njena moč, toliko bolj mora biti zvezana s poštenostjo in najodličnejšo modrostjo; če bi govorniško preobilje predali v roke ljudem, ki teh vrlin nimajo, jih ne bi naredili za govornike, ampak bi norcem dali orožje. (Cic. *De or.* 3.14.54–55; prevod Ksenja Geister)

Kako zelo bi zgrešili, če bi navedeni odlomek brali v kontekstu vzgoje in izobraževanja in besedo 'govornik' zamenjali z učiteljem (ali učiteljico), čigar uspešnost poučevanja določa tudi (ali celo predvsem) njegova oz. njena komunikacijska spretnost? V duhu klasične retorike, ki temelji na pojmovanju uspešnega javnega prepričevanja kot rezultata kompleksnega procesa, slednja namreč ne pomeni zgolj posameznikove jezikovne spretnosti v okviru neposredne interakcije v razredu – kako učinkovito se učitelj ali učiteljica v najrazličnejših situacijah sporazumeva z učenci in katere strategije zna tudi sicer uporabljati v komuniciranju z različnimi akterji v pedagoškem procesu. V mislih imamo zlasti dve okoliščini retorične tradicije, iz katerih sta razvidni nakazani kompleksnost in procesnost. Prva je ta, da je bila klasična (antična) retorična pedagogika v svojem primarnem bistvu vzgoja za aktivno državljanstvo, ki v svojih ciljih ni bila usmerjena zgolj h

kratkoročnemu uresničevanju zelo konkretnih retoričnih ciljev (npr. učinkovito pobijanje nasprotnika v dani situaciji), temveč je skozi vključevanje raznolikih humanističnih vsebin (jezika, književnosti, umetnosti, zgodovine ipd.), ki so bile sestavni del retoričnega pouka, sistematično razvijala posameznikovo zmožnost identifikacije, analize in kritičnega odzivanja na družbene pojave.¹ Druga okoliščina izhaja iz pojmovanja retorike kot discipline. Sestavlja jo mreža različnih konceptov, pojmov, idej, ki v strukturirani obliki odražajo proces celovite in sistematične priprave govora (ali zapisa besedila) ter so običajno konceptualizirani kot temeljni (retorični) postopki (lat. *officia oratoris*): od izhodiščne faze načrtovanja, ko govorec oceni trenutne okoliščine (komu, kaj, zakaj mora govoriti) in v skladu z njimi poišče primerne argumente, preko faze konkretne izdelave – zasnove in zapisa govora/besedila, ko govorec določi funkcionalno razporeditev in izbere primerno ubeseditev argumentov, do sklepne faze izvedbe, ko argumente oziroma govor/besedilo v končni obliki čim uspešneje pomni in učinkovito predstavi. Koncepti, pojmi in ideje v retorični mreži še zdaleč niso le jezikovno-slogovna orodja (npr. primeri nagovorov, fraz, šablonski opisi značajev in dogodkov ali v literarni tradiciji posebej razvpiti sezname retoričnih figur), temveč (zahvaljujoč zlasti Aristotelovi sistemizaciji retorike kot discipline) v veliki meri vključujejo tudi orodja, ki po svoji naravi izhajajo iz filozofskega repertoarja (npr. kot nabor hierarhično strukturiranih vprašanj, argumentativnih shem, ali tudi kot sistem kategorij, s pomočjo katerih je mogoče opredeljevati razmerja med pojmi). Ta orodja predstavljajo izhodišča, skozi katera je mogoče misliti oz. presojati konkretne situacije (prostor, čas, akterje), opredeliti spornost stališč (kako v konkretnih situacijah potencialno lahko izstopijo) ter konstruirati raznovrstne, veljavne in prepričljive argumente, ki se, vpeti v splošno vednost in vrednotni sistem nekega družbenega okolja, hkrati tesno navezujejo na neposredno situacijo vrednot in interesov govorca in poslušalcev. Govorčevo obvladovanje retoričnih postopkov obenem predpostavlja tudi razumevanje kompleksnosti časovne dimenzije v procesu priprave in izvedbe govora, ki ni le linearno zaporedna (od zasnove načrta, preko izdelave in do izvedbe), temveč je v vsakem delu postopka orientirana v preteklost (kot govorčeve zmožnost,

1 Lep dokaz za to predstavlja sistem govorniških predvaj (stgr. *progymnasmata*), zasnovanih po načelu postopnosti in pri katerih so se učenci s pomočjo namišljenih primerov (iz literature, umetnosti in zgodovine) vadili v sestavljanju in analizi besedil. Tovrstne vaje, ki izvirajo iz obdobja helenizma, so se v okviru retoričnega izobraževanja poučevale več kot tisoč let in so predstavljale enega od načinov za prenos vrednot kulturne elite grško-rimskega sveta (prim. Gibson, 2008: XXI; več o predvah in njihovi uporabnosti v sodobnem času tudi v Žmavc, 2013)

znanje in spretnost, ki koreninijo v njegovih obstoječih izkušnjah) in v prihodnost (kaj želi s svojim delovanjem pri poslušalcih doseči, spremeniti), pri čemer se vsakič udejanji v sedanjosti (kot konkretna ubeseditev/izvedba).

Če na pedagoško komunikacijo pogledamo iz pravkar orisane klasične retorične perspektive, je lahko v najširšem smislu vidimo predvsem kot »mesto in hkrati sredstvo izvajanja vseh pedagoških aktivnosti« (Ž. Žagar et al., 2018: 21), v nekoliko specifičnem kontekstu pa tudi kot temeljno sestavino učiteljeve profesionalne podobe, ki odraža tako njegovo (strokovno) znanje (kaj naj kot učitelj zna in ve), zmožnosti delovanja (kako naj kompetentno deluje v pedagoškem okolju) in lastnosti (kakšen naj bo kot učitelj). Povedano drugače, pogled na učitelja kot retorika, pomeni videti njegovo delovanje kot kompleksen proces, kjer skozi jezik oz. principe jezikovne rabe kot verodostojen posameznik kritično misli in v interakciji z različnimi akterji v različnih kontekstih uspešno udejanja zastavljene vzgojno izobraževalne cilje oz. soustvarja izobraževalne politike.²

Odnosni pogled na (pedagoško) avtoriteto kot izhodišče za njeno retoričnost

Izhajajoč iz zgoraj prikazane retorične perspektive pedagoške komunikacije, bomo v prispevku osvetlili pedagoško avtoriteto kot enega od strukturnih kontekstov pedagoškega procesa, v katerem predstavlja še posebej pomemben vidik kvaliteta interakcije med akterji. Pokazati bomo skušali, da je na vzpostavljjanje pedagoške avtoritete, če jo pojmujeemo kot odnos, ki se temeljno uresničuje skozi učinke jezikovne rabe, mogoče pogledati tudi z vidika nekaterih retoričnih principov, zaradi česar je retorika oz. retorična perspektiva tudi v tem pogledu pomemben element sodobne vzgoje in izobraževanja. Med različnimi vlogami retorike znotraj vzgoje izobraževanja se tokrat ne bomo ukvarjali z retoriko kot učno vsebino

- 2 Daljno vzporednico s prikazano t. i. retorično dimenzijo pedagoškega procesa z vidika učitelja bi lahko morda prepoznali tudi v novejšem konceptu t. i. *učiteljevega delovanja* (gre za prevod angleškega izraza *teacher agency*), ki ga običajno opredeljujejo kot načine učiteljevega uresničevanja pedagoške prakse in njegovega aktivnega delovanja znotraj šolskega razvoja in izobraževalnih politik (npr. Lasky, 2005; Leander in Osborne, 2008; Priestly et al., 2015). Zlasti t. i. ekološka perspektiva (Priestly et al., 2015), ki izhaja iz pragmatistične filozofske smeri, učiteljevo delovanje opredeljuje kot fenomen, odvisen od kvalitete njegovega vzpostavljanja odnosa z okoljem (tj. interakcije med posameznikovimi lastnimi naporji, razpoložljivimi viri ter kontekstualnimi in strukturnimi dejavniki).

(Foss, 1989; Žmavc, 2011) ali z retoričnim branjem kurikulumov, to je z analizo prepričevalnih učinkov uradno predpisane vednosti (Rutten in Soetaert, 2012), temveč nas bo zanimala retorika kot specifična komunikacijska praksa znotraj pedagoškega procesa, kot dejavnik uspešnega vzpostavljanja avtoritetnega odnosa med njegovimi udeleženci.³ Pedagoška avtoriteta sploh velja za enega ključnih fenomenov, ki pomembno določajo tako pedagoški proces kakor tudi vzgojo in izobraževanje na sploh. Kot permanentna in pogosto kontroverzna tema, a v najširšem smislu prepoznana kot »konstitutivna poteza človekovega družbenega življenja« (Gauchet, 2011: 123), je vse od antike predmet številnih razprav in premislekov tako v okviru različnih disciplin kakor tudi z vidika različnih načinov pogledov na avtoriteto, kjer v ospredje stopajo tako vprašanja o nastanku in spreminjanju različnih pojmovanj avtoritete, kot so npr. konceptualizacije »o koncu« avtoritete H. Arendt (2006) ali njenih stalnih metamorfoz, kot jo vidita Ricoeur (2007) in Gauchet (2011), pa tudi raznolike družbeno-historične konceptualizacije avtoritete in njene vrednostne opredelitve (npr. Kantova simbolna avtoriteta uma ali Rousseaujeva prikrita avtoriteta vzgojnega okolja, Freirovo pojmovanje avtoritete v odnosu do svobode in izobraževanja, Foucaultove konceptualizacije diskurza in moči itd.) kot jih v znotraj temeljne delitve na t.i. tradicionalistična, progresivistična in kritična pojmovanja avtoritete opredeljuje Bingham (2008: 7–9), in končno praktično empirične smeri pojmovanja, ki v okviru pedagoških ved avtoriteto poudarjeno preučujejo v kontekstu didaktičnih strategij, učnih slogov, veščin za vodenje, kot je npr. relacijski model E. Harjunen (2009).⁴

Namen pričujočega prispevka ni vstopiti v problemske razprave o različnih pogledih na pedagoško avtoriteto. Kot bomo pokazali v nadaljevanju, v teoretsko konceptualnem smislu izhajamo iz tistih pojmovanj, ki pedagoško avtoriteto opredeljujejo kot odnosno povezanost med učiteljem in učencem, ki se temeljno uresničuje skozi jezikovno rabo (Bingham, 2008).

3 Slednje izhaja iz dinamično in družbeno umeščenega pojmovanja pedagoškega procesa kot (pedagoškega) diskurza, kjer temeljne koncepte izobraževanja (v našem primeru pedagoško avtoriteto) razumemo »kot diskurzivne konstrukte oz. retorične učinke uporabe izbranih diskurzivnih strategij« (Žagar Ž. et al., 2018: 23).

4 V arbitrarnem izboru smo le nakazali zgolj nekatere znane smeri v pojmovanju avtoritete. Samo preučevanje je veliko bolj kompleksno, raznoliko in ima znotraj posameznih disciplin (npr. pedagogike, filozofije, sociologije, psihologije) dolgo tradicijo. Zlasti poglobljene analize različnih smeri v preučevanju pedagoške avtoritete vključujejo njene različne historične konceptualizacije in navezave na druge teoretske koncepte moderne filozofije (prim. npr. Bingham, 2008; Kroflič, 1997; Pace in Hemmings, 2006).

Slednje razumemo tudi kot pojmovanje, pri katerem v ospredje še posebej stopajo učinki jezikovne rabe oziroma retorična perspektiva takšnega odnosa. To okoliščino bomo poimenovali »retorična narava oz. retoričnost pedagoške avtoritete« in kot skromen doprinos k široki in še vedno aktualni razpravi o pedagoški avtoriteti predlagali neke vrste model ali še raje shemo »retorične konstrukcije pedagoške avtoritete«, s katero skušamo pokazati na vlogo različnih retoričnih strategij v vzpostavljanju in uresničevanju avtoritetnega odnosa. Čeprav gre za vzajemen odnos, v katerem so za uspešnost njegovega uresničevanja enako pomembne jezikovne izbire učiteljev in učencev, bo perspektiva v pričujočem besedilu poudarjeno učiteljeva. Posebej želimo namreč opozoriti na pomen učiteljeve ozaveščene jezikovne rabe v pedagoškem procesu kot enega ključnih elementov znotraj njegovega poklicnega delovanja, ali povedano nekoliko drugače in iz perspektive neke druge discipline: če smo učitelji in učiteljice v svojih formalnih vlogah vedno tudi retoriki – javni govorci in govorke, potem bi morali znati (če nekoliko parafraziramo Aristotelovo definicijo retorike) v vsakem primeru najti in ustrezno uporabiti razpoložljiva sredstva prepričevanja (prim. Arist. *Rh.* 1355b25-26).⁵

Običajne opredelitve pedagoške avtoritete, ki izhajajo iz splošne opredelitve avtoritete kot neenakovrednega in hierahičnega odnosa med dvema poloma in v ospredje postavljajo učiteljsko perspektivo, avtoriteto običajno pojmujejo kot posebno obliko pedagoškega odnosa. V razrešitvi dileme o podreditvi avtoriteti kot nujnem pogoju za posameznikov razvoj, kot smiselno obliko pedagoške avtoritete, ki naj bi posamezniku omogočala največjo stopnjo svobode, hkrati pa se ne bi ujela v »zanko permissivne represije« (Makovec, 2014: 81), Kroflič, denimo predlaga koncept t. i. samoomejitvene avtoritete. Po njem učitelj otroka postopoma vključuje v pedagoški proces in je »vzpostavljen v vlogi avtoritete šele, ko mu jo (pri)pozna učenec oziroma podrejeni pol v odnosu, nadaljnji razvoj avtoritete pa je odvisen od pripoznanja učenca kot subjekta, ki od učitelja terja postopno samoomejevanje lastnega subjektnega položaja« (Kroflič, 2010: 146). Krofličev odnosni pogled na avtoriteto sodi v eno od dveh prevladujočih so-

Morda velja omeniti zanimivo okoliščino, da je na Univerzi v Ljubljani v okviru razpisov prostih delovnih mest za visokošolske učitelje med pogoji za opravljanje dela kot standardna ubeseditev navedeno tudi kandidatovo ali kandidatkinino izkazovanje »retoričnih sposobnosti« (npr. https://www.uni-lj.si/aktualno/prosta_delovna_mesta/2019021413142931/). Seveda je pod tem opisom možno razumeti kar koli in to je že druga zgodba, ki je povezana z razumevanjem retorike v slovenskem prostoru (prim. Žmavc, 2014: str. 170-175), a vendarle kaže na nekakšno precepico pedagoškega delovanja tudi v kontekstu večine javnega prepričevanja.

dobnih smeri v preučevanju pedagoške avtoritete, ki temeljita na različnih percepcijah izvora avtoritete.⁶ V svojih konceptualizacijah se naslanja na sodobne preučevalce, ki vir avtoritete prepoznava v odnosu med subjektoma, ki vključuje vzajemno pripoznanje potreb in pričakovanj obeh ne oziraje se na asimetričnost oz. hierarhičnost odnosa med njima (Sennet, 1993; Bingham, 2008). Hkrati je v tako zastavljenem dialoškem pogledu avtoriteta razumljena kot »nenehen proces interpretacije in reinterpretacije v procesu komunikacije« ter kot »dejanje imaginacije in ne kot stvar« (Kroflíč, 2010: 146). Prav problem popredmetenega (substancionalnega) pojmovanja avtoritete predstavlja eno od izhodišč, na katerem utemeljuje svoj koncept odnosne avtoritete tudi že omenjeni ameriški filozof Charles Bingham in čigar zlasti opredelitve vloge jezika v avtoritetnem odnosu med učiteljem in učencem tvorijo podlago za našo retorično perspektivo. Kot ugotavlja, je pedagoška avtoriteta v okviru različnih konceptualizacij najpogostejše opisana monološko in kot nekaj, kar ne glede na morebitne razlike v vrsti (npr. institucionalna, strokovna, moralna) nekdo *ima/poseduje* in kar tej osebi/instituciji omogoča uveljavljanje določenega vpliva ali moči nad drugo osebo (Bingham 2004: 26). Ko raziskuje historične vidike monološkega tipa avtoritete, Bingham kot alternativo predstavlja dialoški model, v katerem je pedagoška avtoriteta razumljena kot *poseben tip odnosa*, ki ni ne na strani ene, ne druge osebe (*nekdo jo ima in drugi je nima*), temveč se vzpostavlja *krožno* znotraj pedagoškega procesa skozi interakcijo med vsemi njegovimi udeleženci. Učitelj torej nima/si ne pridobi/izgubi ipd. avtoritete *per se*, temveč *ga kot avtoriteto* učenci šele avtorizirajo v komunikacijski interakciji, skozi interpretacijo izrečenega:

»Avtoriteta se ne zgodi, dokler *oba, poslušalec in govorec* ne vstopiva v odnos ... Nobeden od naju 'nima' avtoritete. Nobeden od naju ne 'podleže' avtoriteti. Bolje rečeno, odnos avtoritete *oblikujeva znotraj govorjenja in poslušanja*. Odnos avtoritete bi bil nepopoln brez poslušalca, prav tako bi bil nepopoln brez govorca. *Govoriti nikomur pomeni biti izven avtoritete. Poslušati nikogar pomeni biti izven avtoritete.*« (Bingham, 2008: 9, poudarila avtorica)

- 6 Drugo smer predstavlja t. i. substancionalni pogled in izvor avtoritete prepoznava v učiteljevi družbeni moči. Osredinja se zlasti na vprašanja legitimiranja nadrejenega položaja in s tem dokazovanja možnih pozitivnih posledic za razvoj podrejene osebe. Le preko podreditve avtoriteti učitelja (ki je predstavnik univerzalnega, simbolnega Zakona in uveljavlja spoštovanje norm in pravil, ki veljajo za vse) se oseba/učenec lahko razvije v polnopravno osebo in aktivnega državljana (prim. Krek, 2008).

Ideja o vzajemnosti in krožnosti pedagoške avtoritete predstavlja osnovo, na kateri Bingham, izhajajoč iz Gadamerjevega hermenevitičnega pojmovanja avtoritete in Derridajeve logike dopolnila kot nujnega zunanjega elementa smiselnega upomenjanja besedila, tudi v vzgoji in izobraževanju utemlji besedilo/pisano besedo kot ključni element pedagoške avtoritete (Bingham 2008: 18–19). Slednja je po Binghamovem mnenju pravzaprav tekstualna, saj v pedagoškem procesu učenci učitelja vedno avtorizirajo kot sestavni del kurikula oz. učnih vsebin (tj. obstoječih besedil) oz. njihovo dopolnilo, zato oboji neizogibno vstopajo tudi v interakcijo z besedili. Tripartitnost avtoritetnega odnosa, kjer ne govorimo zgolj o dvosmernem (pošiljatelj – prejemnik), temveč, kot sam pravi, o performativnem komunikacijskem modelu (Bingham, 2008: 58), odgovarja tudi na vprašanje, kdo oz. kaj je tisto, kar izobražuje. Bingham pravi (ibid. 2008: 62), da bolj kot sama učna vsebina to nalogo opravlja avtoritetni odnos, ki se vzpostavlja skozi komunikacijo in v katerem učitelj in učenec postaneta »manjkajoče strani« tistih besedil, ki so predmet poučevanja. Slednje je blizu tudi temeljnemu principu klasične retorike – to je (javnemu) prepričevanju, katerega bistveni del je *učinek*, ki ga govorec proizvaja pri poslušalcih s tem, da oz. kako govori v specifičnih okoliščinah (kaj, kje, komu, kdaj). Če na tem mestu spomnimo na Aristotelov model javnega prepričevanja, ki ga sestavljajo trije temeljni elementi – govorec, poslušalci in govor (ki primarno vedno evocira že obstoječo vednost/argumente in jo vsaj delno delijo govorec in poslušalci), bi lahko potegnili okvirno vzporednico: o uspešnem prepričevanju lahko govorimo šele, ko govorca skozi govor kot prepričljivega prepoznajo poslušalci. To pa pomeni, da mora govorec tako v fazi načrtovanja kot izvedbe govora vse tri elemente povezati tako, da poslušalci v procesu interakcije z govorcem in govorom lahko uspešno izoblikujejo smiselno interpretacijo o njegovi prepričljivosti.

A znotraj možnih povezav med avtoriteto in retoriko lahko osvetlimo še neko drugo okoliščino. Sklicujoč se na temeljne filozofske razprave o avtoriteti, ki v svojih opredelitvah obravnavajo tudi razmerje med avtoriteto, močjo in prepričevanjem (npr. njuno nezdružljivost, kot jo vidi H. Arendt, pa Gadamerjeve in De Georgeeve konceptualizacije avtoritete kot dejanja pripoznavanja in spoznanja), Kodelja v svoji analizi avtoritete (univerzitetnega profesorja) poveže pedagoško avtoriteto s pojmom zaupanja in verodostojnosti. Kot pravi, študentje profesorju avtoriteto podelijo, »če verjamejo v verodostojnost tega, kar govori zato, ker mu zaupajo« (Kodelja, 2014: 89). Moč in prepričevanje nista nekaj ločenega od avtoritete, sklene v svoji

analizi Kodelja, temveč njeni zmožnosti ali potenciala, katerih aktualizacija je odvisna od zanesljivosti in verodostojnosti osebe, ki ji avtoritetoodeljujemo (ibid.). Spomniti velja, da v opisu pedagoške avtoritete tudi Kroflič prepozna prepričevanje kot enega od *načinov* učiteljevega ustreznega delovanja znotraj avtoritetnega odnosa (Kroflič, 2005: 36) in da se prepričevanje pojavlja kot eno od načel kritične pedagogike pri nekaterih konceptualizacijah vzpostavljanja avtoritete v razredu (npr. Bizzell, 1991).

Učiteljeve profesionalne lastnosti in zmožnosti, pedagoška avtoriteta in Aristotelova sredstva prepričevanja

Retorika in izobraževanje sta brez dvoma tesno povezani: tako na ravni retorične pedagogike kakor tudi v smislu izobraževanja kot retorične prakse. A že v uvodu smo nakazali, da retoriko lahko neposredno povežemo s pedagoško komunikacijo, ki se tesno navezuje na načine učiteljevega poklicnega delovanja in na avtoritetni odnos v vzgoji in izobraževanju. Aristotelov koncept retoričnih sredstev prepričevanja je v tem okviru lahko dobro izhodišče tudi zato, ker jih lahko prepoznamo tudi v nekaterih drugih kontekstih. Ko namreč Biesta (2015) konceptualizira pojem dobrega učitelja (kot deziderat njegovega poklicnega razvoja) in vzpostavlja razliko med kompetentnim in dobrim učiteljem, pri slednjem v prvi vrsti izpostavi zmožnost presojanja (angl. *judgement*) oz. sprejemanja ustreznih odločitev v konkretnih pedagoških situacijah. Kot alternativo na podatkih temelječem (angl. *evidence-based approach*) in kompetenčnemu pristopu (angl. *competence-based approach*) Biesta takšno pojmovanje poimenuje vrlinski (na vrlini temelječi) pristop (angl. *virtue-based approach*) in podlago za njegovo konceptualizacijo poišče pri Aristotelu v *Nikomahovi etiki*, zlasti v njegovih opredelitvah praktične modrosti (stgr. *phronesis*) in vrline (stgr. *arete*), ki ju razume kot dve ključni sestavini zmožnosti učiteljevega presojanja. Slednje je zanimivo zlasti zato, ker Aristotel uporablja omenjene konceptualizacije tudi v *Retoriki*, ko v razdelavi retoričnega ethosa opredeli elemente govorčeve verodostojnosti. Biesta sicer ne vključuje Aristotelove *Retorike* v svoj opis vrlinskega pristopa, a kljub temu pokaže na jezikovno/retorično dimenzijo učiteljeve zmožnosti presoje kot enega pomembnih izobraževalnih ciljev:

»Sredstva izobraževanja – načini, na katere delujemo, stvari, ki jih izrekamo, in to, kako jih izrekamo, kako vstopamo v odnose s svojimi učenci in kako jim puščamo, da vstopajo v odnose drug

z drugim – nikoli ne morejo biti zgolj orodja, ki naj bi učinkovito prispevala s določenim 'ciljem'. Razlog za to je dejstvo, da se učenci ne učijo zgolj iz tega, kar govorimo, temveč in celo pogosteje iz tega, *kako govorimo in kaj počnemo*. To pomeni, da načini našega delovanja v izobraževanju ne smejo biti le učinkoviti ... Vedno moramo tudi *presoditi*, ali so izobraževalno primerni – kar od nas zahteva, *da premislimo, kaj bi se naši učenci lahko naučili iz načinov, na katere počnemo stvari, in načinov, na katere organiziramo in strukturiramo izobraževanje*.« (Biesta, 2015: 5, poudarila avtorica)

Če kot sestavni del učiteljeve zmožnosti presojanja razumemo tudi njegovo zmožnost retorične presoje o učinkovitih/ustreznih načinih komuniciranja, potem bi takšnega »retorično kompetentnega« učitelja lahko opisali kot osebo, ki izhodiščno poseduje in izkazuje tudi primerno poznavanje temeljnih retoričnih konceptov (prepričevanja in utemeljevanja). Predvsem pa retorično kompetentni učitelj razume bistveno značilnost javnega prepričevanja, to je *vzajemnosti odnosa med govorcem in poslušalci* oziroma zmožnosti in motiviranosti govorca, da temo/problem govora, njegove čustvene vidike ter lastno verodostojno podobo (kot jo prezentira/oblikuje skozi govor) *uglasi s trenutnimi okoliščinami in odzivom poslušalcev*. V kontekstu pedagoškega procesa bi to pomenilo, da učitelj, ki želi biti prepričljiv in vreden zaupanja, v svoji komunikaciji z učenci ne izkazuje le obvladovanja učne snovi (znanja) in interesa za svoje učence, temveč v smislu vzajemnega spoštovanja učence pripoznava kot enakovredne sogovorce ter se *vsakič znova zaveda posebnosti trenutne retorične situacije*, ki mu od njega zahteva vsakokratno smiselno prilagoditev govora/besedila pričakovanjem, znanju in predstavam učencev.

Pravkar opisane retorične vidike učiteljevega delovanja, ki se neposredno navezujejo tudi na že predstavljena izhodišča odnosnega pojmovanja pedagoške avtoritete, lahko učinkovito pojasnimo s pomočjo Aristotelovega koncepta o sredstvih prepričevanja. Izhajajoč iz situacijskosti (odvisnosti od vsakokratne konkretne situacije) in vzajemnosti elementov vsakega prepričevanja (medsebojne povezanosti med govorcem, poslušalci in govorom/besedilom), Aristotel v *Retoriki* zapiše, da je z govorom mogoče prepričati na tri načine: 1.) s pomočjo prikaza govorcevih verodostojnih značajskih lastnosti, 2.) z vzbujanjem čustev pri poslušalcih in 3.) s pomočjo navajanja razlogov za neko trditev (*Rh.* 1356a1–4). Retorična teorija jih je kasneje poimenovala s starogrškimi izrazi *ethos*, *pathos*, *logos* in nji-

hova konceptualizacija ima dolgo in zelo raznoliko tradicijo.⁷ V najširšem smislu lahko retorična sredstva prepričevanja opredelimo kot tri med seboj neločljivo povezane strategije jezikovne rabe, ki temeljijo na bodisi na čustvenih, subjektivnih podlagah ubesedovanja (ethos in pathos) in so v vseh pogledih odvisne od govorca in poslušalcev (tj. kaj je tisto, kar je v konkretni situaciji na ravni konstrukcije govorčeve podobe ali čustvenega odziva poslušalcev lahko prepričljivo), bodisi izhajajo iz od govorca in poslušalcev neodvisnih (in zato objektivnih) pravil in postopkov veljavnega argumentiranja (logos). Poudariti, je treba, da je dinamika rabe sredstev prepričevanja (tj. koliko in kako jih govorec uporabi) vedno odvisna od širšega družbeno-kulturnega in situacijskega konteksta.⁸

Za pedagoški proces se zdi, da zlasti v kontekstu učiteljeve verodostojnosti v ospredje stopa ethos kot potencialno relevantna jezikovna strategija za uspešno vzpostavljanje odnosa med njim, učenci in učno snovjo. Kajti kljub vzajemnosti avtoritetnega odnosa, so učitelji kot primarni nosilci pedagoškega procesa tisti, ki izhodiščno prevzemajo odgovornost zanj, zaradi česar morajo za uspešnost avtoritetnega odnosa »v očeh« ostalih družbenih akterjev obveljati za vredne zaupanja. Le tako jih namreč učenci lahko avtorizirajo oz. prepoznajo kot kompetentne strokovnjake in na drugi strani lahko sami le na ta način s položaja učiteljev legitimno vstopajo v interakcijo z učenci. Aristotel v retoričnem smislu verodostojno podobo opredeli kot eno najučinkovitejših sredstev javnega prepričevanja (*Rh.* 1356a13–14), ki jo govorec udejanja v neposredno v govoru in z govorom ter jo sestavlja iz govora tri sočasno navzoče lastnosti, ki odslikavajo govorčevo družbeno sprejemljivo podobo v smislu njegovih moralnih izbir, vrlin in ravnanj: praktična modrost (stgr. *phronesis*), poštenost (stgr. *arete*) ter dobronamernost (stgr. *eunoia*) (Arist. *Rh.* 1378a6–7).⁹ Kot praktične strategije oz. načini

7 Gre za t. i. notranja sredstva prepričevanja, ki jih govorec glede na konkretne okoliščine vsakič na novo oblikuje. Podrobnejša konceptualizacija je predstavljena tudi v delu *Učitelj kot retorik* (Žagar Ž. et al., 2018: 61–73).

