

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Iris Zavelcina

**POJMOVANJE NACIONALNE IDENTITETE PRI
ZGODNJIH MLADOSTNIKI: KONCEPT
NACIONALNOSTI V ŠOLSLEM DISKURZU**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA 2007

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Iris Zavelcina

Mentorica: asist. dr. Maruša Pušnik

Somentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**POJMOVANJE NACIONALNE IDENTITETE PRI
ZGODNJIH MLADOSTNIKI: KONCEPT
NACIONALNOSTI V ŠOLSLEM DISKURZU**

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA 2007

*Hvala,
mentorici in somentorici za vso strokovno pomoč, nasvete in motivacijo;
zaročencu Andreju Šobru in prijateljici Katarini Antič za vso pomoč, potrpežljivost in
vzpodbudo;
Marku Alešu ter Andreji Polanšek;
družini, ki mi je stala ob strani skozi vsa leta študija.*

POJMOVANJE NACIONALNE IDENTITETE PRI ZGODNJIH MLADOSTNIKI: KONCEPT NACIONALNOSTI V ŠOLSKEM DISKURZU

V diplomski nalogi sem prikazala vpliv šolskega diskurza na oblikovanje in dojetanje nacionalne identitete pri zgodnjih mladostnikih. Pri dokazovanju vpliva šolskega diskurza na oblikovanje nacionalne identitete pri zgodnjih mladostnikih sem se opirala na konstruktivistično teorijo, s pomočjo katere sem poudarila, da je nacionalna identiteta družbeni konstrukt, odvisen od diskurza, znotraj katerega se oblikuje. Opisala sem tudi specifične značilnosti obdobja zgodnjega mladostništva. Ukvarjala sem se s študijo primera dveh osnovnih šol v Trziču in v okviru tega s pomočjo kvalitativnih metod proučila občutenje nacionalnosti pri učencih teh šol ter dejavnike, ki vplivajo na to občutenje: vlogo učbenikov in učiteljev pri predmetih *Zgodovina* ter *Državljska vzgoja in etika* ter najstniško revijo *Pil plus*. Ugotovila sem, da reprezentacije nacionalnosti pri pouku, v šolskih učbenikih in najstniški reviji *Pil plus* oblikujejo in reproducirajo pretirano stereotipizacijo in nacionalizem pri zgodnjih mladostnikih, kar je bila tudi temeljna teza diplomske naloge.

KLJUČNE BESEDE: Nacionalna identiteta, šolski diskurz, zgodnji mladostniki, stereotipizacija.

PERCEPTION OF NATIONAL IDENTITY AMONG EARLY ADOLESCENTS: THE CONCEPT OF NATIONALITY IN EDUCATIONAL DISCOURSE

In my diploma thesis I have dealt with the influence of educational discourse on the creation and perception of national identity among early adolescents. The analysis of the influence of educational discourse on the shaping of national identity among early adolescents was based on the constructivist theories, which helped me emphasize, that national identity is a social construct, which is always dependent on the discourse, within which it is produced. I have also described specific characteristics of the early adolescents. I have dealt with the case study of two primary schools in Trzič. I used qualitative methods to study the perception of nationality among the pupils of both schools and the factors which influence their perception: the role of textbooks and teachers' explanations at the subjects *History* and *Civic upbringing and ethics* and a teenage magazine *Pil plus*. My findings reveal that representations of nationality in school classes, in textbooks and in the teenage magazine *Pil plus* shape and reproduce the unreasonable stereotyping and nationalism among early adolescents, and confirm the main thesis of my diploma work.

KEY WORDS: National identity, educational discourse, early adolescents, stereotyping.

KAZALO VSEBINE

UVOD.....	6
1. O IDENTITETI	9
1.1 DEFINIRANJE OSEBNE IN SKUPINSKE IDENTITETE.....	9
1.2 IDENTITETA PRI ZGODNIH MLADOSTNIKI.....	11
2. NAROD, NACIONALNA IDENTITETA IN KOLEKTIVNI SPOMIN.....	13
3. KONSTRUKCIJA NACIONALNE IDENTITETE V KULTURNIH REPREZENTACIJAH	16
4. STEREOTIPI, KSENOFOBIJA IN NACIONALIZEM.....	18
4.1 PROCES STEREOTIPIZACIJE IN NACIONALNI STEREOTIPI	18
4.2 KSENOFOBIJA IN POSTSOCIALIZEM	19
4.3 KAJ JE NACIONALIZEM?	20
4.4 VSAKDANJI NACIONALIZEM IN NACIONALNI SIMBOLI	21
5. NACIONALNA IDENTITETA V OKVIRU ŠOLSKEGA DISKURZA	23
5.1 ŠOLSKI SISTEM KOT IDEOLOŠKI APARAT	23
5.2 DIDAKTIČNA IN VZGOJNA FUNKCIJA ŠOLSKIH UČBENIKOV.....	24
5.3 VLOGA UČITELJA IN DIDAKTIČNIH METOD PRI POUKU ZGODOVINE TER DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN ETIKE.....	26
6. NACIONALNA IDENTITETA V OKVIRU MEDIJSKEGA DISKURZA	31
7. ŠTUDIJA PRIMERA: KONCEPT NACIONALNOSTI V UČNEM PROCESU DVEH OSNOVNIH ŠOL V OBČINI TRŽIČ	34
7.1 ANALIZA ŠOLSKIH UČBENIKOV PRI PREDMETIH DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ETIKA TER ZGODOVINA.....	35
7.1.1 STRUKTURA UČBENIKOV ZA ZGODOVINO IN DRŽAVLJANSKO VZGOJO IN ETIKO (SEDMI IN OSMI RAZRED DEVETLETKE).....	38
7.1.2 UPORABA SOVRAŽNEGA IN EKSPRESIVNEGA GOVORA.....	39
7.1.3 ZAOSTALOST DRUGIH KULTUR.....	40
7.1.4 KRŠENE MAKSIME KVANTITETE IN KVALITETE	44
7.1.5 VZPOSTAVLJANJE SLOVENSKE NACIONALNE IDENTITETE.....	45
7.1.6 IZPOSTAVLJANJE POMENA SLOVENSKEGA JEZIKA V OKVIRU OBRAVNAVE SLOVENSKE NACIONALNE IDENTITETE	47
7.1.7 PREZAHTEVNO PODANA SNOV.....	48
7.2 ANALIZA INTERVJUJEV Z UČENCI IN UČITELJEMA ZGODOVINE TER DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN ETIKE	49
7.3 ANALIZA REVIJE PIL PLUS	53
7.3.1 STRUKTURA REVIJE PIL PLUS	53
7.3.2 IZSLEDKI ANALIZE.....	54
7.4 DISKUSIJA	56
8. SKLEP.....	58
9. VIRI IN LITERATURA.....	60
PRILOGE	64

UVOD

Pričujoča naloga se ukvarja s pojmovanjem in občutenjem nacionalne identitete pri zgodnjih mladostnikih v Sloveniji. Zanima me koncept nacionalnosti v okviru šolskega diskurza, kako se pri šolskem pouku predstavlja koncept nacionalne identitete. Pokazati želim, da manko razlage in razprave o tem konceptu v okviru šolskega diskurza vodi v reproduciranje stereotipov o nacionalnosti in do sovražnih občutenj v povezavi z nacionalnostjo.

Šolski diskurz namreč v veliki meri vpliva na sisteme vrednotenja pri posamezniku, na njegova stališča in vrednote. Althusser (1998) ga poimenuje vladajoči ideološki aparat države. Van Dijk (1993) pa ga umešča med pet elitnih diskurzov, ki dandanes v svetu reproducirajo etnično in rasno neenakost. Šolski diskurz potemtakem pomembno vpliva na konstruiranje občutka nacionalnosti pri posamezniku.

Temeljne teze diplomske naloge so, da pri osnovnošolskem pouku primanjkuje kritično usmerjene in poglobljene razlage in razprave o pojmu nacionalnosti oz. nacionalne identitete. To je eden od razlogov, zaradi katerih se mladostniki že v zgodnjih letih zatekajo k pretirani stereotipizaciji ter nacionalizmom. K oblikovanju predstav o nacionalni identiteti pa prispevajo tudi reprezentacije v najstniških revijah, saj je šolski diskurz v sodobni družbi tesno prepleten z medijskim diskurzom. To se vidi na primeru najstniške revije *Pil plus*, ki v okviru šolskega diskurza dobi nekoliko drugačen status kot ostale najstniške revije, saj jo učenci lahko naročijo v šoli, učitelji jim jo priporočijo za delo pri pouku, na primer za pripravo referata itd. Vse to učencem na nek način zagotavlja, da je revija kvalitetna, verodostojna ter sami reviji odvzame status zabavne popularnosti.

Naloga je razdeljena na teoretski okvir in empirični del, pri čemer se v prvem delu lotevam razčlenjevanja konceptov, relevantnih za to temo. Definiram pojem identitete, pri čemer se opiram na razlikovanje med osebno in skupinsko identiteto in na glavni merili, ki opredeljujeta vsako identiteto – kontinuiteto, ki se vzpostavlja s prenašanjem vrednot iz generacije v generacijo, in različnost, ki se vedno znova vzpostavlja v opredelitvah do drugih (Ule 2000a; Južnič 1993; Kučan 1998). Naslanjam se na teorije družbene konstrukcije identitete, ki poudarjajo družbeno naravo identitete in nastanek le te v dialektiki posameznika in družbe (Berger in Luckmann 1988). Predstavim tudi specifičnost identitete za obdobje zgodnjega mladostništva in problem identitetne krize.

V drugem poglavju povežem koncept naroda in nacionalne identitete s kolektivnim spominom. Narod po Andersonu (Anderson 1998) pojmem kot zamišljeno skupnost in se

hkrati opiram na Alterjevo (Alter 1991) definicijo naroda, pri kateri je ključna zahteva po neodvisni državi. Nacionalno identiteto opredelim kot obliko skupinske identitete, za katero sta bistvena občutja različnosti in pripadnosti in pri kateri gre za zavestne in nezavedne kognitivne sheme, ki v posameznikovi samopodobi povezujejo njega samega z bistvenimi potezami narodnostne skupine. Vzpostavljanje in ohranjanje nacionalne identitete povezujem s prenosom kolektivnega spomina, za katerega danes, med drugim, skrbi tudi institucionaliziran izobraževalni sistem, ki je po mnenju nekaterih avtorjev (Van Dijk 1993; Gellner 1991) ključen pri konstrukciji nacionalnih občutkov in čustev.

V tretjem poglavju opišem Hallovo (Hall 2004) teorijo reprezentacije in predstavim vlogo medijskih reprezentacij pri konstruiranju pomena o svetu in realnosti, v katerih živimo. Temu priključim še Foucaultov diskurzivni pristop (Foucault v Burr 2003) in koncepte diskurza, oblasti in vednosti ter subjekta. Vse, kar obstaja, vse, kar mislimo, govorimo – tudi naša nacionalna identiteta – je skonstruirano v jeziku, manifestirano pa v diskurzu. Konstrukcija nacionalne identitete je odvisna predvsem od diskurza, znotraj katerega se oblikuje.

V četrtem poglavju izpostavim pomen ksenofobije in nadaljujem z opredelitvijo nacionalizma in stereotipov, saj je nacionalizem pojav modernih ali modernizirajočih se družb in, kot pravijo številni teoretiki, ne bi mogel obstajati brez nastanka narodov (Giddens 1991; Gellner 1991). Odtod tudi pomembnost stereotipizacije v vsakdanjem življenju oziroma pomembnost delovanja stereotipov za obstoj nacionalne skupnosti. Nacionalni stereotipi spadajo v kognitivno komponento nacionalne identitete, ki jo tvorijo vse misli, predstave, sodbe in ocene o značilnostih nacionalne skupnosti in njihovih pripadnikov, vključujoč celotni sklop nacionalne samopodobe. Pomemben del teh kognitivnih vsebin so nacionalni atributi, npr. predstave o nacionalnih simbolih, o osebnih značilnostih pripadnikov lastne nacionalne skupnosti, predstave o nacionalnem značaju in nacionalni stereotipi.

V petem poglavju definiram šolski diskurz in njegov vpliv na konstrukcijo nacionalne identitete. Izpostavim vpliv šolskih učbenikov in učnih načrtov, v okviru katerih so postavljeni učitelji s svojo razlago koncepta nacionalnosti. V tej perspektivi je še posebnega pomena državljanska vzgoja, pri razlagi česar se opiram na Daviesa in druge (2003). Dotaknem se tudi didaktičnih metod pri poučevanju, saj so le te izredno pomemben del učiteljeve vloge pri vplivanju na pojmovanje nacionalnosti pri učencih.

Da bi lahko razumela širši kontekst, v katerega je postavljen šolski diskurz o nacionalnosti in dojemanje tovrstnih konceptov s strani učencev, v raziskavo vključim tudi analizo

najstniške revije Pil plus. Raziskujem, kakšne reprezentacije nacionalnosti se pojavljajo v tej reviji, ki zaradi svojega statusa v okviru šolskega diskurza učencem predstavlja neke vrste avtoriteto. Natanko zato v šestem poglavju opredelim pomen medijskega diskurza pri vzpostavljanju in oblikovanju nacionalne identitete.

Drugi sklop naloge pa temelji na konkretni študiji primera, saj analiziram pomen in vlogo šolskega diskurza pri oblikovanju nacionalne identitete pri zgodnjih mladostnikih na konkretnem primeru dveh osnovnih šol. Analize se lotevam na različnih ravneh. Zajeti želim več vrst področij znotraj šolskega diskurza in njegovega vpliva na dojetanje nacionalnosti pri zgodnjih mladostnikih, zato v nalogi analiziram različne vire, ki vplivajo na vedenje učencev. Uporabljam pretežno kvalitativne metode. V analizi se tako osredotočim na dve osnovni šoli na Gorenjskem, OŠ Tržič in OŠ Križe, oziroma v raziskavo vključim učence in učenke osmih razredov devetletke s teh dveh šol. Na vsaki izmed šol sem opravila podrobnejše razgovore s štirimi učenci/učenkami in poglobljene intervjuje z učiteljem in učiteljico *Zgodovine* ter *Državljske vzgoje in etike*, saj predpostavljam, da so to predmeti, kjer se o tej temi tudi na institucionalni ravni največ govori. Vprašanja pri razgovorih in intervjujih sem pripravila vnaprej, intervjuvancem pa sem dopuščala tudi možnost, da so sami spreminjali tok pogovora. Analizirala sem tudi učbenike, ki jih učitelja uporabljata, ter na ta način skušala prikazati, kako šolski diskurz na teh dveh šolah obravnava koncept nacionalne identitete. Analizirala sem še najstniško revijo Pil plus, kjer prihaja do povezovanja medijskega in šolskega diskurza, saj se učenci na revijo lahko naročijo v šoli, kar njim in njihovim staršem na nek način sporoča, da šola to revijo odobrava in jo predpisuje kot primerno gradivo. Šolske učbenike in najstniško revijo Pil plus sem analizirala s pomočjo tekstualne analize, a katero želim pokazati, kako lahko teksti znotraj obravnavanih virov vplivajo na oblikovanje nacionalnih občutkov in stereotipov ter na dojetanje koncepta nacionalnosti pri zgodnjih mladostnikih. Pri izbranih tekstih sem opazovala predvsem implicitne in eksplicitne pomene ter ideologije, ki se nanašajo na nacionalnost in stereotipizacijo.

1. O IDENTITETI

1.1 DEFINIRANJE OSEBNE IN SKUPINSKE IDENTITETE

Identiteta je v zadnjem desetletju ponovno postala eno od privilegiranih področij intelektualnih razprav. Seznam tem je veličasten: od diskusij o moderni identiteti do postmodernističnih poudarjanj razlik, od feminističnih dekonstrukcij spolnih družbenih konvencij do zmede okrog ponovnega oživljanja nacionalizmov in etnicitet kot pomembnih političnih moči. Kamorkoli se obrnemo, se srečamo z diskurzom o identiteti, pa ne samo o identiteti kot taki, govor je tudi o spremembah, o preoblikovanju obstoječih identitet, pojavljanju novih identitet, o novih identitetnih politikah in identitetnih projektih. Kot pravi Uletova, se o identiteti toliko razpravlja zato, ker ni več samo po sebi razumljivo, kaj identiteta pomeni in iz česa je narejena. Človeškega življenja pa si ne moremo predstavljati brez nekega vedenja o tem, kdo so drugi in kdo smo mi (Ule 2000a: 1–2).

Glavni merili, ki opredeljujeta vsako identiteto, sta kontinuiteta, ki se vzpostavlja s prenašanjem vrednot iz generacijo v generacijo, in različnost, ki se vedno znova vzpostavlja v opredelitvah do drugih (Kučan 1998: 26). Tako je tudi nacionalna identiteta ena od oblik skupinske istovetnosti, ki se prav tako kot druge, vzpostavlja po načelu zveznosti (kontinuitete) in različnosti (diference) (Kučan 1998: 11).