8 Zato na primer logos v retoriki ni normativna in absolutni resnici zavezana kategorija, temveč gre za pravila in postopke v okviru logičskega in psevdologiškega aparata, ki temeljijo na verjetnosti ter so na vsebinski in strukturni ravni za konkretno občinstvo v konkretni situaciji vedno zgolj prepričljivi (in ne nujno resnični). Prav tako ethos pathos in logos v govoru tudi ne nastopajo kot ločene in fiksne retorične sestavine/strategije, temveč izstopijo kot različni vidiki znotraj retoričnih postopkov (npr. izbiranja, konstruiranja, strukturiranja, ubesedovanja, prezentacije), skozi katere govorec lahko uresniči svoj primarni prepričevalni cilj.

9 »[Prepričevanje poteka] z ethosom takrat, kadar je govor govorjen tako, da ustvari govorca vrednega zaupanja, kajti poštenim ljudem bolj in hitreje verjamemo sploh glede vsega, popolnoma pa v stvareh, o katerih nimamo natančnega vedenja, tem-

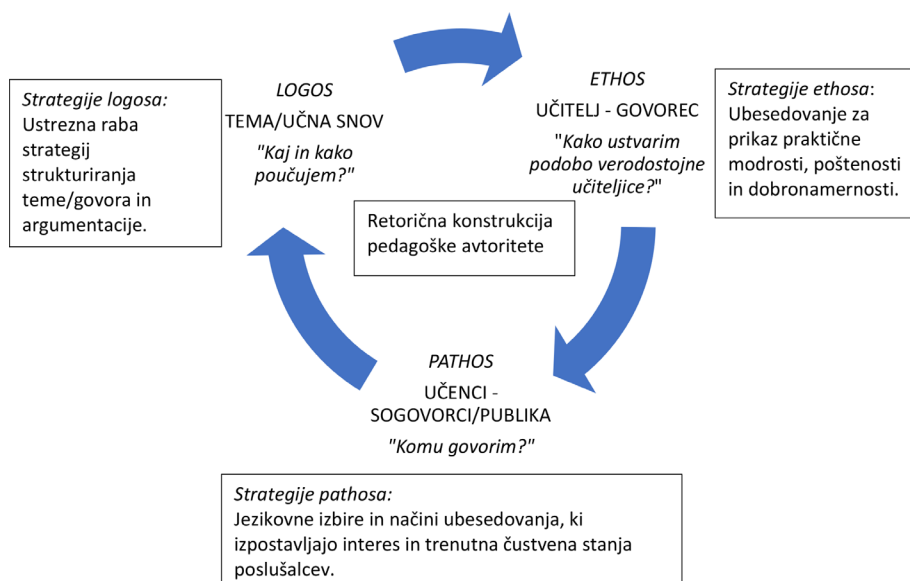
ubesedovanja za doseganje konkretnega učinka/prepričljivosti, v sodobni retorični teoriji predstavljajo eno od pojmovanj (t. i. ustvarjenega oz. diskurzivnega) retoričnega ethosa.¹⁰

Retorična sredstva prepričevanja kot možno izhodišče za retorično konstrukcijo pedagoške avtoritete?

Po krajšem ekskurzu o retoričnem ethosu kot posebej relevantni sestavini znotraj pedagoške komunikacije, se za konec vrnimo k sredstvom prepričevanja v celoti kot načinu retoričnega pogleda na pedagoško avtoriteto. Naša retorična shema konstrukcije pedagoške avtoritete, ki nam predstavlja jezikovni vidik pedagoške avtoritete izhaja torej iz odnosnega pojmovanja avtoritete in v osnovni didaktični trikotnik (učitelj/učenci/učna snov) vključuje osnovni Aristotelov model sredstev prepričevanja.¹¹ Z retorične perspektive se pedagoška avtoriteta tako vzpostavlja kot rezultat prepričljivega delovanja govorca in v interakciji med učiteljem, učenci in učno vsebino/temo, ki jo primarno določajo tri retorične strategije prepričevanja (ethos – govorca, pathos – poslušalce in logos – (učno) vsebino). Učitelj v aktivni vlogi govorca jih razume kot izhodiščne (komunikacijske) načine vzpostavljanja avtoritetnega odnosa, ki se med sabo vzajemno povezujejo. V procesu retorične zasnove in izvedbe jih uokvirjajo tri temeljna vprašanja: a) *Kako ustvarim podobo verodostojnega učitelja?* – navezava na ethos; b) *Kaj in kako poučujem?* – navezava na logos; c) *Komu govorim?* – nave-

več o njih obstaja dvom.« (Arist. *Rh.* 1356a4–8, poudarila avtorica). Zanimiva je Gauchetova misel o verjetju kot enem od petih ključnih elementov za obstoj avtoritete: »V splošnem smislu pa velja, da z veseljem zaupamo sodbam, ki so podprte z avtoriteto, saj bi se v navalu šumov, govoric in bolj ali manj nekoherentnih informacij, ki nas zasipajo, sicer le težko orientirali.« (Gauchet, 2011: 124)

- 10 V sodobnih adaptacijah aristotelski retorični ethos vsebuje družbeno relevantne opise sestavin posameznikove verodostojnosti. Za vtis praktične modrosti naj bi govorec z govorom (kaj in kako govori) pri poslušalcih ustvaril vtis, da dobro pozna tematiko oz. problem govora in da jo glede na posebnosti konkretne situacije smiselno obvladuje. Vtis poštenosti predpostavlja govorceva besedilna/govorna jasnost, nedvoumnost in vtis, da poslušalcem ničesar ne prikriva. Dobronamernost od njega zahteva izpostavljenosti koristi, skrb in splošno zanimanje za poslušalce (prim. Crowley in Hawhee, 2004: 170).
- 11 Kompleksnejši interakcijski model pedagoške avtoritete predstavlja Elina Harjunen, ki znotraj t. i. didaktičnega trikotnika vključuje različne tipe odnosov med učitelji, učenci in učnimi vsebinami ter posledično tudi različne načine interakcij med njimi (Harjunen: 2009: 113–114). Naš model je veliko preprostejši in želi pokazati zgolj na vlogo učinkov jezikovne rabe pri vzpostavljanju avtoritetnega odnosa v pedagoškem procesu.



Slika 7: Retorična konstrukcija pedagoške avtoritete

zava na pathos.¹² Z njihovo pomočjo *učitelj – govorec* glede na situacijo izbira med možnimi načini ubesedovanja, kajti od njega terjajo premislek o izboru specifičnih retoričnih strategij, ki pri *učencih – poslušalcih* omogočijo smiselno interpretacijo o splošni verodostojnosti učitelja in s tem ustvarijo podlago za vzpostavitev avtoritetnega odnosa. Povedano preprosteje: s tem ko *učitelj – govorec* smiselno (glede na publiko) uporablja strategije za prikaz lastne verodostojne podobe (ethos) in vzbujanje čustev (pathos) ter strategije utemeljevanja (logos), ga *učenci – poslušalci* lahko prepoznajo kot kompetentnega strokovnjaka.¹³ Vzajemnost pripoznanja se v retorič-

12 Opozarjamo, da je shema, ki jo predstavljamo, arbitrarna z vidika perspektive, saj kot govorca izpostavlja učitelja. Za uspešen avtoritetni odnos v pedagoškem procesu so prav tako pomembne situacije, kjer so vloge zamenjane: učenec/učenci so v vlogi »govorca«, učitelj/učitelji pa »poslušalci«. Temeljna vprašanja, ki si jih govorec zastavi, in vloga strategij tudi v tem primeru ostanejo nespremenjene, spremenijo pa se izbor strategij (prioriteta), načini njihove ubeseditve in prezentacije, saj jih uokvirja družbena vloga učenca (tj. hierarhična strukturiranost šolskega in družbenega okolja, ki učenču – govorcju postavlja nekatere drugačne zamejitve kot učitelju – govorcju).

13 Tukaj moramo razjasniti nastalo dvomje, kajti na obeh ravneh – tako na ravni ethosa kot ene od konkretnih retoričnih strategij kot tudi na ravni temeljnega cilja pri vzpostavitvi/uresničevanju avtoritetnega odnosa uporabljamo izraz 'verodostojnost'. Razumeli bi ju lahko, prvo kot »etotično verodostojnost«, ki je rezultat uporabe etotičnih strategij, da poslušalci v danih razmerah govorca lahko prepoznajo kot

ni perspektivi skriva v temeljnem pojmovanju retorike kot dialoške dejavnosti: kajti brez govorčevega predhodnega razumevanja in delovanja (ko konstruira in tudi ko izvaja govor) v smeri vedenj, predstav in pričakovanj poslušalcev, ki pomeni njihovo enakovredno in aktivno vključitev v prepričevalni postopek, ne moremo govoriti o retorično uspešnem govoru oz. besedilu.

Retorično gledano je torej temeljna naloga učitelja – govorca v komunikacijski interakciji ustvarjati verodostojno podobo v očeh učencev. Uresničuje jo skozi uspešno presojo situacije (tj. kdaj, komu, kje, kaj mora govoriti), identifikacijo in izbiro tej situaciji primernih prepričevalnih strategij, ki pa niso mehanične izbire (npr. da je za osvetljevanje pomena učne vsebine v avtoritetnem odnosu vedno najustreznejša le uporaba razumskih argumentov), temveč glede na situacijo povsem različno izstopajo in se med seboj povezujejo (npr. kombiniranje argumentov z elementi za vzbujanje čustev). Slednje pomeni, da je vedno od konkretne situacije odvisno, katera prepričevalna strategija stopa v ospredje in kako uspešno jo govorec prilagodi na potrebam publike: lahko se zgodi, da bodo v učiteljevem govoru strategije ethosa dejansko primarne, da ga bodo učenci (lahko) pripoznali kot verodostojnega učitelja. V drugačnih razmerah bo to dosegel z intenzivnejšo vključitvijo strategij logosa v komunikacijo; in spet v novi situaciji bo ključno, kako uspešno na ravni jezikovne rabe demonstrira življenje v čustvena stanja učencev s pomočjo strategij pathosa. Raba tovrstnih strategij pa je vedno tudi odvisna od posebnosti trenutnih medosebnih odnosov med udeleženci pedagoškega procesa, ki se odvija na posamezni šoli, ter od širšega konteksta – družbeno kulturnih norm, ki oblikujejo posamezna šolska okolja, posebnosti kurikulumov in izobraževalnih politik.

Kakor koli že definiramo pedagoško avtoriteto, je brez jezikovne rabe ni mogoče vzpostavljati. Bi jo bilo mogoče brez retorike? Sami menimo, da ne, in pri tem nam vsaj deloma pritrjuje tudi njena dolga zgodovina. In ko Bingham (2004: 35) poziva učitelje, da je njihova dolžnost, da dijake *ne le spodbujajo*, da se *zgolj odzivajo* na avtoriteto učiteljev, temveč da jim *pokažejo*, kako naj se *aktivno spopadejo* z avtoriteto učiteljev in učnih vsebin (tj. *uporabiti/ne uporabiti; sprejeti/ne sprejeti; strateško izkoristiti glede na oko-*

vrednega zaupanja (in ni nujno zadostna za uspešno vzajemno pripoznanje v avtoritetnem odnosu), in drugo kot »avtoritetno verodostojnost«, ki je rezultat kompleksnejše jezikovne rabe (kombinacije ethosa, logosa in pathosa) in predstavlja del učiteljeve celovite strategije v procesu vzpostavljanja in uresničevanja pedagoške avtoritete.

liščine), je morda smiselneje vprašanje zastaviti drugače: Zakaj je danes retorika še vedno le deloma prisotna v vzgojno izobraževalni vertikali?

Literatura

- Arendt, Hannah. *Med preteklostjo in prihodnostjo*. Ljubljana: Krtina, 2006.
- Aristoteles. *Retorika*. Prevedel Matej Hriberšek. Ljubljana: Šola retorike Zupančič&Zupančič, 2011.
- Biesta, Gert J. J. 2015. »How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education.« V *Philosophical perspectives on the future of teacher education*, ur. Heilbronn R., Foreman-Peck, L., 3–22. Oxford: Wiley Blackwell.
- Bingham, Charles. 2004. »Let's Treat Authority Relationally.« V *No Education Without Relation*, ur. Bingham, C., Sidorkin A. M., 23–37. New York: Peter Lang.
- Bingham, Charles. *Authority Is Relational (Rethinking Empowerment)*. Albany: State University of New York, 2008.
- Bizzell, Patricia. »Authority and Critical Pedagogy.« *American Literary History* 3, št. 4 (1991): 847–863.
- Ciceron, M. T. *O govorniku*. Prevod Ksenja Geister. Ljubljana: Družina, 2002.
- Foss, Sonja. K. Rhetorical criticism as the asking of questions. *Communication Education* 38, št. 3 (1989): 191–196.
- Gauchet, Marcel. 2011. »Avtoriteta: konec ali preobrazba?« V *O pogojih vzgoje*, ur. Blais, M. C., Gauchet, M., Ottavi, D., 111–140. Ljubljana: Krtina.
- Gibson, Craig A. *Libanius's progymnasmata: model exercises in Greek prose composition and rhetoric*. Translated with an introduction and notes by Craig A. Gibson. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2008.
- Harjunen, Elina. »How do teachers view their own pedagogical authority?« *Teachers and Teaching: theory and practice* 15, št. 1 (2009): 109–129.
- Kodelja, Zdenko. »Avtoriteta, avtonomija univerze in neoliberalna politika.« *Časopis za kritiko znanosti* 42, št. 256 (2014): 84–96.
- Krek, Janez. »Očetovska funkcija, avtoriteta učitelja in vzgojna zasnova v javni šoli.« *Sodobna pedagogika* 5, (2008): 136–153.
- Kroflič, Robert. 1997. *»Avtoriteta v vzgoji«* Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kroflič, Robert. »Dialogski model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje. (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto).« *Sodobna pedagogika* 3, (2010): 134–154.

- Lasky, Sue. »A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform.« *Teaching and Teacher Education* 21, (2005): 899–916.
- Leander, Kevin M. in Margery Osborne. »Complex positioning: Teachers as agents of curricular and pedagogical reform.« *Journal of Curriculum Studies* 40, (2008): 23–46.
- Makovec, Danijela. »Avtoriteta učitelja in koncept spoštovanja.« *Sodobna pedagogika* 65, št. 3 (2014): str. 72–92.
- Pace, Judith L. in Annette Hemmings, ur. 2006. *Classroom authority: theory, research, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Priestly, Mark, Gert Biesta in Sarah Robinson. *Teacher Agency. An Ecological Approach*. London, New York: Bloomsbury Publishing Plc, 2015.
- Ricoeur, Paul. *Reflections on the Just*. Chicago: University of Chicago Press, 2007.
- Rutten, Kris in Ronald Soetaert. »Revisiting the rhetorical curriculum.« *Journal of Curriculum Studies* 44, št. 6 (2012): str. 727–743.
- Sennet, Richard. *Authority*. New York: Norton, 1993.
- Žagar, Igor Ž., Janja Žmavc in Barbara Domajnko. »Učitelj kot retorik«: *retorično-argumentativni vidiki pedagoškega diskurza*. (Digitalna knjižnica, Dissertations, 35). Pregledana in razširjena izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2018.
- Žmavc, Janja. Govorniške predvaje: priročnik za sestavljanje besedil na osnovi antičnih progymnasmata : univerzitetni učbenik, (Zbirka Digitalna knjižnica, Compendia, 3). Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.
- Žmavc, Janja. 2014. »Retorika in argumentacija kot dejavnika učne uspešnosti.« V *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi*, uredila Urška Štremfel, 168–188. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vir

- Univerza v Ljubljani. 2019. »FMF, Visokošolski učitelj za področje fizike, m/ž (do 15. 4. 2019) - NJ94001« https://www.uni-lj.si/aktualno/prosta_delovna_mesta/2019021413142931/ (26. 2. 2019).

profesionalni
razvoj

Prispevek Erasmus+ mobilnosti za namen poučevanja k profesionalnemu razvoju visokošolskih učiteljev

Neža Pajnič in Alenka Flander

Različne študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva (VŠ) izpostavljajo pozitivne učinke internacionalizacije na izboljševanje kakovosti učenja in poučevanja ter izvajanje znanstvenoraziskovalne dejavnosti in ostalih podpornih aktivnosti v VŠ tako na individualni (študenti, osebje) kot tudi širši institucionalni in nacionalni ravni, kar vključuje tudi internacionalizacijo visokošolskih zavodov, krepitev aktivnosti mednarodnega sodelovanja in krepitev mednarodne dimenzije pri študiju doma ter v tem kontekst posodobitev visokošolskih institucij in nacionalnih sistemov.

Spodbujanje kakovosti poučevanja in učenja je v ospredju politik EHEA, h katerim so se zavezale članice po podpisu Erevanskega komuniqueja. Ta cilj se jasno odraža tudi v novih Standardih in smernicah (ESG, 2015), ki v točki 1.3 izpostavljajo kot standard, da visokošolski zavodi poskrbijo, da se programi izvajajo tako, da spodbujajo aktivno vlogo študentov pri oblikovanju učnega procesa in da ocenjevanje študentov odraža ta pristop. Medtem, ko je mobilnost študentov večinoma jasno izpostavljena v institucionalnih in nacionalnih strategijah in interesih, je mobilnost akademskega osebja precej manj strateško razvita, vendar postaja preko internacionalizacije vedno bolj pomembna (de Wit et al., 2015). Mednarodne izmenjave z namenom poučevanja in raziskovanja v večini primerov trajajo le nekaj dni ali tednov in zato ne prinašajo dolgotrajnega učinka na institucije in so le redko tudi priznane za namen kariernega razvoja (Racké, 2013).

Strateški pristop k akademski mobilnosti prinaša prednosti za spodbujanje kakovosti poučevanja in raziskovanja, kot tudi splošnega profesionalnega razvoja (Colucci et al., 2014). Osebe z mednarodno izkušnjo predstavlja dodano vrednost za poučevanje z novimi metodami dela, raznolikimi primeri in je pomembno še posebej v državah, kjer je le malo internacionalizacije pri akademskem zaposlovanju zaradi regulatornih ali drugih omejitev (ibid.).

V prispevku so predstavljeni nekateri ključni pojmi s področja internacionalizacije visokega šolstva. Empirični del predstavlja analiza poročil mobilnosti osebja za namene poučevanja v okviru programa Erasmus+, na katere elemente njihovega profesionalnega razvoja je, po mnenju sodelujočega akademskega osebja, njihova mobilnost najbolj vplivala ter kakšen prispevek je imela na njihovo matično institucijo, kot tudi na tujo institucijo, na kateri so gostovali.

Internacionalizacija visokega šolstva

V znanstveni literaturi je internacionalizacija najpogosteje opredeljena kot »proces integracije mednarodne, medkulturne in globalne razsežnosti v namen, funkcije ali izvajanje visokošolskega izobraževanja« (Knight, 2004: 9). To pomeni tako širjenje mreže in poglobljanje mednarodnega sodelovanja kakor tudi oblikovanje predmetov v tujih jezikih, vključevanje mednarodnih tem v kurikulum (študijski načrt), sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih ipd.

Različne študije, evalvacije in razprave o internacionalizaciji visokega šolstva poudarjajo pozitivne učinke internacionalizacije na kakovost visokošolskega izobraževanja. Ti učinki so zaznani tako na individualni ravni (študenti, akademsko in strokovno osebje) kot tudi širše (institucionalna, nacionalna in mednarodna raven) (Bracht et al., 2006; Flander, 2012; Klemenčič in Flander, 2013; Klemenčič et al., 2013; Teichler in Maiworm, 1997).

V našem prispevku uporabljamo definicijo internacionalizacije, ki jo je oblikovala J. Knight (2004: 9): »Internacionalizacija v visokem šolstvu je proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namene, funkcije in izvajanje visokošolskega izobraževanja.« De Wit in sodelavci (2015) so leta 2015 posodobili definicijo J. Knight (2004), v kateri je povezava s kakovostjo izobraževanja eksplicitno izpostavljena: »Internacionalizacija je načrten proces integracije mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije in izvajanje terciarnega izobraževanja z namenom krepitev kakovosti izobraževanja in raziskovanja za vse štu-

dente in osebe ter za zagotavljanje njenega pomembnega prispevka k družbi.« (ibid.: 283) Revidirana definicija poudarja tri ključne elemente: da je proces internacionalizacije načrtovan, da vključuje vse študente in visokošolske učitelje, ter poudarja, da ni cilj sam po sebi, temveč proces, ki vpliva na dvig kakovosti visokošolskih institucij ter njihov prispevek k razvoju družbe (ibid.: 29).

Internacionalizacija doma in internacionalizacija kurikula

Internacionalizacija doma (ang. *Internationalisation at Home*) se je oblikovala kot odziv na veliko osredotočanje na mobilnost s poudarjanjem pomena zagotavljanja mednarodne dimenzije vsem študentom, ne le peščici mobilnih (Crowther et al., 2001). Osredotoča se na kurikulum, poučevanje in učenje ter učne izide in je zato tista oblika internacionalizacije, ki najbolj neposredno povezuje internacionalizacijo z učenjem in poučevanjem. Beelen in Jones (2015) sta internacionalizacijo doma opredelila kot: »/.../ namensko integracijo mednarodne in medkulturne dimenzije v formalni in neformalni kurikulum za vse študente v domačem učnem okolju.« (ibid.: 69)

Eno izmed ključnih vprašanj internacionalizacije študija doma je, kako pomagati nemobilnim študentom razviti mednarodno znanje in kompetence (Crowther et al., 2000; Weacher, 2003). Da bi to dosegli, morajo biti učni izidi, vsebine, aktivnosti poučevanja in učenja ter tudi ocenjevanje in vrednotenje načrtovano in sistematično internacionalizirani. Le tako se lahko zagotovi, da vsi študenti razvijejo mednarodne, medkulturne in globalne vidike in razumevanje. V ta namen se lahko uporabljajo številne metode in aktivnosti, na primer mednarodna literatura, gostujoči predavatelji iz lokalnih medkulturnih skupin, mednarodnih podjetij ali tujih visokošolskih institucij, mednarodni primeri, sodelovalno učenje s sovrstniki v tujini prek digitalnih orodij ter številne druge (de Wit et al., 2015).

Internacionalizacija kurikula (ang. *Internationalisation of Curriculum*) je soroden pojem, ki se je razvil predvsem v angleško govorečih državah kot odziv na prisotnost velikega števila tujih študentov (de Wit et al., 2015). Definicija internacionalizacije kurikula, kot jo je opredelila B. Leask (2015), poudarja prepletenost obeh konceptov: »[Internacionalizacija kurikula je] vključevanje mednarodne, medkulturne in/ali globalne dimenzije v kurikulum in učne izide, ocenjevanje, učne metode in podporne storitve programa ali študija.« (ibid.: 9). »Rezultat je internacionaliziran kurikulum, ki spodbuja vse študente za internacionalizirano ozaveščeno raziskovanje ter kulturno in jezikovno raznolikost z namenskim razvojem mednarodnih in

medkulturnih vidikov in razmišljanj kot globalnih strokovnjakov in državljanov.« (ibid.: 209)

Obe definiciji poudarjata, da namenska integracija mednarodnih in medkulturnih vsebin zahteva jasno opredelitev in vrednotenje internacionaliziranih učnih izidov v okviru določene discipline ali področja. Internacionalizirani morajo biti tako študijska vsebina kot pedagoški pristopi, učni izidi in druge podporne storitve.

Mobilnost osebja

Le redke evropske institucije sistematično spodbujajo mobilnost osebja, čeprav obstajajo za to namenjena finančna sredstva ter bilateralni meduniverzitetni dogovori, ki običajno vključujejo tudi izmenjave osebja. Zelo pogosto je posameznemu oddelku ali visokošolskemu učitelju prepuščeno, ali bo izkoristil možnost za mednarodno izmenjavo z namenom poučevanja in raziskovanja. Te izmenjave večinoma trajajo le nekaj dni ali tednov in zato ne prinašajo dolgotrajnega učinka na institucije in so le redko tudi priznane za namen kariernega razvoja (Racké, 2013). Študija o profesionalnih učinkih mobilnosti (Bracht et al., 2006) je pokazala velik vpliv mednarodne mobilnosti na komunikacijo, učenje in poučevanje v večkulturnem okolju, medtem ko je bil zaznani vpliv na vertikalno mobilnost in karierno napredovanje precej šibek, saj učitelji za ta prizadevanja na svojih matičnih institucijah niso posebej nagrajeni (napredovanje, nagrajevanje, habilitiranje, manjše obremenitve dela itd.) (ibid.)

Bolj strateški pristop k akademski mobilnosti nedvomno prinaša veliko prednosti za spodbujanje kakovosti poučevanja in raziskovanja, kot tudi splošnega profesionalnega razvoja (Colucci et al., 2014). Osebe z mednarodno izkušnjo je dodana vrednost za poučevanje z novimi metodami dela, raznolikimi primeri in je še posebej pomembno v državah, kjer je le malo internacionalizacije pri akademskem zaposlovanju zaradi regulatornih ali drugih omejitev (ibid.).

Analiza končnih poročil udeležencev visokošolske mobilnosti za osebje

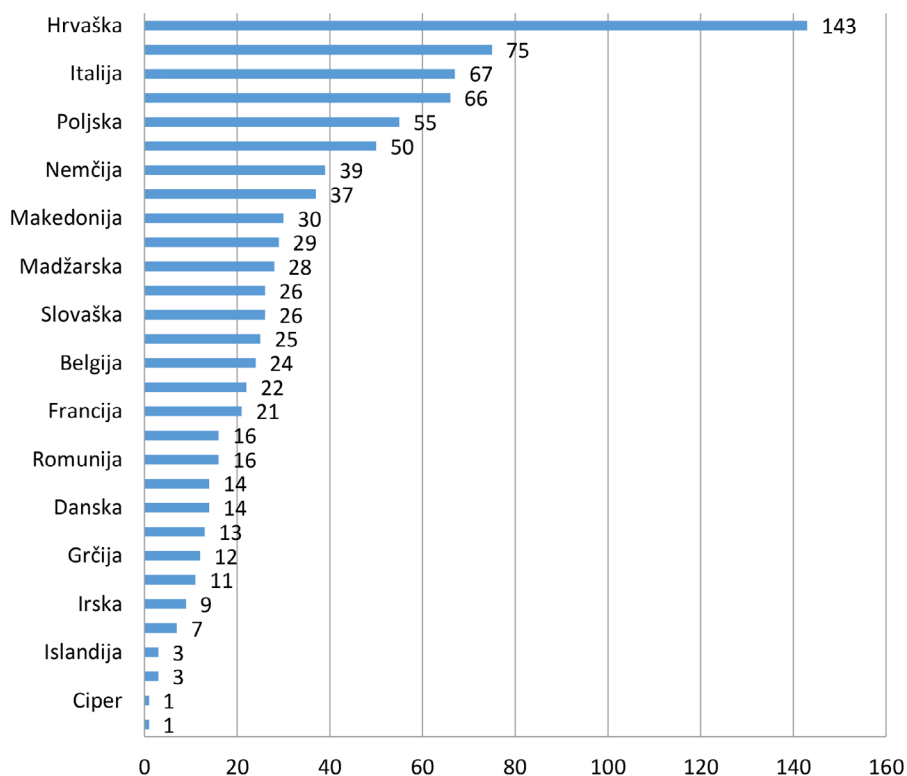
V tem sklopu predstavljamo analizo poročil visokošolskega akademskega osebja, ki se je udeležilo mednarodne mobilnosti v razpisnih letih 2014 do 2017. Vsak udeleženec mobilnosti v skladu s pravili programa Erasmus+ po koncu mobilnosti izpolni vprašalnik, ki je skupen vsem sodelujočim drža-

vam. Analiza zajema podatke vprašalnikov 885 udeležencev mobilnosti iz različnih razpisnih let (Tabela 9).

Tabela 9: Število udeležencev visokošolske mobilnosti za akademsko osebje Erasmus+ po razpisnih letih

Pogodbeno leto	Število mobilnosti
2014	370
2015	174
2016	209
2017	132
SKUPAJ	885

**Število mobilnosti akademskega osebja po državah v letih
2014 - 2017**



Slika 8: Države mobilnosti visokošolskega osebja

Med državami, v katere odhaja visokošolsko učno osebje izrazito izstopa Hrvaška (16 %). Razlog je verjetno tako pretekla skupna zgodovina, kot poznavanje oziroma znanje jezika poučevanja. Glede na število mobilnosti akademskega osebja iz Slovenije sledita Španija in Italija. Za primerjavo, med državami, kamor na študijsko mobilnosti študentov (v istih pogodbenih letih) odhajajo študenti, prevladuje Nemčija (16 %), sledita Španija in Avstrija (obe 11 %). Iz tega je moč sklepati, da celovit pristop k mednarodni mobilnosti ni sistemsko vzpostavljen. Visokošolsko akademsko osebje naj bi spodbujalo mobilnost svojih študentov na institucije oziroma programe, kjer imajo sami vzpostavljene stike in poznajo predmetnike in študijske programe ter kakovost dela. Španija je edina, ki se pojavlja med najpogostejšimi destinacijami tako študentov kot učnega osebja, kjer pa sicer medinstitucionalno sodelovanje visokošolskih institucij ni najmočnejše.

Glede na motivacijo za odhod v tujino je izražen velik interes po nadgradnji in pridobivanju znanj, spretnosti s strani VŠ učiteljev (novi stiki/širitev mreže, deljenje svojega znanja, razvoj lastnih kompetenc). Razmeroma nizek (41 %) je motivacijski interes glede aktivnega uvajanja in/ali izvajanja novih metod poučevanja, razvoj kurikula (Tabela 10).

Tabela 10: Motivacija akademskega učnega osebja za mobilnost

Motivacija VŠ učnega osebja za mobilnost (možnih več odgovorov, N = 885)	Delež odgovorov
Vzpostavitev novih stikov/Širitev svoje mreže strokovnih stikov	83 %
Deljenje svojega znanja in spretnosti s študenti	82 %
Krepitev sodelovanja s partnersko organizacijo	77 %
Razvoj svojih kompetenc na svojem področju in izboljšanje ustreznosti svojega poučevanja	75 %
Pridobivanje znanja in specifičnega strokovnega znanja iz dobrih praks v tujini	61 %
Spoznavanje novih ljudi	49 %
Izboljšanje znanja o družbenih, jezikovnih in/ali kulturnih zadevah	47 %
Povečanje kakovosti in števila mobilnosti učencev/dijakov in osebja iz oziroma v mojo organizacijo pošiljateljico	44 %
Eksperimentiranje in razvoj novih metod poučevanja in učenja	41 %
Izboljšanje svojega zadovoljstva z zaposlitvijo	39 %
Ustvarjanje stranskih (spin-off) učinkov, kot so razvoj kurikulumov, razvoj skupnih predmetov ali modulov, akademskih mrež, sodelovanja v raziskavah itd.	37 %
Pridobivanje praktičnih spretnosti, ki so pomembne za moje trenutno delo in strokovni razvoj	36 %
Izboljšanje znanja tujih jezikov	35 %
Izboljšanje svojih prihodnjih zaposlitvenih in kariernih možnosti	19 %

Motivacija VŠ učnega osebja za mobilnost (možnih več odgovorov, N = 885)	Delež odgovorov
Izboljšanje storitev, ki jih nudi moja organizacija pošiljateljica	14 %
Prejem dotacije Erasmus+	8 %
Krepitev sodelovanja s trgov delu	3 %

Pri poročanju o vplivu njihove izkušnje v tujini na njihov osebni in profesionalni razvoj se akademsko osebje strinja, da v veliki meri prispeva k učenju iz dobrih praks v tujini, k večjemu zadovoljstvu s svojim delom, k izboljšanju socialnih, jezikovnih in kulturnih kompetenc, razvoju novih inovativnih učnih metod ter specifičnim znanjem in spretnostim, ki jih potrebujejo za svoj strokovni razvoj in trenutno delovno mesto (Tabela 11).

Prve tri (učenje iz dobrih praks, zadovoljstvo s svojim delom in izboljšane socialne, jezikovne in kulturne kompetence), ki so visoko zastopane in prepoznane, da prinašajo velik učinek na profesionalni in strokovni razvoj akademskega osebja, so uvrščene visoko tudi pri motivaciji za udeležbo na mobilnosti. Velik učinek pa je prepoznan tudi na razvoj novih inovativnih učnih metod (67 %), čeprav je to kot motivacijo za sodelovanje na mobilnosti opredelilo samo 41 % anketirancev. Po mnenju visokošolskega akademskega osebja ima mednarodna mobilnost velik vpliv tudi na njihovo zadovoljstvo z delovni mestom (81 %), čeprav je to kot motivacijo za sodelovanje opredelilo zgolj 39 % akademskega osebja.

Tabela 11: Vpliv mobilnosti na osebni in profesionalni razvoj

Vpliv mobilnosti na osebni in profesionalni razvoj (odgovori 4 – strinjam se in 5 – zelo se strinjam) (N = 885)	Delež odgovorov
Učenje iz dobrih praks v tujini	86,70 %
Večje zadovoljstvo s svojim delom	81 %
Izboljšane socialne, jezikovne in kulturne kompetence	76,60 %
Razvoj novih inovativnih učnih metod	67 %
Specifična znanja in spretnosti potrebne za strokovni razvoj in trenutno delovno mesto	63 %

Izmed aktivnostih, ki so jih v sklopu svojega poučevanja v tujini izvajali na tuji instituciji, se je akademsko osebje glede največjega vpliva na pedagoški proces strinjalo in zelo strinjalo s trditvijo, da so omogočali ne-mobilnim študentom dobiti poglede in izkušnje iz tujine in s tem prispevali k internacionalizaciji doma na gostujoči instituciji (84 %). Nekoli-

ko nižji, vendar še vedno razmeroma visoki so deleži strinjanja s trditvijo, da so pri poučevanju v tujini preizkušali in razvijali nove in inovativne pedagoške metode (67 %) ter prispevali k razvoju kurikula, razvoju skupnih programov in modulov, vzpostavljanju akademskih mrež in raziskovalnega sodelovanja (68 %).

Tabela 12: Vpliv mobilnosti na pedagoški proces na instituciji gostiteljici

Vpliv mobilnosti na pedagoški proces (odgovori 4 – strinjam se in 5 – zelo se strinjam)	Delež odgovorov (N = 885)
Preizkušal in razvijal sem nove, inovativne pedagoške metode in učne prakse.	67 %
Prispeval sem k razvoju kurikula, razvoju skupnih programov in modulov, vzpostavljanju akademskih mrež in raziskovalnega sodelovanja.	68 %
Omogočal sem ne-mobilnim študentom dobiti poglede in izkušnje iz tujine (internacionalizacija doma)	84 %

Izmed aktivnosti, ki so po mnenju visokošolskega osebja imele največji vpliv na pedagoški proces na domači instituciji, se jih je največ strinjalo s trditvijo, da bo mobilnost prispevala k uporabi novih pedagoških metod na njihovi instituciji (67 %), precej manjši delež pa je ta doprinos na institucijah že zaznalo. Sodelujoči prepoznajo velik vpliv na modernizacijo poučevanja tako na domači kot tuji instituciji, pričakovano je ta večji na domači instituciji, čeprav je razlika manjša, kot bi pričakovali. Zanimivo je, da menijo, da je njihov doprinos k uporabi novih pedagoških metod na partnerski instituciji večji (55 %) kot na domači instituciji (49 %).

Tabela 13: Vpliv mobilnosti na pedagoški proces na domači instituciji

Vpliv mobilnosti na pedagoški proces (odgovori 4 – strinjam se in 5 – zelo se strinjam)	Delež odgovorov (N = 885)
Mobilnost bo prispevala k uporabi novih pedagoških metod na partnerski instituciji	55 %
Mobilnost je že prispevala k uporabi novih pedagoških metod na partnerski instituciji	46 %
Mobilnost bo prispevala k uporabi novih pedagoških metod na domači instituciji	67 %
Mobilnost je že prispevala k uporabi novih pedagoških metod na domači instituciji	49 %

Visokošolski učitelji v precej manjši meri pričakujejo in v še manjši meri dejansko že zaznavajo učinke njihove mobilnosti na institucionalni odnos do njihovega pedagoškega dela. To je do neke mere pričakovano, saj je v pedagoškem procesu visokošolski učitelj zelo avtonomen, hkrati pa na institucijah v Sloveniji ni vzpostavljen strukturiran in sistematičen pristop

k razvoju kakovosti učenja in poučevanja. Prav tako zgolj tretjina visokošolskega osebja meni, da je mobilnost osebja precej ali zelo spodbujana s strani njihove institucije.

Tabela 14: Vpliv mobilnosti na institucionalni odnos do pedagoškega procesa

Vpliv mobilnosti na institucionalni odnos do pedagoškega procesa (odgovori 4 – strinjam se in 5 – zelo se strinjam)	Delež odgovorov (N = 885)
Mobilnost bo prispevala k večji vključenosti moje institucije v razvoj kurikula.	50 %
Mobilnost je že prispevala k večji vključenosti moje institucije v razvoj kurikula.	42 %

Tabela 15: Spodbujanje mobilnosti osebja, kot del institucionalne strategije

Učinki (odgovori 4 – precej in 5 – zelo)	Delež odgovorov (N = 885)
Ali vaša organizacija aktivno spodbuja mobilnost osebja kot del svoje institucionalne strategije (kot so npr. splošna strategija, strategija za razvoj osebja ali strategija za internacionalizacijo)?	34 %

Kljub temu da mednarodna mobilnost ni načrtno spodbujana s strani institucij, je le-ta tudi različno priznavana. Pri manj kot polovici je sodelovanje na mobilnosti vključeno v njihovo spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje dela. Tretjini je priznana le neformalno, 11 % pa sploh ne. Kljub temu pa kar 69,8 % visokošolskih učiteljev v svojih odgovorih poroča, da je zadovoljnih z načinom priznavanja.

Tabela 16: Priznavanje mobilnosti

Na kakšen način vam je mobilnost v tujino priznana (N = 885):	
Je del mojega letnega plana dela.	44 %
Vključena je v mojo letno oceno.	41 %
Je neformalno priznana s strani vodstva (npr. vodja oddelka, dekan, rektor)	35 %
Vpliva na povečanje plače.	0 %
Sploh ni priznana.	11 %

Zaključek

Internationalizacija visokega šolstva je pomemben vzvod za izboljšanje kakovosti visokošolskega poučevanja, raziskovanja in drugih učinkov, ki jih visoko šolstvo kot ključna družbena dejavnost prinaša širši družbi. Internationalizacija spodbuja učenje in poučevanje na podlagi internacionaliziranega kurikula, kar študente bolje pripravlja na življenje in delovanje v vedno bolj globaliziranem okolju.

Študija učinka Erasmus za leto 2014 je ugotovila, da cilja evropskega visokošolskega prostora (EHEA) – da bo imelo do leta 2020 20 % študentov v Evropskem visokošolskem prostoru (EHEA) izkušnje z mednarodno mobilnostjo kot del študija – ne bo mogoče doseči brez internacionalizacije doma. Ta proces pa je odvisen od izkušenj in znanja visokošolskega osebja, zato je pomembno, da se mobilnost osebja vključi med glavne prednostne naloge strategij internacionalizacije visokošolskih ustanov (Evropska komisija, 2014: 20). Visokošolsko učno osebje ima z mobilnostjo možnost razvoja znanj in spretnosti povezanih z učenjem in poučevanjem. Ta znanja in spretnosti lahko pozitivno spreminjajo tudi njihovo domačo institucijo, izpostavljajo inovativne metode učenja in poučevanja ter se odražajo v novih skupnih programih ali raziskovalnih sodelovanjih, kot tudi spodbujajo več študentov in osebja, da sodelujejo v programih mobilnosti.

V Strategiji mobilnosti za boljše učenje 2012 je ministrska konferenca EHEA spodbudila visokošolske institucije, da zagotovijo ustrezno priznanje za pridobljene kompetence v tujini (EHEA, 2012: 5). Poročilo delovne skupine BFUG za mobilnost in internacionalizacijo za obdobje 2012–2015 v svojih priporočilih za povečanje mobilnosti osebja v EHEA prav tako poudarja potrebo po spodbujanju in podpiranju mobilnost osebja, priznavanju le tega ter preglednosti priložnosti in izbirnih postopkov za osebje na nacionalni in mednarodni ravni (EHEA, 2015: 24).

Tudi slovenski visokošolski učitelji pripisujejo internacionalizaciji velik pomen in iščejo možnosti za mednarodno sodelovanje, kar potrjujejo rezultati raziskave med visokošolskimi učitelji, ki poročajo, da jih je v tujini poučevalo že 28 % (Klemenčič et al., 2013). Kljub temu pa analiza končnih vprašalnikov udeležencev mobilnosti Erasmus+ kaže, da je v največji meri interes udeležbe visokošolskega osebja na mobilnosti predvsem vzpostavljane novih stikov ter deljenje znanja in razvoj lastnih kompetenc. Razmeroma nizek je motivacijski interes glede aktivnega uvajanja in/ali izvajanja novih metod poučevanja ter razvoj kurikula. To potrjuje predhodne ugotovitve drugih raziskav (Bracht et al., 2006; Klemenčič in Flander, 2013), da se učinki mobilnosti osebja najmanj kažejo v oblikah, ki najbolj neposredno posegajo v običajno delovno rutino visokošolskih učiteljev (internationalizacija doma ter internacionalizacija kurikula). Te aktivnosti najbolj neposredno posegajo v običajno delovno rutino visokošolskih učiteljev in so odvisne od umeščenosti, spodbujanja ter priznavanja mednarodne mobilnosti osebja na instituciji ter različnih pogledov na namene in prednosti internacionalizacije. Visokošolski učitelji pri delu s študenti na gostujočih

institucijah v tujini sicer prepoznajo priložnosti za internacionalizacijo doma, ne uvajajo pa tega v svoje poučevanje na domači instituciji.

Erasmus študija učinkov (2014 *Erasmus Impact Study*) je pokazala, da mobilnost osebja spodbuja internacionalizacijo visokošolskih sistemov in sodelovanje med institucijami. Spodbuja tudi internacionalizacijo doma, povečuje sodelovanje z gospodarstvom in krepi institucionalno inovativnost (npr. metode poučevanja, kurikul, dobre prakse). Rezultati te študije kažejo, da 81 % mobilnega osebja opaža pozitivne učinke na kakovost njihovega poučevanja ter na multidisciplinarno in vse organizacijsko sodelovanje na področju poučevanja, 95 % vodstev visokošolskih institucij pa dojema mobilnost osebja kot ključno za pridobivanje novih znanj in podporo internacionalizaciji doma.

Naše ugotovitve kažejo, da v Sloveniji mednarodna mobilnost visokošolskega osebja ni načrtno spodbujana s strani institucij in je posledično tudi različno priznavana. Pri manj kot polovici udeležencev je sodelovanje na mobilnosti vključeno v njihovo spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje dela. Tretjini je priznana le neformalno, 11 % pa sploh ne. To potrjuje ugotovitve (Braht et al., 2006), da je vpliv mednarodne mobilnosti na vertikalno mobilnost in karierno napredovanje precej šibek, saj učitelji za ta prizadevanja na svojih matičnih institucijah niso posebej nagrajeni (napredovanje, nagrajevanje, habilitiranje, manjše obremenitve dela itd.) (ibid.). Kljub temu pa kar 69,8 % visokošolskih učiteljev v svojih odgovorih poroča, da je zadovoljnih z načinom priznavanja, kar lahko pomeni ali da imajo premajhna pričakovanja ali pa, da tudi sami ne vidijo neposredne povezave med mobilnostjo in svojim poučevanjem.

Nedvomno bi bila za nadaljnje ugotovitve smiselna bolj poglobljena analiza podatkov, predvsem v smeri primerjave med učinki na učno osebo, ki je strateško spodbujano, in tistim, ki to ni, ter primerjave med učnim osebjem z večkratno in enkratno mobilnostjo, da bi se ugotovil vpliv teh elementov na učinke mobilnosti visokošolskega osebja.

Literatura

Bracht, Oliver, Constanze Engel, Kerstine Janson, Albert Over, Harald Schomburg in Ulrich Teichler. *The professional value of Erasmus Mobility*. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). Kassel: University of Kassel, 2006. <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/evalcareer.pdf>.

- Colucci, Elizabeth, Irina Ferencz, Michael Gaebel in Bernd Wächter. Connecting mobility policies and practice: Observations and recommendations on national and institutional developments in Europe. Brussels: European University Association, 2014.
- De Wit, Hans, Fiona Hunter, Laura Howard in Eva Egron-Polak. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies., 2015.
- Evropska komisija. The history of European cooperation in education and training - Europe in the making : an example. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities, 2006.
- Flander, Alenka in Manja Klemenčič. 2014. »Will academics drive or obstruct the Slovenian government's internationalisation agenda for higher education?« *CEPS journal* 4, št. 2 (2014): 27–48.
- Hudzik, John K. »Comprehensive internationalization: From concept to action«. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators. *International Education* 8, št. 1 (2011): 5–31.
- Klemenčič, Manja in Alenka Flander. Evalvacija učinkov programa Erasmus na visoko šolstvo v Sloveniji. Ljubljana: CMEPIUS, 2013.
- Klemenčič, Manja, Alenka Flander in Mateja Žagar Pečjak. *Pogoji akademskega dela v Sloveniji: ugotovitve študije EUROAC 2013*. Ljubljana: CMEPIUS, 2013.
- Knight, Jane. »Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales«. *Journal of Studies in International Education* 8, št. 1 (2004): 5–31.
- Leask, Betty. »Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students«. *Journal of Studies in International Education* 13, št. 2 (2009): 205–221.
- Leask, Betty. 2013. »Internationalization of the curriculum and the disciplines: Current perspectives and directions for the future«. *Journal of Studies in International Education* 17, št. 2 (2013): 99–102.
- Leask, Betty. *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge, 2015.
- Racké, Cornelia. Staff mobility in higher education: national policies and programmes. Bruselj: Evropska komisija, 2013.
- Wächter, Bernd. »An introduction: Internationalization at home in context«. *Journal of Studies in International Education* 7, št. 1 (2003): 5–11.

Viri

- EHEA. 2012. »Strategy Mobility for Better Learning.« https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/39/2/2012_EHEA_Mobility_Strategy_606392.pdf (20. 1. 2019).
- _____. 2015. »Report of the 2012– 2015 BFUG Working Group on Mobility and Internationalisation.« https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf. (20. 1. 2019).
- _____. 2015. »Yerevan Communiqué.« <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> (7. 2. 2018).
- Evropska komisija. 2013. »Evropsko visokošolsko izobraževanje v svetu.« <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013D-Co499&from=EN>. (20. 1. 2019).
- _____. 2013. »Skupina EU na visoki ravni: pedagoško usposabljanje visokošolskih učiteljev.« http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_sl.htm (20. 1. 2019).
- _____. 2014. »Erasmus impact study: effects of mobility on the skills and employability of the students and the internationalisation of higher education Institutions.« http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf (20. 1. 2019).

šola in družba

Curricular opportunities for teaching about disability in Hungarian public education

Nikoletta Gulya

Social inclusion and the active participation of all members of the society are vital for practising human rights and promoting human dignity. Nowadays, the concept of accepting diversity plays an important role in social policy.

Inclusion was a dominant topic of discussion during the last decades of the twentieth century and the first part of the twenty-first century. In 1994 at Salamanca World Conference on Special Needs Education 25 international organisations and 92 governments developed a »statement that called for inclusion to become quite simply the norm« (Clough, 1998: 2). A review of the last two decades of literature shows, that inclusion has become an important part of educational thinking (Allen, 2008), gained high status and acquired international currency (Hodkinson, Ghajarieh, & Salami, 2018).

Inclusion could be a great benefit to disabled students as they have an opportunity to spend most of their time being schooled with their typically developing peers. It also can promote greater social acceptance of difference and impairment. However, evidence consistently shows that being placed in mainstream educational settings does not guarantee that disabled children will be accepted, evaluated and integrated into the classroom (Lindsay & McPherson, 2012; Martinez & Carspecken, 2007; Schiemer, 2017). Researchers have found, however, that despite having several possibilities during the day to interact with their peers with disabilities, able-bodied

children usually ignore their peers with special needs (Rillotta & Nettlebeck, 2007; Tavares, 2011). According to the collected data, nearly fifty percent of children with disabilities feel lonely, isolated and unsafe, moreover, they feel that they do not belong within their class (Lindsay & Edwards, 2012).

Disability conception

Disability is a word often used in daily conversations and holds different meanings for different people. It is a complex phenomenon, and there are historical, social, legal and philosophical influences on its interpretation. In order to understand the complexity of disability concept, it is necessary to acquaint ourselves with the various models of disability that shape people's perceptions and ideas about people with disabilities. According to Smart (2004), these models provide definitions of disability and present clear explanation of causal attribution and responsibility. Furthermore, models are based on perceived needs, guide the formulation and implementation of policy, and shape the self-identity of people with disabilities (Retief & Letšosa, 2018). There are several different models of disability. In this research we focused on the four basic models: the moral model, which describes disability as the punishment of God, the medical model, which interpret disability as the deviation of normality, the social model, which reflects disability as a consequence of society's lack of awareness and the human rights model, which focuses on the inherent dignity of the human being (Smeltzer, 2007).

Why do we teach about disability in public schools?

Cultural adaptation of disability is not self-generated; it develops gradually over a long period of time affected by a number of different factors. Among other factors, beliefs and misconceptions about disability contribute to this process. These beliefs could be reinforced by educational institutions by not receiving attention and emphasis in the curriculum so that they cannot be clarified (Ware, 2001). Children's attitudes towards their peers with disabilities are often firmly determined by their degree of knowledge about disability, which stems from their social environments (Ison et. al., 2010). Children's lack of knowledge about disabilities often comes from negative attitudes towards their disabled peers and social exclusion of children with disabilities (Lindsay & McPherson, 2012). Considering that the perception

of disability often forms attitudes and behaviours, it is important to develop children's understanding of people with disabilities (Hunt & Hunt, 2004). One key mechanism of improving attitudes is bringing disability awareness into public school curriculum.

In the reflection of these findings, it is important to make disability awareness instruction part of the general curriculum, that way typically developing students should be taught about disability and the importance of valuing and understanding individual differences (Ferguson, 2001). The infusion of disability-related contents into the general curriculum would represent a preventive approach to reduce negative attitudes and barriers of inclusion of people with disabilities (Browning & Cagle, 2017; Knoll et al., 2017) as well as it would prepare all students to adopt ethical and moral principles of valuing individual differences (Alves & Lopes dos Santos 2013). Learning materials that support inclusive attitudes can help students discover, discuss, and reinterpret their stereotypes about disability (Erevelles, 2011; Symeonidou, 2018). The introduction of this curricula could promote integration not only in education but also in all areas of public life (Hoffmann & Flamich, 2014).

The Hungarian context

The major document that defines Hungarian Public Education is the national core curriculum.

The present Hungarian National Core Curriculum (HNCC) is a legal document issued as an annexe of a government decree which forms an integral part of the Public Education Act. Launched in September 2013, the current HNCC represents the top level of a newly introduced centralised three-level curriculum regulation system. The second and third levels of the system are embodied by the framework and local (school-level) curricula, which are developed on the basis of HNCC (Bereczki, 2015). The HNCC specifies the 'valid values, the concept of general knowledge and the definition of knowledge and learning' in public education (HNCC, 2012: 1). Additionally, the provisions of the HNCC define the theoretical, content-related and methodological bases of school education in Hungary, the main fields and content of subject areas taught, as well as the phases of education (Bereczki, 2015).

The HNCC has got three main parts. The first main section entitled 'Content regulation and levels of regulation of educational activity' describes the tasks and values of public education, including the description

of development fields and educational goals, and principles of methodology. The second part of the first main section discusses provisions regarding framework curricula and local regulations. The second main section entitled 'Competence development, the dissemination of general knowledge and knowledge acquisition' includes the description of key competencies also recommended by the European Union (European Parliament and the Council, 2006), the provisions regarding subject areas (structure and recommendations) and the material of the 10 subject areas (goals and principles, development tasks, and general content elements) organised along the three levels of education (Grades 1-4; 5-8; 9-12). The 10 curricular areas of the HNCC include (1) Hungarian language and literature (Hungarian), (2) Foreign languages, (3) Mathematics, (4) Man and society-including history; ethics; homeland and peoples; society, citizenship and economy; philosophy, (5) Man and nature - including environment; biology; physics; chemistry, (6) The Earth - our environment, (7) Arts - including music; drama and dance; visual culture; video culture and media literacy, (8) IT studies (IT), (9) Way of life and practical skills (Way of life), and (10) Physical education and sports (PE). Finally, the third main section is a glossary of the terms and definitions referring to the content regulation. The overall statements of intent of the HNCC are thus represented by the 'Tasks and values of public education' and 'Key competencies', whereas operational guidance for subject groups and grade levels are presented by the material of the 10 subject areas (Bereczki, 2015).

The Research

The theoretical framework of the present research is based on two premises, WHO definition of disability (WHO, 2014) and Tajfel & Turner's (1986) social identity theory. According to these, we interpret disability as a complex phenomenon, which reflects the interaction between features of a person's body and aspects of the society in which he or she lives. Overcoming the difficulties faced by people with disabilities requires interventions to remove environmental and social barriers (WHO, 2014). In this sense, society plays an important role in creating appropriate conditions for people with disabilities. Consequently, it is inevitable to provide the younger generation with relevant knowledge, skills and attitudes towards people with disabilities to be able to change their world into a place where people with disabilities will meet social acceptance and understanding (Pogorzelska, 2016).

Research Questions

The present research aimed at identifying and critically analysing the presence of disability as curriculum content in the HNCC. In order to identify the discourse-level barriers and enablers of disability content in the HNCC and to reveal how stereotypical representations of disability are manifested in this basic curriculum in Hungary, we posed the following research questions:

- How does disability content appear in the HNCC and in what social context is it represented?
- How consistent and coherent are the messages about disability across the curriculum?
- How are the messages about disability aligned with the theories of different models of disability?

Method

To address the research questions, a content analysis of the 2012 HNCC was conducted using NVivo 12 Pro software. Content analysis is a systematic, objective, quantitative examination of message characteristics (Neuendorf, 2017) intended for the analysis of message contents to unfold »what they mean to people, what they enable or prevent, and what the information conveyed by them does« (Krippendorff, 1995: 2). In quantitative content analysis, the text should be measurable and analysable by compiling special categories and topics into different study categories, the frequency of which can already be measured and analysed (Majoros, 2004). According to McQuail (2010), latent reports are the most important in modern content analysis, and they cannot be read directly from the data of the quantitative analysis. He assumed that it is not enough to count the frequency of the textual elements, but also have to examine their relationships. It may also be telling if some content is missing from the text.

Within the study content, textual and discourse analysis were applied. The first phase of the research, the macro analysis focused on finding the explicit and implicit disability-related messages represented within the examined parts of the curriculum. The analysis targeted the frequency and location of the Hungarian words for disability in the different structural units of the curriculum text. The numbers of occurrences were analysed using descriptive statistics. During this phase, we calculated the absolute

and the relative occurrence of each search term to reveal how frequently disability or disabled people were mentioned in the texts.

Within the microanalysis stage, the relevant hits were analysed to identify how disability was located within the text and what conception of disability was represented in the text. The basis of this analysis was the concept of the four basic models of disability.

As for revealing 'hidden assumptions' about disability and disabled people (Crawford, 2004: 21), we used linguistic analysis. In this procedure linguistic forms such as lexicon, agency and action, voice, verbs and adjectives (Ninnes, 2002) were analysed. Finally, the demarcated units were analysed how the constructed representation of disability might influence pupils' concept of disabled people (Hodkinson, Ghajarieh, & Salami, 2018). Mapping the concept of disability-related curriculum content and its classification into models based on the interpretation of keywords and its context. We examined the various phrases and associated their contextual meaning with the conceptualization of the different models of disability.

Results and discussion

The present research revealed several enablers and barriers presented by the 2012 HNCC to fostering students' knowledge and positive attitude about disability at Hungarian schools. One of the most important enablers disclosed by the study is that the HNCC incorporates disability, which is signalled by the multiple inclusion of the term in the document. According to the analysis of frequency, disability as a curricular content was included in the HNCC (55 occurrences, 0.098 per 100 words); however, there were notable differences across the different subject areas and levels of education (See Figure 2).