Identiteta ni sodoben pojav, sama ideja izhaja že iz antičnih časov. Danes je identiteta predmet znanstvenih razprav in ji pripada osrednje mesto tudi v političnih, medijskih, tržnih razpravah. Glede na latinski koren besede *identitas* (idem-isto) ima pojem identitete dva osnovna pomena: koncept istosti in koncept posebnosti, razločevalnosti, ki skupaj predstavljata kontinuiteto v času. Identiteta je nekaj aktivnega, je proces, kar pomeni, da ni nikoli končana in nikoli dokončna. Definirana je lahko kot način, na katerega se posamezniki ali kolektivitete razlikujejo v primerjavi z drugimi posamezniki ali kolektivitetami (Ule 2000a: 1–3). Lastno identiteto vzpostavljamo glede na razlike in podobnosti z drugimi. Identiteta se vzpostavlja v interakciji in je zato dinamičen proces. Ljudje se sebe lahko zavedajo le, če komunicirajo z drugimi. Kdo sem, mi povedo drugi s tem, kako reagirajo name. Kot pravi Kellner, so drugi vedno sestavina posameznika (Kellner v Pušnik 1999: 797). Uletova poda naslednjo razlago:

Identiteta je okvir za samoprepoznavanje socialne enote kot identične v času in prostoru. Omogoča jezikovno nanašanje posameznika ali kake druge socialne enote na samega sebe. Identiteta je minimalna socialna institucija, ki definira subjekt za kompetentnega socialnega akterja. Omogoča socialno prepoznavanje posameznika ali kake druge socialne

enote kot identične skozi različne socialne situacije. Je presečišče individualnega in družbenega, subjektivnega in objektivnega v in na subjektu. Identiteta postane tako socialni označevalec osebe ali socialne enote (Ule 2000a: 322).

Po Južničju pojem identitete lahko razčlenimo na osebno in skupinsko ali družbeno identiteto. Osebna identiteta se nanaša na posameznika in je sestavljena iz avtoidentifikacije, identitete, ki jo posameznik pripiše sam sebi, in identifikacije, ki je posamezniku določena, kar pomeni, da mu jo določi družba (Južnič 1993: 11–12). Najsplošnejše je posameznikova skupinska identiteta identifikacija v skupinskem smislu, ki jo je treba pojmovati kot skupinsko pripadnost oziroma pripadanje. Posameznik ni sam, vselej je člen v zapleteni družbeni organizaciji, v mreži raznovrstnih družbenih odnosov, v sistemu raznovrstnih ustanov (Južnič 1993: 141).

V tem oziru lahko sklenemo, da so vse človeške identitete pravzaprav družbene identitete, saj so vezane na pomen, ki ni esencialna lastnost besed ali stvari. Pomen je vedno izid strinjanja ali nestrinjanja, je stvar komunikacije, stvar konvencij, dogovorov, inovacij, vedno do neke mere deljen in do neke mere izpogajan. Identiteta je reflektivna, družbeno konstruirana v interakcijah in institucijah.

Družbena identiteta, kot pripominja Uletova, je celota ponotranjenih družbenih vlog, ki usposablja posameznika za delovanje v različnih družbenih skupinah ali institucijah. Vsaka družbena skupina dodeli posamezniku, ki se z njo identificira, poseben vidik njegove družbene identitete. Posebna vrsta družbene identitete je kulturna identiteta, ki nastane v kontekstu jezikovno-kulturnih in rasnih identifikacij ter razlikovanj (Ule 2000a: 325).

Po Uletovi proces formiranja in strukturiranja subjekta in identitete poteka prav s procesi vsakdanjega prisvajanja sveta. Posameznik mora v sleherni novi situaciji ali okolju tudi sam v sebi sprejeti lastno mesto v tej situaciji, kar pomeni, da se vidi z očmi drugih. V tem procesu se na eni strani oblikuje razumevanje družbene realnosti, posameznik pa začne razumeti sebe in svoje mesto v njej. To je sestavni del ohranjanja posameznikove identitete nasproti drugim ljudem (Ule 2000a: 157–158). Berger in Luckman izhajata iz predpostavke, da je človeška stvarnost konstruirana v človeškem, zgodovinskem, družbenem delovanju in da stvarnost konstruira človeka kot osebno, družbeno in zgodovinsko bitje (Berger in Luckmann 1988: 6). Po njunem mnenju je identiteta element subjektivne realnosti in je tako kot celotna subjektivna realnost v dialektičnem razmerju z družbo. Oblikuje jo družbeni proces, ki ga določa družbena struktura. Identiteta nastane v dialektiki posameznika in družbe. Posebne zgodovinske družbene strukture ustvarjajo

identitetne tipe, ki jih je mogoče opazovati v vsakdanjem življenju (Berger in Luckmann 1988: 160–161). V tem smislu se na primer identiteta Slovenca razlikuje od identitete Hrvata. Identiteta, ki ni umeščena v svet, ostane nerazumljiva.

1.2 IDENTITETA PRI ZGODNJIH MLADOSTNIKI

Ob besedah identiteta in mladostništvo ponavadi pomislimo na krizo identitete ter na »problematične mladostnike«. Psihologija mladostništva je bila res od svojih začetkov pa do konca sedemdesetih let dvajsetega stoletja primarno osredotočena na problematično vedenje mladostnikov. Tovrstne predstave so pogoste še danes, na to pa v veliki meri vplivajo prav množični mediji (Zupančič 2004: 513–514). Razne antropološke študije pa so podprle tezo, po kateri mladostništvo ni nujno problematično obdobje. Bolj kot telesne spremembe prispevajo k težavam med mladostniki specifične družbene zahteve in pričakovanja, zahteve izobraževanja in specifični dejavniki v družini (Muuss v Zupančič 2004: 516). Vse to pa posledično tudi vpliva na oblikovanje identitete pri mladostnikih. Zupančičeva poudarja, da je razvoj identitete ključna razvojna naloga,¹ ki bi jo moral mladostnik v tem obdobju svojega življenja obvladati, da bi se njegov nadaljnji razvoj odvijal optimalno. Dalje pravi, da so mladostniki na večini področij miselnega delovanja sposobnejši od posameznikov v srednjem in poznem otroštvu. V mladostništvu namreč prihaja do pomembnih kakovostnih in količinskih sprememb v spoznavnih sposobnostih posameznikov, v njihovem logičnem mišljenju, kapaciteti obdelave informacij, v razumevanju predmetnega in družbenega okolja. Mladostniki so potemtakem sposobni razmišljati o svojih mislih, oblikovati sistem vrednot in lastnih teorij o življenju in svetu ter analizirati moralne, filozofske in družbene probleme (Zupančič 2004: 523). Mladostništvo se v konceptualizacijah zahodnih družb začenja okrog dvanajstega leta starosti z intelektualnim skokom,² ki se najbolj odraža v povečanju in trajanju namerne pozornosti, sposobnosti inhibicije pozornosti na nerelevantne podatke, v kapaciteti delovnega spomina in v učinkovitem miselnem kombiniranju podatkov v ustrezne miselne predstave (Zupančič 2004: 525–526). Mladostništvo se zaradi specifičnosti posameznih podobdobj lahko deli na:

¹ »Razvojna naloga je spretnost, znanje, način vedenja itn., ki ga mora posameznik v določenem obdobju svojega življenja usvojiti, da bi učinkovito deloval v določeni družbi in v določenem zgodovinskem času« (Zupančič 2004: 521).

² »Intelektualni skok je razmeroma hitra količinska rast miselnih sposobnosti v določeni starosti« (Zupančič 2004: 526).

- zgodnje mladostništvo (do približno 14. leta starosti),
- srednje mladostništvo (do približno 17. ali 18. leta starosti),
- pozno mladostništvo (do približno 22. ali 24. leta starosti) (Zupančič 2004: 512).

Glede na to delitev spada intelektualni skok že v obdobje zgodnjega mladostništva, zato menim, da so učenci osmih razredov devetletke na dovoljšni spoznavno-razvojni stopnji, da lahko razumejo koncepte nacionalne identitete, nacionalizma in stereotipov.

Spremembe v spoznavnih in sociokognitivnih sposobnostih mladostnika se odražajo tudi na področju razvoja enkratne osebne identitete, ki se kot celovit konstrukt ne razvije vse do obdobja mladostništva, saj zahteva razvite spoznavne, sociokognitivne sposobnosti ter precejšnjo mero samostojnosti in socialnih izkušenj. Največji vpliv na razvoj identitete pa je možen v obdobju zgodnjega mladostništva, kjer predstave o sebi pri posameznikih še niso med seboj organizirano povezane in včasih vsebujejo protislovne značilnosti. Te predstave se šele v obdobju srednjega in poznega mladostništva združijo v dobro organiziran pojem o sebi³ (Zupančič 2004: 571–572). Posamezni deli identitete se začnejo razvijati že v prvem letu po rojstvu, čeprav je razvoj identitete in z njim povezana identitetna kriza⁴ ena izmed najbolj izstopajočih značilnosti mladostništva in hkrati pomembna razvojna naloga v tem obdobju. Identiteta se vsekakor ne oblikuje nenadno in iz nič, temveč na podlagi zgodnejših komponent, izmed katerih mladostniki v procesu preverjanja, da bi našli tisto, kar jim najbolj ustreza, nekatere zadržijo, veliko jih tudi zanikajo, druge preoblikujejo in dopolnijo, dodajo pa tudi povsem nove sestavine (Zupančič 2004: 573). Na vse te odločitve v zgodnjem mladostništvu zagotovo precej vplivata šolski in pa medijski diskurz.

³ »Pojem o sebi je niz lastnosti, sposobnosti, stališč in vrednot, za katere posameznik verjame, da ga opredeljujejo« (Zupančič 2004: 572).

⁴ »Krizo v kontekstu razvoja identitete je obdobje raziskovanja, premišljevanja o pomembnih vidikih življenja, ki mu sledijo pomembne odločitve« (Zupančič 2004: 574).

2. NAROD, NACIONALNA IDENTITETA IN KOLEKTIVNI SPOMIN

Po Andersonu je zavest narodnosti najbolj veljavna vrednota političnega življenja in je, prav tako kot nacionalizem, kulturni artefakt posebne vrste. Narodna zavest in nacionalizem nase vežeta močne občutke pripadnosti. Narod je definiran kot zamišljena politična skupnost, saj se vsi pripadniki nekega naroda nikoli ne spoznajo, se ne srečajo in ne slišijo eden za drugega. Kljub temu pa v sebi nosijo predstavo o povezanosti. Anderson meni, da so zamišljene torej vse skupnosti, ki so večje od prvotnih vaških skupnosti, kjer so se vsi med seboj poznali. Skupnosti oziroma narodi pa so tudi omejeni, saj jih omejuje obstoj drugih narodov. Narod si torej predstavljamo kot skupnost, saj v njem vedno tiči globoko tovarištvo (Anderson 1998: 11–16). Po Andersonu lahko o vzponu narodov govorimo šele tedaj, ko so tri temeljne in zelo stare kulturne koncepcije izgubile svojo aksiomatsko oblast nad človekovim duhom. Prva med njimi je trdila, da določen pisani jezik, na primer latinščina v okviru krščanstva, omogoča privilegiran dostop do ontološke resnice zato, ker je sam jezik neločljivi del te resnice. Tako so bile vzpostavljene velike transkontinentalne verske skupnosti krščanstva, islama in drugih. Druga kulturna koncepcija je bila vera, da je družba naravno organizirana okoli in pod oblastjo visokih centrov – monarhov. Lojalnost ljudi je bila v takih skupnostih nujno hierarhična in centripetalna, saj je bil vladar ključ do biti in njen neodtujljivi del. Tretja je bila ideja časovnosti, ki pravi, da sta kozmologija in zgodovina neločljivi, izvira sveta in človeka pa sta v bistvu identična. Nadalje Anderson izpostavlja splet kapitalizma, tehnologije tiska in neogibne različnosti človeških jezikov, ki je vzpostavil možnost za nastanek nove oblike zamišljene skupnosti, ki je s svojo osnovno morfologijo postavila oder modernega naroda (Anderson 1998: 45–56). Sredi 19. stoletja se je v Evropi začel razvijati »uradni nacionalizem«. Tak nacionalizem namreč ni bil mogoč, dokler se niso pojavili ljudski jezikovni nacionalizmi, saj so bili po svojem bistvu odgovor vladajočih skupin, ki sta jim grozila izobčenje in marginalizacija iz ljudskih zamišljenih skupnosti. Uradni nacionalizmi so bili konzervativne ali kar reakcionarne politike, prirejene po modelih v glavnem spontanah ljudskih nacionalizmov pred njimi. Skorajda v vseh primerih je uradni nacionalizem prikrival neskladja med nacijo in dinastičnim kraljestvom (Anderson 1998: 124–125). Narod je tako od samih začetkov utemeljen v jeziku in ne v krvi, zato je tudi mogoče nekoga povabiti v zamišljeno skupnost ali nekoga iz nje izključiti. Tako danes tudi

najbolj izolirani narodi sprejemajo načelo naturalizacije, četudi včasih v praksi onemogočajo njeno izvajanje. Anderson dodaja, da je kot historična določenost in kot skupnost, zamišljena v jeziku, nacija hkrati odprta in zaprta (Anderson 1998: 162). Medtem ko Anderson dopušča možnost vključitve v skupnost ali izključitve iz nje, pa Alter kot lastnost naroda poudarja nerazdružljivost (Alter 1991).

Ključni element Alterjeve definicije naroda je zahteva po neodvisni državi. Narod definira kot družbeno skupino, ki se je na podlagi različno nastalih zgodovinskih, jezikovnih, kulturnih, religiozних in političnih pogojev začela zavedati svoje nerazdružljivosti, enotnosti in posebnih interesov in ki zahteva pravico do samoodločbe ali pa jo je z nacionalno državo že realizirala. Narod pomeni zavest te družbene skupine o tem, da predstavlja narod oz. da hoče to postati (Alter 1991: 232). Alter za utemeljitev nekega naroda poudarja neodvisno državo, Pušnikova pa pri ohranjanju nacionalnosti velik pomen pripisuje nacionalizmu (Pušnik 2003).

Kot poudarja Pušnikova, je nacionalnost posledica oblikovanja različnih mitov, tradicij in simbolov – vedno se oblikuje v procesu komuniciranja. Je kulturni objekt ali praksa, ki prenaša pomene in je vedno odvisna od interpretacije. Ohranja se z različnimi ideološkimi diskurzi, prek nacionalizmov. Nacionalizem pa v ljudeh vzbudi močna čustva, zaradi katerih se ljudje čutijo povezani v skupnost. Sodobne nacije so tako ujete v sisteme pomenov, ki so družbeno konstruirani in se nenehno spreminjajo (Pušnik 2003: 298–299).

Pomembno vlogo pri konstrukciji nacionalne identitete igra tudi uradna zgodovina, saj se nacionalna skupnost utemeljuje na podlagi neke skupne preteklosti. Nacionalizem namreč ljudem ponuja le eno interpretacijo preteklosti in je povezan s specifično vrsto pomnjenja – s specifičnim »organiziranjem vednosti«, kot bi rekel Foucault (Foucault v Pušnik 2003: 299). Nacionalizem temelji torej na tem, da določenim interpretacijam preteklosti daje prednost pred drugimi, ki jih potiska v pozabo. Osnova nacionalizma v tem oziru je kolektivni spomin te specifične skupnosti – česa se spominjati in kaj je bolje pozabiti. Upravljanje zgodovine je potemtakem sestavni del državotvorja in če neka nacija ne poseduje dovolj snovi, od koder bi črpala snov za procese konstituiranja nacionalne identitete, potem je potrebno iznajti tradicije. Te tradicije pa uporabljajo zgodovino kot temelj za svojo legitimacijo. Ljudje se namreč na osnovi nekih ponujenih reprezentacij lažje zamišljajo v skupnost. Zgodovina neke nacije torej ni le tisto, kar se je skozi čas odvijalo in ohranilo v spominu skupnosti, temveč predvsem tisto, kar je bilo izmed vseh zgodovinskih dogodkov izbrano, zapisano in institucionalizirano (Pušnik 2003: 299).

Toda kdo določa, kaj naj si zapomnimo, kdo te spomine zapisuje? Danes so to nalogo v veliki meri prevzeli mediji, ključno vlogo pa igra še izobraževalni sistem oziroma akademski diskurz. Z vsem tem pa se je prenos kolektivnega spomina institucionaliziral. Sam spomin je namreč medij za situiranje preteklosti v sedanost. Po Halbwachsu je spomin v zelo veliki meri rekonstrukcija preteklosti s pomočjo podatkov, sposojenih iz preteklosti za namene sedanosti. Če bi bili preko spomina znova postavljeni neposredno v stik s temi preteklimi dogajanjem, bi se tak spomin seveda ločil od bolj ali manj določenih predstav, ki jih lahko o tem, kar je morala biti naša preteklost, ustvari naše razmišljanje ob pomoči pripovedovanj, pričevanj in izpovedi drugih (Halbwachs 2001: 75–76).