Barriers of teaching about disability presented in the 2012 HNCC were highlighted by several content-based, coherency and consistency critiques in the research. The curriculum contains multiple conceptualisations for disability, providing unclear and mixed messages to educators.

Most of the explicit disability-related curriculum content found in the HNCC reflects the concept of the medical disability model. According to this concept, »disability is seen as a medical problem that resides in the individual. It is a defect or failure of the human body and as such is inherently abnormal and pathological. The goals of intervention are the cure, development of the physical condition to the greatest extent possible, and rehabilitation (i.e., the adjustment of the person with the disability to the condi-

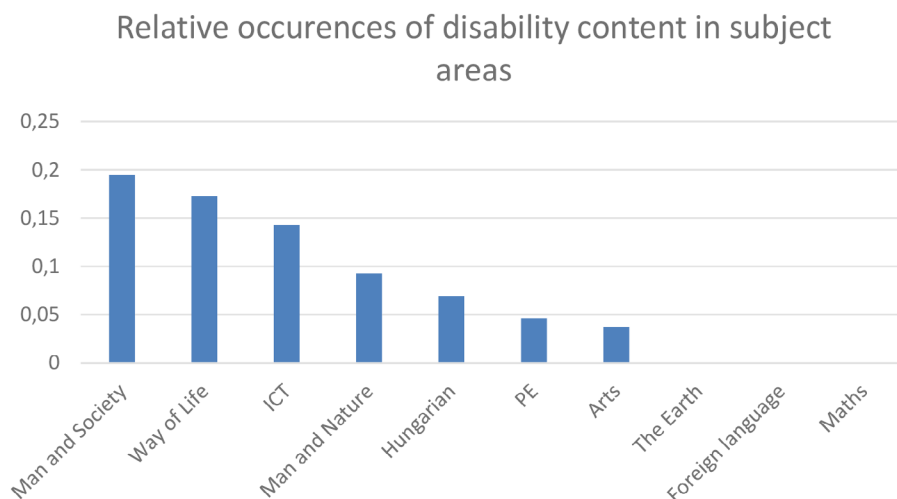


Figure 9: The relative occurrences of disability content in the subject areas

tion and to the environment). Persons with disabilities are expected to be dependent of the variety of services offered to them and to spend time in the role of patient or learner being helped by trained professionals» (Olk-in, 1999: 26).

Within Men and Society curricular area we can find the following disability-related content: »Health, illness, disability, health«. It is a talking title: the two ideas (illness, disability) as synonymous expressions are straddled by their opposite, the health concept. This way of communication clearly reinforces the concept of the medical model in both educators and students, therefore, disability in the curriculum is explained as a subject of illness. This concept interprets disability as a disorder, furthermore, this »sick role« approach fails to take account of the vital distinction between impairment and sickness (Retief & Letšosa, 2018). As Llewellyn et al. (2008: 256) note, »Many disabled people are not sick, but have ongoing impairments that do not present as daily health problems«.

In the subject areas as Man and Nature, Way of Life, Man and Society, Hungarian literature and Physical Education, the curricular contents concern the same misrepresentations of people with disabilities showing them in the context of their disability, usually as ill people, needing care and protection.

This approach estranges students from people with disabilities and does not allow students to imagine the situation of a disabled person. It

sets a strong boundary between able-bodied and disabled people, emphasizing the difference between them. This perception leads to different sort of ableist exclusionary practices at school instead of acceptance. Moreover, these curricular approaches may lead to a necessarily reductive »add-and-stir« method (Martin, 2008), which encourages teacher to simply add a single disability studies unit or assignment to their syllabi, thereby marginalizing it as a special topic of limited significance (Browning & Cagle, 2017).

In contrary, there are several possibilities in the different subject areas where disability can be discussed from the concept of the social and the human right models. According to the social model, »it is society which disables people with impairments, and therefore any meaningful solution must be directed at societal change rather than individual adjustment and rehabilitation« (Barnes, Mercer & Shakespeare, 2010: 163). Comparing the concept of the social and human right models, Degener (2017) highlights, that »while the social model helps people to understand the underlying social factors that shape our understanding of disability, the human rights model moves beyond explanation, offering a theoretical framework for disability policy that emphasises the human dignity of people with disabilities« (Degener, 2017: 43).

In the ICT subject area, the developing tasks include the topic of »Means of Communication«. Within this topic, there is a possibility to talk about those means of communications that could help the connection between people with disabilities and non-disabled people. Moreover, students would have an opportunity to learn about how important is the accessibility of the means of communication for all people in society. This approach reflects the perception of the social and human right models of disability, which emphasize that creating the physically and mentally accessible and adequate environment is social responsibility and duty.

Another possibility among subject areas to learn about this concept is in the Way of Life subject area. Within this subject area, students can learn about the impact of the settlement's traffic conditions on personal life, and the social effects of public transport opportunities. Within the educational goals and principals of Man and Society, the development of the content of social and civic competence is emphasized. This subject area includes the topic of social justice, tolerance, solidarity, and respect for diversity. In light of these ideas, there can be a lot of opportunities to talk about people with disabilities as the full members of society, with the same human rights as we have.

The perception of these two models is considered to be an appropriate conceptualization for disability content of the HNCC. Students have to learn that disability is not a health problem, but a complex phenomenon. In public education students usually have very little experience with thinking critically about disability. So it is necessary to create them an accessible framework through which they begin viewing the world around them with a critical eye toward accessibility and disability (Browning & Cagle 2017). The perception of the social and the human rights models could help to establish it.

Conclusions

The purpose of this study was to identify the curriculum discourse-level enablers and barriers of disability-related content in the 2012 HNCC by analysing the presence and conceptualisation of the topic of disability. The research highlighted several enablers and barriers presented by the HNCC to fostering students' knowledge about disability and positive attitudes toward people with disabilities in Hungarian schools.

One of the most important enablers revealed by the study is that disability as curriculum content is presented in the HNCC though it appears in different proportions in the various subject areas. Acceptance, respect for human rights and the development of helping behaviour for people with disabilities are important educational goals in the HNCC. These educational goals are included in a number of cultural areas of the curriculum.

The identified barriers include the lack of a consistent picture of disability concept in the HNCC, as the curriculum content demonstrates the linear coexistence of the views of the four classical models of disability. Most of the explicit disability-related curriculum content found in the 2012 HNCC reflects the concept of the medical disability model, while there are several opportunities among the implicit disability-related content to discuss disability through the conceptualization of the social and human rights models.

The implications of the findings suggest that a much more coherent and consistent approach to disability across the HNCC is required, presenting the conceptualization of the social and the human rights model. More attention to the conceptualization, coherency and consistency of disability contents, as well as to consciously framing disability concept in all subject areas in the curriculum, could increase the likelihood that teachers

can enhance their students' positive attitudes toward their disabled peers in schools and people with disabilities in the whole society.

Literature

- Allen, Julie. Rethinking Inclusive Education – The Philosophers of Difference in Practice. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2008.
- Alves, Silvia, & Pedro Lopes dos Santos. "Bringing Disability Awareness into the General Curriculum." *Curricular Discourses and Practises*, (2013): 514–518.
- Barnes, C., G. Mercer, & T. Shakespeare. "The social model of disability." In *Sociology: Introductory readings*, 3rd edn, szerző: Anthony Giddens & Philip Sutton és (eds.), 161–166., Cambridge, UK: Polity Press, 2010.
- Berezki, Enikő Orsolya. "Mapping creativity in the Hungarian National Core Curriculum: a content analysis of the overall statements of intent curricular areas and education levels." *Curriculum Journal*, (2015): 1–38.
- Browning, Ella R., & Lauren E. Cagle. "Teaching a "Critical Accessibility Case Study": Developing Disability Studies Curricula for the Technical Communication Classroom." *Journal of Technical Writing and Communication* 47, 4 (2017): 440–463.
- Clough, P. "Introduction." In *What's Special about Inclusive Education?* Edited by P. Clough, 1–3. London: Chapman, 1998.
- Crawford, Keith. "Inter Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. Paper presented at the Pacific Circle Consortium 27th Annual Conference, Hong Kong, Institute of Education. 21st–23rd April 2004." 2004.
- Degener, Theresia. "A new human rights model of disability'." In *The United Nations convention on the rights of persons with disabilities: A commentary*, Edited by V. Della Fina, R. Cera, G. Palmisano és, 41–60. Cham, Switzerland: Springer, 2017.
- Erevelles, Nirmala. "Crippin' curriculum at the intersections." *Journal of Curriculum and Pedagogy* 8, no. 1 (2011): 31–34.
- Ferguson, P. "On infusing disability studies into the general curriculum." In *On point...Brief discussions of critical issues*. Washington, D.C.: Special Education Programs (ED/ OSERS), 2001.
- Hodkinson, A., A.B. Ghajarieh, & A. Salami. "An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. *Journal*

- of Education 3-13 *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 46, no. 1 (2018): 27–36.
- Hoffmann, Mária Rita, & Mária Magdolna Flamich. “Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Az együttnevelés kontextusai.” *Új Pedagógiai Szemle* 11–12 (2014).
- Hunt, Courtney Shelton, & Brandon Hunt. “Changing attitudes toward people with disabilities.” *Journal of Managerial Issues* 16 (2004): 266–280.
- Ison, N, et al. “Just like you: a disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: a pilot study findings.” *Developmental Neurorehabilitation* 30 (2010): 360–368.
- Knoll, K, J Woiak, D Lang, S Goering, & R Cory. “Disability Studies Curriculum Transformation: Building a Program and Cultivating a Community.” *Journal of Disability and Religion* 21, no. 4 (2017): 360–380.
- Lindsay, S, & AC. McPherson. “Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy.” *Disability and Rehabilitation* 34 (2012): 101–109.
- Lindsay, Sally, & Ashley Edwards. “A systematic review of disability awareness interventions for children and youth.” *Disability & Rehabilitation*, 2012: 1–24.
- Llewellyn, A, L Agu, & D Mercer. *Sociology for social workers*. Polity, 2008.
- Majoros, P. *A kutatásmódszertan alapjai*. Budapest: Perfekt Kiadó, 2004.
- Martinez, Rebecca, & Phil Carspecken. “Effectiveness of a brief intervention on Latino children’s social acceptance of peers with special needs.” *Journal of Applied School Psychology* 23, no. 1 (2007): 97–115.
- McQuail, Denis. *McQuail’s Mass Communication Theory*. London: SAGE, 2010.
- Ninnes, P. “Discursive Space(s) in Science Curriculum Materials in Canada, Australia and Aotearoa/New Zealand.” *Journal of Curriculum Studies* 34, no. 5 (2002): 557–570.
- Olkin, R. *What psychotherapists should know about disability*. New York: Guilford Press, 1999.
- Pogorzelska, M. “Creating an image of people with disabilities in formal education. Analysis of the textbooks used in the chosen European countries.” *Studies in Global Ethics and Global Education* 5. (2016): 28–38.
- Retief, M, & R Letšosa. “Models of disability: A brief overview.” *Theological Studies* 24, no. 1 (2018): 1–8.
- Rillotta, F, & T Nettlebeck. “Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intel-

- lectual disability.” *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 32 (2007): 19–27.
- Schiemer, M. “Reality Bites: Listening to Children, Parents, Teachers and Other Experts.” Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia. *Inclusive Learning and Educational Equity* 4 (2017): 123–139.
- Smart, J. “Models of disability: The juxtaposition of biology and social construction.” In *Handbook of rehabilitation counseling*, Edited by: T Riggan, Maki D, 25–49. New York: Springer, 2004.
- Smeltzer, Suzanne C. “Improving the health and wellness of persons with disabilities: A call to action too important for nursing to ignore.” *Nursing Outlook* 55, no. 4 (2007): 189–195.
- Symeonidou, S. “Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground?” *European Journals of Special Needs Education*, (2018): 1–16.
- Tajfel, H., & J. C. Turner. “The social identity theory of intergroup behaviour.” In *Psychology of Intergroup Relations*. Edited by: S. Worchel és W. G. Austin., 7–24. Chicago: IL: Nelson-Hall, 1986.
- Tavares, Wendy. “An Evaluation of the Kids Are Kids Disability Awareness Program: Increasing Social Inclusion Among Children With Physical Disabilities.” *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation* 10 (2011): 25–35.
- Ware, L. “Writing, identity, and the other. Dare we do disability studies?” *Journal of Teacher Education* 52, no. 2 (2001): 107–123.
- Williams, S.J. “Is anybody there? Critical realism, chronic illness, and the disability debate.” *Sociology of Health and Illness* 21, no. 6 (1999): 797–819.
- World Health Organization. “Health topics. Disabilities.” <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>. 2014.

Internacionalizacija šole doma in v tujini ter zaznane ovire pri implementaciji internacionalizacijskih aktivnosti – primer OŠ Tončke Čeč

Ivana Majcen in Katarina Pajer Povh

Vsaka izmenjava v okviru programa Erasmus+ prinese bogate življenjske izkušnje, tako strokovne kot osebne, prav tako pa je tudi Evropa v treh desetletjih mobilnosti in sodelovanja pridobila odprto in podjetno generacijo devetih milijonov ljudi, ki danes oblikujejo prihodnost naše družbe. (Evropska komisija, 2017).

Slovenija je vključena v mednarodno sodelovanje na vseh ravneh izobraževanja, od predšolske vzgoje do visokega šolstva, in zajema tudi izobraževanja odraslih. Razvojno-projektno sodelovanje in mobilnosti v programu izobraževanja EU dajejo oporo izobraževalnim reformam v Sloveniji. Dejavnosti vključujejo vse dejavnike, od posameznika do institucij, lokalne oblasti in nacionalno raven sistema. V programih mobilnosti vsako leto sodeluje okoli 1000 učiteljev in članov strokovnega osebja (Eurydice, 2018).

Internacionalizacijo v sklopu VIZ delimo na internacionalizacijo doma in v tujini. K internacionalizaciji *doma* sodijo tiste mednarodne dejavnosti, ki niso mobilnost v tujino in potekajo izključno na šoli oziroma v njenem lokalnem okolju. Tako se npr. na OŠ Tončke Čeč Trbovlje, katere primer opisujemo v prispevku, izvajajo naslednje aktivnosti:

- Sodelovanje z organizacijami v lokalnem okolju, ki imajo mednarodni doseg (Mladinski center Trbovlje, nevladne organizacije,

društva, podjetja v lokalnem okolju, Regionalna agencija Zasavje).

- Vključevanje mednarodnih pripravnikov v pouk (s pomočjo programa Erasmus+).
- Akreditacija za sodelovanje v projektu EVS prostovoljcev in neposredno vključevanje EVS prostovoljcev v pouk oz. aktivnosti šole.
- Vključenost v mrežo ANGLIA NETWORK EUROPE, preko katere se izvaja projekt Hi5!, ki omogoča mednarodne digitalne stike med učenci dveh držav.
- Vključenost v projekt Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja, ki krepi medkulturne kompetence otrok in učiteljev.
- Sodelovanje v prijavih strateških partnerstev – Erasmus+, KA2.

V sklopu internacionalizacije v tujini pa:

- Smo na OŠ Tončke Čeč, Trbovlje raziskovali pedagoške prakse preko dveh mobilnosti, v okviru programov Erasmus+ in Norveškega finančnega mehanizma.
- Se je različnih mednarodnih aktivnosti in projektov v sklopu e-twinninga samoiniciativno udeleževala šolska knjižničarka.

Sodelovanje v mednarodnih projektih programa EU pozitivno vpliva tako na šolo kot na delo učiteljev in učence/dijake. Po mnenju ravnateljev, ki so bili del Študije učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovno in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet (Sentočnik, 2013), sodelovanje v mednarodnih projektih največ prinaša šoli in učiteljem, po mnenju učiteljev pa šoli in učencem. Prav tako so se pokazale povezave med spremenljivkami; in sicer vpliv na enem področju pozitivno vpliva tudi na drugo področje (ibid.). Največji zaznani premiki so v izboljšani klimi organizacije, profesionalnem razvoju učiteljev ter nekognitivnem vidiku učenja učencev. Šola se z mednarodnimi projekti spreminja v učečo se skupnost, ki je v današnjem hitro spreminjajočem se svetu nujna za ohranjanje kakovosti izobraževanja (Erčulj, 2006, v Pajnič et al., 2017).

Sodelovanje v mednarodnem projektu udeležence potisne v realno situacijo, v kateri se morajo tako sodelujoči otroci kot učitelji znajti v tujem okolju, se prilagoditi načinu komuniciranja, naravi dela. Kljub temu da gre običajno za kratkotrajne mobilnosti, te prinašajo dolgoročen učinek, verje-

tno ravno zaradi neposredne osebne izkušnje (Pajnič et al., 2017). Učinki se kažejo v obliki sprememb; pri poučevanju ter učenju, v obliki na novo prisotnih metod, pristopov, gradiv, pedagoškega vodenja, klime ... Za ohranitev oz. trajnost učinkov pa je potrebno zagotoviti nenehen stik z mednarodnim okoljem (Sentočnik, 2013)

Opis problema

Ne glede na finančno in tehnično podporo, ki jo mobilni posamezniki lahko prejmejo (npr. od Centra Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja CMEPIUS), ostaja dejstvo, da večina strokovnih delavcev v VIZ možnosti za mednarodno mobilnost ne izkoristi. To v splošnem ugotavljata Slapšak in Lenc (2016), podobna opažanja pa zaznavamo na OŠ Tončke Čeč. Pomembno je vedeti, da posameznik kot fizična oseba ne more prijaviti projekta v programu. Projekt vedno prijavi organizacija/institucija, ki nato posameznika bodisi pošlje v tujino ali ga iz tujine sprejme. Projekt mobilnosti zajema organizacijo pošiljateljico, samega posameznika ter organizacijo gostiteljico (Pajnič et al., 2017).

S pomočjo kratkega anketnega vprašalnika smo želeli ugotoviti, ali je učiteljem na dotični šoli internacionalizacija v smislu mobilnosti v tujino pomembna, ali jo prepoznavajo kot doprinos k profesionalnemu razvoju, motivacijo ter predvsem kje so razlogi za nižjo udeležbo na mobilnostih kljub visoki podpori vodstva.

Raziskovalni vprašanji, ki smo si ju zastavili sta:

- Kakšen doprinos k profesionalnem razvoju prepoznavajo strokovni delavci OŠ Tončke Čeč v mobilnosti?
- Kje so razlogi, da se strokovni delavci OŠ Tončke Čeč ne udeležujejo aktivnosti internacionalizacije v tujini in mednarodne mobilnosti?

Raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-eksperimentalna, saj smo opisali stanje polja, s pomočjo raziskovalnega inštrumenta pa ugotavljali morebitne razlage k zaznanemu problemu (Sagadin, 1993: 12).

Opis vzorca

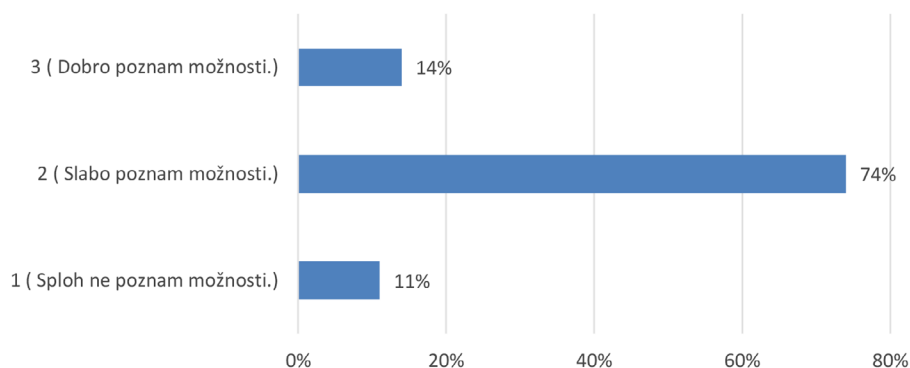
Vzorec sestavlja 35 učiteljev OŠ Tončke Čeč, različnih starosti. Sedemintrideset odstotkov vprašanih sodi v prvo starostno skupino 21–40 let in 63 % vprašanih v drugo starostno skupino 41–60 let.

Rezultati

Podatke, ki smo jih pridobili, smo predstavili z deskriptivno statistiko, s frekvencaami oz. odstotki. Nekatere rezultate smo primerjali tudi po starostnih skupinah. Po Fullan in Hargreaves (1992: 123–128), ki sta učiteljevo kariero definirala na faze in ji dodala časovno komponento, je večina učiteljev v zadnjih dveh fazah profesionalnega razvoja. Prva faza, ki jo omejujemo, je umirjenost in konzervativnost oz. zrela kariera. V tem obdobju učitelj postopno izgublja entuziazem in energijo kompenzira s povečanim občutkom zaupanja, pojavi se lahko grenkoba in zagrenjenost. Druga faza je odmikanje oz. faza sproščenosti, faza konzervativizma, nestrinjanje s šolsko prakso, kjer je učitelj nezadovoljen z razvojem učencev, s starši (Ropar in Moreti, 2013).

Strokovne delavce smo najprej povprašali o poznavanju možnosti financiranja mobilnosti.

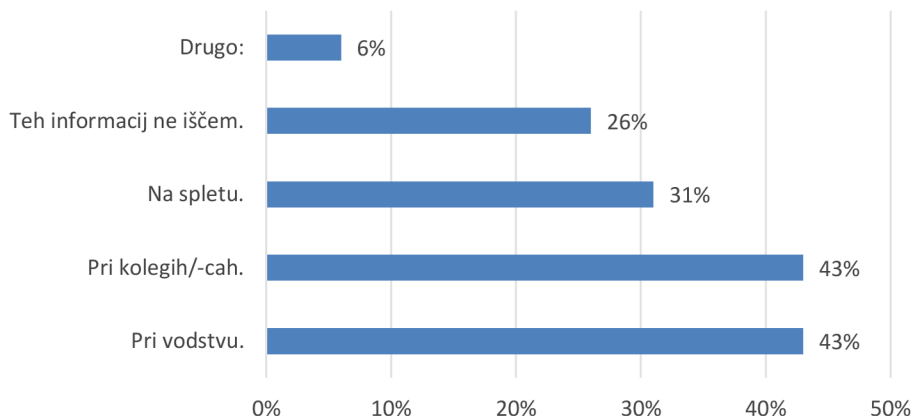
Poznavanje možnosti financiranja mobilnosti v tujino v okviru zaposlitve v OŠ TČ.



Slika 10: Poznavanje možnosti financiranja mobilnosti v tujino med zaposlenimi na OŠ Tončke Čec

Večina vprašanih, 85 %, slabo pozna možnosti financiranja mobilnosti v tujino v okviru zaposlitve ali možnosti ne pozna. Le 14 % vprašanih strokovnih delavcev je s takimi možnostmi seznanjeno. Informacije zaposleni na šoli večinoma pridobivajo pri kolegih ali pri vodstvu, zgolj 21 % na spletu, eden od vprašanih je za informacije izvedel po naključju. Ugotovitve ne glede na starostno skupino so jasne, da večina slabo pozna možnosti financiranja mobilnosti v tujino. Učitelji, ki sodijo v drugo starostno skupino, pa

Kje zaposleni pridobivajo informacije o možnostih mobilnosti v tujino:

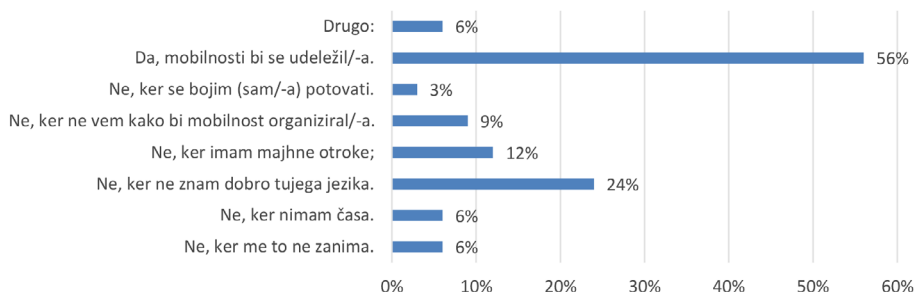


Slika 11: Kje zaposleni v OŠ Tončke Čec pridobivajo informacije o možnostih mobilnosti
nesignifikantno, a po frekvencah sodeč bolj poznajo možnosti financiranja, kot učitelji prve starostne skupine.

Kolektiv smo izzvali z vprašanjem, da imajo možnost odpotovati v tujino na strokovno izpopolnjevanje, raziskovanje praks in novih krajev. Zanimalo nas je, koliko odstotkov vprašanih bi se mobilnosti udeležilo. Skoraj polovica vprašanih, 46 %, je odgovorila, da bi se mobilnosti v okviru svoje zaposlitve udeležila. Zanimiva ugotovitev je, da je 20 % vprašanih do mobilnosti zadržanih zaradi neznanja tujega jezika, medtem ko o tej oviri pred raziskavo sploh nismo razmišljali. V tem primeru bi veljalo razmisliti o spodbudah za udeležbo na tečajih tujega jezika oz. organizacijo le v okviru zavoda. Med drugimi odgovori so vprašani (5 %) kot razlog za neudeležbo navedli starost. Upoštevajoč Fullan in Hargreaves (1992: 123–128) ter vzorec smo presenečeni, da starost ni med prvimi razlogi za slabši interes. Za zrelo kariero, ki traja od devetnajstega do tridesetega leta poučevanja, so namreč značilni umirjenost in konzervativnost, upadanje entuziazma in energije.

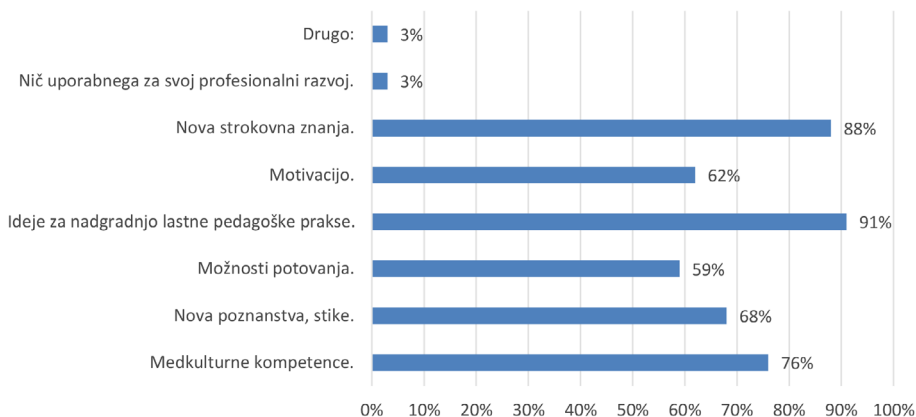
Kolektiv smo povprašali tudi o doprinosu izkušnje mobilnosti na različnih področjih profesionalnega in osebnega razvoja. Večina je mnenja, da z mednarodno mobilnostjo pridobijo. Le 3 % vprašanih meni, da z mednarodno mobilnostjo ne pridobi ničesar uporabnega za profesionalni razvoj. Eden od vprašanih (3 %) je dodal, da lahko pridobi širši pogled

Jutri lahko v okviru svoje zaposlitve odpotujete v tujino, kjer se strokovno izpopolnujete, raziskujete druge prakse, nove kraje, ustvarjate nove stike. Ali bi se tovrstne mednarodne mobilnosti udeležili?



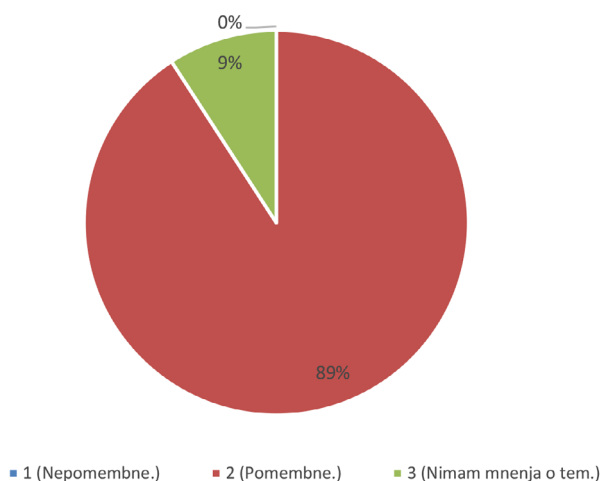
Slika 12: Udeležba na potencialni mobilnosti v okviru zaposlitve

Menim, da lahko z mednarodno mobilnostjo pridobim:



Slika 13: Doprinos mednarodne mobilnosti

na vzgojo in izobraževanje (odgovor drugo). Med izbranimi možnostmi so v 91 % v ospredju ideje za nadgradnjo lastne pedagoške prakse ter nova strokovna znanja (88 %). Kot presenetljivo pomembne vprašani priznavajo tudi možnosti za nova poznanstva, motivacijo ter medkulturne kompetence, ki so rangirane pred možnostjo potovanja in novimi stiki, ki jih lahko v sklopu mobilnosti ustvarjajo. Medkulturne kompetence so ena izmed ključnih kompetenc za uspešno delo v mednarodnem okolju, v katerega je zaradi globalizacije vključena vsaka stroka, vsako podjetje.