Kolektivni spomin je sestavljen iz kolektivnih mentalnih shem, ki se oblikujejo v neki skupnosti. Gre za sociološko kategorijo in ne za nekaj biološko prirojenega. Kolektivni spomin je vedno oblikovan v prostoru, ki je že napolnjen s pomeni, diskurzi. Spomin nam tako ponuja pomene, ki se oblikujejo znotraj nekega specifičnega diskurzivnega režima – sistema oblasti. Kolektivni spomin je konstrukt komunikacijskega procesa ter poudarja simbole, rituale in tradicije neke skupnosti.

Kolektivni spomin pa ni isto kot zgodovina, kot dodaja Halbwachs. Pretekli dogodki, kakor jih prebiramo v knjigah in se jih učimo v šolah, so izbrani, primerjani in klasificirani v skladu z nujnostmi ali s pravili. Tako se zgodovina začne tam, kjer se končuje izročilo, v trenutku, ko ugasne ali se razkroji kolektivni spomin. Dokler se spomin ohranja, ga je odveč fiksirati s pisanjem ali na kakršenkoli drug način. Značilnosti kolektivnega spomina sta torej kontinuiranost in dejstvo, da obstaja več kolektivnih spominov, zgodovina pa je ena sama in je diskontinuirana (Halbwachs 2001: 85–90). Halbwachs pravi, da tisti, ki pišejo zgodovino in ki opažajo predvsem spremembe, razlike, razumejo, da se je morala za prehod od enega k drugemu razviti serija transformacij, od katerih zgodovina opazi le vsoto ali končni rezultat. Tak je zorni kot zgodovine, ker preiskuje skupine od zunaj in ker zajame precej dolgo trajanje. Kolektivni spomin pa je ravno obratno, skupina, videna od znotraj in v obdobju povprečnega človeškega življenja (Halbwachs 2001: 94).

Kot je bilo že omenjeno, pa se je prenos kolektivnega spomina v sodobnih družbah institucionaliziral, kar je pomemben element pri oblikovanju nacionalne identitete. Namreč, pri tem imajo pomembno vlogo nosilci diskurzov petih elit, to so novinarji, politiki, pisci učbenikov in učitelji, znanstveniki ter menedžerji vodilnih podjetij (Van Dijk v Pušnik 1999: 798). Pisci zgodovinskih in drugih učbenikov tako lahko z različnimi simbolnimi pomeni, skritimi in transparentnimi sporočili, s samo selekcijo ter drugimi

tehnikami reproducirajo kulturne vzorce in ohranjajo kolektivni spomin neke nacionalne skupnosti.

3. KONSTRUKCIJA NACIONALNE IDENTITETE V KULTURNIH REPREZENTACIJAH

Najsplošnejša definicija koncepta reprezentacije se glasi: »Reprezentacija je raba jezika za izražanje nečesa smiselnega, oziroma smiselna predstavitev sveta drugim ljudem. /.../ Reprezentacija je ključni del procesa, v katerem člani iste kulture proizvajajo pomena in si jih izmenjujejo. Vključuje uporabo jezika, znakov in podob, ki štejejo za stvari ali jih predstavljajo« (Hall 2004: 35).

Hall pravi, da je pomen odvisen predvsem od sistema konceptov in podob, ki se oblikujejo v naših mislih in ki lahko nadomeščajo oziroma reprezentirajo svet ter nam omogočajo, da govorimo tako o stvareh, ki so v naši glavi, kot tudi o tistih zunaj nje. Sistem reprezentacije sestavljajo različni načini organizacije, združevanja, razvrščanja in klasifikacije konceptov ter ustvarjanje kompleksnih odnosov med njimi. Naši koncepti so torej urejeni v različne klasifikacijske sisteme. V jedru proizvodnje pomena v kulturi sta dva povezana sistema reprezentacije. Prvi nam omogoča, da z ustvarjanjem vrste povezav oziroma verige enakovrednosti med stvarmi in svojim konceptualnim sistemom svetu dajemo pomen. Drugi pa je odvisen od ustvarjanja vrste povezav med našim konceptualnim sistemom in vrsto znakov, ki so urejeni in organizirani v različne jezike ter ki nadomeščajo in predstavljajo te koncepte. Povezava med stvarmi, koncepti in znaki je bistvena pri proizvodnji pomena v jeziku. Reprezentacija je proces, ki te tri elemente povezuje. Pomen konstruiramo in utrdimo s pomočjo koda, ki določi korelacijo med našim konceptualnim in jezikovnim sistemom. Kodi nam povedo, na katere koncepte se nanašamo, kadar slišimo ali beremo določene znake. Pripadati neki kulturi pomeni pripadati približno enakemu konceptualnemu in jezikovnemu svetu. Hall poudari, da je pomen rezultat označevalske prakse, da je ta vedno konstruiran in proizveden (Hall 2004: 38–44).

Jezik je torej osnova mišljenja in osebnosti. Naša predstava o osebnosti je posledica strukture jezika. Burrova pravi, da je identiteta sestavljena iz mreže, ki jo tvorijo različne komponente, na primer spol, etnična pripadnost, družbeni razred, izobrazba. Vsaka posamezna komponenta pa se izoblikuje v diskurzu (Burr 1998: 51).

Diskurz pomeni sistem pomenov, metafor, reprezentacij, podob, zgodb, trditve, ki skupaj proizvajajo določeno verzijo dogodkov. Različni diskurzi na različne načine gledajo na obravnavani objekt. Enake podobe, trditve, fraze nikoli niso specifične le za en diskurz, ampak se pojavljajo v različnih diskurzih. Pomembno je, v kakšnih kombinacijah se pojavljajo, razlika je torej na sintagmatski ravni (Burr 1998: 48–50).

Foucault je preučeval diskurz kot sistem reprezentacij. Govoril je o »odnosih oblasti« in ne o odnosih pomena: »Zgodovina, ki nas nosi in določa, je bolj podobna vojni kot pa jeziku: bolj odnosom oblasti kot pa odnosom pomena« (Foucault v Hall 2003: 64–65). Zanimala so ga pravila in prakse, ki jih proizvajajo smiselne izjave in reguliran diskurz v različnih zgodovinskih obdobjih. Diskurz konstruira temo ter definira in proizvede objekte našega vedenja. Obvladuje način, na katerega lahko o temi smiselno govorimo in razmišljamo (Foucault v Hall 2003: 65). Foucault pravi, da so stvari nekaj pomenile in bile »resnične« le v določenem zgodovinskem kontekstu. Diskurz v vsakem obdobju proizvede oblike vednosti, objekte, subjekte in prakse vednosti, ki se od obdobja do obdobja radikalno razlikujejo, ne da bi med njimi nujno obstajala tudi neka kontinuiteta (Foucault v Hall 2003: 67). Vednost in prakse o vseh subjektih so zgodovinsko in kulturno specifične. Niso mogle smiselno obstajati zunaj specifičnih diskurzov, torej zunaj načinov, na katere so bile reprezentirane v obliki diskurza, ustvarjene v obliki vednosti in regulirane s pomočjo diskurzivnih praks in disciplinskih tehnik določene družbe in določenega časa (Foucault v Hall 2003: 25).

Vse, kar obstaja, vse, kar mislimo, govorimo – tudi naša nacionalna identiteta – je tako skonstruirano v jeziku, manifestirano pa v diskurzu. Konstrukcija nacionalne identitete je torej odvisna predvsem od diskurza, znotraj katerega se oblikuje. Konstruirana je znotraj reprezentacij in regulirana znotraj različnih diskurzov, kot sta na primer tudi šolski in medijski diskurz, ki imata zelo velik pomen pri konstrukciji nacionalnih občutkov in čustev.

4. STEREOTIPI, KSENOFOBIA IN NACIONALIZEM

4.1 PROCES STEREOTIPIZACIJE IN NACIONALNI STEREOTIPI

Stereotipizacija pomeni pripisovanje lastnosti ljudem na podlagi njihove skupinske pripadnosti. Zbirka lastnosti, ki naj bi opisovale pripadnike družbene skupine, je stereotip. Stereotipizacija je po najboljši plati proces poenostavljanja, ki naredi realnost znosno, in po najslabši plati patološko vozilo za predsodke ter bolezensko ravnanje. (Oakes in drugi 1994: 1–2).

Na stereotipizacijo pomembno vplivajo tudi vrednote. Lahko je razmišljati o vplivih vrednot, ki jih zavračamo kot predsodek, ne pa tudi o naših ocenjevalnih sodbah. Brez vrednot namreč ne bi niti sodili, politična analiza pa sploh ne bi mogla obstajati, saj se politično in družbeno življenje vrti okrog vrednot. Kot pravijo Oakes in drugi, sodbe o družbeni realnosti odsevajo nekomu lastno perspektivo, saj so vse sodbe o družbi zaznamovane z vrednotami in ideologijami (Oakes in drugi 1994: 203).

Poenostavljene in neutemeljene sodbe o narodih ali nacionalnih skupinah nastanejo z generalizacijo nekih značilnosti in lastnosti na cel narod ali skupino. Vsakdanji govor je poln takih stereotipov, katerih objektivna utemeljenost je zaradi njihove poenostavljenosti in rigidnosti vprašljiva (Ule 2000: 157–158). Zato nas mora vedno zanimati pomanjkljivost in pristranskost stereotipov. Kot pravi Uletova, gre pri stereotipih za proces pripisovanja lastnosti posameznikom na osnovi njihove skupinske pripadnosti, kar vodi do dveh tipičnih napak v pripisovanju, in sicer, takšno zaznavanje je diskriminatorno in ljudi obravnavamo tako, da so bolj podobni članom svoje skupine in bolj različni od članov drugih skupin, kot so v resnici (Ule 2000: 157–161).

D. Katz in W. Braly sta leta 1939 izvedla raziskavo etničnih stereotipov na študentih in študentkah univerze Princeton. Odkrila sta pomembno zvezo med naklonjenostjo posameznim narodom in lastnostmi, ki so jih poskusne osebe dale tem narodom. Tako sta potrdila povezavo med stereotipi in predsodki. Podobno raziskavo sta kasneje izvedla tudi Buchanan in Cantril, ki sta ugotovila, da so ocene lastnega naroda večinoma pozitivne. Stereotipe o lastnem narodu ali skupini sta poimenovala avtostereotipi, ki so v obrnjenem odnosu do heterostereotipov, stereotipov do drugih narodov in skupin. Čimbolj je za nas drug narod različen od lastnega, tem slabše ga ocenjujemo (Ule 2000: 158).

Musek poudarja, da nacionalni stereotipi spadajo v kognitivno komponento nacionalne identitete, ki jo tvorijo vse misli, predstave, sodbe in ocene o značilnostih nacionalne skupnosti in njihovih pripadnikov, vključujoč celotni sklop nacionalne samopodobe. Pomemben del teh kognitivnih vsebin so nacionalni atributi, npr. predstave o nacionalnih simbolih, o osebnih značilnostih pripadnikov lastne nacionalne skupnosti, predstave o nacionalnem značaju in nacionalni stereotipi (Musek 2006: 10).

Negativni etnični predsodki temeljijo na odklanjanju in sovražnosti do nekaterih skupin, na primer, Neslovencev. Blumer je definiral štiri osnovne tipe občutkov in sodb, ki so značilni za negativne družbene predsodke v dominantnih skupinah:

1. občutek superiornosti dominantne skupine;
2. občutek, da je manjšinska skupina po naravi drugačna in manjvredna od večinske (moje) skupine;
3. občutek oziroma prepričanje o lastninski pravici dominantne skupine do moči, privilegijev, statusa;
4. strah in sum, da manjšinska skupina ogroža moč, privilegije in status dominantne skupine (Blumer v Ule 2000: 168–169).

4.2 KSENOFOBIA IN POSTSOCIALIZEM

Tudi Pajnikova v opisovanju ksenofobije v postsocialističnih sistemih ugotavlja, da se negativni etnični predsodki navezujejo na ščitenje tistega, kar je domače, pristno, naše (Pajnik 2002).

Pajnikova utemeljuje povezanost ksenofobije s postsocialističnimi sistemi. Pravi, da iz obeh pojavov izhajajo različne manifestacije tega, kar je razumljeno in reproducirano kot »naše«. Kar je »domače«, se povečuje, prav tako kot boj za »naše« vrednote, moralo ter za »naš« narod agresivno izriva vse in vsakogar, ki predstavlja grožnjo tej udobni domačnosti. Koncept »našega« najde svojo pot tudi v govorici množičnih medijev. Ksenofobija v postsocialističnih družbah deluje skozi ščitenje tega, kar je »naše«, kar je »pristno«. Bistvo je namreč v tem, da kot posamezniki ščitimo »naše« neskalsene vrednote, našo civilizacijo pred »drugimi«, njihovim barbarstvom, napačno moralo in divjaškimi, neciviliziranimi vrednotami. Ti »drugi« pa so bodisi imigranti, Romi, Židje, Čečeni, duševno bolni itd. V obdobju postsocializma prihajajo na plan vedno nove manifestacije teh pojavov, takoj ko čutimo, da je »naša« domačnost na kakršenkoli način ogrožena,

najdemo potencialnega krivca. Po Pajnikovi se jo opravičuje na različne načine; povezuje se jo z naivnostjo, neškodljivo obrambo in celo z naravnim odzivanjem. S tem pa se le zanika obstoj ksenofobije, ki jo moramo zaznati kot nekaj protidemokratskega, kot grožnjo demokratičnemu razvoju (Pajnik 2002: 7–8).

V vsakdanjem življenju smo mnogokrat priča ksenofobičnim izjavam in dejanjem ter zagotovo smo v določenih primerih v to udeleženi tudi sami. Problem je namreč v tem, da se teh ksenofobnih diskurzov velikokrat ne zavedamo, saj se nam zdijo nekaj popolnoma samoumevnega in normalnega. Na primer, svojih misli in govora o Romih ali o priseljencih ne ozavestimo do te mere, da bi prišli do spoznanja, da izražamo ksenofobijo. Naj navedem izjavo kolegice študentke pedagogike, ki je bila v vsakdanjem pogovoru izrečena v kontekstu problematike Romov iz Ambrusa: »Meni se zdi grozno, kar počnejo z Romi, ampak po pravici povedano, jih tudi jaz ne bi imela v svoji vasi«. Po vprašanju, zakaj ne bi imela Romov za sosede, je podala tipičen odgovor, da Romi kradejo in so po večini kriminalci. Natanko takšne podobe vedenja Romov kot tipično kriminalno vedenje so nekaj, kar se v naši družbi zdi samoumevno, splošno znano in normalno. Žagar poudarja, da so prav blage besede, ki opisujejo podobo normalnosti, ključne za proizvajanje ksenofobije – razlika pa je v tem, da je ta podoba dejansko šele konstruirana in ne zgolj opisana (Žagar 2002: 44). Pajnikova ugotavlja, da je ksenofobijo in njej sorodne pojave, kot je nacionalizem, iz individualne perspektive še najbolje definirati kot napad na posameznikovo integriteto (Pajnik 2002: 7–8).

4.3 KAJ JE NACIONALIZEM?

Alter pravi, da so za oblikovanje definicije nacionalizma pomembni znanje in izkušnje raziskovalca in teža, ki jo ta pripiše posamezni sestavini nacionalizma na podlagi splošnega soglasja v stroki. Skupne sestavine nacionalizma pa so: zavest o edinstvenosti oz. posebnosti neke skupine ljudi, še posebej glede na njihovo etnično, lingvistično ali religiozno homogenost; poudarjanje skupnih sociokulturnih vedenjskih norm in zgodovinskega spomina; občutek skupnega poslanstva; prezir in sovraštvo do drugih narodov/ljudstev. Opre se na širše razumevanje nacionalizma, in sicer pravi, da gre za nacionalizem takrat, ko se posamezniki počutijo najprej pripadniki narodov in kadar sta njihova povezanost in privrženost nad vsem drugim (Alter 1991: 224–225).

Giddens pa o nacionalizmu govori kot o psihološkem pojavu. Po njegovem gre za pripadnost posameznikov nizu simbolov in prepričanj s poudarjenimi skupnostnimi vezmi

med člani političnega reda. Narod in nacionalizem sta posebni značilnosti modernih držav, med katerima obstaja več kot le naključna zveza, saj brez nastanka narodov ne more biti nobenega nacionalizma in obratno (Giddens 1991: 365). Tudi Gellner meni, da je nacionalizem neizogibni ali vsaj naravni dodatek določenih pomembnih in očitnih značilnosti modernih ali modernizirajočih se nacionalnih družb (Gellner 1991: 239). Nadalje pravi, da je nacionalizem prenos osredotočenosti človekove identitete na kulturo, ki je posredovana z izobraženostjo in obsežnim izobraževalnim sistemom, pri čemer poudarja predvsem pomembno vlogo šolskih knjig (Gellner 1991: 243). Da lahko postaneš poln človek, državljani, v polni posesti svojih državljanskih pravic, človek, ki je popolnoma vključen v kulturo, kot pripominja Gellner, moraš prestati kompleksno, formalno in nespecializirano urjenje ter se naučiti jezika te kulture (Gellner 1991: 256–257).