Slika 14: Percepcija pomembnosti mednarodnih mobilnosti

Zanimalo nas je, ali v kolektivu OŠ Tončke Čeč strokovni delavci menijo, da so mednarodne mobilnosti pomembne ali ne. 89 % jih je mnenja, da so mednarodne mobilnosti v okviru zaposlitve pomembne za različna spoznanja. 9 % jih o tem nima mnenja. Pri preverjanju stališč do mobilnosti smo preverili tudi razlike med odgovori med starostnimi skupinami. Vsi respondenti prve starostne skupine so odgovorili, da so mednarodne mobilnosti v okviru zaposlitve pomembne, učitelji druge starostne skupine so se v večini (83 %) strinjali s pomembnostjo mobilnosti, 17 % pa jih nima mnenja o tem.

Zaključek

V okviru raziskave smo iskali razloge za slabšo udeležbo strokovnih delavcev OŠ Tončke Čeč Trbovlje v aktivnostih internacionalizacije v tujini oz. mobilnosti, ki jih nudijo podporne organizacije. Najbolj presenetljiva ugotovitev v raziskavi je, da bi se 46 % strokovnih delavcev mobilnosti udeležilo ter da v izkušnji mobilnosti prepoznavajo veliko prednost ter prispevek k osebni in profesionalni razvoju. Samo 3 % vprašanih ne prepozna uporabnosti mednarodne izkušnje mobilnosti za profesionalni razvoj. Skozi vprašalnik je bilo ugotovljeno, da strokovni delavci slabše poznajo možnosti financiranja, da jih ne iščejo oz. ne vedo, kje jih iskati, saj jih 29 % navaja, da te dobijo pri kolegih, pri katerih pa je splošna podučenost slaba. Zelo spodbudna ugotovitev, da imajo strokovni delavci OŠ Tončke Čeč po-

zitivna stališča in interes do mobilnosti, pomeni, da je potrebno delovati v smeri spodbude in konkretnega vodenja.

Predpostavljamo, da so pogoji za vzpostavljanje več aktivnosti internacionalizacije doma v šoli ustrezni, ugotavljamo pa, da je velika verjetnost, da so podporne možnosti na šoli zastavljene neustrezno oz. jih je potrebno dodatno raziskati ter potrditi predpostavke.

Na ravni šole bi lahko poskušali z naslednjimi ukrepi:

- Konkretno informiranje o priložnostih na pedagoških konferencah in aktivih.
- Pobuda za organizacijo tečaja angleščine.
- Načrtovanje mobilnosti v večjih skupinah.
- Oblikovanje podpornega "tima" oz. projektne skupine za spodbudo pri načrtovanju in izvedbi mobilnosti.

Sklenemo lahko, da je področje internacionalizacije v tujini učiteljem še neznana priložnost oz. možnost, katere pozitivni učinki pa so strokovnim delavcem poznani. Razmisliti bi bilo potrebno o načinu informiranja, se učiteljem približati neposredno v kolektivih, konkretno pomagati pri pripravi prijavnne dokumentacije, morda usposobiti in podpirati enega strokovnega delavca v kolektivu, ki podpora pri mobilnostih multiplicita v svojem kolektivu.

Vsekakor pa so ugotovitve te raziskave iztočnica za nadaljnje raziskovanje in posodabljanje trenutnih praks.

Literatura

- Knight, Jane. *Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges*; 2005 iau Global Survey Report. Pariz: International Association of Universities, 2006.
- Pajnič, Neža, Andreja Lenc in Urška Šraj. »Razvoj evropskih programov sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ter učinki teh dejavnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 15, št. 2 (2017): 135–158.
- Ropar, Ivan in Melita Moretti. »Kako se z leti spreminja odnos učiteljev do razvoja kariere?« *Mednarodno inovativno poslovanje* 5, št. 2 (2013).
- Sagadin, Janez. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.

Sentočnik, Sonja. Študija učinkov programa Vseživljenjsko učenje na osnovno in srednješolsko izobraževanje z vidika nacionalnih prioritet. Ljubljana: CMEPIUS, 2013.

Slapšak, Urška in Andreja Lenc. »Internacionalizacija v šoli.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14, št. 1 (2016): 19–26.

Van Eyken, H., A. Farcasiu, A. Raeymaeckers, R. Szekely in I. Wagenhofer. *Developing Skills for Efficient Communication*. Deurne, Karjaa, Sibiu, Vienna, 2005.

Viri

Eurydice. »Mobilnost in internacionalizacija.« 31. 12. 2018. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/mobility-and-internationalisation-68_sl

Evropska komisija. »Trideseta obletnica programa izmenjav Erasmus v tujini: Komisija predstavlja mobilno aplikacijo.« Sporočilo za medije, 13. 6. 2017 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1574_sl.htm

učenje, poučevanje
in socialni odnosi

Usvajanje tujega jezika: stališča mlajših učencev

Tilen Smajla

Poučevanje tujih jezikov je bilo v preteklosti deležno precejšnje pozornosti zaradi pomena oblikovanja stališč do učenja tujih jezikov. S stališči do učenja in poučevanja tujih jezikov so se teoretiki ukvarjali že v poznih 60. in 70. letih prejšnjega tisočletja (Jakobovits, 1970; Lambert in Wallace, 1972; Leon, 1969; Rivers, 1965) ter v zadnjem času Pinter (2006; 2011). Cameron (2001: 1) navaja, da je poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju povsem drugačna izkušnja kot poučevanje odraslih ali poučevanje adolescentov, in sicer zato, ker so mlajši učenci bolj živahni in izkazujejo več navdušenja za učenje, pogosto se lotijo neke aktivnosti, čeprav jim ni popolnoma jasen cilj, bolj jim je pomembna naklonjenost učitelja kot naklonjenost njihovih vrstnikov. Poleg omenjenega imajo mlajši učenci na razpolago manj virov kot recimo starejši učeči, ki so sposobnejši abstraktne analize jezika, kar je mlajšim učencem še pretežko (Pinter, 2006: 17). Pinter (ibid.: 18) še dodaja, da ravno zaradi nesposobnosti abstraktnega analiziranja mlajši učenci še niso sposobni prosto ugibati o prvinah nekega jezika, sposobnost, ki jo starejši učeči že obvladajo.

Brumen idr. (2015: 29) ugotavljajo, da je poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju kompleksen psihološko-pedagoški pojav, ker obsega veliko dejavnikov, med drugim na tem mestu poudarjajo učenčevo motivacijo za učenje. Jazbec, Čagran in Lipavc Oštir (2016: 126) so v povezavi z motivacijo poudarile njen pomen pri vplivu na vse oblike učenja. Tudi MacIntyre idr. (2002, v Mihaljevič Djigunović, 2012: 57) navajajo pomen učenčeve mo-

tivacije, ki lahko zelo variira. Poudarjajo pa tudi učenčevo pozitivno naravnost do jezika in prisotnost ali odsotnost težav pri učenju. Drugi, ravno tako pomembni dejavnik je po mnenju Muñoza (2016) bogata, raznolika in nepretrgana izpostavljenost jeziku, kar je še posebej pomembno v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO). Pogosto si otroke predstavljamo kot neke vrste *tabulo raso*, ki jo mora učitelj šele napisati, vendar Moon (2005: 1–15) trdi, da otroci posedujejo naravno zmožnost, ki jim omogoča učenje v splošnem pomenu, poleg tega naj bi imeli otroci zmožnost izboljšane učenja tujega jezika, še več, sposobni naj bi bili celo oblikovanja nekega stališča do določenega tujega jezika.

Za mlajše učence v osnovni šoli je značilno, da jih zanima učenje tujega jezika (v nadaljevanju TJ) in da so v okolju, kjer je učenje TJ primerno intenzivno, zmožni dosegati dobre učne rezultate. Mlajši učenci so namreč že zelo zgodaj soočeni z raznojezičnimi vnosi s strani sošolcev ali starejših učencev z drugačnim jezikovnim in kulturnim ozadjem, poleg tega so soočeni z raznojezičnimi vnosi, bodisi prek medijev bodisi prek drugih virov (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, 2012).

Enever (2016: 355) poudarja nekaj pomembnejših dejavnikov, na katere moramo biti pozorni pri zgodnjem poučevanju jezika, in sicer pomen konteksta, socio-politično dimenzijo učenja TJ in učiteljevo usposobljenost. Tako se pri učenju TJ v zgodnjem obdobju pojavljajo konteksti od zasebnih jezikovnih šol pa vse do državnih šol z javno priznanim programom (Enever, 2016: 353). V šolah obstaja veliko učnih pristopov, ki jih učitelji izvajajo na različne načine, posledično so različni tudi učni izidi. V okoljih, kjer je poučevalni jezik angleščina, je vnos jezikovnih prvin enakomerno intenziven pri celotnem učnem načrtu, kar je podobno pristopom, imenovanim jezikovno prhanje in jezikovna potopitev, ki jih najdemo povečini na območjih bivšega britanskega in francoskega imperija (ibid.). Poleg tega obstaja še en razlog, zaradi katerega prihaja v svetu do prevlade angleščine. Graddol (2006: 88–91) navaja namreč, da »angleščina ni le izobraževalni, temveč tudi politični in ekonomski projekt«, kar hkrati pomeni tudi to, da se vlade v državah, kjer angleščina ni uradni jezik, trudijo jezikovno opremiti državljane z namenom večje konkurenčnosti na svetovnem trgu. Poleg omenjenih dejavnikov in razlogov obstajajo še drugi pomembni dejavniki, ki jih ne moremo obiti, in sicer tako imenovani individualni dejavniki (Richards in Rodgers, 2014: 28), med katere štejemo učne stile, afektivne dejavnike, motivacijo in učne strategije.

Problem, namen in cilji raziskave

V šolskem letu 2014/2015 je prvi tuji jezik (TJ 1) uveden v drugi razred ene tretjine slovenskih javnih osnovnih šol. Poskusno uvajanje je trajalo do šolskega leta 2016/2017, ko je bil TJ 1 uveden frontalno v vse osnovne šole. Na področju učenja in poučevanja mlajših učencev ni bila v Sloveniji še izpeljana nobena raziskava stališč do učenja TJ 1, zato smo se osredinili na raziskovanje ravno tega segmenta učenja mlajših učencev. Poseben izziv nam je predstavljala rana mladost učencev, obstaja namreč veliko različnih pogledov na to, kako najbolj primerno motivirati mlajše učence za učenje. Glede na raziskavo, ki jo je opravila Enever (2011), imajo mlajši učenci določeno stališče do učenja tujega jezika, še preden vstopijo šolo. Izkazalo se je, da stališč ni lahko spremeniti, ker je ravno lastnost nespreminjanja oziroma stalnosti osrednja lastnost pri oblikovanju stališč (Nastran Ule, 1997: 115; Ule, 2005; Wesely, 2012).

Raziskovalne hipoteze

Raziskava se je osredinila na osem slovenskih javnih osnovnih šol, ki so sprejele naše vabilo k raziskavi. Postavili smo si tri raziskovalne hipoteze: (1) obstajajo statistično značilne razlike v stališčih mlajših učencev do učenja TJ 1 glede na spol, (2) glede na starost in (3) glede na šolo, kjer se učijo prvega tujega jezika.

Raziskovalna metodologija

Raziskovalna paradigma

Raziskava je bila izpeljana v skladu s smernicami za opisno in kavzalno ter neeksperimentalno pedagoško raziskovanje. Rezultati so predstavljeni v Preglednicah 1, 2, 3 in 4 ter v preglednici v Prilogah.

Raziskovalni vzorec

Postopnemu uvajanju prvega tujega jezika v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (prvi do tretji razred) je v prvem šolskem letu uvajanja, 2014, pristopilo 61 slovenskih javnih osnovnih šol, izbranih s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (Uradni list R Slovenije, 2014). Omenjene šole smo kontaktirali po elektronski pošti. Izkazalo se je, da se bo postopnemu uvajanju v prvem letu pridružilo le 59 osnovnih šol od 61 (96,7 %), osem ali 13,5 % osnovnih šol, ki so se odločile izvajati postopno uvajanje prvega tujega jezika v drugi razred, pa se je odzvalo našemu vabilu za so-

delovanje v raziskavi. Odzvalo se je 257 učencev drugih razredov javnih osnovnih šol v prvem merjenju (februar–marec 2015) in 230 učencev v drugem merjenju (junij 2015).

Raziskovalni instrument

Pri raziskavi smo uporabili instrument AMTB (angl. *Attitude/Motivation Test Battery*) (Gardner 2004). Izvirni instrument je bil preveden v različne jezike in bil uporabljen med drugim v raziskavah v Braziliji, na Hrvaškem, Japonskem, Poljskem, Romuniji in Španiji. Sestavlja ga 104 trditev na 7-stopenjski Likertovi lestvici stališč. Respondenti se odzovejo na trditve s tem, da izberejo vrednosti od 1 – *najmanj se strinjam* do 7 – *popolnoma se strinjam* in s tem izrazijo svoje stališče do objekta/situacije. AMTB je standardiziran instrument, vendar smo zaradi starosti udeležencev (sedem ali osem let stari učenci) uporabili le del instrumenta, ki smo ga priredili na način, da je ustrezal namenom naše raziskave in starosti udeležencev. V nadaljevanju smo tako prirejen instrument prevedli v slovenski jezik, ga ponudili v pregled ekspertni skupini, da ga preveri, in ga nato v raziskavi uporabili. Nastali instrument je bil tako sestavljen iz 11 trditev, ki smo jih preverili s faktorsko analizo, preverili smo ga tudi s koeficientom Cronbach alfa za preverjanje zanesljivosti. Izračun je pokazal, da je koeficient Cronbach alfa, uporabljen v naši raziskavi, $\alpha = 0,719$, kar Field (2013: 640) nava-ja kot dobro zanesljivost.

Analiza podatkov

Podatke smo analizirali z uporabo programa SPSS IBM, različici 22 in 23. Dve spremenljivki, starost in spol, smo analizirali kot numerične spremenljivke. Pregledali smo porazdelitev in homogenost z uporabo faktorjev sploščenosti in asimetrije. V nadaljevanju smo s *t*-preizkusom in analizo variance preverili statistično značilne razlike. V primeru spremenljivke šola smo v primeru statističnih značilnosti slednje dodatno preverili še s preizkusom post-hoc.

Rezultati

V analizi smo preverili enajst trditev. Na začetku empiričnega dela raziskave predstavljamo rezultate opisnih statističnih izračunov (glej Prilogo).

V Preglednici v Prilogi je razvidno, da imajo vsi udeleženci do učenja prvega tujega jezika pozitivno stališče. Glede na ugotovljene povprečne

vrednosti v prvem merjenju izhaja, da se udeleženci v povprečju zelo strinjajo s trditvijo »Dobro je, da se učim angleško.«

($M = 6,3307$). Nadalje, udeleženci so se v povprečju zelo strinjali s trditvijo »Tujega jezika se učim zato, da lahko govorim z ljudmi, ki ta jezik govorijo.« ($M = 6,3152$). Udeleženci so se v povprečju zelo strinjali tudi s trditvijo »Pri pouku angleščine se veliko naučim.« ($M = 6,1128$). Visoke vrednosti aritmetične sredine (med 5,2 in 5,9) smo zaznali tudi pri drugih trditvah, kar potrjuje pozitivna stališča do učenja prvega tujega jezika. Izjema je trditev »Ne bojim se govoriti angleško v razredu.« ($M = 4,7813$), s katero so se udeleženci v povprečju manj strinjali. Pri drugem merjenju pa smo v primerjavi s prvim merjenjem zaznali nižje povprečne vrednosti aritmetičnih sredin pri sedmih trditvah od enajstih, pri čemer so navzgor odstopale naslednje trditve: »Pri pouku angleščine se veliko naučim.«, »Dobro je, da se učim angleško.«, »Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.« ter »Ne bojim se govoriti angleško v razredu.«

V nadaljevanju smo se osredinili na analizo koeficientov sploščenosti in asimetričnosti. Naš namen je bil pregledati omenjene koeficiente in iz nadaljnje analize umakniti tiste trditve, pri katerih je statistična analiza ugotovila nenormalne porazdelitve. Rezultat analize koeficientov sploščenosti in asimetričnosti, izpeljane na vzorcu 257 učencev, nakazuje nenormalno porazdelitev v primeru petih trditev, pri katerih je bila ugotovljena vrednost nad $|2|$, posledično smo te trditve izključili iz nadaljnje analize, in sicer gre za trditve: »Tujega jezika se učim zato, da lahko govorim z ljudmi, ki ta jezik govorijo.« (vrednost koeficienta sploščenosti, v nadaljevanju KURT: 5,217, vrednost koeficienta asimetrije, v nadaljevanju SKEW: -2,393), »Angleščina je zanimiva.« (KURT: 2,981), »Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.« (KURT: 3,173), »Pri pouku angleščine se veliko naučim.« (KURT: 3,189) in »Dobro je, da se učim angleško.« (KURT: 5,246, SKEW: -2,511). Rezultat analize koeficientov sploščenosti in asimetrije, izpeljane na vzorcu 230 učencev, pa nakazuje nenormalno porazdelitev v primeru treh trditev, in sicer: »Tujega jezika se učim zato, da lahko govorim z ljudmi, ki ta jezik govorijo.« (KURT: 4,089, SKEW: -2,100), »Pri pouku angleščine se veliko naučim.« (KURT: 4,378, SKEW: -2,165) in »Dobro je, da se učim angleško.« (KURT: 7,177, SKEW: -2,731), ki jih posledično nismo upoštevali pri nadaljnji analizi.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate stališč učencev do uvajanja prvega tujega jezika, pri čemer je bil naš namen ugotavljati morebitne statistično značilne razlike glede na spol udeležencev. Za potrjevanje hipote-

ze smo izvedli *t*-preizkus. V Tabeli 9 smo statistično značilne razlike v stališčih označili v poševnem tisku. V Tabeli 9 predstavljamo rezultate analize stališč za prvo merjenje (januar–februar 2015).

Tabela 17: Razlike v stališčih učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol (prvo merjenje)

Trditev		M	F	p	t	p
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	deklice	5,75	1,729	0,29	-1,25	0,21
	dečki	5,47				
Dobro je, da se učim angleško.	deklice	6,49	4,184	0,04	0,97	0,33
	dečki	6,21				
Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.	deklice	4,60	1,348	0,24	0,97	0,33
	dečki	4,91				
Pouk angleščine je zanimiv.	deklice	6,21	13,025	<0,01	-2,31	0,01
	dečki	5,68				
Ne bojim se govoriti angleško v razredu.	deklice	5,22	0,885	0,34	0,38	0,70
	dečki	5,33				
Starši so veseli, da se učim govorit angleško.	deklice	5,53	0,003	0,95	0,22	0,79
	dečki	5,60				

Legenda: *M* = povprečna vrednost, *F* = vrednost Levenovega preizkusa, *p* = statistična značilnost, *t* = vrednost *t*-preizkusa, *p* = statistična značilnost, ugotovljena pri *t*-preizkusu

Iz Tabele 17 lahko v prvem merjenju zaznamo eno statistično značilno razliko v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol s stopnjo značilnosti, manjšo od 0,05 %, in sicer gre za trditev »Pouk angleščine je zanimiv.« ($p = 0,01$). Hipotezo 1 lahko posledično potrdimo v primeru ene od enajstih trditvev. Rezultati nakazujejo, da imajo deklice v povprečju bolj pozitivno stališče do pouka TJ 1 od dečkov. Preveriti bi bilo torej treba, ali so v bile v času izvajanja naše raziskave pri pouku TJ 1 uporabljene ustrezne učne strategije in pristopi, ki bi enako motivirali tako deklice kot dečke.

V nadaljevanju v Tabeli 10 predstavljamo rezultate *t*-preizkusa za drugo merjenje (junij 2015). Statistično značilne razlike smo označili s poševnim tiskom.

Iz Tabele 18 izhajajo naslednji rezultati: pri drugem merjenju (junij 2015) smo zaznali veliko razlik v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, pri čemer smo zaznali pri petih trditvah statistično značilne razlike s stopnjo značilnosti, manjšo od 0,05 %. Gre za trditve »Kdor govori angleško, je zanimiv.« ($p < 0,01$), »Angleščina je zanimiva.« ($p = 0,02$), »Želim se učiti angleščine.« ($p = 0,03$), »Učenje angleščine je zanimivo.« ($p = 0,01$), kot tudi »Pouk angleščine je zanimiv.« ($p = 0,01$). Če primerjamo obe mer-

Tabela 18: Razlike v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol (drugo merjenje)

Trditve		M	F	p	t	p
Kdor govori angleško, je zanimiv.	deklice	5,98	17,176	<0,01	-2,56	<0,01
	dečki	5,33				
Angleščina je zanimiva.	deklice	6,06	10,462	<0,01	-2,17	0,02
	dečki	5,54				
Želim se učiti angleščine.	deklice	6,05	5,146	0,02	-2,13	0,03
	dečki	5,55				
Učenje angleščine je zanimivo.	deklice	6,12	10,127	<0,01	-2,37	0,01
	dečki	5,58				
Pouk angleščine je zanimiv.	deklice	5,94	12,061	<0,01	2,35	0,01
	dečki	5,33				
Ne bojim se govoriti angleško v razredu.	deklice	5,10	5,425	0,02	1,83	0,06
	dečki	5,68				
Starši so veseli, da se učim govorit angleško.	deklice	5,48	2,385	0,12	-0,52	0,60
	dečki	5,33				

jenji, ugotavljamo, da so v povprečju uvajanju TJ 1 bolj naklonjene deklice kot dečki, kar je pomenljivo predvsem za učitelje. Ugotavljamo, da je bilo veliko več razlik v stališčih do uvajanja TJ 1 zaznanih pri drugem merjenju, ki je potekalo pred koncem pouka prvega leta uvajanja TJ 1 v drugi razred. Učenci so bili v času med prvim merjenjem, ki je potekalo takoj po koncu prvega ocenjevalnega obdobja prvega leta uvajanja TJ 1, in drugim merjenjem izpostavljeni tudi ocenjevanju in ostalim dejavnikom šolskega dela (preverjanju in ponavljanju znanja, raznim nalogam in podobno), kar je bil morebiti razlog za spremembo stališč. Hipotezo 1 lahko v primeru drugega merjenja potrdimo v primeru petih trditev od enajstih.

V nadaljevanju prispevka se osredinimo na predstavitev rezultatov analize stališč učencev do uvajanja TJ 1 glede na starost. Rezultate *t*-preizkusa predstavljamo v Tabeli 11, pri čemer smo statistično značilne razlike označili v poševnem tisku.

Tabela 19: Rezultat t-preizkusa razlik v stališčih do uvajanja TJ 1 glede na starost za obe merjenji

		Prvo merjenje – januar-februar 2015					Drugo merjenje – junij 2015				
Trditve		F	p	t	g	p	F	p	t	g	p
Tujega jezika se učim zato, da lahko govorim z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	Enakost variance	0,15	0,69	-0,35	255	0,72	3,57	0,06	1,85	228	0,06
	Neenakost variance			-0,36	166,04	0,72			1,87	226,12	0,06
Kdor govori angleško, je zanimiv.	Enakost variance	0,07	0,78	-0,90	255	0,36	3,39	0,06	1,07	228	0,28
	Neenakost variance			-0,89	156,99	0,37			1,08	227,37	0,28
Angleščina je zanimiva.	Enakost variance.										
	Neenakost variance.	0,38	0,53	-0,28	255	0,77	10,87	0,001	2,14 2,18	228 220,45	0,03 0,03
Želim se učiti angleščine.	Enakost variance	0,18	0,66	-0,52	255	0,60	5,36	0,02	1,07	228	0,28
	Neenakost variance.			-0,52	162,45	0,60			1,08	226,99	0,28
Učenje angleščine je zanimivo.	Enakost variance.	3,87	0,05	0,80	255	0,42	4,10	0,04	0,94	228	0,34
	Neenanost variance.			0,73	132,02	0,46			0,95	227,14	0,34
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	Enakost variance.	0,88	0,34	0,28	255	0,77	0,51	0,47	-0,40	228	0,68
	Neenakost variance.			0,28	150,36	0,78			-0,40	223,02	0,68
Dobro je, da se učim angleško.	Enakost variance.	0,53	0,46	0,29	255	0,76	0,16	0,68	0,08 0,08	228 225,92	0,93 0,93
	Neenakost variance.			0,286	150,202	0,77	0,03	0,84	-0,17 -0,17	228 221,95	0,86 0,86

Trditve		Prvo merjenje – januar-februar 2015					Drugo merjenje – junij 2015				
		F	p	t	g	p	F	p	t	g	p
Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.	Enakost variance.	4,16	0,04	-2,07	254	0,03	0,16	0,68	0,08	228	0,93
	Neenakost variance.			-2,13	172,96	0,03			0,08	225,92	0,93
Pouk angleščine je zanimiv.	Enakost variance.	0,45	0,50	0,38	255	0,70	3,68	0,05	0,67	228	0,50
	Neenakost variance.			0,37	151,73	0,70			0,67	227,24	0,49
Ne bojim se govoriti angleško v razredu.	Enakost variance.	0,01	0,90	0,05	255	0,96	0,89	0,34	-0,94	227	0,34
	Neenakost variance.			0,05	158,59	0,96			-0,93	222,50	0,34
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	Enakost variance.	0,26	0,60	0,06	254	0,95	5,77	0,01	0,85	228	0,39
	Neenakost variance.			0,05	152,10	0,95			0,85	227,82	0,39

Rezultati *t*-preizkusa za obe merjenji nakazujejo eno statistično značilno razliko v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na starost v vsakem od merjenj. Statistično značilno razliko s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,05 %, smo ugotovili pri trditvi »Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.« ($p = 0,03$) pri prvem merjenju, v drugem merjenju pa pri trditvi »Angleščina je zanimiva.« ($p = 0,03$). Posledično lahko potrdimo hipotezo 2 le v primeru omenjenih dveh trditev.

V nadaljevanju prispevka se osredinimo na analizo stališč učencev do uvajanja TJ 1 glede na šolo, kjer se učijo prvega tujega jezika. Razlike smo ugotavljali s testom ANOVA. Rezultati analize za obe merjenji so predstavljeni v Tabeli 12, pri čemer smo statistično značilne razlike označili v poševnem tisku.

Tabela 20: Rezultat analize variance stališč učencev do uvajanja TJ 1 glede na šolo, kjer se učijo prvega tujega jezika

		Prvo merjenje januar-februar 2015		Drugo merjenje - junij 2015	
Trditve		F	p	F	p
Tujega jezika se učim zato, da lahko govorim z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	Med skupinami	1,86	0,07	4,893	<0,001
	Znotraj skupin				
Kdor govori angleško, je zanimiv.	Med skupinami	1,69	0,11	1,526	0,170
	Znotraj skupin				
Angleščina je zanimiva.	Med skupinami	1,47	0,17	1,432	0,203
	Znotraj skupin				
Želim se učiti angleščine.	Med skupinami	1,58	0,14	2,582	0,019
	Znotraj skupin				
Učenje angleščine je zanimivo.	Med skupinami	0,97	0,44	1,456	0,194
	Znotraj skupin				
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	Med skupinami	1,89	0,07	2,600	0,019
	Znotraj skupin				
Dobro je, da se učim angleško.	Med skupinami	0,63	0,72	2,023	0,064
	Znotraj skupin				
Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.	Med skupinami	2,91	<0,01	1,992	0,068
	Znotraj skupin				
Pouk angleščine je zanimiv.	Med skupinami	0,64	0,72	2,536	0,021
	Znotraj skupin				
Ne bojim se govoriti angleško v razredu.	Med skupinami	2,99	<0,01	2,276	0,038
	Znotraj skupin				
Starši so veseli, da se učim govorit angleško.	Med skupinami	4,40	<0,01	2,902	0,010
	Znotraj skupin				

Rezultat analize variance za obe merjenji prikazuje veliko statistično značilnih razlik v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na šolo, kjer se učijo prvega tujega jezika. Razlike smo zaznali v primeru osmih trditvev, in sicer v primeru trditve »Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.« v prvem merjenju, trditve »Učenje angleščine je zanimivo.« v drugem merjenju, v primeru trditve »Ne bojim se govoriti angleško v razredu.«, v primeru trditve »Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.« Statistično značilne razlike v stališčih učencev smo ugotovili v primeru trditve »Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.« Trditve 1, 3, 4, 5, 6, in 7 (glej Tabelo 13 v Prilogi) zaradi nenormalne porazdelitve koeficientov sploščenosti in asimetrije nismo vključili v analizo. V LSD post hoc preizkusu smo preverjali podrobnejše razlike in ugotovili naslednje: v prvem merjenju je analiza prikazala tri statistično značilne razlike v stališčih učencev, in sicer gre za trditve 8: »Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.« (OŠ Solkan v primerjavi z OŠ Anton Ukmar Koper, $p < 0,01$), trditve 10: »Ne bojim se govoriti angleško v razredu.« (OŠ Solkan v primerjavi z OŠ Anton Ukmar Koper, $p < 0,01$) in trditve 11: »Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.« (OŠ Anton Ukmar Koper v primerjavi z OŠ Solkan, $p < 0,01$, in OŠ Voličina v primerjavi z OŠ Solkan, $p < 0,01$). V LSD post hoc preizkusu za drugo merjenje smo zaznali drugačne statistično značilne razlike v stališčih med šolami, čeprav smo ugotovili pri istih dveh trditvah (trditve »Ne bojim se govoriti angleško v razredu.« in »Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.«) statistično značilne razlike tudi v drugem merjenju. Posledično lahko v tem delu potrdimo hipotezo 3.