4.4 VSAKDANJI NACIONALIZEM IN NACIONALNI SIMBOLI

Pri vsem tem pomembno vlogo igra tudi vsakdanji nacionalizem, ki ga pogosto zanemarimo in se ga niti ne zavedamo. Billig pravi, da se prebivalcem razvitih državah zdi nacionalizem značilnost drugih, zato na ta način pozabijo na lastni nacionalizem. »Če se hočemo svojega nacionalizma zavedati, moramo stopiti čez tisto, kar se zdi, da je zdrava pamet« (Billig 1995: 37). Naravno se zdi, da ima vsak od nas svojo nacionalno identiteto ter da ne pozabi nanjo. Renan je trdil, da je pozabljanje ključni element pri nastanku držav (Renan v Billig 1995: 37). Billig to tezo razvija še naprej, ko pravi, da se preteklost pozablja prav tako, kot se jo navidezno prikliče, vzporedno pa se pozablja tudi sedanjost. Poleg tega, da zgodovinarji pozabljajo svojo nacionalno preteklost, s tem, ko spregledajo tisto, kar jih vznemirja, družboslovci pozabljajo na nacionalno reprodukcijo, kar pa ustreza ideološkemu vzorcu, pri katerem je naš nacionalizem pozabljen: »Zapletene navade mišljenja naš nacionalizem naturalizirajo in ga torej spregledajo, medtem ko nacionalizem kot iracionalno celoto projicirajo na druge« (Billig 1995: 38).

Billig izpostavi tudi vlogo državnih zastav, ki se jih lahko obravnava na različne načine. »Nekatere so zavestno plapolajoči in slavljene simboli, pogosto jih spremlja razčustvovan sprevod. Druge – najbrž v sodobnem okolju najštevilnejše – ostajajo brez slavljenja in plapolanja. Obstajajo zgolj kot simboli, bodisi na ploščadih in pred poslopji ali ko pobliskavajo na televizijskem zaslonu; kot take jih iz dneva v dan komaj kdo pogleda« (Billig 1995: 40). Te zastave, na katere nismo pozorni, nam nudijo vsakdanji spomin na

nacionalnost. Poleg zastav med simbole državnosti spadajo tudi kovanci in bankovci, ki navadno nosijo nacionalne simbole. Z nacionalnimi simboli se države vsakodnevno reproducirajo kot nacije. To lahko ponazorim s primerom pomena Triglava kot slovenskega nacionalnega simbola, ki spada med najbolj samoumevne označevalce slovenskosti in je globoko zasidran v slovenski narodni zavesti. Ali kot pravi Pogačnik, oblikovalec slovenskega grba: »Ni naključje, da se Prešernov Krst pri Savici dogaja ob vznožju Triglava. Triglavska pokrajina /.../ je arhetipska pokrajina. To pomeni, da je v njej kodirano bistvo slovenskega prostora« (Pogačnik 2001). Pogačnik označuje Triglav kot najbolj prepoznavno krajinsko znamenje slovenskega prostora, ki kot gora predstavlja moč svojega ljudstva (Pogačnik 2003). Šaver poudarja, da je v sodobnem času treba kulturni pomen Triglava brati kot seštevek različnih pomenov, ki jih je gora osvojila skozi čas. Na prvi ravni Triglav razumemo kot geografsko točko, ki ločuje Slovence od italijanskega in germanskega sveta, na drugi ravni pa ima Triglav kulturni pomen. Le-ta se nanaša na kulturne označevalce, ki so se usidrali tako v pomene konteksta gore kot v tradicionalne kulturne prakse. Triglav je torej postal označevalec slovenske geografske umeščenosti v Alpe, imaginarij alpskega okolja pa je postal temelj slovenske nacionalne identitete (Šaver 2004: 196–197). Triglav, slovenska zastava, bankovci in kovanci s slovenskimi nacionalnimi simboli ter drugi simboli nacionalne državnosti nas konstantno opominjajo na našo nacionalno identiteto. Billig reče tem simbolom »pomniki narodnjaštva«, ki služijo za to, da spremenijo ozadje v prostor domovine (Billig 1995: 43).

5. NACIONALNA IDENTITETA V OKVIRU ŠOLSKEGA DISKURZA

5.1 ŠOLSKI SISTEM KOT IDEOLOŠKI APARAT

Šole v veliki meri vplivajo na sisteme vrednotenja pri posamezniku, na njegova stališča in vrednote. Pouk v šolah pa ni ideološko nevtralen. Sturken in Cartwright definirata koncept ideologije kot sistem prepričanj, ki obstajajo v kulturi. Ta ideološka prepričanja so v šolah največkrat posredovana prek šolskih učbenikov. Najpomembnejše pri tem je, da ti ideološki konstrukti delujejo, kot da so naravni in ne kot del sistema prepričanj, ki jih ustvarja kultura sama (Sturken in Cartwright 2001: 21). Šolski sistem je po mnenju Althusserja vladajoči ideološki aparat države. V svoji tezi poudarja, da »je prav šolski ideološki aparat tisti ideološki aparat države, ki je po hudem političnem in ideološko razrednem boju proti staremu vladajočemu ideološkemu aparatu države prišel na vladajoči položaj v zrelih kapitalističnih formacijah« (Althusser 1980: 58). Dodaja, da je »buržoazija za igricami v zvezi s svojim političnim ideološkim aparatom države, ki se je ugnezdil v ospredje prizorišča, kot svoj ideološki aparat države številka 1, torej kot vladajoči aparat, vzpostavila prav šolski aparat, ki je stari vladajoči ideološki aparat države, tj. cerkev, pravzaprav nadomestil v njegovih funkcijah. Lahko celo pristavimo: dvojica šola-družina ja nadomestila dvojico cerkev-družina« (Althusser 1980: 59).

Apple poudarja, da je tisto, kar v izobraževalnih institucijah velja za legitimno znanje, vedno tesno povezano s skupinami, ki imajo ekonomsko, politično in kulturno oblast, ter z boji, da bi te oblastne odnose spremenili. Posledice razredno, spolno in rasno stratificiranega znanja ter kulturno ideoloških postopkov, ki ga obkrožajo, so več kot vidne v mnogih državah, vendar so v vsakdanjem življenju globoko prikrite. Pokazati želi, da izobraževanje ni izoliran skupek institucij in ni ločeno od neenakosti v širši družbi, ampak je v te odnose globoko vpleteno (Apple 1998: 8). Pravi, da vedno obstaja politika uradnega znanja, politika, ki uteleša konflikt med tem, kar so za nekatere nevtralni opisi sveta, in tem, kar drugi razumejo kot elitistične koncepcije, ki enim dajejo moč, drugim pa jo jemljejo. »Kaj velja kot znanje, kako je organizirano, komu je dovoljeno, da ga poučuje, kaj velja kot ustrezen dokaz, da ga je nekdo osvojil, in – prav tako pomembno – kdo je poklican, da sprašuje in odgovarja na ta vprašanja, to je bistveni del načina, s katerim se gospostvo in podložnost v družbi obnavljata in spreminjata« (Apple 1998: 122).

V šolah je prisotno precej vsakdanjih nacionalizmov in stereotipizacije. Van Dijk govori o etnični in rasni neenakosti, ki jo reproducirajo diskurzi petih elit: politični, korporativni, znanstveni, medijski in izobraževalni diskurz. K temu reprodukcijskemu procesu prispevajo s prepričljivim formuliranjem dominantnega etničnega konsenza o etničnih zadevah. Po njegovi definiciji razizem vključuje tudi etnicizem, to je sistem dominantnosti etnične skupine, ki bazira na kulturnem merilu kategorizacije, diferenciacije in izključenosti, na primer glede na jezik, religijo, navade ali različne nazore (Van Dijk 1993: 5–8). Izobraževalni diskurz igra pomembno vlogo v reprodukciji sočasne družbe. Njegove reprodukcijske funkcije segajo od pridobitve znanja in družbeno-kulturnih norm in vrednot do vcepljanja dominantnih ideologij. Šole so tako vplivne tudi zato, ker vplivajo na zgodnji razvoj družbenih kognicij in hkrati učencem predstavljajo avtoriteto. Otroci se zelo zgodaj soočijo s kurikularnimi informacijami o različnih kulturah v učbenikih in pri pouku Državlanske vzgoje in etike, Zgodovine in Geografije (Van Dijk 1993: 197–198). Apple poudarja, da je nacionalni kurikulum mehanizem za politični nadzor znanja. Nacionalna kultura je definirana v ekskluzivističnem, nostalgicnem in pogosto rasističnem smislu, saj ideja »skupne kulture« ne posveča dovolj pozornosti ogromni kulturni heterogenosti družbe, ki črpa svoje kulturne tradicije iz različnih koncev sveta. Kultura je predstavljena kot homogen način življenja ali tradicije, ne pa kot področje razlik, razmerij ali moči. Na tak način je zanikana dejanska raznolikost družbenih usmeritev in kultur znotraj nacionalne države in prebivalstva. Skupna kultura ne more biti splošna razširitev nečesa, kar manjšina misli in verjame, saj ne zahteva dogovora o dejstvih, konceptih, veščinah in vrednotah, ki nas vse delajo »kulturno pismene«, ampak zahteva ustvarjanje razmer, v katerih bi lahko vsi ljudje sodelovali pri ustvarjanju in preoblikovanju pomenov in vrednot (Apple 1998: 133–138). V tem oziru sta zagotovo zelo pomembni tudi didaktična in vzgojna funkcija učbenikov.

5.2 DIDAKTIČNA IN VZGOJNA FUNKCIJA ŠOLSKIH UČBENIKOV

Pojem učbenik je težko ujeti v preprosto in enoznačno definicijo. Okvirna opredelitev se glasi: »Učbenik kot učno sredstvo oziroma učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja. Kot tak je učbenik sestavni del samostojne učne dejavnosti učenca, učitelj pa ga lahko kot učno

sredstvo vključi v vse etape učnega procesa ter k tistim učnim metodam, ki implicirajo delo z besedilom« (Kovač in drugi 2005: 20).

Učbenik je temeljna šolska knjiga, v kateri so znanstvene in strokovne vsebine predelane po določenih programskih, pedagoških, psiholoških in didaktično-metodičnih načelih. Učbenik mora biti usklajen z učnim načrtom, prilagojen za določeno starost učencev ter didaktično-metodično in vizualno ustrezno oblikovan (Trškan 2003: 465). Učbenik poleg didaktične funkcije opravlja tudi vzgojno. Vključuje informativno funkcijo in transformativno, ki temelji na vzgoji. Obe skupaj vplivata na oblikovanje učenčeve osebnosti (Jurman 1998: 50–51). Specifika, po kateri se učbenik razlikuje od drugih besedilnih medijev, je prav v dejstvu, da so s procesom didaktične transformacije znanstvene vsebine v njem ustrezno strukturirane, predelane in poenostavljene. Tako so lažje razumljive učencem, ki jih je potrebno z učno vsebino voditi do zaželenih znanj (Kovač in drugi 2005: 22–23). Poljak pravi, da je za učbenik pomembno, da je pisan na osnovi učnega načrta in programa. Za kakovost učbenika je pomembno vključevanje didaktičnih načel:

- z vidika vsebine učbenika: načela nazornosti, stvarno-logične pravilnosti ter strukturiranosti in sistematičnosti pouka;
- glede na razmerje oziroma odnos do učenca: načelo razvojne bližine, individualizacije, vzgojnosti;
- na področju dejavnosti oziroma aktivnosti učencev: načeli aktivnosti in problemskosti;
- ter glede na organizacijo učnega procesa: načelo ekonomičnosti in racionalnosti (Poljak v Kovač in drugi 2005: 28).

Kakovost učbenikov je zelo pomembna za učence, kar poudarja tudi Justin, ki pravi: »Pri nas mlad človek od začetka šolanja do konca srednje šole bolj ali manj temeljito predela med 25 in 30 tisoč strani v učbenikih in delovnih zvezkih. Pri tem se mu oblikuje 'splošni model sveta', sposobnost predstaviti svoje zamisli drugim, navajati utemeljitve zanje, reševati probleme itd.« (Justin 2007: 3).

Van der Leeuw-Roord pa med kriterije za sodoben zgodovinski učbenik šteje tudi večperspektivnost, kar pomeni, da mora učbenik vključevati več interpretacij zgodovine in vsebovati vire, ki vsebujejo različna mnenja. Mora biti proti pristranskosti in stereotipom. Vključevati mora naslednje elemente: človekove pravice, večkulturnost in enakopravnost ter vsebovati ravnotežje med lokalno, regionalno, nacionalno, evropsko in svetovno zgodovino (Van der Leeuw-Roord v Trškan 2003: 465).

Učbenik je torej eden od nosilcev reprodukcije družbenih razmerij, je vir »uradnega znanja«, torej tistega, ki je skozi procese družbene legitimacije konsenzualno prepoznano kot ustrezno, sprejemljivo in objektivno. Pomembno je tudi dejstvo, da je osnovno šolanje obvezno za vse državljane, učbeniki pa so integralni del šolskega procesa, s tem pa je praviloma obvezen tudi njihov nakup, pri katerem pa je ponavadi precej omejena možnost izbire (Kovač in drugi 2005: 35–36). Pri branju učbenikov gre torej za

prvenstveno institucionalno branje predpisane obvezne literature: bralci ne izbirajo ali bodo brali ta ali oni učbenik, niti ne določajo hitrosti in obsega branja glede na šolski koledar, poleg tega morajo določen del teksta memorirati in reproducirati kot znanje, ki se ocenjuje. Obenem gre za branje, ki je povezano s poukom, z učiteljevo razlago šolske snovi; dekodiranje učbeniškega gradiva je torej usmerjano, vnaprej interpretirano s strani od oblasti legitimirane avtoritete, ki ji je v interesu skozi šolski sistem ohranjati ideološko hegemonijo (Brown in Yule v Čepič in Vogrinčič 2003: 315).

Kot o tem pravi Justin, so še pred dvema desetletjema šolske oblasti v številnih državah nadzorovale učbenike: »Ko so učbenike potrdile, so za učitelje postali avtoriteta. Učitelji so neradi sprejemali trditve raziskovalcev, da so v učbenikih, ki so jih pregledale državne komisije, sporne vsebine« (Justin 2003: 125). Vloga učiteljev pa je ena najpomembnejših sestavin šolskega diskurza, saj učitelj kot otrokov pomembni drugi le temu predstavlja avtoriteto in ima velik vpliv na njegovo razmišljanje.

5.3 VLOGA UČITELJA IN DIDAKTIČNIH METOD PRI POUKU ZGODOVINE TER DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN ETIKE

Vodopivec pravi, da so z novimi učnimi načrti, pripravljenimi v obdobju med 1990 in 1998, poskušali pouk zgodovine iztrgati iz ideološkega in političnega »primeža«, ki je v zadnjih dveh desetletjih komunističnega režima celo močnejše kot v prvih dveh desetletjih po vojni omejeval in utesnjeval šolsko zgodovino. S tem seveda niso mislili, da je treba politično zgodovino povsem opustiti, saj naj bi bila ta tudi v prihodnje pomemben vsebinski del zgodovinskega pouka, težili so le k osvoboditvi iz ozkih ideoloških in političnih obrazcev, v katere so bile dolga leta ujete šolske zgodovinske vsebine in razlage (Vodopivec 2003: 38).

Prikazovanje vseh političnih, ekonomskih in drugih dejavnikov mora biti v učbenikih uravnoteženo. Tako vsebina učbenika ne sme biti pristranska in ideološko obarvana, kar pa je včasih prav težko. Zgodovina je namreč eden izmed šolskih predmetov, ki je lahko zelo odvisen od politične ideologije, ki vlada v nekem obdobju. Kot pravi Zorn, je ideološka

struktura učbenikov izrazitejša na nižjih stopnjah izobraževanja, kar je povezano tudi s težnjo po državljanski vzgoji (Zorn 1997: 283).

Heater poudarja, da je del težavnosti pri razpravljanju o državljanstvu dejstvo, da ga je »treba razumeti in proučevati kot mozaik identitet, dolžnosti in pravic, ne pa kot enoten koncept« (Heater v Davies 2003: 46). Definicija pojma državljanstva se namreč po Oliverju in Heaterju glasi:

Posamezniki so državljani, ko udeležujejo državljanske kreposti in dobro državljanstvo, uživajo svoje državljanske in politične pravice, vendar jih ne izkoriščajo v napačne namene, prispevajo in prejemajo socialne in ekonomske koristi, ne dovoljujejo, da bi s kakršnikoli občutkom nacionalne identitete opravičevali diskriminacijo ali stereotipiziranje drugih, občutijo za vse veljavno mnogovrstno državljanstvo in s svojim zgledom o državljanstvu poučujejo druge (Oliver in Heater v Davies 2003: 45).