Diskusija in zaključki

Namen naše raziskave je bil ugotoviti stališča učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, starost in šolo, kjer se učijo prvega tujega jezika. Na osnovi rezultatov statistične analize ugotavljamo, da imajo stališča pomembno vlogo v učnem procesu. Nastran Ule (1997) navaja, da so stališča fenomen, ki se vedno oblikuje znotraj nekega konteksta. Avtorica še ugotavlja, da ljudje nenehno primerjajo, dogovarjajo in ustvarjajo svojo realnost, motive in čustva do drugih ljudi. Ule (2005) ugotavlja, da so stališča pomemben psihološki fenomen zaradi načina, kako predstavljajo in obsegajo kompleksno soodvisnost med človekovim socialnim obnašanjem in njegovo/njeno psiho. Gardner in Lambert (1972) v zvezi s stališči navajata, da je raziskovanje slednjih do učenja tujih jezikov dandanes pomemben dejavnik uspešnega učenja jezikov. Avtorja poudarjata pomembno povezavo med jezikovno

produkcijo po eni in pozitivnimi stališči kot tudi primerno motivacijo po drugi strani. /premalo razdelan kontekst, ugotovitve ne slonijo na preverljivih argumentih/

Predvidevali smo, da bodo analize prikazale določene razlike v stališčih učencev drugega razreda osnovne šole do uvajanja TJ 1 glede na spol, kar so rezultati tudi potrdili. Zaznali smo nekaj razlik v stališčih med deklicami in dečki, v primeru prejšnjih pa so analize ugotovile večjo naklonjenost uvajanju TJ 1 v drugi razred. Zaznali smo tudi, da so deklice v primerjavi z dečki bolj naklonjene učenju TJ 1, kar potrjujejo rezultati, predstavljeni v Preglednicah 1, 2 in 3. Rezultat nakazuje tudi na povečanje razlik v stališčih med prvim merjenjem po koncu prvega ocenjevalnega obdobja, ko so se učenci s tujim jezikom še spoznavali, pa tudi s potekom pouka in z vsem, kar ta proces prinaša (preverjanje, ocenjevanje, utrujenost zaradi umestitve v urnik in drugi dejavniki), in drugim merjenjem ob koncu pouka po prvem letu poskusnega uvajanja TJ 1. Na osnovi rezultatov lahko trdimo, da je bilo navdušenja nad učenjem TJ 1 ob koncu pouka manj, pa vendar so učenci ohranili zmerno pozitiven odnos do učenja TJ 1 tudi ob koncu prvega leta poskusnega uvajanja. Predvidevali smo, da bodo imeli učenci v drugem razredu že izoblikovano stališče ali vsaj mnenje o tujem jeziku, saj živijo v okolju, kjer so tuji jeziki vseprisotni, učenci so že zelo zgodaj soočeni s pogostim tujejezičnim vnosom skozi različne medije, kjer gre večinoma za vnos tujejezičnih prvin skozi slušne in vizualne kanale (televizija, radio, splet ipd.), kasneje, v predšolskem izobraževanju (s tem mislimo na vrtčevsko vzgojo), pa se k vnosu tujejezičnih vsebin pridružijo še vrstniki s svojimi domačimi in regionalnimi in drugimi jeziki. Poleg tega se starši večinoma zavedajo pomena zgodnjega pridobivanja tujejezičnih zmožnosti (Dobson, Pérez Murillo in Johnstone, 2010; Graham, Courtney, Marinis in Tonkyn, 2017; Nikolov, 2002; Pižorn in Vogrinc, 2010, Smajla, 2014), zato svoje otroke velikokrat vpišejo v tečaje tujega jezika že v predšolskem obdobju, tako da jim omogočijo lažjo vključitev v pouk. Glede na stanje na področju poučevanja in učenja TJ 1 v obdobju pred poskusnim uvajanjem TJ 1 v drugi razred v šolskem letu 2014/2015, ko se je TJ 1 poučeval od četrtega razreda osnovne šole naprej, je prišlo v zadnjem obdobju do precejšnjih sprememb na področju poučevanja in učenja TJ 1. V skladu z Lennenbergovo (1967) hipotezo o kritičnem obdobju za usvajanje jezika se je poučevanje TJ 1 v slovenskih javnih šolah pomaknilo v 1. VIO, ko naj bi bili po Lennenbergovi teoriji otroci zaradi bioloških sposobnosti pri pridobivanju maternega jezika sposobni brez težav usvojiti tudi druge jezike.

Namenoma govorimo o drugih jezikih, saj se zaradi globalizacije in s temi povezanimi migracijskimi tokovi v slovenske javne osnovne šole vključujejo učenci iz drugih jezikovnih področij, ne smemo pa pozabiti niti otrok priseljencev druge generacije iz bivših jugoslovanskih republik. Trenutna migracijska gibanja na sestavo vzorca učencev v naši raziskavi niso bistveno vplivala, saj kaže na precej narodnostno homogeno sestavo razredov (92 % učencev je namreč kot jezik, ki ga govorijo doma, označilo slovenščino).

Predvidevali smo, da bodo razlike v stališčih učencev do pristopa CLIL in do TJ 1 glede na spol anketirancev. Dejansko so analize nakazale veliko razlik v stališčih anketirancev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol. Ugotovimo lahko torej, da se deklice bolj strinjajo s tem, da je pouk angleščine zanimiv, kdor govori angleško se jim zdi bolj zanimiv, tudi tuji jezik se jim zdi zanimiv, želijo se ga učiti bolj kot dečki. Tak rezultat nakazuje na potrebo po uporabi ustreznih pristopov, da bo pouk dečkom bolj zanimiv, da bodo dečki bolj motivirani za učenje.

Posledično bi bilo priporočljivo, če bi učitelji TJ pouk tujega jezika izvajali na takšen način in z uporabo takšnih učnih strategij ter pristopov, ki bi zagotavljali visok nivo motivacije za učenje tudi pri dečkih. Ugotovili smo tudi določene razlike v stališčih med učenci glede na starost, vendar pa naše hipoteze ne potrjuje, tako da ne moremo trditi, da starost učencev vpliva na njihova stališča do uvajanja TJ 1. Najbolj je na stališča do uvajanja TJ 1 glede na rezultate vplivala šola, kjer so se učenci učili prvega tujega jezika. Iz rezultatov je moč zaznati, da so na njihova stališča vplivali celotno učno okolje, učne strategije in pristopi, prav gotovo tudi učitelj TJ.

Ugotovitve naše raziskave lahko uporabimo pri nadaljnjem raziskovanju na področju zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov kot tudi pri oblikovanju smernic z ustreznim in uspešnim poučevanjem tujega jezika celo šolsko leto. Za mlajšega učenca tujega jezika je bolj pomembno, da so pri pouku tujega jezika uporabljene ustrezne učne strategije in učni pristopi, ki bodo poskrbeli za dovolj visoko raven motivacije za učenje, pa tudi za ostale potrebe, kot na primer občutek sprejetosti, varnosti in uspešnosti pri učenju. Posledično morajo učitelji tujega jezika ustrezno spremeniti učne strategije in uporabiti starosti ter kognitivni pripravljenosti učencev primernejše pristope. Posebno pozornost bi morali učitelji tujega jezika posvetiti tudi ustreznjšim učnim pristopom, ki naj bodo v zgodnjem obdobju pestri in ki naj vključujejo več ritmiziranja, igre vlog, gibalnih vaj in podobno (Brumen, 2003; 2009; Čok, 1990; 2008).

Priloga 1

Tabela 21: Opisna statistika

	Januar/ februar 2015		Junij 2015							
Trditve	M	s	KURT	SKEW	n	M	s	KURT	SKEW	n
Tujega jezika se učim zato, da lahko govorim z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	6,31	1,43	5,21	-2,39	257	6,16	1,46	4,08	-2,10	230
Kdor govori angleško, je zanimiv.	5,59	1,76	0,70	-1,25	257	5,58	1,91	0,46	-1,28	230
Angleščina ja zanimiva.	6,07	1,65	2,98	-1,95	257	5,74	1,79	1,15	-1,46	230
Želim se učiti angleščine.	5,97	1,76	2,19	-1,80	257	5,74	1,78	1,10	-1,44	230
Učenje angleščine je zanimivo.	6,01	1,54	3,17	-1,88	257	5,79	1,78	1,04	-1,47	230
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	6,11	1,55	3,18	-1,97	257	6,37	1,21	4,37	-2,16	230
Dobro je, da se učim angleško.	6,33	1,55	5,24	-2,51	257	6,47	1,26	7,17	-2,73	230
Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda.	4,78	2,53	-1,45	-0,53	256	5,00	2,33	-1,10	-0,70	230
Pouk angleščine je zanimiv.	5,90	1,81	1,83	-1,73	257	5,56	2,03	0,30	-1,31	230
Ne bojim se govoriti angleško v razredu.	5,28	2,36	-0,84	-0,92	257	5,46	2,31	-0,46	-1,12	229
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	5,57	2,20	0,05	-1,29	256	5,39	2,22	-0,29	-1,14	230

Legenda: M=povprečna vrednost, s - standardni odklon, KURT - koeficient sploščenosti, SKEW - koeficient asimetrije, n - velikost vzorca

Literatura

- Brumen, Mihaela. Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009.
- Brumen, Mihaela. Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole. Ljubljana: DZS, 2003.
- Brumen, Mihaela, Polonca Kolbl Ivanjšič in Mateja Pšunder. »Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku.« *Revija za elementarno izobraževanje* 8, št. 1-2 (2015): 27–42.
- Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Čok, Lucija. »Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka.« V *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse*, ur. Janez Skela, 18–29. Ljubljana: Tangram, 2008.
- Čok, Lucija. »Spoznavanje tujega jezika na predšolski stopnji; kdaj – zakaj – kako.« *Pedagoška obzorja* 5, št.15 (1990): 312.
- Dobson, Alan, María Dolores Pérez Murillo in Richard Johnstone. *Bilingual Education Project SPAIN: Evaluation Report*. Madrid: British Council, 2010.
- Enever, Jane. »Primary ELT: issues and trends.« V *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, ur. Graham, Hall, 335364. New York: Routledge Handbooks, 2016.
- Gardner, Robert C. in Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- Graddol, David. *English Next*. United Kingdom: British Council, 2006.
- Graham, Suzanne, Louise Courtney, Theodoros Marinis in Alan Tonkyn. »Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors.« *Language Learning* 67, št. 4 (december 2017): 922958. Pridobljeno 14. 5. 2019. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12251>.
- Jakobovits, Leon A. *Measuring foreign language aptitude and attitude*. Hawaii: University of Hawaii, 1969.
- Jazbec, Saša, Branka Čagran in Alja Lipavac Oštir. "Early Foreign Language Learning from the Children's Perspective." *The New Educational Review* 45, št. 3 (2016): 124–136. Pridobljeno 22. 5. 2017. http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_3_2016.pdf.

- Lennenberg, Eric H. *Biological foundations of language*. New York: Wiley & Son, 1967.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. »Odnos in motiviranost mlajših učencev do učenja tujega jezika.« *CEPS Journal* 2, št. 3 (2012): 56–72.
- Moon, Jayne. *Children Learning English. A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan, 2005.
- Nastran-Ule, Mirjana. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, 1997.
- Nikolov, Marianne. *Issues in Englishlanguage education*. Bern: Peter Lang, 2002.
- Pinter, Annamaria. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Pinter, Annamaria. *Children Learning Second Languages*. London: Palgrave Macmillan, 2011.
- Richards, Jack S. in Theodore S. Rodgers. »The nature of approaches and methods in language teaching.« V *Approaches and Methods in Language Teaching, Third Edition*, ur. Jack C. Richards in Rodgers, Theodore S., 28–44. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Smajla, Tilen. »Content and Language Integrated Learning at an Early Age: Possibilities and Limitations.« *Švietimas: politika, vadyba, kokybė* 2, št.17 (2014): 2633.
- Ule, Mirjana. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta z družbene vede, 2005.
- Wesely, Pamela M. »Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning.« *Foreign Language Annals* 45 (2012): 98–117. doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x

Viri

- Enever, Jane, ur. *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, GB: The British Council. 2011, Pridobljeno 15. 5. 2016. https://www.researchgate.net/publication/265383696_ELLiE_Early_language_learning_in_Europe.
- Gardner, Robert C. *The Attitude/Motivation Test Battery*, 2004, Pridobljeno 8. 7. 2014. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>.
- Lipavac Oštir, Alja in Saša Jazbec b. l. Zgodnje učenje tujega jezika z vidika nekaterih teorij. Pridobljeno 10. 12. 2014. http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20

triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje_ucenje_tujega_jezika_z_vidika_razlicnih_teorij_lipavic_ostir.pdf.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Učni načrt za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 2012. Pridobljeno 13. 5. 2014. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jeziji_v_prvem_VI_obdobju.pdf.

Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018, 2013. Pridobljeno 10. 5. 2014. http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_-_sprejeto_besedilo__15.7.2013_.pdf.

Muñoz, Carmen. "What is the best age to learn a second/foreign language?" *Canadian Modern Language Review*, (2016). Pridobljeno 22. 5. 2017. <http://www.utpjournals.press/journals/cmlr/Munoz>.

Pižorn, Karmen. in Janez Vogrinc. Stališča staršev do uvajanja tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. V *POT v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*, ur. Alja Lipavac Oštir in Saša Jazbec, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2010. Pridobljeno 1. 3. 2014. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.

Uradni list RS, št. 20/14. Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole, 2014. Pridobljeno 23. 5. 2016. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11951>.

Povzetki

Marta Gregorčič

Kritični odperti kurikul: pedagoške smernice za transformacijsko učenje

Članek obravnava projekt strateškega partnerstva Post-YU za učenje emancipacije (Post-YU for learning emancipation – PYLE, Erasmus+), ki skuša najti poti iz začaranega kroga sodobne brezposelnosti med visoko in nizko izobraženimi mlajšimi odraslimi v regiji post-jugoslovanskih držav. Združevanje emancipacijskega učenja z avtonomnimi oblikami zaposlovanja mladih je zahtevna naloga na področju izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja, ki jo je nedvomno treba podpreti z inovativnimi kritičnimi predlogi in priporočili. To poskuša tudi ta članek, ki izhaja iz kvalitativne raziskave, opravljene s člani Zavoda Bob iz Slovenije, Centra za mladinski aktivizem (CYA Krik) iz Makedonije in Prostovoljskega centra Istra iz Hrvaške (VCI). Raziskuje namreč, kako so udeleženci v projektnem partnerstvu razumeli emancipacijsko in transformacijsko učenje v okviru svojih organizacij ter kakšne (in če sploh) spremembe so bili deležni zaradi svojega dela v organizaciji. Pri tem je posebna pozornost namenjena analizi sprememb, ki nastopijo v njihovih stališčih in vrednotah zaradi dela v svoji organizaciji. Kvalitativna raziskava s člani vseh treh nevladnih organizacij je med drugim temeljila na fokusnih skupinah in akcijskem raziskavanju ter izhajala iz najbolj prodornih znanstvenih del iz področja emancipacijskega in transformacijskega učenja, kritične pi-

smenosti, kritične pedagogike in protihegemonskih epistemologij iz konca 20. in začetka 21. stoletja. Avtorica obravnavanim nevladnim organizacijam predlaga inovativne pristope, ki pa so lahko uporabljeni tudi pri drugih nevladnih organizacijah, ki se ukvarjajo s kritičnimi in transformacijskimi pristopi in projekti, kot tudi za različne formalne, neformalne in priložnostne učne procese. Poleg tega pa predstavi »kritični odprti kurikulum« kot analitično orodje oz. 'pedagoško sredstvo' za bolj demokratičen in participativen pristop v izobraževanju in učenju ter za premagovanje epistemološke slepote in političnih dvoumnosti, ki ju je identificirala kot glavni oviri pri soočanju s sodobnimi izzivi mlajših odraslih. *Gljučne besede:* kritični odprti kurikulum, emancipacijsko učenje, transformacijsko učenje

Critical negotiated curriculum:

Pedagogical guidelines for transformative learning

Article deals with the strategic partnership project Post-YU for learning emancipation (PYLE, Erasmus+) that tries to find the ways out of the vicious circle of contemporary unemployment among highly and low educated younger adults in the region of post-Yugoslavian countries. Merging emancipatory learning with autonomous employment is a challenging task in the field of adult education and lifelong learning that should be supported with innovative critical suggestions and recommendations as it tries to be discussed in this article. Based on qualitative research with the members of the Association Bob from Slovenia, Center for Youth Activism CYA Krik from Macedonia and Volunteer Centre Istria from Croatia – article explored how project members perceived their emancipatory and transformative learning and what kind of (if any) transformations they experienced during their work in the organisation, particularly regarding values and attitudes change. Qualitative research with the members of all three NGOs was based on the focus groups and action research among other and examined through the consistent overview of the most penetrating scholars in the field of emancipatory and transformative learning, critical literacy, critical pedagogy and counter-hegemonic epistemologies in late 20th century as well as through the main works of contemporary scholars. Learning innovations are suggested and discussed for further work of the NGOs dealing with critical and transformative approaches and projects as well as for other formal, non-formal as well as informal learning processes in search for critical, emancipatory and transformative learning and its impact. Besides, 'critical negotiated curriculum' is proposed as analytical tool

or pedagogical mean for more democratic and participative approach in education and learning, emphasising epistemological blindness and political ambiguity as the main barriers on the way to confront with contemporary challenges of younger adults .

Keywords: critical negotiated curriculum, emancipatory learning, transformative learning

Saša Zagorc, Marjan Kos, Jaka Kukavica, Matija Urankar

Študentska moot court tekmovanja v službi modernega izobraževalnega procesa

Študij prava je zaradi zakoreninjenih predstav in razvojno pogojenih omejitev pogosto neupravičeno označen kot študij pomnjenja in predavanj ex cathedra. Kljub temu pa je preboj sokratične metode v izobraževalni proces vse bolj očiten. V prispevku se ukvarjamo z moot court študentskimi tekmovanji, v okviru katerih študenti tekmujejo v simuliranem postopku pred sodiščem. Poudarek je na tekmovanjih s področja prava človekovih pravic. Primerjava poučevanja prava pri nas in v tujini kaže, da ex cathedra metoda poučevanja mora imeti svoje mesto, a je tekom študija smiselno vedno bolj vključevati tudi metode, ki vzpodbujajo pravo imanentno dialektiko. Predvsem na fakultetah s področja common law tradicije se sokratična metoda uporablja intenzivneje, pri čemer tudi nekatere kontinentalne pravne fakultete moot court tekmovanja štejejo kot obvezen del študijskega programa. Študij prava lahko zasleduje zelo različne cilje, a je kljub temu mogoče ugotoviti, da želi oblikovati pravnika, ki bi ga krasilo analitično-sintetično razmišljanje, ki naj bi mu ob poznavanju pravne dogmatike in veljavne pravne ureditve pomagalo pri reševanju problemov, s katerimi se sooča v praksi. Tradicionalni pristopi ta cilj dosegajo le delno, prav moot court tekmovanja pa dopolnjujejo številne njihove pomanjkljivosti. Študenta namreč privedejo do poglobljenega doktrinarnega znanja, ki ga mora ustrezno uporabiti na konkretnem primeru, nato pa svoja stališča jasno in argumentirano pisno in ustno predstaviti. Tudi z vidika pomnjenja je ta metoda zelo učinkovita. Vključitev tekmovanj v formaliziran študijski proces tako z vidika študentov, kot mentorjev in fakultet, prinaša pozitivne in negativne vidike. Ne glede na to pa je določena mera formalizacije s strani fakultete nujna, saj le ta zagotavlja dolgoročen uspeh pri uporabi te metode poučevanja. Načini vključevanja tovrstnih tekmovanj v učne načrte so zelo raznoliki. V prispevku zavzemamo stališče, da bi bilo zaradi številnih po-

zitivnih učinkov ta tekmovanja smiselno še v večji meri vključiti v študijske programe fakultet.

Ključne besede: Moot Court, tekmovanje, pravo, študent, učni program

Student moot court competitions in service of the modern educational process

The study of law is often unjustifiably characterized as a study of memorization and ex cathedra lectures, due to deeply rooted ideas and developmentally contingent limitations. However, the breakthrough of the Socratic method in the education process is increasingly evident. In this contribution, we deal with student moot court competitions, which enable students to compete in simulated court proceedings. The emphasis is on competitions in the field of human rights law. A comparison in approaches to legal education displays a necessity for ex cathedra lectures, however, during the studies, methods encouraging dialectics immanent to law, need to be gradually adopted. The Socratic method is more intensely used at faculties belonging to the common law legal tradition, while even at some continental faculties moot court competitions form a compulsory part of the curriculum. Legal studies may pursue a variety of goals, however, it can be generalized, that they wish to form a lawyer, adorned by analytically-synthetic reasoning, which, based on the knowledge of the legal dogmatic and valid law, assists in solving practical legal problems. The traditional educational approaches only partially achieve this, while moot courts especially complement their shortcomings. They lead students to a more in-depth doctrinal knowledge, which they have to apply on a practical case and then clearly and argumentatively express their standpoints. The method is also very effective from the viewpoint of memorization. The adoption of competitions within a formalized study process brings positive and negative effects, both for students, as well as their mentors and faculties. Regardless of that, a certain degree of formalization by the faculty is imperative to guarantee the long-term effects and success of the method. Approaches to the adoption of the method into the curriculum are varied. Here, we propose the inclusion of moot courts into law faculties' curriculums to a greater extent, since they entail a multitude of positive effects.

Keywords: Moot Court, competitions, law, student, study programme

Brigitte Römmer-Nossek, Olga Markič

Izziv umestitve raziskovalnega vprašanja v trenutno stanje na danem področju – podpora študentom pri akademskem pisanju

V tem prispevku predlagava, da je metafora, ki je običajno v rabi, tj. »poiskati vrzel v raziskovani pokrajini«, zavajajoča, saj implicitno namiguje na objektivno obstoječo vrzel v raziskovalni pokrajini, ki je enaka za vse strokovnjake na področju. Po kratkem uvodu v procesno usmerjeno didaktiko pisanja, ki jo uporabljava za umestitev raziskovalnega vprašanja in prvo različico state of the art razdelka v prvih dveh fazah proces pisanja, se osredotočiva predvsem na slednjo. Zagovarjava stališče, da kljub temu, da ta faza ni bila deležna posebne pozornosti, dejansko predstavlja težave za mnoge študente. Razlog temu so predvsem zahteve po umestitvi v akademski diskurz, kar zahteva razvijanje svojega glasu, ki nato dejansko omogoča avtorjevo udeležbo. Da bi bolje razumeli nalogo umeščanja avtorjevega raziskovanja, predlagava zamenjavo metafore »poiskati vrzel v raziskovalni pokrajini« in uporabo dveh drugih didaktičnih metafor: »metaforo prostora«, s katero bi posredovali med raziskovalnim vprašanjem in njegovim »raziskovalnim prostorom«, in »metaforo drevesa« kot orodja za prikaz umeščanja z ozirom na podrobnosti in/ali zgodovino pristopov k predmetu raziskovanja.

Ključne besede: raziskovalno vprašanje, akademsko pisanje, podpora študentom, metafora prostora, metafora drevesa

The challenge of positioning one's research question in the state of the art - supporting student academic writing

In this paper we suggest that the commonly used metaphor of "finding the gap in the research landscape" is misleading, because it implicitly suggests an objectively existing gap in a research landscape which is similar for all experts in the field. After a brief introduction of process oriented writing didactics, which we use to locate research question and a first version of the state-of-the-art section in the first two phases of the writing process, we focus particularly on the latter. We argue that, while not receiving particular attention, the state-of-the-art section poses a particular problem for many students due to the demands on positioning in an academic discourse and thus to develop ones voice in order to be able to participate. In order to foster an understanding of the task of positioning ones research, we propose to replace the "gap-in-the-research-landscape metaphor" and use two met-

aphors for teaching instead: the “space-metaphor” to convey the complementarity between research question and its “research space” and the “tree metaphor” as an instrument for talking about the depths of one’s positioning with regard to detail and/or history of the subject at hand.

Keywords: research question, academic writing, supporting students, space metaphor, tree metaphor

Nikolett Takács

Pogledi učiteljev in vzgojiteljev o vlogi institucionalnega izobraževanja v vseživljenjskem učenju

Hiter tempo ekonomskih sprememb in sprememb na trgu dela se odraža tudi v spremembah izobraževalnih paradig in pristopov. Z nastopom 21. stoletja se je koncept vseživljenjskega učenja razvijal v času in prostoru (npr. mešane učne oblike na spletnih platformah). Pripravljanje učencev na vseživljenjsko učenje predstavlja nov velik izziv za svetovno izobraževanje tega stoletja. Vrtci in osnovne šole lahko kot prve formalne izobraževalne institucije učinkovito podprejo učence pri uveljavljanju tega novega pristopa. Pri tem se poraja vprašanje, ali so vzgojitelji/-ce v vrtcih in učitelji/-ce na osnovnih šolah dobro pripravljeni/-e na to nalogo. V raziskavi sem uporabila kvalitativno metodologijo za preučevanje pogledov in mnenj študentov predšolske vzgoje in razrednega pouka na madžarskem učiteljskišću, pri čemer sem se na podlagi teorije osredotočila na 4 analitične dimenzije. Te zajemajo afektivne komponente stališč do vseživljenjskega učenja (1) in nadgrajevanje veščin (2) na eni strani ter izbiro pravega trenutka (3) in družabno sfero za razvoj (4) na drugi strani. Vzdolž dimenzij lahko razločimo dve glavni kategoriji prepričanj; tradicionalno interpretacijo vseživljenjskega učenja (»vseživljenjsko izobraževanje«) in razširjeno interpretacijo (»vseživljenjsko učenje v 21. stoletju«). Rezultati kažejo, da med pojmovanji študentov obeh smeri ni izrazitih razlik, vendar med bodočimi učitelji še vedno obstaja mnogo napačnih predstav.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, stališča, študentje, osnovne šole, vrtci

Views of the primary school and the kindergarten teacher students about the role of institutional education in lifelong learning

As the economy and labor market changes and develops at an even faster pace, educational paradigms and approaches change with them, too.

From the 21st century, the concept of lifelong learning expanded in time and space, too (e.g., online platforms blended learning forms). This means

that a great and new challenge of 21st century education worldwide is to prepare pupils for lifelong learning, too. As being the first areas of formal learning sources, kindergartens and primary schools could effectively support the basing phase of this new approach for children.

Therefore arises the question, whether kindergarten teachers and primary school teachers are well prepared for this task. In my study I used qualitative methodology to examine the views of kindergarten teacher students (N = 29) and primary school teacher students (N = 22) from a Hungarian teacher training institute along 4 analytical dimensions with a theoretical base. These dimensions concern affective attitudes towards LLL (1) and upgradeability of its skills (2) on the one hand, and the most appropriate timing (3) and social sphere for development on the other hand (4). Along these dimensions two main category of beliefs can be separated: one about the traditional interpretation of LLL („lifelong education”) and one with an extended interpretation („lifelong learning in 21st century”) Results show that, although, there are no huge differences between the two professions in this topic, there are still many misconceptions among prospective teachers.

Keywords: lifelong learning, attitudes, students, primary school, kindergarten

Maruša Hauptman Komotar

Mednarodne razvrstilne lestvice v luči internacionalizacije in (zagotavljanja) kakovosti slovenskih visokošolskih zavodov

Mednarodne razvrstilne lestvice so svetovni fenomen nedavnega izvora. S svojim pojavom so vzbudile zanimanje številnih interesnih skupin znotraj in zunaj področja visokega šolstva, tako študentov, vodstva in zaposlenih na visokošolskih zavodih, oblikovalcev visokošolskih politik, zasebnega sektorja, medijev itn. Ker jih številni izmed njih pogosto povezujejo s stopnjo internacionalizacije posamezne visokošolske ustanove oziroma s kakovostjo njenega izobraževanja, prispevek naslavlja njihov vpliv na razumevanje teh dveh visokošolskih trendov, ki ga umešča v kontekst uvrščanja slovenskih univerz na najvplivnejše mednarodne razvrstilne lestvice. Na tej osnovi prispevek išče odgovore na vprašanje, ali lahko slednje smatramo za orodje (višje) internacionalizacije oziroma (zagotavljanja) kakovosti visokošolskih zavodov. V ta namen se uvodoma osredotoča na pojav in razvoj najvidnejših sistemov razvrščanja na mednarodni ravni, kjer namenja pozornost njihovim metodološkim zasnovam, na temelju katerih se

razvršča posamezne visokošolske ustanove. V nadaljevanju analizira institucionalne strategije (internacionalizacije) slovenskih univerz in s pomočjo predstavitev njihovih aktualnih uvrstitev na mednarodnih lestvicah ugotavlja, ali so bile na tem področju opredeljene ambicije tudi uresničene v praksi. Za tem razpravlja o internacionalizaciji kot eni izmed glavnih kategorij tovrstnih lestvic in na ta način odgovarja, ali jo le-te dejansko obravnavajo kot celovit proces, ki je namenjen izboljšanju kakovosti visokošolskega izobraževanja in raziskovanja. Poleg tega naslavlja tudi njihov odnos do vprašanja kakovosti/zagotavljanja kakovosti visokega šolstva, in sicer v kontekstu opredelitev kakovosti visokega šolstva ter pristopov zagotavljanja kakovosti, kot je akreditacija. V sklepnem delu tako pojasnjuje, zakaj je potrebno povezavo med mednarodnimi razvrstilnimi lestvicami, internacionalizacijo in kakovostjo/zagotavljanjem kakovosti visokega šolstva obravnavati s precejšnjo previdnostjo, saj ni moč (kvantitativno) izmeriti vsega, čemur dajemo pomen, niti ni moč pripisati pomena vsemu, kar lahko (kvantitativno) izmerimo (Cameron, 1963).

Ključne besede: mednarodne razvrstilne lestvice, internacionalizacija, kakovost visokošolskega izobraževanja, slovenske univerze

International university rankings in the light of internationalisation and quality (assurance) of Slovenian higher education institutions

International university rankings are a global phenomenon of recent origin. With their emergence, they have captured the interest of many stakeholders inside and outside the field of higher education, such as students, leadership and staff at higher education institutions, higher education policy makers, the private sector, the media, etc. Given that many of them frequently associate them with the level of internationalisation of the individual higher education institution or with the quality of education it delivers, the contribution addresses their influence on the understanding of these two higher education phenomena by placing it in the context of positioning Slovenian universities in the most influential international ranking scales. On this basis, the contribution seeks to answer the question of whether the latter can be considered as an instrument for (increasing) internationalisation or quality (assurance) of higher education institutions. To this end, it focuses in the beginning on the emergence and development of the most prominent international ranking systems and discusses their methodological designs, on the basis of which individual higher education institutions are being ranked. In the continuation, it analyses institution-

al (internationalisation) strategies of Slovenian universities and through the presentation of their current ranking positions, it verifies whether the desired ambitions were indeed realised in practice. Afterwards, it discusses internationalisation as one of the main categories of international university rankings and along these lines, it answers the question of whether world university rankings perceive internationalisation as a comprehensive process aimed at improving the quality of higher education and research. Moreover, it also addresses their relationship with the issue of quality / quality assurance in higher education in the context of the meaning of quality in higher education and quality assurance approaches, such as accreditation. In conclusion, it explains why the link between international university rankings, internationalisation and quality/quality assurance in higher education should be treated with considerable caution, as it is not possible to (quantitatively) measure everything to what we attribute the meaning, neither we can attribute the meaning to everything that can be measured (Cameron, 1963).

Keywords: international university rankings, internationalisation, quality of higher education, Slovenian universities

Anja Dolžan, Andreja Lenc

Učinki ERASMUS+ strokovnih usposabljanj na področju šolskega izobraževanja v tujini na učitelje

Zaradi hitrega razvoja in nenehnih sprememb v družbi se stalno spreminjajo tudi potrebe učiteljev po kakovostnem izvajanju pedagoškega dela (Marentič Požarnik, 2000). Za odzivanje na spremembe mora biti sistem izobraževanja učiteljev odprt in dinamičen proces, ki se stalno izvaja (Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v EU, 2001). Raziskava TALIS 2009 je pokazala, da so slovenski učitelji visoko vključeni v stalno strokovno izpopolnjevanje (96,9 %), nekoliko nižji odstotek (78,5 %) pa jih meni, da ima stalno strokovno izpopolnjevanje vpliv na njihovo delo (Sardoč et al., 2009). Pri tem se zastavi vprašanje, kakšen je kakovosten profesionalni razvoj učiteljev. Če povzamemo ugotovitve avtoric Ivanjšič in Ivanuš Grmek (2009), je to vnaprej načrtovana, dlje trajajoča aktivnost, ki upošteva okoliščine, sredstva in učinke, se osredotoča na potrebe učitelja in je povezana z razvojnim načrtom šole. Nujno pa je treba učitelju omogočiti aktivno vlogo – ne le pri izvajanju, temveč tudi pri načrtovanju, spremljanju in vrednotenju profesionalnega razvoja. Na ta način mu je omogočeno ozaveščanje pridobljenih znanj, veščin in kompetenc in njihova implementacija v redno

delo. Tako je učinek izbrane aktivnosti profesionalnega razvoja učitelja lahko večji in bolj intenziven (Valenčič Zuljan, 2012).

Program Erasmus+ s projekti mednarodne učne mobilnosti nudi učiteljem različne oblike profesionalnega razvoja v sodelovanju s kolegi iz tujine. Namen prispevka je raziskati učinke teh strokovnih izpopolnjevanj, kot jih zaznajo učitelji na področju šolskega izobraževanja. Tretjina učiteljev se odloča za izobraževalni obisk na delovnem mestu v tujini, kar je tudi fokus naše raziskave. Za izvedbo te aktivnosti je že v stopnji načrtovanja potrebna večja angažiranost učitelja za iskanje ustrezne šole gostiteljice, pripravo vsebin in programa usposabljanja, kar se šteje kot odlična naložba za bero rezultatov po zaključku učne mobilnosti.

Na podlagi analize vprašalnikov udeležencev učne mobilnosti ter analize (pol)strukturiranih intervjujev, ki se izvajajo v obliki spremljanja projektov, bomo predstavili razlike med učinki strukturiranih tečajev in izobraževalnih obiskov na delovnem mestu, kot so zaznani s strani udeležencev strokovnih izpopolnjevanj.

Ključne besede: program Erasmus+, profesionalni razvoj učiteljev, mednarodne aktivnosti, izobraževalni obisk na delovnem mestu, strukturirani tečaj

The effects the Erasmus+ professional training on school education abroad has on teachers

Due to the rapid development and constant changes in the society, the teachers' needs for a high-quality teaching are constantly changing as well (Marentič Požarnik, 2000). In order to respond to such changes, the teacher education system has to be conceived as an open, dynamic system and a part of a continuous process (Green Paper on Teacher Education in Europe, 2001). The TALIS 2009 survey showed that Slovenian teachers are highly involved in continuous professional training (96.9%), while a slightly lower percentage (78.5%) of them believe that continuous professional training affects their work (Sardoč et al., 2009). The question here is, what does a high-quality professional development of teachers look like. To summarize authors Ivanjšič and Ivanuš Grmek (2009), a pre-planned, long-lasting activity takes into account the circumstances, resources and effects, focuses on the needs of the teacher, and is linked to the school's development plan. However, it is necessary that the teacher plays an active role not only in the implementation, but also in the planning, monitoring and evaluation of expert development. This way, the teacher can raise awareness of the acquired knowledge, skills and competences and implement them in regular work.

The effect of the selected activity of the teacher's professional development can thus be greater and more intense (Valenčič Zuljan, 2012).

The Erasmus+ program and international learning mobility projects offer teachers various forms of expert development in cooperation with peers from abroad. The purpose of the paper is to investigate the effects of such expert development as perceived by teachers in the field of school education. One third of teachers choose an educational visit abroad, which is also the focus of our research. In order to carry out this activity, a greater involvement of the teacher in finding the adequate host school as well as in preparing the content and training program is required as early as the planning stage, which is all considered an excellent investment for collecting results once the learning mobility has been completed.

Based on the analysis of the questionnaires for the learning mobility participants and the analysis of (semi-)structured interviews conducted in the form of project monitoring, we will present the differences between the effects of structured courses and educational visits at the workplace, as they are perceived by the participants of professional training.

Keywords: Erasmus+ programme, professional development of teachers, international activities, job shadowing, structured course

Andrej Kirbiš, Monika Lamot, Marina Tavčar Krajnc, Danijela Lahe,
Tina Cupar, Boris Vezjak, Marija Javornik Krečič

Dejavniki kulturne participacije in njen pomen za šolsko uspešnost mladih v Sloveniji

Pretekle raziskave so pokazale, da ekonomski in kulturni kapital družine ter kulturna participacija mladostnikov bistveno prispevajo k njihovim boljšim šolskim izidom. Namen naše raziskave je bil analizirati dejavnike kulturne participacije ter primerjati njen učinek z drugimi dejavniki srednješolske uspešnosti, ob kontroli relevantnih spremenljivk. Izvedli smo multivariatno analizo anketnih podatkov nacionalnega reprezentativnega vzorca slovenske mladine iz raziskave Mladina 2010, kjer so ciljno populacijo predstavljali prebivalci s stalnim prebivališčem v Republiki Sloveniji, stari med 15 in 29 let. Rezultati regresijskih analiz so pokazali, da 1) imajo dekleta in mladi bolj izobraženih očetov (ne pa tudi mater) v povprečju višji srednješolski uspeh; 2) v povprečju pogosteje kulturno participira mlajša mladina, dekleta, mladi bolj izobraženih mater (ne pa tudi očetov), iz urbanih okolij in z večjim socialnim kapitalom; 3) imajo ob kontroli ostalih spremenljivk mladi z višjimi stopnjami kulturne participacije v pov-

prečju višji srednješolski uspeh. Sklepati je mogoče, da postajajo kulturne aktivnosti eden najpomembnejših dejavnikov šolske uspešnosti slovenskih mladostnikov. Prispevek sklenemo s predlogi potencialnih ukrepov kulturne in izobraževalne politike, predvsem v smislu izboljšanja dostopnosti in spodbujanja kulturne participacije, še posebej mladih iz socioekonomsko deprivilegiranih okolij.

Ključne besede: kulturna participacija, kulturni kapital, neenakosti v izobraževanju, šolska uspešnost, mladi

Determinants of cultural participation and its impact on the school performance of young people in Slovenia

Past research has shown that the economic and cultural capital of the family in general, and the cultural participation of youth, in particular, play an important role in bettering school outcomes. The purpose of our research was to analyse the determinants of cultural participation and to compare its impact with other determinants of secondary school performance, controlling for the relevant sociodemographic variables. We conducted a multivariate analysis of nationally representative survey data for Slovenian youth (Mladina 2010 study), where the target population were permanent residents living in the Republic of Slovenia and between the ages of 15 and 29 years. The results of regression analyses showed that 1) women and young people with better educated fathers (but not mothers) have higher academic achievement; 2) younger respondents, women, young people with better educated mothers (but not fathers), and young people from urban environments and with higher social capital are more often involved in cultural activities; 3) controlling for other variables, cultural participation is positively associated with secondary school success. The results indicate that cultural activity is becoming one of the most important determinants of school performance among Slovenian youth. We conclude our paper with some proposals for cultural and educational policy, including in terms of promoting and improving accessibility to cultural participation, especially for young people from socioeconomically disadvantaged backgrounds.

Keywords: cultural participation, cultural capital, education, school performance, inequality, young people

Ana Mladenović

Vloga medijev pri konstruiranju družbene realnosti: diskurzi o spolu v edukaciji

V prispevku se bomo posvetili pomenu medijev pri (re)produkciji diskurzov o spolu v edukacijskem kontekstu. Mediji poročajo, posredujejo in interpretirajo novice o dogajanju v

družbi in tako predstavljajo enega izmed ključnih virov razumevanja sveta. Ker so možnosti za medijsko potrošnjo in izbiro danes praktično neskončne, je še posebej pomembno, da medijev ne razumemo zgolj kot prenašalcev novic in objektivnih poročevalcev o dogodkih. Bistveno je namreč, da se zavedamo njihovega globalnega vpliva ter socializacijske funkcije in vloge v kulturni reprodukciji, diskurzivnih praksah ter ustvarjanju javnega mnenja. Izhajali bomo iz socialno konstruktivistične perspektive in analizirali vlogo medijev pri konstruiranju družbene realnosti, reproduciranju pomenov in posredovanju interpretacij. Zanimalo nas bo, kako se poroča o spolu v edukacijskem kontekstu v mednarodnem okviru, kar bomo ugotavljali s sintezo že opravljenih raziskav na to temo. Naš cilj je zagotoviti teoretsko osnovo, na podlagi katere bo v prihodnosti opravljena kritična diskurzivna analiza slovenskih medijev, ki bo prikazala sliko medijskega diskurza o spolu v edukaciji v našem prostoru v zadnjem desetletju.

Ključne besede: mediji, medijska konstrukcija, diskurzi, spol, edukacija

The Role of the Media in Constructing Social Reality: Discourses on Gender in Education

This paper points out the importance of media in (re)production of gender discourses in educational context. The media reports on and interprets news about the events in society. As such they represent one of the main sources of our understanding of the world. Currently, the opportunities for media consumption and the choice of which media we consume are practically limitless. This is why it is especially important to view the media not just as intermediary of news and objective reporters of events, but to understand the role they play globally in socialization and cultural reproduction, discursive practices, and the creation of public opinion. The paper stems from the perspective of social constructivism and analyses the role of media in construction of social reality, (re)production of meaning and interpretations. The focus lies on different ways in which the international media reports on gender in education. Conclusions will be drawn based on published research on this topic. The aim is to provide a theoretical background upon which further critical discourse analysis of Slovene

media will be made, uncovering the media discourse on gender in education in Slovene media space in the last decade.

Keywords: media, media construction, discourses, gender, education

Valerija Vendramin

»Tako je videti feminist_ka«: medijske reprezentacije feminizma in feminizem v učnih načrtih

Avtorica izhaja iz odnosa do feminizma pri mladih (njegovega dojemanja oziroma razumevanja v luči medijskih reprezentacij). V nadaljevanju izpelje razmislek o »prisvojitvi« nekaterih feminističnih zahtev na način, ki kaže na depolitizacijo feminizma – kar pomeni, da gre za selektivno vključevanje feminističnih zahtev in hkratno zavračanje le-teh kot nepomembnih (A. McRobbie). Zanima jo, kako je s problematično tendenco ustvarjati nove heroine, »izjemne ženske«, ki jih uvaja postfeministična naracija neoliberalizma (R. Braidotti), kjer je poudarjena individualna vrednost posamezne ženske, ne glede na njene vrednote ali denimo politično orientacijo. Kot kaže, je premik k feminizmu postal del medijskih diskurzov, a ne v smislu, da so mediji postali feministični, ampak da so pojem feminizma izpraznili njegovih radikalnih sil in nam ga prodajajo nazaj kot življenjski oziroma potrošniški stil (R. Gill). Poudarek na je osebnih bitkah in ženski neodvisnosti, ne pa na denimo kolektivnih prizadevanjih, problematiki individualizacije družbenih problemov ipd.

Nato se avtorica dotakne vprašanja predstavitve oz. obravnave feminizma v osnovni šoli in se vpraša, kakšne so reprezentacije feminizma v nekaterih učnih načrtih za osnovno šolo in kaj je pravzaprav na voljo tistim, ki bi se o tem nemara radi podrobneje poučili – onstran medijskih reprezentacij in zvezdniškega feminizma.

Gljučne besede: feminizem, postfeminizem, medijske reprezentacije, potrošništvo, učni načrti

“This is What a Feminist Looks Like”: Media Representations of Feminism and Feminism in Curricula

The author takes as a starting point the understanding of feminism in young adults (how it can be understood in the light of media representations). This is followed by the reflexion about »co-optation« of some of the feminist demands. This is done in a way that indicates the depolitization of feminism – which means that feminist demands are selectively included and at the same time repudiated as unimportant (A. McRobbie). The author further investigates the problematic tendency to create new heroines, “ex-

ceptional women”, reintroduced by postfeminist narration of neoliberalism (R. Braidotti), where the stress is put on the individual value of women, no matter what their values or, say, politics. As it seems, the move towards feminism has become a part of media discourses, not in the sense that they are feminist, but in the sense that they have emptied feminism of its radical forces and are selling it back to us as a life or consumer style (R. Gill). The accent is on personal battles and the independence of women, not on collective efforts or on the issue of individualization of social problems etc. The author then touches upon the question of presentation of feminism in primary schools and asks what kind of representations of feminism there are in selected curricula and what is available to those that seek further information – beyond media representation and celebrity feminism.

Keywords: feminism, postfeminism, media representation, consumerism, curricula

Janja Žmavc

Retoričnost učiteljeve avtoritete

V prispevku raziskujemo stične točke med učiteljevo avtoriteto in retoriko kot posebno obliko jezikovne rabe v pedagoškem procesu. Izhajajoč iz odnosnega pojmovanja avtoritete izpostavljammo njeno retorično naravo in opozarjamo na nujnost zavedanja o tesni povezanosti med retoriko kot veščino javnega prepričevanja in uspešnostjo vzpostavljanja in ohranjanja avtoritetnega odnosa v pedagoškem procesu. Na podlagi splošne konceptualizacije retorike, ki proces prepričevanja opredeljuje kot vzajemen odnos med govorcem in poslušalci, predstavljamo predlog sheme retorične konstrukcije pedagoške avtoritete, ki temelji na razumevanju avtoritete kot kompleksnega procesa, ki se vzpostavlja v interakciji učitelja z učenci in ga sestavljajo trije elementi: kako učinkovito zna v govoru in z govorom učitelj prikazati lastno verodostojno podobo (ethos), kako uspešno se odziva na čustvena stanja svojih učencev (pathos) ter kako jasno ter trdno utemeljuje svoja stališča in kako utemeljeno presoja stališča drugih (logos).

Ključne besede: avtoriteta, vzgoja in izobraževanje, retorika verodostojnost, retorična sredstva prepričevanja

The rhetoric of the teacher's authority

In the article, we explore the points of contact between pedagogical authority and rhetoric as a special form of language use in the pedagogical process. Drawing on the relational conceptions of authority, we emphasize its rhetorical nature and point out the need to be aware of the close connection

between rhetoric as a skill of public persuasion and the successful enacting of the authority relationship in the pedagogical process. On the basis of the general conceptualization of rhetoric, which defines the process of persuasion as a reciprocal relationship between the speaker and the listeners, we present a scheme of rhetorical construction of pedagogical authority based on the understanding of authority as a complex process that is established in the teacher – student interaction and consists of three elements: an effective demonstration of a speaker's trustworthy image, (ethos), a successful (discursive) response to the emotional states of the audience (pathos), and use of sound and valid argumentation (logos) in speech.

Keywords: authority, education, rhetoric, trustworthiness, means of persuasion

Neža Pajnič, Alenka Flander

Prispevek ERASMUS+ mobilnosti za namen poučevanja k profesionalnemu razvoju visokošolskih učiteljev

Medtem ko je mobilnost študentov večinoma jasno izpostavljena v institucionalnih in nacionalnih strategijah in interesih, je mobilnost akademskega osebja precej manj strateško razvita, vendar postaja preko internacionalizacije vedno bolj pomembna (de Wit et al., 2015). Mednarodne izmenjave z namenom poučevanja in raziskovanja v večini primerov trajajo le nekaj dni ali tednov in zato ne prinašajo dolgotrajnega učinka na institucije in so le redko tudi priznane za namen kariernega razvoja (Racké, 2013). Strateški pristop k akademski mobilnosti prinaša prednosti za spodbujanje kakovosti poučevanja in raziskovanja, kot tudi splošnega profesionalnega razvoja (Colucci et al., 2014). Osebe z mednarodno izkušnjo predstavlja dodano vrednost za poučevanje z novimi metodami dela, raznolikimi primeri in je pomembno še posebej v državah, kjer je le malo internacionalizacije pri akademskem zaposlovanju zaradi regulatornih ali drugih omejitev (ibid.). V prispevku bomo prikazali rezultate analize poročil mobilnosti osebja za namene poučevanja v okviru programa Erasmus+. Predstavili bomo, na katere elemente njihovega profesionalnega razvoja je po mnenju sodelujočega akademskega osebja njihova mobilnost najbolj vplivala ter kakšen prispevek je po njihovem mnenju imela tako na njihovo matično institucijo kot tudi na tujo institucijo, na kateri so gostovali. Učinke na profesionalni razvoj bomo predstavili v razmerju do različnih oblik motivacije posame-

znega visokošolskega učitelja za mednarodno mobilnost, spodbud s strani institucij ter priznavanja.

Ključne besede: mednarodna mobilnost, Erasmus+, akademsko osebje, profesionalni razvoj, učinki

Contribution of ERASMUS + mobility for teaching purposes to the professional development of higher education teachers

While student mobility is clearly underlined in institutional and national strategies and interests, the mobility of academic staff is much less strategically addressed, but become more and more important through internationalization (de Wit et al., 2015). International exchanges aimed to teaching and research in most cases last only a few days or weeks and therefore do not have a long-term impact on institutions and are rarely also recognized for the purpose of career development (Racké, 2013). The strategic approach to academic mobility brings the benefits of promoting the quality of teaching and research as well as general professional development (Colucci et al., 2014). Staff with an international experience is an added value for teaching with new methods of work, varied examples and is important especially in countries where there is little internationalization in academic employment due to regulatory or other constraints (ibid.).

The paper presents the results of an analysis of the staff mobility reports for teaching purposes under the Erasmus + program. It presents to what elements of their professional development, according to the participating academic staff, their mobility was the most influential, and what kind of contribution it was, in their opinion, on their home institution and to the foreign institution they were visiting. The effects on professional development will be presented in relation to the different forms of motivation of an individual higher education teacher for international mobility, incentives from institutions and recognition.

Keywords: international mobility, Erasmus +, academic staff, professional development, impact

Nikoletta Gulya

Kurikularne možnosti za poučevanje o posebnih potrebah v madžarskem javnem šolstvu

Pomembna naloga inkluzivnih izobraževalnih programov je ustvarjanje in uvajanje kurikula, ki bi šolajoče se celovito in nepristransko seznanjal z življenjem ljudi z ovirami. Vključevanje omenjenih vsebin v učne načrte

programov formalnega izobraževanja je močno odvisno od kurikularnih faktorjev. Cilj pričujoče raziskave je bil prepoznati in kritično ovrednotiti zastopanost vsebin o posebnih potrebah v madžarskem nacionalnem kurikulumu s pomočjo analize vsebine. V analizi smo se osredotočili na umeščenosti in pogostosti uporabe ključnih besed, eksplicitno povezanih z opisi posebnih potreb, njihovim semantičnim kontekstom in implicitno vsebino. V procesu mikroanalize smo relevantne zadetke analizirali z namenom prepoznavanja umeščenosti nezmožnosti v besedilu, obenem pa nas je zanimalo samo pojmovanje nezmožnosti v besedilu. Analiza je temeljila na konceptu štirih osnovnih modelov nezmožnosti. Ugotovili smo, da so vsebine o posebnih potrebah v nacionalnem kurikulumu sicer prisotne, vendar se pojavljajo v različnih deležih na različnih kurikularnih področjih in izobraževalnih stopnjah. Sprejemanje, spoštovanje človekovih pravic in podpora ljudi z ovirami so pomembni cilji madžarskega nacionalnega kurikula. Omenjeni cilji so v kurikulumu vključeni na številnih kulturnih področjih. Na podlagi rezultatov analize vsebine lahko zaključimo, da madžarski nacionalni kurikulum šolajočim se ne omogoča ustvarjanja konsistentne slike o ljudeh z ovirami. Konceptualizacija kurikularne vsebine kaže na linearno sobivanje različnih pogledov štirih klasičnih modelov posebnih potreb. Menimo, da je v kurikulumu potrebno uvesti omenjene vsebine na bolj koherenten in konsistenten način, z osredotočenostjo na socialni model in model človekovih pravic.

Ključne besede: z nezmožnostmi povezane kurikularne vsebine, madžarski nacionalni kurikulum, vsebina, pojmovanja nezmožnosti

Curricular opportunities for teaching about disability in Hungarian public education

Creating and introducing curricula in formal schools to educate young people into an entire and unprejudiced understanding of the real world of people with disabilities is an important task of the inclusive educational studies. Introducing these syllabi into formal education strongly depends on the curriculum factors. The research aimed at identifying and critically analysing the presence of disability as curriculum content in the present Hungarian National Core Curriculum (HNCC) using content analysis. The content analysis was based on the location, frequency, and semantic context of the keywords connected to the explicit description of disability and the implicit content (related to disability). Within the microanalysis stage, the relevant hits were analysed to identify how disability was located within the text and what conception of disability was represented in it. The basis of

this analysis was the concept of the four basic models of disability. Findings revealed that disability as curriculum content is presented in the HNCC, but it appears in different proportions in the given curricular areas and education levels. Acceptance, respect for human rights and supporting people with disabilities are important educational goals in HNCC. These educational goals are included in a number of cultural areas of the curriculum. The results of examining the concept of the disability-related curriculum content within the HNCC highlights that the HNCC lacks a consistent picture of disability. The conceptualization of the curriculum content demonstrates the linear coexistence of different views of the four classical models of disability. Therefore, we think that a much more coherent and consistent approach to disability is required, presenting the concept of the social and the human rights model.

Keywords: disability-related curriculum, Hungarian National Core Curriculum, content, disability concept

Ivana Majcen, Katarina Pajer Povh

Internacionalizacija šole doma in v tujini ter zaznane ovire pri implementaciji internacionalizacijskih aktivnosti – primer OŠ Tončke Čeč

Danes je internacionalizacija v izobraževanju gonilo k spremembam, koncept, ki mu šole sledijo, ga živijo in po katerem delajo. Pomeni tudi ustvarjanje veščin, potrebnih v 21. stoletju (Van Eyken et al., 2005, v Slapšak in Lenc, 2016). Internacionalizacija v vzgoji in izobraževanju se lahko razvija v tujini ali kot internacionalizacija doma. Pojem internacionalizacija doma se je razvil kot podpora kadru, ki se ne odloča za mobilnost in ostaja tako eden od najpomembnejših elementov internacionalizacije (Knight, 2006, v Slapšak in Lenc, 2016). V prispevku prikazujemo rezultate raziskave na vzorcu kolektiva OŠ Tončke Čeč, kjer smo se spraševali o razlogih za nizko udeležbo v aktivnostih internacionalizacije v tujini ter razmišljamo o možnih ukrepih za krepitev le-te.

Gljučne besede: internacionalizacija, mobilnost v tujino, učitelji, profesionalni razvoj, osnovna šola

Internationalization of the school at home and abroad and perceived obstacles to the implementation of internationalization activities – the case study of the Tončka Čeč Primary School

Today, internationalization in education is leading concept to change, the concept that schools follow, live and work. It also means creating the skills needed in the 21st century (Van Eyken et al., 2005 cited in Slapšak & Lenc, 2016). Internationalization in education can be developed abroad or at home. The concept of internationalization at home has been evolved as a support to personnel who is not open for mobility and remains one of the most important elements of internationalization (Knight, 2006 cited in Slapšak & Lenc, 2016). The article presents the results of the research on the sample of the staff of the elementary school Tončke Čeč, where we were wondering about the reasons for the low participation in the activities of internationalization abroad. Additionally we are discussing solutions and methods to strengthen this side of internationalisation.

Keywords: internationalisation, mobility abroad, teachers, professional development, elementary school

Tilen Smajla

Usvajanje tujega jezika: stališča mlajših učencev

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave stališč mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika (v nadaljevanju TJ 1) v drugi razred ene tretjine slovenskih javnih osnovnih šol. Prvi tuji jezik je bil prvič poskusno uveden v šolskem letu 2014/2015. Glede na spremenljivo naravo stališč smo želeli raziskati razlike v stališčih med mlajšimi učenci, zato smo izpeljali raziskavo, v kateri smo uporabili opisno, kavzalno in neeksperimentalno raziskovalno paradigmo. V raziskavi smo preverjali koeficiente sploščnosti in asimetrije, izpeljali smo t-preizkus za neodvisne vzorce v primeru spremenljivk spol in starost ter analizo variance s post hoc preizkusom v primeru spremenljivke šola. Postavili smo tri raziskovalne hipoteze: (1) obstajajo statistično značilne razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, (2) glede na starost in (3) glede na šolo, kjer se uči jo prvega tujega jezika. Rezultati prikazujejo, da lahko sprejmemo hipotezo 1, medtem ko lahko le delno sprejmemo hipotezo 2. Rezultati statističnih izračunov nakazujejo v primeru hipoteze 3, da slednjo lahko skoraj v popolnosti sprejmemo. V LSD post hoc preizkusu smo ugotovili veliko raz-

lik med posameznimi osnovnimi šolami, predvsem med OŠ Anton Ukmar Koper, OŠ Dragotin Kette Ilirska Bistrica, OŠ Solkan in OŠ Voličina.