Povezave med poučevanjem in učenjem zgodovine in državljanske vzgoje so nujne. Po Daviesu morajo učitelji zgodovine storiti nekaj več kot to, da zagotovijo zgodovinsko pripoved. Pomembno je, da se vzpostavi bolj eksplicitna povezava med zgodovino in državljanstvom (Davies 2003: 52). Ker zgodovina vključuje preučevanje človeškega vedenja skozi čas, so eden od očitnih predmetov zanimanja tudi medsebojni odnosi različnih skupin, njihovo vedenje do drugih v preteklosti in njihov vpliv na sedanje ter prihodnje odnose med različnimi skupinami v družbi. Pri pouku zgodovine je treba storiti nekaj več, kot le povedati učencem, da na primer rasizem ni v redu in ni nekaj pozitivnega. Haydn zato predlaga postavljanje različnih vprašanj pri obravnavanju raznolikosti in konfliktov v zgodovini, ki bodo učencem pomagala odkriti skrite motive, izpuščena dejstva in dvomljive trditve: »Ali je možno določiti predpogoje za harmonično sobivanje različnih etničnih in verskih skupin?« (Haydn 2003: 63–66). Haydn poudarja, da je treba pouk zgodovine problematizirati, ne pa zahtevati, da učenci enostavno sprejmejo vrednostne sodbe o zgodovini na prvi pogled, ali da nekaj verjamejo zato, ker tako pravi učitelj. Šolska zgodovina mora ljudi učiti, naj ne sprejemajo informacij nekritično, in razvijati veščine dekodiranja, analiziranja in ocenjevanja informacij, ki so jim posredovane. Pomembno je tudi, da učenci spoznajo besedišče, ki je značilno za zgodovino, tj. slovar besed, terminov in stalnih besednih zvez. (Haydn 2003: 68–71). Židanova poudarja, da je za delovanje v postmoderni družbi potreben premik od zunanjemotivirajočega, reproduktivnega k notranjemotivirajočemu, participatornemu, problemskemu, ustvarjalnemu učenju, saj si bodo mladi le s kakovostnejšim življenjskim znanjem v prihodnje znali ustvarjalno oblikovati svoji sočasni, soodvisni identiteti: globalno ter parcialno, evropsko in slovensko (Židan 2004: 53).

V sodobni družbi igra pomembno vlogo tudi multikulturno učenje in znotraj njega prepoznavanje in sprejemanje različnosti. Za družbe v nekdanji Jugoslaviji velja, da so zelo raznolike. Med njimi obstajajo razlike v kulturnih, socialnih in etničnih identitetah, kar pa pogostokrat ni cenjeno kot civilizacijska prednost, temveč hitreje raje vodi v zavračanje, obračunavanje, medsebojno nasprotovanje, zaradi česar bo treba multikulturno učenje in socializacijo zanj okrepiti (Židan 2004: 55).

Vodopivec meni, da je treba učitelje spodbuditi, naj pretekle dogodke in pojave brez vnaprejšnjih shem in togih ideološko obarvanih sodb predstavljajo in razlagajo v kontekstu obravnavanega časa in konkretnega socialno- in kulturno-zgodovinskega okolja. Poudarja, da se učenci pri tematiki o narodni zgodovini seznanjajo predvsem z razvojem narodne skupnosti, s težavami, s katerimi se je ta srečevala v procesu svoje emancipacije, in zunanjimi nasprotniki, ki so proces emancipacije oteževali in upočasnjevali. Slovenska narodna izkušnja je ob tem vse prevečkrat prikazana kot nekaj izjemnega, slovenski etnično-jezikovni model narodnega oblikovanja pa kot nekaj splošno veljavnega. Jezik je izpostavljen kot edini pravi označevalec naroda (Vodopivec 2003: 38).

Tudi naloga pouka državljanstva je oblikovanje svobodnega, kritično mislečega državljana, ki se bo zavedal svojih dolžnosti in pravic, ter se bo aktivno, hkrati pa strpno in odgovorno vključeval v javno življenje. Vse teme pri državljanski vzgoji se povezujejo s poukom zgodovine. Oba predmeta bi bilo zato treba bolj povezovati med sabo. Povezovanje pretekle in sodobne perspektive pri poučevanju tem državljanske vzgoje bogati oba predmeta, zgodovino in državljansko vzgojo, saj hkrati spodbuja k aktualizaciji zgodovinskih vprašanj in odkrivanju njihovih vezi s sodobnostjo ter umešča sodobne probleme v širši časovni okvir in si prizadeva razkriti njihovo zgodovinsko ozadje (Vodopivec 2003: 39). Problem vključevanja državljanskih vsebin v pouk zgodovine je povezan z učiteljevim pristopom k tematiki. Kot ugotavlja Vodopivec, je pri nas način poučevanja še vedno usmerjen h kronološkemu popisovanju dogodkov, mnogo manj pa k problemskim tematikam, umeščenim v širši časovni in razvojni tok, aktualiziranim s sodobnimi primerjavami in vzporednicami (Vodopivec 2003: 40). S problemskim poukom spodbujamo miselno aktivnost učencev, povezovanje tematik med sabo ter boljše razumevanje učne snovi. Vodopivec navaja spremembe, ki so potrebne pri poučevanju narodne zgodovine, ki ima pomembno mesto v zgodovinskem pouku v Sloveniji. Učitelj naj bi se posvetil predvsem nazornemu prikazu narodnega oblikovanja in razvoja ter poskušal slovensko zgodovinsko izkušnjo umestiti v širši evropski okvir, pri čemer naj bi učenec spoznal, da je samoutemeljevanje z jezikom in s kulturo, ki ju poznamo Slovenci,

samo eden izmed načinov narodnega samoopredeljevanja. Opozorila na razlike med jezikovno-etničnimi in politično-zgodovinskimi opredelitvami narodov so nujno potrebna, saj lahko preprečijo mnogo nesporazumov in različne oblike nacionalne nestrpnosti. Učitelj, ki bo sledil sodobnim didaktičnim smernicam, bo moral pri pouku slovenske zgodovine prej ali slej preseči tradicionalno temno podobo slovenske preteklosti, ki predstavlja pretekla slovenska stoletja kot skoraj neprekinjen čas narodne ogroženosti, zatiranja in boja za preživetje (Vodopivec 2003: 41–42). Takšna mračna zgodovinska slika za mladega človeka ne more biti privlačna in mu z enostranskim opozarjanjem na pretekla žrtvovanja in ponavljajoče se boje s sosedi ne more biti prepričljiva opora pri razumevanju pretekle in sodobne resničnosti, saj je taka razlaga zgodovine in narodnega oblikovanja zelo enostranska in predstavlja le del zgodovinske stvarnosti. Učitelj bi moral, da bi se izognil stereotipnemu posploševanju, učencem razložiti, da se tako kot danes tudi v preteklosti niso spopadali celotni narodi, temveč le njihove vojske, njihove stranke in njihovi politiki, pri tem pa so bili na vseh straneh vedno tudi ljudje, ki so se zavzemali za mirno razreševanje nasprotij, za strpno sporazumevanje in nesporno sožitje. Učitelj mora v svojem razredu spoštovati različnost učencev, ki prihajajo iz različnega socialnega okolja ter imajo različne politične in nazorske opredelitve, in se mora kolikor je mogoče izogniti subjektivnim sodbam in lastnim političnim stališčem. Obravnavano snov mora utemeljiti v zgodovinskem gradivu, saj naj bi tako pomagal učencem k spoznanju, da morajo biti sodbe, sklepi in mnenja vedno podkrepjeni z dokazi in argumenti (Vodopivec 2003: 42–44). Kot pravi Židanova, pa mora učitelj poleg vsega naštetega upoštevati tudi specifične značilnosti mladostniškega obdobja in njihovo vplivanje na učenčev sprejem standarda družboslovnih znanj. Mladostniško obdobje namreč spremljata stalna kriza vrednot⁵ ter intenzivno interesno nihanje, kar vpliva na mladostnikovo dožemanje družboslovnih znanj. Učitelj mora tako mladostnika nenehno navduševati za družboslovno stroko in zaradi tega je nujno, da pri pouku uresničuje sodobno učenje,⁶ ne pa klasičnega (Židan 1996: 36–39). Med sodobnimi didaktičnimi smernicami bi izpostavila še aktivnost učitelja in učenca ter pomembno vlogo dvosmerne komunikacije pri pouku. Za sodoben in kvaliteten pouk velja, da morata biti aktivna oba, tako učitelj kot učenec. Med poukom naj bi potekala dvosmerna komunikacija, saj se na ta način učence navaja na samostojno miselno aktivnost, poveča se

⁵ »Adolescentov osebni sistem vrednot je sila fleksibilen, neuravnotežen. Različne vrednotne usmeritve se pri njem lahko zelo hitro spreminjajo« (Židan 1996: 38).

⁶ »Sodobno učenje naj bi s svojo nenehno zahtevajočo aktivnostjo posameznika le-tega kar najbolje vpeljevalo v svet akcije. To je v svet odraslega. /.../ Sodobno učenje tudi posamezniku omogoča, da zna združiti vse izobraževalne vire, skratka, da zna (naj bi znal) zgraditi svoj vseobsegajoči učinkoviti način učenja (Židan 1996: 40).

tudi motivacija za učenje, ker učenci dobijo občutek, da se njihova mnenja upoštevajo in tako povečajo interes za učenje in sodelovanje, učitelj pa seveda na ta način lahko učinkovito prilagaja tempo in zahtevnost učne vsebine. Dvosmerna komunikacija je tudi osnova za individualizacijo in diferenciacijo pouka, ki sta dve temeljni smernici v sodobnem pouku. Splošno mnenje je, da mora za kvaliteten pouk poskrbeti učitelj s svojo inovativnostjo, z uvajanjem problemskega pouka, projektnega učnega dela, igre vlog in podobnih učnih metod, ki prispevajo h kvaliteti pouka. Učitelji pa so vendarle močno omejeni v svoji vlogi, in sicer jim kvaliteten pouk otežujejo neustrezni materialni pogoji, preveliko število učencev in navsezadnje preobsežni učni načrti in šolski učbeniki. To pa so pogosto tudi ovire za ustrežnejšo razlago koncepta nacionalnosti in nacionalne identitete v osnovnih šolah.

6. NACIONALNA IDENTITETA V OKVIRU MEDIJSKEGA DISKURZA

Šolski diskurz je v sodobni družbi tesno prepleten z medijskim diskurzom. Če navedem primer iz slovenskega konteksta, in sicer najstniško revijo *Pil plus*: pri tej reviji se medijski diskurz povezuje s šolskim diskurzom, saj imajo vsi učenci na začetku šolskega leta možnost, da se v šoli naročijo nanjo, kar učencem in njihovim staršem tudi sporoča neke vrste odobravanje revije s strani šole.

Van Dijk trdi, da noben diskurz ne bi mogel biti tako močan, kot je, če ne bi bilo medijev, ki nam posredujejo številne informacije, tudi o politiki, šolskem sistemu itd. Poleg okrepitve drugih diskurzov pa ima medijski diskurz seveda tudi edinstveno in avtonomno vlogo pri reprodukciji etnične in rasne neenakosti, in sicer prav zaradi njihove povezanosti z drugimi elitami kot tudi zaradi vpliva, ki ga imajo na oblikovanje in spreminjanje mnenj o družbi (Van Dijk 1993: 241–243). Mediji vplivajo na oblikovanje družbenih kognicij širše javnosti. So glavni vir informacij, ki sestavljajo interpretacijski okvir za dogodke, o katerih se poroča. Potemtakem tudi druge družbene elite potrebujejo medije za informiranje širše javnosti, za legitimiranje samih sebe ter prakticiranje svoje moči. Mediji igrajo središčno vlogo pri reprodukciji rasizma.

Mediji so dandanes eden izmed osrednjih virov informacij, ki jih dobimo o aferah etnične ali rasne narave. Vplivajo tudi na oblikovanje nacionalnih čustev in občutkov pripadnosti. Pušnikova pravi, da v sodobnih družbah mediji posameznike učijo, kako biti član slovenske nacionalne skupnosti, s tem, ko jim ponujajo vednost o skupnih prednikih, skupnem izvoru, skupnih starodavnih in avtohtonih običajih, navadah, simbolih in o skupnem sovražniku, ki lahko ogrozi 'slovensko bit' (Pušnik 2003: 300). Nacionalna identiteta namreč za svoj obstoj potrebuje nekaj ali nekoga, da jo reprezentira in da za njo proizvaja pomene, to vlogo pa so danes v prvi vrsti prevzeli mediji. Ena izmed najpogostejših strategij, s katerimi mediji konstruirajo in vzdržujejo te pomene, je definiranje značilnosti mi-skupine, kar pa hkrati predstavlja tudi konstruiranje Drugih, ki pomembno določajo obstoj 'naše' skupine. Označevalci slovenstva so potemtakem tudi tisto, kar mi nismo. Kot pomembno strategijo za konstrukcijo slovenske nacije Pušnikova izpostavi tudi iznajdbo zgodovine naroda, pri čemer reprezentiranje ene zgodbe oziroma interpretacije preteklosti postane 'naša' uradna in univerzalna zgodovina (Pušnik 2003: 300). Vsaka nacija ima namreč svojo zgodovino, ki predstavlja sveto resnico za pripadnike

te nacije. Predstavljena jim je kot naracija, »ki vsem tem entitetam pripisuje kontinuiteto v razvoju subjekta« (Balibar v Pušnik 1999: 132). Pomen zgodovinskih dogodkov se tako lahko spremeni, saj je odvisen od reprezentiranja le teh. Edina 'prava' zgodovina je za ljudi potemtakem tista zgodovina, o kateri se učijo v šoli ali pa o njej izvedo iz medijev (Pušnik 1999: 132).

Pušnikova je pod drobnogled vzela tiskane medije v letu 1991, v obdobju, ko je slovenska politika pripravljala teren za osamosvojitve Slovenije. Medijski diskurz je v tem obdobju z iznajdevanjem 'nove' zgodovine slovenskega naroda, običajev, navad in simbolov konstruiral slovenskost. Pušnikova navaja primere iz časopisa Delo, kjer se pojavljajo razne reprezentacije, ki so neprenehoma opravičevale odločitve in voljo ljudi, da zgradijo 'našo' lastno državo, kar so pojasnjevale z argumentom, da Slovenci že od časov Karantanije naprej živijo skupaj kot enoten narod. Medijski diskurz je oživil tudi simbole, ki so služili kot sidrišča za okrepitev slovenske nacionalne identitete. Lipov list, kozolec, knežji kamen, Triglav so postali označevalci slovenstva. Mediji pa so poleg 'naše' skupnosti intenzivno konstruirali tudi Druge, Neslovence, ki so jih reprezentirali kot grožnjo 'naši' naciji (Pušnik 2003: 301–303).

Jalušičeva podobno opisuje javno razpoloženje do imigrantov v Sloveniji in pri tem izpostavlja vlogo medijskega diskurza. Poudarja, da medijski diskurz podaja negativno podobo o imigrantih, s čimer tudi vpliva na slovensko nacionalno identiteto. Medijska konstrukcija realnosti formulira dominantno javno mnenje in domneven konsenz o neki temi, utemeljuje diskurz »normalnosti« in prikaže problematične metode javnega delovanja kot normalne. V osrčju formuliranja »imigrantske politike« je na eni strani utrjevanje konsenza o odnosu Slovencev do »drugih« ter hkratnem odnosu do »samih sebe« v smislu ojačanja in determiniranja lastne slovenske ter evropske identitete, ki je brez dvoma vezana na kulturo oziroma na »biti kultiviran«. Slovenska identiteta je radikalno ločena od »drugih« ter zasnovana na logiki identitete žrtve, kar odpira možnost legitimiranja določenih politik, ki izhajajo iz argumenta, da je slovenski narod ogrožen. V vsakdanjem javnem diskurzu in v medijih se to kaže v komuniciranju o predsodkih o drugih ter v obliki sovražnega govora, ki ima značaj ksenofobije z elementi rasizma. Sovražni govor, kot pravi Jalušičeva, oblikuje negativno podobo o »drugih« ter lahko tudi zanika njihov obstoj (Jalušič 2002: 45–47).

Jalušičeva navaja različne primere iz časopisov, ki spadajo v kategorijo sovražnega govora; kot je na primer prispevek o imigrantih, ki »preplavljajo« regijo vzdolž Mure. Ugotavlja, da so časopisni prispevki široko pokrivali tako imenovani »glas ljudstva«, predstavljali so

mnenja ljudi iz soseščin azilnih centrov in tako poskrbeli za dominantno formulacijo negativne podobe o imigrantih. S predstavljanjem mnenj »prizadetih«, ki mislijo z »zdravo pametjo«, medijski teksti ustvarjajo javno mnenje o tako imenovani grožnji, ki jo predstavljajo imigranti. S tovrstno naracijo mediji prikažejo Slovence ali prebivalce območij, kjer se nahajajo imigranti, kot žrtve, ki živijo v neznosnih pogojih. V latentni obliki se to kaže v logiki, »ne na mojem dvorišču«; kar pomeni, da nihče nima nič proti imigrantom, dokler ne živijo v njegovi bližini – to velja seveda tudi za ostale oblike nestrpnosti, na primer do Romov, Židov, itd. (Jalušič 2002: 48–55).