Ključne besede: osnovna šola, prvi tuji jezik, spol, starost, stališča mlajših učencev

Foreign language acquisition: Younger students views

The following paper presents the results of a research into the attitude of young learners toward the introduction of the first foreign language (FL 1) into the second grade of one third of Slovenian public schools. FL 1 was first introduced in the school year 2014/2015. Pupils' attitudes towards the learning of FL 1 may vary significantly, which may affect both the language intake and output. Our aim was to carry out a research into the attitudes of young language learners toward FL 1. A descriptive, causal and non-experimental research paradigm was implemented in our research. The results section presents descriptive statistics, kurtosis and skewness coefficients, t-test for independent samples (variables gender and age) as well as an analysis of variance and a post-hoc test for the variable school. Three research hypotheses were drawn up; RH 1: There are statistically significant differences in attitude of young learners toward the introduction of FL 1 regarding their gender, RH 2: There are statistically significant differences in attitude of young learners toward the introduction of FL 1 regarding their age, and RH 3: There are statistically significant differences in attitude of young learners toward the introduction of FL 1 regarding the school, where FL 1 is taught. The results show that we could almost entirely accept RH 3. Secondly, we could only partly accept RH 2. Finally, we could almost entirely accept RH 1. As far as RH3 is concerned, the LSD post-hoc test showed quite a few differences among some elementary schools, mostly between ES Anton Ukmar, Koper, and ES Dragotin Kette, Ilirska Bistrica, ES Solkan and ES Voličina.

Keywords: age, gender, primary school, attitudes of young learners, the first foreign language

O avtorjih

Tina Cupar je asistentka na Oddelku za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru in članica Centra za raziskovanje postsocialističnih družb (CePSS). Med drugim se raziskovalno ukvarja z mladino, zaposlovanjem, izobraževalnimi trendi in družinskimi konteksti. Njena doktorska disertacija se osredotoča na medkulturno primerjavo učinkov različnih vrst starševskih stilov med mladimi.

Tina Cupar is a Teaching Assistant at the Department of Sociology, University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia and a researcher at the Center for the Study of Post-Socialist Societies (CePSS). Her research interests include youth outcomes, employment, education patterns and family contexts. Her PhD thesis focuses on cross-cultural analysis of outcomes of different parenting styles among youth.

Anja Dolžan je višja svetovalka področja na Centru RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Anja Dolžan is a senior advisor at the Centre RS for Mobility and European Educational and Training Programmes.

Dr. *Alenka Flander* že več kot 10 let deluje na področju visokega šolstva. Poleg svojega profesionalnega dela na CMEPIUSu, povezanega z internacionalizacijo visokega šolstva je bila vključena tudi v več raziskovalnih projektov na temo učinkov mednarodnega sodelovanja in programov na institucio-

nalni razvoj in nacionalne sisteme ter mednarodne primerjalne raziskave o akademskem poklicu. Trenutno je vključena v mednarodni raziskovalni projekt o akademskem poklicu v družbi znanja (Academic Profession in Knowledge Society – APIKS).

Dr. Alenka Flander has been involved in higher education in the field of internationalisation for over 10 years. Beside her professional engagements related to internationalisation of higher education she has also carried out several research projects on the impact of the international cooperation and programmes on the institutional developments and national systems and international comparative research on academic profession. She act as National Team Leader in international research network on Academic Profession in Knowledge Society (APIKS).

Marta Gregorčič je doktorica sociologije in docentka kulturologije, ki trenutno dela kot raziskovalka na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer vodi Erasmus+ projekt z naslovom Dejavnije vključevanje starejših moških v skupnost (Old Guys Say Yes to Community). Doslej je izdala sedem znanstvenih monografij ter prek petdeset znanstvenih prispevkov. Bila je urednica različnih znanstvenih revij ter predavateljica na različnih programih Univerze v Ljubljani kot tudi uvodničarka na mednarodnih konferencah. Na področju učenja in izobraževanja odraslih je aktivna od leta 2015. V raziskovalnem delu proučuje zlasti priložnostno, transformacijsko in situacijsko učenje ter prefigurativne prakse in procese, ki jih vzpostavljajo odrasli v poznajših življenjskih obdobjih in v medgeneracijskih kontekstih.

Marta Gregorčič is an assistant professor of cultural studies and has a PhD in sociology, currently working as researcher at the Faculty of Arts, University of Ljubljana on the project Old Guys Say Yes to Community (Erasmus+). She has published seven books, over fifty scientific and scholarly articles, worked as an editor for numerous publications and lectured at various programmes and international conferences. Active in the field of adult learning since 2015, she is particularly interested in informal community, transformative and situational learning and post-capitalist prefigurative practices and processes among people in later life as well as in the intergenerational contexts.

Nikoletta Gulya že 17 let poučuje geografijo na javni šoli. Predana je pomoči ljudem z ovirami in njihovem vključevanju v družbo, pri čemer je na temo

oviranosti izpeljala več projektov ozaveščanja študentov. Aktivno sodeluje pri programih različnih zvez.

Nikoletta Gulya have been working as a geography teacher in public education for 17 years. She has a strong commitment in helping with the social integration of people with disabilities. She has implemented a number of awareness-raising projects among students, and is an active contributor to the programs of different associations.

Dr. Maruša Hauptman Komotar je v letu 2018 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljane uspešno zagovarjala doktorsko disertacijo z naslovom Internacionalizacija in zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu v Sloveniji in na Nizozemskem in pridobila naziv doktorica edukacijskih ved. Zaposlena je na Alma Mater Europaea – Institutum Studiorum Humanitatis, Fakulteti za podiplomski humanistični študij, Ljubljana kot strokovna sodelavka za področje kakovosti in raziskovalka v raziskovalnem programu. Raziskovalno se ukvarja s primerjavo različnih visokošolskih sistemov v kontekstu zagotavljanja kakovosti internacionalizacije in internacionalizacije zagotavljanja kakovosti visokega šolstva, kot tudi z vplivi internacionalizacije oziroma zagotavljanja kakovosti na formacijo akademskih kultur v slovenskem visokem šolstvu. Univerzitetni študij pedagogike in sociologije je zaključila na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Dr. Maruša Hauptman Komotar successfully defended her doctoral dissertation entitled Internationalisation and quality assurance in higher education in Slovenia and the Netherlands in 2018 at the Faculty of Education, University of Ljubljana and obtained the title Doctor of Educational Sciences. She is employed as a professional assistant in the field of quality and as a researcher in the research programme at Alma Mater Europaea – Institutum Studiorum Humanitatis, Ljubljana Graduate School of the Humanities. Her research focuses on the comparison of different higher education systems in the context of quality assurance of internationalisation and internationalisation of quality assurance in higher education, as well as on the impact of internationalisation and quality assurance on the formation of academic cultures in Slovenian higher education. She completed her university studies of Educational Sciences (i. e., Pedagogy) and Sociology at the Faculty of Arts, University of Ljubljana.

Dr. Marija Javornik Krečič je izredna profesorica na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Leta 2006 je končala podi-

plomski študij z doktorsko disertacijo z naslovom Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji. Objavila je več kot sedemdeset znanstvenih del na različnih področjih, med drugim strokovni razvoj učiteljev, didaktične metode in medkulturne kompetence. Recenzirala je strokovne publikacije (učbenike) in članke v revijah na področju pedagogike.

Dr. Marija Javornik Krečič is an Associate Professor at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts, University of Maribor. She acquired doctoral degree in 2006 with a thesis entitled Teacher's Professional Development and Its Importance for Teaching in Primary and Grammar Schools. She has published over seventy scientific works in areas such as teachers' professional development, didactic methods and intercultural competencies. She has also reviewed professional publications (course books) and articles for education journals.

Dr. Andrej Kirbiš je izredni profesor za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, kjer poučuje na dodiplomskem in podiplomskem študiju. Je soustanovitelj in član Centra za raziskovanje postsocialističnih družb (CePSS) in (so)soavtor številnih znanstvenih del, med drugim o politični kulturi in participaciji, demokratični konsolidaciji in spremembah vrednot v postkomunističnih družbah, o zdravju mladih, življenjskih slogih in kulturnih praksah, s posebnim poudarkom na meddržavni primerjalni perspektivi.

Dr. Andrej Kirbiš is an Associate Professor of Sociology at the Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia, where he teaches undergraduate and postgraduate students. He is also a co-founder and a member of the Center for the Study of Post-Socialist Societies (CePSS). He has authored and co-authored numerous scientific works on, among others, political culture and participation, democratic consolidation and value change in post-communist Europe, youth outcomes, health, lifestyles, and cultural practices, with a particular focus on comparative perspective.

As. Marjan Kos je asistent na katedri za ustavno pravo Pravne fakultete Univerze v Ljubljani in doktorski študent te fakultete. Raziskuje na področju ustavnega in evropskega ustavnega prava, ter je mentor študentske ekipe fakultete na regionalnem moot court tekmovanju iz poznavanja Evropske konvencije za varstvo človekovih pravic.

As. Marjan Kos is an assistant and a PhD student at the Department of Constitutional Law at the Faculty of Law, University of Ljubljana. He researches constitutional law and european constitutional law and supervises students' teams at regional moot court competition in knowing the European Convention on Human Rights.

Jaka Kukavica je doktorski raziskovalec na European University Institute, Department of Law. V svojem raziskovalnem delu se primerjalnopravno ukvarja z metodo konsenza kot razlagalne metode v ustavnopravnem in kvaziustavnopravnem odločanju.

Jaka Kukavica is a PhD researcher at the European University Institute, Department of Law. In his research work, he focuses on comparative law and the consensus method as an explanatory method in constitutional and quasi-constitutional law.

Dr. Danijela Lahe je docentka na Oddelku za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru in članica Centra za raziskovanje postsocialističnih družb (CePSS). Njeni raziskovalni interesi vključujejo sociologijo družine, sociologijo izobraževanja, gerontologijo, s posebnim poudarkom na ageizmu med mladimi in na medgeneracijskem sodelovanju.

Dr. Danijela Lahe is an Assistant Professor at the Department of Sociology, University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia and a researcher at the Center for the Study of Post-Socialist Societies (CePSS). Her research interests include sociology of family, sociology of education, gerontology, with a particular focus on ageism among youth and on intergenerational cooperation.

Monika Lamot je trenutno podiplomska študentka na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, kjer aktivno sodeluje pri znanstvenoraziskovalnem delu. Posebej jo zanimajo preseki kulture, zdravja in življenjskih slogov. Trenutno med drugim preučuje proticepilsko gibanje in družbene dejavnike stališč javnosti do cepljenja.

Monika Lamot is a postgraduate student at the Department of Sociology at the Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia, where she is also involved in scientific-research work. She is particularly interested in the interplay between culture, health and lifestyles, and is currently examining anti-vaccination movement and social determinants of attitudes towards vaccination.

mag. Andreja Lenc je vodja sektorja za razvoj in kakovost na Centru RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

mag. Andreja Lenc is head of sector for development and quality at the Centre RS for Mobility and European Educational and Training Programmes.

Ivana Majcen je učiteljica razrednega pouka na OŠ Tončke Čeč. Že več let se ukvarja z medkulturnostjo in vključevanjem otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja (Ivana Čančar). Kot učiteljica spremlja različne pedagoške prakse doma in po svetu in internacionalizacijo prepoznava kot bogat doprinos svojemu profesionalnemu razvoju. Pri aktivnostih internacionalizacije doma in v tujini sodeluje že od časa študija, ko se je udeležila Erasmus izmenjave in medkulturnost vsakodnevno vpleta v pouk.

Ivana Majcen is a primary school teacher at the elementary school Tončke Čeč. For many years, she has been involved in interculturalism and the integration of immigrant children into the education system (Ivana Čančar). As a teacher, she follows various pedagogical practices at home and abroad and recognizes internationalization as a rich contribution to her professional development. In the activities of internationalization at home and abroad, she has been involved since school time when she participated in Erasmus exchange and integrates interculturalism issues in her classroom on daily basis.

Olga Markič je profesorica filozofije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in na skupnem interdisciplinarnem magistrskem študijskem programu druge stopnje Kognitivna znanost (MEi:CogSci), ki se izvaja skupaj z univerzami v Bratislavi, Budimpešti, Dunaju in Ljubljani. Predavala je na različnih evropskih univerzah in je avtorica številnih znanstvenih člankov in knjig s področja logike, filozofije duha in filozofije kognitivne znanosti.

Olga Markič is Professor of Philosophy at the Department of Philosophy, Faculty of Arts, University of Ljubljana and at the MEi:CogSci, the cognitive science joint master programme of the Universities of Bratislava, Budapest, Ljubljana, and Vienna. She lectured as a visiting professor at different European universities and is the author of many philosophical papers and books about logic, philosophy of mind and philosophy of cognitive science.

Ana Mladenović je zaključila magistrski študij sociologije na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani. Od leta 2015 je zaposlena kot mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu, študij pa nadaljuje na Pedagoški fakulteti Uni-

verze v Ljubljani, kjer pripravlja doktorsko disertacijo s področja edukacijskih ved in feministične teorije.

Ana Mladenović finished her master's degree in Sociology at the Faculty of Social Sciences in Ljubljana. Since 2016 she is an early stage researcher at Educational Research Institute and continues her studies at Faculty of Education in Ljubljana, where she is writing her PhD dissertation in the field of education and feminist theory.

Katarina Pajer Povh je ravnateljica OŠ Tončke Čeč že sedmo leto. Že prej je kot učiteljica na šoli delala z različnimi populacijami na šoli – tako nadarjenimi učenci kot tudi z učenci s posebnimi potrebami in stremela k temu, da so vsi napredovali na močnih področjih. Spodbujala je ustvarjalnost že pri učencih in tudi kot pedagoški vodja na šoli se trudi, da so učitelji pri svojem delu kreativni, uporabljajo sodobne metode poučevanja in sledijo napredku, predvsem pa da so osredotočeni na učence, pri katerih razvijajo močna področja in talente, da se ob koncu šolanja na osnovni šoli razvijejo v mladostnike, ki vedo, kaj želijo in poznajo tudi pot. Poleg želje po obogatitvi šole z novimi metodami si želi tudi mednarodnega sodelovanja in krepitve sodelovanja z različnimi izobraževalnimi ustanovami.

Katarina Pajer Povh is the head of the elementary school Tončka Čeč for the seventh year. Already as a teacher at school, she worked with different populations at school - gifted pupils, as well as students with special needs, and has been striving to make everyone progress in their strong areas. She has encouraged creativity in pupils and as a pedagogical leader at school; she is supporting teachers to be creative in their work, to teach with modern teaching methods and above all focusing on students and their talents. In addition to the desire to enrich the school with new methods, she believes in international cooperation and looking to strengthening cooperation with various educational institutions.

Neža Pajnič je po zaključenem študiju ekonomije prevzela nacionalno koordinacijo programa Erasmus. Deset let je v vlogi nacionalne koordinatorice skrbela za izvajanje mobilnosti v visokem šolstvu, nato je svojo karierno pot razširila na področje poklicnega izobraževanja in usposabljanja in nadalje tudi prevzela koordinacijo in vodenje celotnega evropskega programa Vseživljenjsko učenje in kasneje tudi programa Erasmus+ v Sloveniji. Preko svojega dela na CMEPIUS-u spremlja razvoj področja izobraževanja in usposabljanja po celi vertikalni tako na nacionalnem nivoju kot tudi

v evropskem merilu, strokovno pa se kot vodja programa razvija predvsem na področju vodenja.

Neža Pajnič took over the national coordination of the Erasmus program after completing the study of economics. For ten years, she was responsible for the implementation of mobility in higher education on a national level, and then proceeded her career path also to vocational education and training and later on also to coordination of the European Lifelong Learning Program in 2011 and continued her career as head of the Erasmus + program in Slovenia since 2014. Through her work in CMEPIUS, she keeps in touch with the development of the field of education and training, both at the national and European level; and is expertly developing as a head of the program in the area of leadership.

Brigitte Römmer-Nossek je zaposlena na Univerzi na Dunaju - Center for Teaching and Learning (CTL), kjer je odgovorna za akademsko pisanje in programe mentoriranja. Doktorirala je z delom o akademskem pisanju kot kognitivno razvojnem procesu in poučuje na MEi:CogSci, skupni program kognitivne znanosti Univerz v Bratislavi, Budimpešti, Ljubljani in Dunaju, poleg tega pa tudi mentorira pisanje in raziskuje na Oddelku za nemški jezik.

Brigitte Römmer-Nossek is working for the University of Vienna's Center for Teaching and Learning (CTL), where she is responsible for the academic writing and -mentoring programmes. She received her doctorate degree for her work on academic writing as a cognitive developmental process and is teaching in MEi:CogSci, the cognitive science joint master programme of the Universities of Bratislava, Budapest, Ljubljana, and Vienna as well as academic writing mentoring and research at the German department.

Tilen Smajla je po osnovni izobrazbi nemcist in anglist, trenutno je zaposlen kot učitelj angleškega jezika na osnovni šoli z italijanskim učnim jezikom OŠ/SE Pier Paolo Vergerio il Vecchio v Kopru, hkrati pa učno obveznost dopolnjuje na gimnaziji z italijanskim učnim jezikom Gimnazija/Ginnasio Antonio Sema v Piranu kot profesor nemškega jezika. Po zaključenem univerzitetnem študiju na Univerzi v Ljubljani, Filozofska fakulteta, je opravil še podiplomski specialistični študij Management v Izobraževanju na Univerzi na Primorskem, Fakulteti za Management v Kopru. Leta 2012 je vpisal podiplomski doktorski študij Edukacijske vede, ki ga letos, 2019, tudi zaključuje. Kot praktika raziskovalca ga zanimajo stališča raz-

ličnih deležnikov do prvega tujega jezika, zato je s prispevki, tako znanstvenimi kot strokovnimi, sodeloval na številnih mednarodnih znanstvenih konferencah in sestankih, tako v Sloveniji kot v tujini. Zanimajo ga tudi usvajanje tujih jezikov in avtomatsko prevajanje.

Tilen Smaja has obtained his BLit at the University of Ljubljana, Faculty of Arts, where he graduated in German and English language and literature. He currently teaches English at the Italian Elementary School at Koper-Capodistria and German at the Italian Grammar School (High School) at Piran. After successfully graduating from the Faculty of Arts he obtained another degree, the Postgraduate degree in Management in Education from the Faculty of Management, University of Primorsko, Koper. He enrolled in a PhD programme Education Sciences at the same University, Faculty of Education, back in 2012. His research interests are attitudes of various stakeholders towards the learning and teaching of foreign languages. He has so far presented his research in the field of attitudes at many international as well as national scientific conferences. Other than the previously mentioned attitudes toward foreign languages his interests are also second language acquisition and automatic translation.

Nikolett Takács je doktorska študentka na University of Szeged, Doctoral School of Education. Raziskovalno se ukvarja z umeščanjem vseživljenjskega učenja v zgodnje otroštvo. Trenutno je zaposlena na fakulteti za osnovnošolsko izobraževanje in predšolsko vzgojo na Eötvös Loránd University. Raziskuje področja izobraževanja v zgodnjem otroštvu, vseživljenjsko učenje in izobraževanje učiteljev ter učiteljic.

Nikolett Takács is PhD student at the University of Szeged, Doctoral School of Education. Her research topic is basing lifelong-learning in early childhood. She currently works at the Faculty of Primary and Pre-school Education, Eötvös Loránd University. She does research in the fields of early-childhood education, lifelong-learning and teacher education.

Dr. Marina Tavčar Krajnc je docentka na Oddelku za sociologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru, članica Centra za raziskovanje postsocijalističnih družb (CePSS) in prorektorica za študijsko dejavnost na Univerzi v Mariboru. Ukvarja se z raziskovanjem na področjih sociologije spola, sociologije mladine in didaktike sociologije.

Dr. Marina Tavčar Krajnc is an Assistant Professor at the Department of Sociology, University of Maribor, Faculty of Arts, Slovenia, a researcher at

the Center for the Study of Post-Socialist Societies (CePSS) and a Vice-Rector for Academic Affairs at University of Maribor. Her research interests include sociology of gender, sociology of youth and didactic of sociology.

Matija Urankar je odvetniški kandidat v Odvetniški pisarni Miro Senica in odvetniki, d.o.o., v kateri deluje v okviru oddelka za upravno pravo in oddelka za kazensko in ustavno pravo. Ukvarja se predvsem s primeri s področja upravnega prava in prava človekovih pravic.

Matija Urankar is an attorney candidate at the Miro Senica in odvetniki, d.o.o. attorney office. He works at the departments for administrative, criminal, and constitutional law, mostly on cases from administrative law and human rights law.

Valerija Vendramin je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi raziskovalnimi področji sta spol v edukaciji in ženske v znanosti. Poleg raziskovanja različnih vidikov (ne)enakosti med spoli v edukaciji, kot jih reproducira neoliberalna in postfeministična doba, je v zadnjem času precej pisala o feminističnih refleksijah in teoretizacijah znanosti s posebnim fokusom na feministični epistemologiji.

Valerija Vendramin, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana, Slovenia. Among her current research interest are gender in education and women in science. Besides researching various aspects of gender (in)equality in education as (re)produced by neoliberal and postfeminist times, she has recently extensively written on the feminist reflections and theorizations of science with a special focus on feminist epistemology.

Dr. Boris Vezjak je izredni profesor filozofije na Oddelku za filozofijo na Filozofski fakulteti in na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Področja njegovega zanimanja zajemajo različne teme, vključno s filozofijo, diskurzivno teorijo, medijsko analizo in teorijo argumentacije. Je avtor številnih znanstvenih člankov, objavil pa je tudi več knjig in prevodov, med drugim o Platonu, argumentaciji, novinarstvu, etiki in politiki.

Dr. Boris Vezjak is an Associate Professor of Philosophy at the Department of Philosophy at Faculty of Arts and Faculty of Education in Maribor, Slovenia. His fields of interest cover various topics, such as history of philosophy, discourse theory, media analysis and theory of argumentation. He is

the author of numerous articles and has published several books and translations, including on Plato, argumentation, journalism, ethics and politics.

Izr. prof. dr. Saša Zagorc je izredni profesor na Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer med drugim predava evropsko ustavno pravo in pravo človekovih pravic. Vrsto let je bil mentor študentskih ekip na več mednarodnih moot court tekmovanjih.

Dr. Saša Zagorc is an Associate Professor at the Faculty of Law, University of Ljubljana. He lectures on European constitutional law and human rights law. He was a supervisor at international moot court competitions for student teams for many years.

Dr. Janja Žmavc je kot višja znanstvena sodelavka zaposlena na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Področja njenega raziskovanja so: zgodovina retorike, retorična teorija in praksa, retorična sredstva prepričevanja (*ethos*, *pathos*, *logos*), argumentacija, teorija argumentacije, jezikovna pragmatika, didaktika klasičnih jezikov ter didaktika retorike. Je avtorica in soavtorica treh monografij in več člankov s področja retorike, argumentacije in jezikovne pragmatike ter soavtorica edinega slovenskega učbenika za pouk retorike v osnovni šoli pri nas. Kot predavateljica retorike in argumentacije vrsto let sodeluje s slovenskimi univerzami ter na seminarjih *Retorika za učitelje retorike*, ki so namenjeni učiteljem obveznega izbirnega predmeta retorika.

Janja Žmavc works as a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Fields of her research are: history of classical rhetoric, rhetorical theory and practice, rhetorical means of persuasion (*ethos*, *pathos*, *logos*), argumentation, theory of argumentation, linguistic pragmatics, didactics of classical languages and didactics of rhetoric. She is an author and a co-author of three monographs and several papers from the field of rhetoric, argumentation and pragmatics and a co-author of the only Slovenian textbook for rhetoric lessons in the primary school. She has years of experience in lecturing rhetoric and argumentation at Slovenian universities as well as at the In-service teacher education for teachers of rhetoric.

Stvarno kazalo

A

akademsko

osebje 90, 91, 178, 181, 182, 183, 239,
251, 264

pisanje 239

avtoriteta 162, 164, 166, 169, 172, 249

D

diskurz 19, 133, 137, 139, 140, 142, 143,
239

E

edukacija. Glejte izobraževanje

Erasmus+ 17, 25, 101, 103, 104, 105,
108, 177, 178, 180, 181, 183, 186, 205,
206, 235, 236, 244, 245, 250, 251,
258, 263

F

feminizem 139, 142, 149, 150, 152, 153,
154, 248

I

izobraževanje 39, 48, 92, 133, 162,
166, 167, 189, 210, 218, 219, 231, 233,
240, 249, 265

K

kakovost 83, 89, 91, 93, 103, 178, 182,
187, 242, 262

kapital 116, 120, 122, 123, 124, 125,
245, 246

konstrukcija 135, 145, 146, 247

kurikul 17, 28, 29, 31, 91, 179, 187, 236,
252

kritični odprti 17

nacionalni 22, 83, 86, 88, 93, 177, 186,
252

M

mediji 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140,
141, 143, 144, 146, 147, 247, 248

mednarodne 242

aktivnosti 30, 38, 102, 103, 105, 118,

124, 161, 177, 179, 184, 186, 205,
206, 207, 212, 217, 244, 246
razvrstilne lestvice 83, 84, 86, 87, 92,
93, 241, 242
metafora 239
drevesa 239
prostora 139, 144, 186, 239
mladi 22, 115, 118, 119, 124, 245, 246
mobilnost 91, 104, 105, 109, 177, 178,
179, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 205,
207, 250, 251, 257, 262
moot court 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 237, 238, 260, 261,
267

N

neenakost 138, 139, 140, 141, 142, 144

O

osnovna šola 120, 155

P

postfeminizem 138, 139, 144
potrošništvo 248

R

reprezentacije 135, 137, 138, 139, 149,
152, 248
retorika 161, 172, 249, 267

S

spol 137
stališča 18, 20, 35, 102, 136, 212, 217,
218, 221, 227, 229, 237, 240, 249, 264
do vseživljenjskega učenja 240
mlajših učencev 217
starost 104, 119, 121, 123, 209, 219,
220, 223, 224, 225, 227, 229
študenti 20, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 44,

45, 48, 49, 85, 90, 91, 177, 178, 179,
182, 186, 237

T

tekmovanje 36, 38, 42, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 237

U

učenje 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28,
29, 30, 31, 36, 41, 42, 43, 86, 91, 103,
179, 180, 183, 185, 186, 206, 213, 217,
218, 219, 229, 231, 232, 233, 235, 240,
258, 263, 265
emancipacijsko 17, 18, 20, 22, 23, 24,
28, 29, 30, 31, 235, 236
transformacijsko 17, 18, 19, 20, 22, 23,
28, 29, 30, 31, 235, 236, 258
vseživljenjsko 240
učitelji 45, 102, 105, 109, 153, 163, 168,
169, 170, 180, 184, 186, 187, 206, 209,
211, 218, 229, 240, 243, 244, 263
visokošolski 173, 184, 186

V

vrtec 240

Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju
Večavtorska znanstvena monografija

Urednika izdaje: Igor Ž. Žagar in 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), 37

Glavni in odgovorni urednik: Igor Ž. Žagar

Recenzenti: Eva Klemenčič, Ana Mlekuž, Tina Vršnik Perše, Tina Pivec, Mateja Režek,
Marjan Šimenc, Klaudija Šterman Ivančič, Darko Štrajn, Urška Štremfel, Manja Veldin,
Valerija Vendramin, Maša Vidmar, Petra Zgonec, Janja Žmavc, Igor Ž. Žagar

Jezikovni pregled: Davorin Dukič

Oblikovanje, prelom in digitalna objava: Jonatan Vinkler

Založnik: Pedagoški inštitut

Za založnika: Igor Ž. Žagar

Ljubljana 2019

ISBN 978-961-270-311-0 (pdf)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-311-0.pdf>

ISBN 978-961-270-312-7 (html)

<http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-312-7/index.html>

DOI: <https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-311-0>

© 2019 Pedagoški inštitut



Erasmus+

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=301537536

ISBN 978-961-270-311-0 (pdf)

ISBN 978-961-270-312-7 (html)