7. ŠTUDIJA PRIMERA: KONCEPT NACIONALNOSTI V UČNEM PROCESU DVEH OSNOVNIH ŠOL V OBČINI TRŽIČ

Analize pojmovanja koncepta nacionalnosti pri zgodnjih mladostnikih v okviru šolskega diskurza se lotevam na različnih ravneh. Zajeti želim več vrst področij znotraj šolskega diskurza in njegovega vpliva na dojemanje nacionalnosti pri zgodnjih mladostnikih, zato v nalogi analiziram različne vire, ki vplivajo na vedenje učencev o nacionalnosti in na njihovo obnašanje. Osredotočim se na dve osnovni šoli v občini Tržič, OŠ Tržič in OŠ Križe. Šola v Tržiču je bila na sedanji lokaciji zgrajena leta 2002 in zadovoljuje potrebe po osnovnošolskem izobraževanju na območju naselij Tržič, Lom pod Storžičem, Grahovše, Potarje, Podljubelj, Slap, Čadovlje pri Tržiču, Dolina in Jelendol. Obiskuje jo 432 učencev. Šola je locirana v centru mesta Tržič, tako da okolje šole lahko označim za urbano. V tem se tudi najbolj razlikuje od OŠ Križe, ki je že od leta 1970 postavljena sredi vaškega polja, se pravi v povsem ruralnem okolju. Šola v Križah je nekoliko manjša, obiskuje jo 322 učencev, ki prihajajo iz Križ in okoliških vasi. Šoli se razlikujeta tudi v etnični strukturi učencev, saj potomci priseljencev iz republik bivše Jugoslavije v precej večjem številu obiskujejo OŠ Tržič, kjer jih je od 10 do 12 učencev na razred. V OŠ Križe pa jih je zelo malo, približno dva do trije učenci na razred.

V študiji primera obeh osnovnih šol uporabljam pretežno kvalitativne raziskovalne metode. Osredotočila sem se na pouk pri predmetih *Zgodovina* in *Državljska vzgoja in etika*, saj predpostavljam, da se o nacionalnosti ravno pri teh predmetih tudi na institucionalni ravni največ govori. Na vsaki izmed šol sem opravila podrobnejše razgovore s štirimi učenci/učenkami in poglobljene polstrukturirane intervjuje z učiteljem in učiteljico *Zgodovine* ter *Državljske vzgoje in etike*. Vprašanja pri razgovorih in intervjujih sem pripravila že vnaprej, intervjuvancem pa sem dopuščala tudi možnost, da so sami spreminjali tok pogovora. Učenci so stari 13 do 14 let in so doma iz Tržiča in Križ. Učitelj je iz Kranja, star 44 let in je po izobrazbi profesor zgodovine in sociologije. Učiteljica je iz Žiganje vasi, stara 32 let, končala je magistrski študij zgodovine ter je profesorica zgodovine in diplomirana bibliotekarka. Oba učitelja in predmeta, ki ju poučujeta, sta med učenci precej priljubljena. Pri obeh predmetih sem analizirala tudi učbenike, ki jih učitelja uporabljata, in v analizo vključila tudi najstniško revijo *Pil plus*, ki je na nek način del šolskega diskurza, saj jo učenci lahko naročijo v okviru šole, učitelji jo vključujejo tudi v pouk (npr. z uporabo te revije pri raznih projektih, referatih učencev). Potemtakem tej

reviji pripada drugačen status kot ostalim najstniškim revijam, saj vsebina revije učencem na tak način predstavlja verodostojnost, višjo raven in avtoriteto. Šolske učbenike in najstniško revijo *Pil plus* sem analizirala s pomočjo tekstualne analize, s katero želim pokazati, kakšne podobe nacionalnosti ti teksti podajajo in kako lahko teksti znotraj obravnavanih virov vplivajo na oblikovanje nacionalnih občutkov in stereotipov ter na dojetje koncepta nacionalnosti pri zgodnjih mladostnikih. Pri izbranih tekstih analiziram implicitne in eksplicitne pomene ter ideologije, ki se nanašajo na nacionalnost in stereotipizacijo.

7.1 ANALIZA ŠOLSKIH UČBENIKOV PRI PREDMETIH DRŽAVLJANSKA VZGOJA IN ETIKA TER ZGODOVINA

V analizo sem vključila učbenike za *Zgodovino* ter *Državljansko vzgojo in etiko* (v nadaljevanju DIE), ki sta jih uporabljala učitelja obeh osnovnih šol v Trziču v letih 2004/2005 ter 2005/2006 za sedmi in osmi razred devetletke.

Med analizirane učbenike za zgodovino spadata:

- *Stari in srednji vek* (učbenik za 6. razred osemletke); delo Olge Janša-Zorn ter Darje Mihelič
- *Koraki v času* (učbenik za 7. razred osemletke); delo Janeza Ocvirna, Elizabete Hriberšek Balkovec ter Andreja Studena

Med analizirane učbenike DIE pa spadata:

- *Etika in družba* (učbenik za 7. razred devetletke); delo Mirjam Milharčič-Hladnik, Mojce Peček-Čuk ter Tatjane Devjak
- *Etika in družba* (učbenik za 8. razred devetletke); delo Mirjam Milharčič-Hladnik, Mojce Peček-Čuk ter Tatjane Devjak

Pri analizi učbenikov *Zgodovine* ter *Državljanske vzgoje in etike* se opiram na Van Dijkove raziskave o povezanosti šolskega diskurza in nacionalizma. Van Dijk poudarja, da naraščajoča etnična in rasna raznolikost v šolah Zahodnoevropskih držav med drugim zahteva tudi prilagoditev kurikulumu, ki je bil do sedaj dominantno belo in evropocentrično usmerjen. Za to prilagoditev pa obstaja precej ovir, saj je prevladujoča kultura ponavadi prežeta z nacionalizmi ter stereotipnimi predstavami o manjšinskih kulturah ter drugih ljudstvih. V Zahodni Evropi so nacionalizmi osredotočeni na religijo, še posebno na domneven škodljiv vpliv Islama na izobraževalne priložnosti učencev.

Nacionalizmi se izražajo tudi v medijih, ki svarijo pred prevlado tuje kulture nad domačo. Tako imenovani multikulturalni programi in kurikuli vsebujejo le površinske informacije o manjšinskih kulturah in potemtakem pogosto napačno prikazujejo kulturno enakost tam, kjer je ni. Samo kritična anti-rasistična perspektiva v vseh aspektih kurikulumu lahko pripravi otroke večinske kulture ter otroke manjšinskih kultur na družbo, v katero je še vedno močno vgrajena etnična ali rasna neenakost. Principi anti-rasistične perspektive tako zadevajo tudi šolski diskurz, to je poučevanje, učbenike ter druge učne materiale. Po raziskavah sodeč (Van Dijk 1993), so šolski učbeniki prežeti s stereotipnimi evropocentrističnimi ter rasističnimi reprezentacijami manjšin in še vedno ignorirajo njihove kulture. To pa ima velik pomen za to, kako otroci večinske kulture kot tudi otroci manjšinskih kultur dojemajo drug drugega. Glede na takšne reprezentacije bodo prvi še vedno sprejemali ideologijo, ki vzdržuje belo ali zahodno dominacijo ter občutke superiornosti, drugi pa bodo resno ovirani v svojem razvoju, saj jim bo primanjkovalo informacij, če ne celo prepoznavanja lastnih kultur kot tudi spoštovanja le-teh. Natanko zaradi tega bi morali učni materiali upoštevati možno prisotnost manjšinskih otrok v šolah in bi morali vsebovati široko, transkulturno perspektivo, ki bi se trudila razvijati anti-rasistično perspektivo (Van Dijk 1993: 198–201). V tem oziru ima pomembno vlogo koncept multikulturalnega učenja, ki poudarja, da naj bi se danes kulture medsebojno bogatile in na ta način sestavljale celoto. Naloga šole je, da brani in razvija kulturni pluralizem v družbi in mladim pomaga sprejemati različnost ter prepoznavati nepravilnosti, predsodke in stereotipe (Židan 2004: 57–58).

Pri analizi zgodovinskih učbenikov upoštevam tudi nekaj Preiswerkovih kriterijev, ki so osredotočeni na negativno predstavljanje drugih skupin in na pozitivno reprezentiranje lastne skupine ter na rasistične oblike dominacije bele skupine. Kriteriji, upoštevani v analizi, so:

- a) Načelo linearne evolucije: Druga ljudstva/kulture zaostajajo v razvoju.
- b) Njihova zgodovina se začne takrat, ko Mi navežemo stik z Njimi.
- c) Samopoveličevanje: Zahodne/evropske institucije (zakoni, demokracija, monoteizem⁷) so predstavljene kot najvišja norma razvoja.
- č) Legitimacija evropskih akcij: kolonializem je Drugim prinesel veliko dobrih stvari.

⁷ Pri tem kriteriju bom upoštevala tudi potencialno povečevanje Rimsko-katoliške vere na slovenskih tleh predvsem nasproti obravnavam Islama.

d) Medkulturna ter medčasovna transmisija: Oni še vedno živijo v kameni dobi (Preiswerk v Van Dijk 1993: 203).

Opiram se tudi na Milnerjevo raziskavo, v kateri ugotavlja, da so reprezentacije manjšin in drugih ljudstev pogosto stereotipizirane in osnovane na zastarelih podobah. Učbeniki, na primer, pogosto vsebujejo poenostavljeno in stereotipno podobo ljudstev iz Afrike in Azije, predstavijo revščino, lakoto in zaostalost v razvoju, ignorirajo pa neokolonialistične razloge za tovrstne situacije. Namesto tega poudarjajo predvsem Našo pomoč tem državam oziroma reproducirajo paternalistične odnose Zahoda do Nezahoda (Milner v Van Dijk 1993: 204–205).

V tem oziru je še posebej pomembna izpustitev informacij o določeni kulturi v kontekstu, kjer je izpuščena informacija pomembna za razumevanje dogodkov ali situacije. To poudarja tudi Gillian Klein (v Van Dijk 1993: 205). V analizi pa si pomagam tudi s štirimi maksimami, ki jih navaja Grice:

- a) kategorija kvantitete: prispevek naj bo tako informativen, kot je zahtevano, in prispevek naj ne bo bolj informativen, kot je zahtevano;
- b) kategorija kvalitete: ne izreci ničesar, za kar misliš, da ni resnično, in ne izreci ničesar, za kar nimaš ustreznih dokazov;
- c) kategorija relacije: bodi relevanten;
- d) kategorija načina: bodi jasen, izogibaj se nerazumljivosti pri izražanju, izogibaj se dvoumnosti, bodi jedrnat in urejen (Grice v Čepič in Vogrinčič 2003: 322).

Poleg vsega tega se bo analiza osredotočila tudi na rabo jezika, na primer, pozorna bom na izraze z negativno konotacijo, uporabljene za opisovanje Drugih kultur, ter na izraze s pozitivno konotacijo, uporabljene za opisovanje Naše kulture v enakem ali podobnem kontekstu. Vse kriterije bom aplicirala tako na tekst kot na podobe ter ilustracije v učbenikih.

Pri analizi učbenikov se bom posebej posvetila tudi snovi, ki razlaga nacionalnost, nacionalno identiteto, različne kulture in vere ter nestrpnost in diskriminacijo. Zanima me predvsem, kako je ta snov didaktično podana. Raziskave kažejo, da mnogi slovenski učbeniki vsebujejo besedila z logičnimi, pomenskimi in utemeljevalnimi napakami, ter vprašanja, ki zahtevajo od učenca spominsko obnavljanje ali povsem abstraktno miselno dejavnost, ne vodijo pa učenca v natančno opisani problem ter v jasno usmerjene, opazljive dejavnosti (Justin 2007: 3).

Analizo naštetih osnovnošolskih učbenikov bom začela z razčlenitvijo strukture obravnavanih učbenikov. V nadaljevanju bom s pomočjo tekstualne analize izpostavila nekaj primerov iz izbranih učbeniških tekstov in jih razdelala ter interpretirala v skladu z zgoraj naštetimi kriteriji. S tem skušam prikazati, kako izbrani teksti v učbenikih pri svojih bralcih konstruirajo dojemanje nacionalnosti ter pretirano stereotipizacijo.

7.1.1 STRUKTURA UČBENIKOV ZA ZGODOVINO IN DRŽAVLJANSKO VZGOJO IN ETIKO (SEDMI IN OSMI RAZRED DEVETLETKE)

Učbenik *Stari in srednji vek* se uporablja pri pouku zgodovine v sedmem razredu devetletke in pripada zbirki *Koraki v času*. Vsebina je razdeljena na 11 poglavij, v katerih je bolj ali manj predstavljena obča zgodovina. Zgodovina Slovencev je izpostavljena le v zadnjem poglavju *Vzhodne Alpe, Panonija in Balkan v srednjem veku*, ki obravnava naselitev alpskih Slovanov, Karantanijo, Spodnjo Panonijo, oblikovanje dežel na Slovenskem in življenje posameznih družbenih slojev v srednjem veku, mesta ter srednjeveško kulturo (Polanšek 2005: 7). Pomanjkljivost notranje strukture učbenika je slaba strukturiranost tem pod posameznim poglavjem. Vsebina je precej bolje razdeljena v drugem zgodovinskem učbeniku, ki ga obravnavam v svoji analizi, to je učbenik *Novi vek*, ki se uporablja pri pouku zgodovine v osmem razredu devetletke in ravno tako pripada zbirki *Koraki v času*. Vsebina je zelo pregledno strukturirana po poglavjih, temah in ima didaktične poudarke. Razdeljena je na 12 poglavij, ki skupaj obsegajo 54 tem. Kot pravi Polanškova, naj bi bile posamezne teme obvladljive v eni učni uri (Polanšek 2005: 8). Problematičnost učbenika vidim v prezahtevno podani učni snovi. Polanškova ugotavlja, da je jezik preveč zgoščen ter zahteven, saj vsebuje precej prevzetih besed. Učbeniško besedilo ponuja veliko informacij, tudi take, ki niso v skladu z učnim načrtom (Polanšek 2005: 8). Enak problem vidim tudi v obeh učbenikih za pouk *Državljske vzgoje in etike* v sedmem in osmem razredu devetletke, kar bom podrobneje razdelala in ponazorila s primeri v nadaljevanju. Vsebina učbenika *Etika in družba* za sedmi razred devetletke je razdeljena na 7 poglavij, ki vsebujejo 18 tem. Vsebina učbenika *Etika in družba* za osmi razred devetletke je ravno tako razdeljena na 7 poglavij, ki pa vsebujejo 20 tem.

7.1.2 UPORABA SOVRAŽNEGA IN EKSPRESIVNEGA GOVORA

Sovražni govor oblikuje negativno podobo o drugih in drugačnih, s čimer vpliva tudi na slovensko nacionalno identiteto. Tako imenovani drugi so v analiziranih učbenikih najpogosteje pripadniki islamske vere. Tako so na primer izrazi z negativno konotacijo uporabljeni za boje, v katerih so udeleženi Arabci ali Turki:

»Srednji vek /.../ To je tudi čas, ko se krščanska Evropa upira navalom islamskih Arabcev, ob koncu tega obdobja pa so največja nevarnost za Evropo Turki« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 7).

Besedi *navali*, *nevarnost* na tem mestu reprezentirata Arabce in Turke zelo negativno. Kot pravi Pajnikova (2002: 7–8), je bistvo v tem, da se ščiti »naše« neskaljene vrednote, našo civilizacijo pred »drugimi«, njihovim barbarstvom, napačno moralo in divjaškimi, neciviliziranimi vrednotami. Ko se opisuje križarske vojne, se ne govori o nevarnosti za islam in navalih križarjev. V učbenikih sem velikokrat zasledila pristranski odnos do Turkov, kar se kaže v sovražnem ali ekspresivno obarvanem govoru:

»V tistem času je čez mejo habsburških posesti že škilil Turek« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 151).

»Konec 15. stoletja je turški jarem okusila tudi Zeta (približno ozemlje sedanje Črne gore)« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 155).

Besedi *škilil* in *jarem* sta ekspresivni in močno čustveno obarvani, povsem neprimerni za nepristransko podajanje zgodovine. Namesto njiju bi lahko uporabili nevtralen izraz in se s tem izognili pristranskosti. Izraz *jarem* v povezavi s Turki je uporabljen tudi v učbeniku, ki ga učitelji uporabljajo za osmi razred devetletke:

»Na velikem delu Balkanskega polotoka, ki je še vedno spadal v okvir razpadajoče turške države, si je slovansko (krščansko) prebivalstvo prizadevalo, da bi se dokončno osvobodilo turškega jarma« (Cvirn in drugi 2000: 155).

Največkrat uporabljena besedna zveza v povezavi s Turki pa je *turška nevarnost*, ki je v obeh učbenikih uporabljena tolikokrat, da se zdi že povsem samoumevna zveza med Turki in nevarnostjo. Če navedem le nekaj primerov:

Tak je naslov »SLOVENSKI PROSTOR SPOZNA TURŠKO NEVARNOST«.

Temu sledi opis: »novice o bližajoči se turški nevarnosti«, in besedilo, »Turška nadoblast in nevarnost sta za dolga stoletja vplivali na življenje na Balkanu« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 155).

Besedna zveza *turška nevarnost* je v učbeniških besedilih celo poudarjena: »Deželni knez je bil zaradi **turške nevarnosti** leta 1572 prisiljen delno popustiti in je obljubil, da ne bo preganjal plemičev in njihovih družin, če se bodo odločili za novo vero [mišljeno protestantsko vero, op. a.]« (Cvirn in drugi 2000: 29).

V povezavi s Turki sta bila uporabljena tudi izraza *preplavil* in *val*. To sta pogosto rabljeni besedi v povezavi z begunci in konotirata nevarnost za Slovence ter slednje predstavita kot žrtve:

»Naše kraje je proti koncu srednjega veka preplavil val beguncev pred Turki. Begunci iz Bosne so poselili dele na jugu slovenskega ozemlja« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 155).

Po besedah Jalušičeve (v Pajnik 2002: 45–47), je v osrčju formuliranja »imigrantske politike« na eni strani utrjevanje konsenza o odnosu Slovencev do »drugih« ter hkratnem odnosu do »samih sebe« v smislu ojačanja in determiniranja lastne slovenske ter evropske identitete, ki je brez dvoma vezana na kulturo oziroma na »biti kultiviran«. Slovenska identiteta je radikalno ločena od »drugih« ter zasnovana na logiki identitete žrtve, kar odpira možnost legitimiranja določenih politik, ki izhajajo iz argumenta, da je slovenski narod ogrožen.

Izpostavila bi še dva primera, ki nakazujeta subjektivno vpletenost pisca:

»Od konca 60. let 15. stoletja so tja v 80. leta Turki vsako leto tudi po večkrat prodrli k nam. Leta 1472 so celo – k sreči neuspešno – oblegali Ljubljano« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 155).

»Začuda pa različni jugoslovanski načrti pred prvo svetovno vojno niso le utrjevali zavesti o slovenski narodni individualnosti« (Cvirn in drugi 2000:163).

Izraza *k sreči neuspešno* in *začuda* nakazujeta osebno noto in dodajata specifičen komentar, ki prinaša implicitne pomene o odnosu mi-oni, in sta zato povsem nepotrebna. Za doseganje večje nepristranskosti, bi ju lahko izpustili.

7.1.3 ZAOSTALOST DRUGIH KULTUR

Na slikah v učbenikih so pripadniki manjšin in drugih (nezahodnih) ljudstev pogosto stereotipizirani, zahodne institucije pa so predstavljene kot najvišja norma razvoja. Pri analizi slikovnega gradiva v učbenikih sem ugotovila, da so določena ljudstva prikazana precej enostransko. Skoraj nikoli ne vidimo pripadnikov drugih ras v vlogi učiteljev, zdravnikov itd. Vedno jih vidimo v takšnih vlogah, da se nam morajo smiliti, ali v takšnih

vlogah, da se nam zdijo čudaški. Ali kot v podobnih raziskavah pravi Van Dijk (1993), učbeniki so še vedno precej dominantno belo in evropocentristično usmerjeni.

V učbeniku *Stari in srednji vek*, v poglavju *Preseljevanje ljudstev in posledice*, vidimo na sliki dve muslimanki, oblečeni v tradicionalni noši črne barve (glej sliko 7.1.3.1.). Ženski si ogledujeta pisane obleke na tržnici, ki predstavljajo kontrast njunim črnim nošam tako zaradi barve kot tudi zaradi kroja, ki predstavlja odprtost v nasprotju z zaprtostjo njunih noš. Slika v povezavi z besedilom ob njej na implicitni ravni sporoča, da se muslimanke počutijo zatrite zaradi svojih tradicionalnih noš. Predstavljena je le zahodnoevropska perspektiva, z vidika katere se nam morajo muslimanke smiliti zaradi svoje zakritosti in podrejenega položaja v družbi, kot je le ta opisan v besedilu ob sliki. Prav bi bilo, da bi učbeniki na tem mestu izpostavili tudi drugačna mnenja, na primer mnenja mnogih muslimank, katerim se smilimo zahodnjakinje, saj smo po njihovem mnenju ujele v kalupe, v modne smernice, in nismo svobodne, ker moramo navzven venomer ugajati, medtem ko one to dostikrat dojemajo kot svobodo, ker so lahko pod svojimi nošami oblečene tako, kot si želijo, brez vsakršnih omejitev. 'Naša' nesprejemljivost 'njihovih' noš ima potemtakem vzporednico v 'njihovi' nesprejemljivosti 'našega' načina oblačenja.

Slika 7.1.3.1.: Sodobni muslimanki v značilni noši



Vir: Janša-Zorn, Olga in Darja Mihelič (1994). *Stari in srednji vek: zgodovina za 6. razred osnovne šole*, 95. Ljubljana: DZS.

»Sodobni muslimanki v značilni noši. Muslimanske žene se v strogo pravovernem muslimanskem okolju v javnosti ne smejo kazati razoglave in odkritega obličja. Po islamskem nauku so moške stopnjo nad ženami, veljajo za vrednejše in sposobnejše od njih. Žena brez moškega dovoljenja ne sme iz hiše. Mož sme ženo celo nagnati« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 95).

V tem oziru sta pomenljiva tudi primera iz učbenika za *Državlјansko vzgojo in etiko*.

Slika 7.1.3.2.: Deklica iz brazilskega plemena Mehinakujev



Vir: Milharčič-Hladnik, Mirjam, Mojca Peček-Čuk in Tatjana Devjak (1999). *Etika in družba: učbenik za 8. razred osnovne šole*, 18. Ljubljana: DZS.

Slika 7.1.3.3.: Ženske v Afganistanu



Vir: Milharčič-Hladnik, Mirjam, Mojca Peček-Čuk in Tatjana Devjak (1999). *Etika in družba: učbenik za 8. razred osnovne šole*, 86 Ljubljana: DZS.

Slika 7.1.3.2. spada v poglavje *Iz generacije v generacijo*, slika 7.1.3.3. pa v poglavje *Odnosi med spoloma*. Besedilo ob slikah nam dodatno pojasni situacijo na sliki. Pod sliko deklice piše: »Deklica iz brazilskega plemena Mehinakujev se je po šestih mesecih osamitve v zatemnjeni koči znova pojavila med ljudmi« (Milharčič in drugi 1999: 18).

Ob drugi sliki pa nam besedilo razlaga: »V Afganistanu so ženske lahko poučevale v šolah, delale v zdravstvu in javnih službah, vendar so jim sedanji oblastniki prepovedali opravljati kakršnokoli delo, odpravili pa so tudi pravico do izobrazbe in jim omejili družabno življenje. Prisilili so jih, da nosijo tradicionalno islamsko obleko, imenovano burka, ki je bolj podobna šotoru kot oblačilu. Zaradi goste obrazne tančice prek oči, ki jim zmanjšuje vidno polje, se orientirajo predvsem po sluhu, premikajo pa se le počasi« (Milharčič in drugi 1999: 86).

Na obeh slikah sta predstavljeni »zaostali kulturi«, katerih predstavnikov ne vidimo v drugačnih vlogah kot v vlogah žrtev.

Ti primeri sovpadajo s Preiswerkovimi in Millnerjevimi kriteriji, ki so osredotočeni na negativno predstavljanje drugih skupin, na rasistične oblike dominacije bele skupine ter na ugotovitve, da so reprezentacije manjšin in drugih ljudstev pogosto stereotipizirane in osnovane na zastarelih podobah (Preiswerk in Millner v Van Dijk 1993: 203–205).

Izpostavila bi še primer iz učbenika za zgodovino, kjer je Makedonija na eksplicitni ravni podobno označena za gospodarsko in kulturno zaostalo:

»Vrelo je tudi v gospodarsko in kulturno zaostali **Makedoniji**« (Cvirn in drugi 2000: 164).

Pri tem stavku gre za vprašanje, kdo in po katerih kriterijih ima pravico določiti, katera kultura je zaostala. Bralec ob taki reprezentaciji druge kulture dobi občutek, da je njegova kultura superiořejša, oziroma, da obstaja ena kultura, ki je prava, normalna in druge kulture, ki so zaostale. Pisec eksplicitno izpostavi Makedonijo in nam podaja vedenje o tem, da gre za državo, ki zaostaja v razvoju v primerjavi z drugimi državami ter na ta način v očeh bralca dvigne status slovenske kulture in reproducira slovenski nacionalizem proti Balkanu.

7.1.4 KRŠENE MAKSIME KVANTITETE IN KVALITETE

Pri analizi učbenikov sem zasledila tudi primere, kjer je bila kršena maksima kvantitete po Griceu:

»Stara ljudstva so različno štela leta in računala čas. /.../ Leta so šteli po kakšnem pomembnem dogodku, tako so Grki šteli od prve olimpiade naprej, Rimljani od ustanovitve svoje prestolnice Rima, muslimani po nekem odločilnem dogodku iz Mohamedovega življenja. V krščanskem svetu pa so leta šteli od Kristusovega rojstva dalje« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 6).

Pri navedenem odstavku gre za izpust informacije, kajti le pri muslimanih ni pojasnjeno, kateri dogodek v Mohamedovem življenju je odločilen za štetje (*neki dogodek*), medtem ko je za ostala ljudstva vse točno navedeno. Avtorji učbenika bi morali na primer pojasniti, da gre za Mohamedov beg iz Meke v Medino. S tem, ko je ta informacija izpuščena, je po Griceu kršena maksima kvantitete, saj je odstavek premalo informativen in to na implicitni ravni kaže na zapostavljanje določene kulture in dogodkov. Izpuščena informacija bi bila v tem kontekstu pomembna za razumevanje dogodkov in za upoštevanje muslimanske kulture kot enakovredne naštetim.

Maksima kvantitete je bila kršena tudi s presežkom informacij v naslednjem primeru:

»SLOVENSKI PROSTOR SPOZNA TURŠKO NEVARNOST«

Pojasnilu naslova »/.../ novice o bližajoči se turški nevarnosti /.../« sledi besedilo: »Turška nadoblast in nevarnost sta za dolga stoletja vplivali na življenje na Balkanu« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 155).

Na manj kot na eni strani v učbeniku se besedna zveza *turška nevarnost* ponovi trikrat. Sploh v zadnjem odstavku je ta informacija popolnoma odveč, saj je že pojasnjeno, da gre za nadoblast Turkov in s tem, ko je še enkrat poudarjena nevarnost Turkov, je odstavek bolj informativen, kot to zahteva učna snov. Orient je že od nekdaj kulturni tekmeč Zahoda

in ena najglobljih in najpogosteje nastopajočih podob drugega, kar poudarja tudi Said v svojih raziskavah o orientalizmu (Said 1996: 12). Primer iz učbenika reproducira nacionalizem proti Turkom, saj jih predstavlja kot grožnjo slovenskemu prostoru in slovenski kulturi. Tu gre tudi za kršenje maksime kvalitete, saj je besedna zveza *turška nevarnost* čustveno zaznamovana in implicira, da je vpliv turške kulture nevaren za življenje na Balkanu.

7.1.5 VZPOSTAVLJANJE SLOVENSKE NACIONALNE IDENTITETE

Nacionalna identiteta nekega naroda se vzpostavlja na različne načine. Občutke pripadnosti nacionalni skupnosti v učbenikih nenehno vzbujajo tudi reprezentiranje večtisočletnega obstoja Slovencev. Tak je na primer odsek iz analiziranega učbenika za zgodovino:

»RIMSKA OBLAST NA NAŠIH TLEH« Pod zemljevidom piše: »Slovenske dežele v rimskem času« (Janša-Zorn in Mihelič 1994: 76).

Ta primer nam sporoča, da so *slovenska* tla obstajala že v času rimskega cesarstva, se pravi v starem veku. S tem je področje današnje Slovenije reprezentirano kot od nekdaj slovensko. Kot poudarja Pušnikova v svoji raziskavi o iznajdbi slovenske nacionalne identitete v medijih, so tovrstne reprezentacije bolj stvar ideologije oziroma diskurzov, ki služijo specifičnim interesom državotvorja, kot pa zgodovinsko dejstvo. Medijske reprezentacije, ki promovirajo pomene, da segajo slovenske korenine tako daleč v zgodovino, vzbujajo globoka patriotska čustva in mobilizirajo bralce/ke, da se povežejo v skupnost, ko kreirajo podobo starodavnih korenin slovenskega naroda (Pušnik 2003: 303). Štih in Simoniti (v Pušnik 2003: 303) trdita, da Slovenija in Slovenci ne obstajajo od vekomaj in uporaba teh dveh pojmov pri opisovanju zgodnjega srednjega veka dejansko pomeni izkoriščanje preteklosti za interese in predstave sedanjosti.

Z besedno zvezo *naših tal* pa je v tem primeru poudarjena zamišljena skupnost, saj z rabo takšnih zaimkov medijski diskurz konstruira skupni prostor, ko neposredno ogovarja bralce/ke in jih poziva, da občutijo pripadnost isti skupnosti. »Raba majestetičnega plurala konstruira podobo, da bralec/ka dejansko pripada slovenski skupnosti, saj obstaja še mnogo drugih bralcev, ki so tudi del te nacionalne skupnosti« (Pušnik 2003: 301).

Slovenski narod se v šolskih učbenikih pogosto povečuje, vloga, ki mu je najpogosteje pripisana, pa je vloga žrtve. To je jasno razvidno iz naslednjega primera:

»Zrel narod: Čeprav v okviru Avstro-Ogrske Slovenci vse do njenega razpada niso dosegli politične enakopravnosti, so bili v letih pred prvo svetovno vojno narod, ki je imel **povsem**

razvito kulturo, znanost in umetnost. Narod, ki je nedvomno trdno obstajal in živel, ki pa se je moral soočati z vrsto težav« (Cvirn in drugi 2000: 161).

V tem odstavku pisec povečuje slovenski narod, poudarja njegovo zrelost, znanstveno in kulturno razvitost, trdnost in stabilnost ter opisuje soočanje s številnimi težavami, s čimer ga postavlja v vlogo žrtve, ki se je venomer morala boriti z drugimi, ogrožajočimi subjekti za svoj obstoj.

Slovensko nacionalno identiteto v šolskih učbenikih vzbujajo seveda tudi nacionalni simboli. Tako je na primer v učbeniku za državljansko vzgojo in etiko na sliki poudarjena slovenska zastava, s katero je prikazana razglasitev neodvisnosti Slovenije, 26. junija 1991 (glej sliko 7.1.5.1.). Slovenska zastava na tem mestu stoji kot označevalec slovenstva in nas opominja na nacionalno identiteto in tako vzbuja domovinska čustva. Billig simbole državnosti imenuje »pomniki narodnjaštva«, ki služijo za to, da spremenijo neko arbitrarno ozadje v prostor domovine (Billig 1995: 43).

Slika 7.1.5.1.: Razglasitev neodvisnosti Slovenije, 26. junija 1991



Vir: Milharčič-Hladnik, Mirjam, Mojca Peček-Čuk in Tatjana Devjak (1999). *Etika in družba: učbenik za 8. razred osnovne šole*, 10. Ljubljana: DZS.

7.1.6 IZPOSTAVLJANJE POMENA SLOVENSKEGA JEZIKA V OKVIRU OBRAVNAVE SLOVENSKE NACIONALNE IDENTITETE

V učbeniku *Koraki v času* sem pod drobnogled vzela obravnavo nacionalne identitete in izpostavljanje pomena slovenskega jezika v okviru le te. Kot pravi Vodopivec, je slovenska narodna izkušnja vse prevečkrat prikazana kot nekaj izjemnega, slovenski etnično-jezikovni model narodnega oblikovanja pa kot nekaj splošno veljavnega. Jezik je izpostavljen kot edini pravi označevalec naroda (Vodopivec 2003: 38). Našla sem veliko primerov, ki poudarjajo pomen slovenskega jezika in izpostavljajo pomen le tega za slovenstvo in slovenski narod ter oblikovanje nacionalne identitete. Tako je na primer pomen slovenskega jezika izpostavljen v poglavju *Reformacija na Slovenskem*. Če naštejemo le nekaj primerov:

»Pregovori v raznih jezikih, med njimi slovenski« (Cvirn in drugi 2000: 30).

»Slovenci dobimo Sveto pismo v svojem jeziku« (Cvirn in drugi 2000: 30).

»Da slovenščina ni le jezik kmetov ter da je primerljiv z drugimi evropskimi jeziki, pa je dokazal nemški protestant Hieronim Megiser, ki je sestavil štirijezični slovar (nemško-latinsko-slovenski-italijanski)« (Cvirn in drugi 2000: 30).

Pisec je poudaril, da je bil slovenski jezik v rabi že v dobi reformacije in še več, da je bil že takrat na ravni vseh ostalih evropskih jezikov in ni bil le jezik kmetov. Z zadnjo trditvijo pisec povzdigne slovensko hlapčevsko identiteto, saj naj bi bil slovenski jezik primeren tudi za višje sloje. Poleg povzdigovanja slovenskega jezika in s tem slovenskega naroda je poudarjen tudi pomen slovenskega jezika za ohranjanje slovenskega naroda, kot na primer v odstavku iz poglavja *Protireformacija*:

»Protestantje so spodbujali nastajanje literature v domačem jeziku, zato so v Prekmurju nastajale **knjige v prekmurskem narečju**, ki so pomagale ohranjati slovenstvo na tem delu ozemlja« (Cvirn in drugi 2000: 36).

V več poglavjih je poudarjena povezanost razvoja in napredka slovenskega naroda z razširjenostjo, razvojem in uveljavljenostjo slovenskega jezika:

»NARODNO PREBUJENJE - Narodni prepород: Med cerkvenimi in posvetnimi izobraženci je bilo mnogo mož, ki so se zavzeli za **samostojni kulturni razvoj Slovencev**, za prodor slovenskega jezika na vsa področja življenja« (Cvirn in drugi 2000: 64).

»Ilirske province so bile **spodbuda tudi za slovenski narodni prepород**, saj so Francozi dali slovenskemu jeziku več veljave« (Cvirn in drugi 2000: 81).

»SLOVENSKO NARODNO GIBANJE - Krepitev narodnega gibanja: S postopno krepitvijo zavesti o pomenu slovenskega jezika se je krepila tudi **zavest o enotnosti slovenskega prebivalstva** ne glede na deželne meje« (Cvirn in drugi 2000: 93).

Slovenska zgodovina je prikazana kot nenehna borba slovenskega naroda ter slovenskega jezika za uveljavljanje in preživetje. Kot poudarja Vodopivec, je treba preseči to temno podobo slovenske preteklosti, ki predstavlja pretekla slovenska stoletja kot skoraj neprekinjen čas narodne ogroženosti, zatiranja in boja za preživetje, saj takšna mračna zgodovinska slika za mladega človeka ne more biti privlačna (Vodopivec 2003: 41–42).

7.1.7 PREZAHTEVNO PODANA SNOV

Snov v učbenikih mora biti podana tudi tako, da je jezikovno primerna stopnji znanja učencev. V učbenikih za državljansko vzgojo in etiko sem se osredotočila na poglavja, ki so povezana z občutki nacionalne pripadnosti in stereotipi. V 2. poglavju *Vzorniki, avtoritete, uporniki* je prvič omenjena in razložena identiteta posameznika. Prvič je omenjena tudi beseda narodnost, in sicer kot družbeno pomembna značilnost:

»Družbeno pomembne značilnosti, torej take, ki vplivajo na naš položaj v družbi, so tele: spol, materialni položaj (ali izhajam iz bogate ali revne družine), narodnost, rasa in vera, ki jima pripadam, starost ter druge telesne in duševne lastnosti. Te lastnosti so pomembne takrat, ko so podlaga za razvrščanje ljudi po njihovi družbeni sprejemljivosti« (Etika in družba- učbenik za 7. razred devetletke, str. 12).

Ta odstavek je vsebinsko nekoliko slabo zastavljen, saj bi učenci lahko razumeli, da lahko posamezniki pripadajo »napačni« veri/rasi/narodnosti ter zato v družbi ne bodo dosegli želenega položaja ali vanjo ne bodo sprejeti. V nadaljevanju sicer sledi podrobna in dobra razlaga nestrpnosti, ampak je omenjeni odstavek izpostavljen v vijolično obarvanem okviru, tako kot vse pomembne definicije in razlage v učbeniku, zaradi česar lahko učenci le temu pripisujejo večjo pomembnost, saj privilegira njihovo pozornost.

Pojma nacionalne identitete in naroda sta razložena v okviru 4. poglavja *Življenje v skupnosti*. Kot pravi besedilo:

»S socializacijo si oblikujemo tudi nacionalno identiteto, zavest o pripadnosti narodu. Narod je skupina ljudi, ki ima skupen jezik, kulturo, družbene komunikacije, zgodovinsko zavest, skupno ozemlje ali zavest o ozemlju, gospodarsko in politično organiziranost ter

cilje. Zavest o skupnih značilnostih, rodu, zgodovini pa imenujemo nacionalna identiteta« (Milharčič in drugi 1998: 35).

Odstavek izpostavljam zato, ker se mi zdi snov pomanjkljivo ter prezahtevno podana. Pojem socializacije je sicer razložen na prejšnji strani, povezava med socializacijo in nacionalno identiteto pa ni nikjer podrobneje obrazložena, ampak je le omenjena. Menim, da učenci sami, brez pomoči učitelja ali staršev, te povezave ne znajo vzpostaviti.

V učbeniku *Etika in družba za osmi razred devetletke* pa bi izpostavila tudi prevelik poudarek na krščanstvu. V poglavju *Vere in verovanja* je pet strani namenjenih krščanstvu, pet strani pa razlagi ostalih ver in verovanj. Tako razmerje se pokaže tudi v slikovnem gradivu, na devetih slikah je krščanska tematika in ravno tako devet slik zajema tematiko drugih ver in verovanj. Takšno razmerje je pri razlagi ver in verovanj pristransko in neprimerno za šolski učbenik, ki že po svoji naravi učencem predstavlja avtoriteto in obče veljavno znanje.

7.2 ANALIZA INTERVJUJEV Z UČENCI IN UČITELJEMA ZGODOVINE TER DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN ETIKE

V maju 2006 sem na Osnovni šoli Trzič ter Osnovni šoli Križe opravila osem podrobnih razgovorov z učenci osmih razredov devetletke ter dva poglobljena intervjuja z učiteljema *Zgodovine* ter *Državljanske vzgoje in etike*. V OŠ Križe so vsi intervjuji potekali v enem dnevu. Najprej sem intervjuvala učiteljico *Zgodovine* in *Državljanske vzgoje in etike* v OŠ Križe. Intervju je potekal v prostorih šolske knjižnice in je trajal eno uro. V dveh šolskih urah sem se dobila z vsakim učencem posebej v šolski jedilnici. Razgovori so trajali približno po 20 minut vsak. V OŠ Trzič sem se oglasila dvakrat. Najprej sem opravila razgovore z učenci, ki so potekali zunaj, poleg šolskega igrišča. Dobila sem se z vsakim učencem posebej, razgovori pa so trajali po 20 minut vsak. Drug dan pa sem intervjuvala še učitelja *Zgodovine* in *Državljanske vzgoje in etike* v OŠ Trzič. Intervju je potekal v zbornici in je trajal eno uro. Vse razgovore in oba intervjuja sem posnela na diktafon, zraven pa sem si tudi zapisovala svoja opažanja. Vprašanja, ki sem jih vključila v intervjuje, sem deloma povzela po že obstoječi raziskavi *Slovenska nacija in kolektivne identitete* (Adam in drugi 1995: 95-100). V vseh intervjujih sem se osredotočala na pojmovanje nacionalnosti ter na tem pojmovanju osnovane stereotipe in predsodke. Pri učencih me je zanimalo tudi, kako razumejo učno snov na to temo ter kakšne izkušnje

imajo z nacionalnimi stereotipi in predsodki v vsakdanjem življenju. Pri učiteljih pa sem raziskovala tudi njun odnos do učne snovi na temo nacionalnosti, kot je podana v učbenikih in učnih načrtih pri predmetih *Zgodovina* in *Državlјanska vzgoja in etika*. Glavni tematski sklopi, o katerih sem se pogovarjala z učenci, so tako: razumevanje učne snovi, občutenje nacionalnosti, odnos do drugih narodov in njihove izkušnje z vsakdanjim nacionalizmom. Pri učiteljih pa so glavni tematski sklopi podobni, le da sem bolj podrobno proučila še njuno razlago nacionalnosti v razredu ter njuno vpetost v učne načrte in šolske učbenike.

Če začnem z razumevanjem učbenikov, zanimalo me je, kako učenci razumejo izbran stavek iz učbenika. Učenci so morali ob koncu razgovorov prebrati stavek iz učbenika *Etika in družba za 7. razred devetletke*: »S socializacijo si oblikujemo tudi nacionalno identiteto, zavest o pripadnosti narodu« (Milharčič in drugi 1998: 35). O tem smo se nato pogovarjali, pri čemer me je zanimalo, če stavek razumejo in kako ga razumejo. Za odgovor so si lahko vzeli toliko časa, kot so ga potrebovali, pomagali pa so si lahko tudi z definicijami pojmov naroda in socializacije, ki sta bila obrazložena na isti ter na prejšnji strani v učbeniku. Od osmih učencev mi niti eden ni znal s svojimi besedami razložiti, kaj pomeni stavek iz učbenika. Večina učencev je reklo, da stavka ne razume, dva pa sta poskušala odgovoriti: »Ja, to, da pripadamo slovenskemu narodu« (Učenka 2, 2006), ali: »To je povezano s temu na sliki, da nisi prilagojen« (Učenec 8, 2006). Deklica je poskušala definirati nacionalno identiteto, ni pa razumela, kako je le ta povezana s socializacijo in kaj socializacija sploh pomeni. Deček pa je domneval, da se stavek navezuje na sliko Adija Smolarja⁸, ki je sicer na isti strani v učbeniku, ampak s stavkom ni povezana. Kot sem omenila v prejšnjem poglavju, je ta snov prezahtevno podana, saj učenci sami ne znajo vzpostaviti povezave med socializacijo ter nacionalno identiteto, le redki razumejo posamezna pojma, povezati pa jih ne znajo. Različni avtorji (Kovač 2005; Jurman 1998) poudarjajo, da mora biti snov v učbenikih ustrezno predelana in poenostavljena, tako da je učencem lažje razumljiva. V tem primeru bi morala biti oba pojma razložena znotraj stavka, ne le v poglavju ali pa bi morala biti v nadaljevanju podana poenostavljena razlaga tega stavka.

Nadalje sem bila v intervjujih pozorna tudi na to, v kolikšni meri učenci poudarjajo slovenski jezik kot dejavnik, ki opredeljuje slovenstvo, saj je, kot pravi Vodopivec (2003), jezik prevečkrat poudarjen kot edini označevalec naroda. Na vprašanje »Kaj po tvojem

⁸ Slika prikazuje naslovnico albuma kantavtorja Adija Smolarja z nazivom *Neprilagojen*. Spada v kontekst socializacije, ki je razložena na isti strani.

opredeljuje nekoga, da je Slovenec?» so učenci med drugim odgovorili: »Da so celo življenje tukaj, ne da so priseljenci. Obvladati morajo slovenski jezik« (Učenka 2, 2006). »Da tukaj živi, da malo pozna, da ve o Sloveniji, da zna slovensko govorit, ker eni Hrvati, bi se lahko naučili slovensko govorit, pa še zmeraj ne znajo« (Učenka 5, 2006). »Da je ta prav Slovec, jezik, da ima ta prav jezik, da prihaja iz družine, ki je slovenska« (Učenec 8, 2006). Pomen slovenskega jezika so izpostavljali tudi pri drugih temah, na primer na vprašanje »Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?« je eden izmed učencev odgovoril: »Bleiweis, Prešeren, vsi, ki so se borili za naš jezik« (Učenec 4, 2006). Poleg znanja slovenskega jezika, učenci poudarjajo tudi poreklo ter kraj rojstva: »Da se je rodil v Sloveniji« (Učenec 1, 2006). »Da sta mami pa oči Slovenca, pa da se je v Slovenji rodil« (Učenec 6, 2006). Da se nekoga lahko opredeli za Slovenca, mora biti po njihovem mnenju rojen v Sloveniji in mora biti slovenskega porekla, se pravi morata biti tudi starša Slovenca. S tem so iz opredelitve Slovencev izključili priseljence, ena učenka je to navedla celo neposredno v odgovoru. To se povezuje tudi z učno snovjo v učbeniku Etika in družba za 7. razred devetletke, ki razlaga: »Narodnost nam je dana z rojstvom, nanjo smo navadno ponosni« (Milharčič in drugi 1998: 36).

Učence sem povprašala tudi po tem, kje se začne za njih tujina in kje nikakor ne bi hoteli živeti. Razen ene učenke, so vsi odgovorili, da jim je najbolj tuje v Afriki oziroma da tam nikakor ne bi hoteli živeti. Za razloge so navedli revščino in nerazvitost tamkajšnjih držav, drugačno kulturo in jezik. Eden izmed učencev je poudaril, da so o tem izvedeli in se naučili v šoli. Med najbolj tujimi področji so nekateri navedli tudi Bližnji Vzhod in naštevati so podobne razloge kot za Afriko. Odgovori učencev sovpadajo s stereotipnimi predstavami o manjšinskih kulturah in drugih ljudstvih, s katerimi naj bi bila prežeta prevladujoča kultura in posledično tudi šolski učbeniki, kot trdi Van Dijk (1993).

Precej učencev je v pogovoru kazalo tudi znake nestrpnosti do pripadnikov drugih narodov in ver v razredu ali na šoli. Skoraj vsi so označili besedo »čefur« kot nekaj negativnega, čudnega, kot žalitev. Kot najpogostejši sopomenki temu izrazu so navedli »Bosanc« in »taspodn«. Na vprašanje, če se tako reče tudi komu v razredu ali na šoli, so mi večinoma odgovorili pritrdilno. Nekateri so poudarili, da s tem ni mišljeno nič resnega, da je to izrečeno v šali, nekateri pa so povedali, da se lahko učenci, ki so jim ti izrazi namenjeni, pogosto počutijo užaljene. Te izraze učenci sicer razumejo kot žaljive, a z njimi označujejo priseljence iz vseh republik bivše Jugoslavije, s čimer kažejo nestrpen odnos in pretirano posploševanje ter stereotipizacijo. Strpnost je pomembna vrednota, ki jo mora, kot pravi Židanova, učenec spoznati v 8. razredu devetletke. Naučiti se mora prepoznavati strategije

strpnega in nestrpnega obnašanja, pri čemer je koristna uporaba igre vlog, ki lahko prispeva h kultivaciji, socializaciji čustev učencev. Seveda je pa pri vsem tem nujno, da je tudi učitelj sam strpna osebnost, saj le takšen lahko vpliva na svoje učence (Židan 2004: 193–194).

Posploševanje osebnostnih lastnosti na lastnosti nekega naroda sem opazila pri vseh učencih in tudi pri obeh učiteljih. To se je najbolj pokazalo pri vprašanju »V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?«. Naštevali so lastnosti, ki naj bi jih imeli Slovenci v primerjavi z drugimi narodi: »Posebne narodne noše, raznolika zgodovina, smo egoistični pa mirni, ne tako kot teroristi« (Učenka 2, 2006). »Po jeziku, smo zaprti, se bolj zase držimo« (Učenec 3, 2006).

Enako vprašanje sem zastavila tudi obema učiteljema, ki s svojo razlago pri pouku vplivata na mladostnikovo vedenje o tem, kakšni so drugi narodi in s posploševanjem osebnostnih lastnosti na nek narod reproducirata nacionalne stereotipe. Odgovora učiteljev do določene mere sovpadata, oba menita, da smo Slovenci delaven narod in da se držimo rokov in načrtov: »Ne, mislim, da ne odstopamo kaj preveč od drugih, smo delavni, ustvarjalni – to drži. Smo tudi obremenjeni, če nekaj ne naredimo po planu. Smo pa tudi samomorilski narod« (Učitelj, 2006). »Kar imam izkušenj, smo zelo natančni in delavni, nismo pa tako zaprti kot recimo vzhodno slovanski narodi, npr. Poljaki. Mogoče smo malo bolj zadržani nasproti zahodnim in sredozemskim narodom. Se pa zelo držimo rokov in urnikov, stvari vzamemo resno, Španci so bolj komot« (Učiteljica, 2006). Kot pravi Uletova, je objektivna utemeljenost tovrstnih sodb zaradi njihove poenostavljenosti in rigidnosti vprašljiva (Ule 2000: 157–158). V vsakdanjem govoru vsi posplošujemo, pomembno pa je, da se zavedamo pomanjkljivosti tega ter da si na podlagi tega ne oblikujemo predsodkov. Učitelji pa morajo biti na to še posebej pozorni, saj s svojo razlago, še bolj pa s svojim zgledom močno vplivajo na učence. Učitelj je otrokov pomembni drugi in ima izredno močan vpliv na posameznikovo mišljenje, tudi na stopnjo ne/strpnosti. Otroci in mladostniki lahko zavzamejo do drugih enak odnos kot ga vidijo pri učitelju. Zato se mora učitelj še bolj kot drugi svojih predsodkov zavedati, se od njih kritično distancirati in jih na ta način nadzorovati.

V intervjujih z učiteljema me je zanimalo tudi, kakšne probleme vidita pri razlagi učne snovi, ki se navezuje na nacionalnost. Menita, da je snov precej težka za razumevanje, kompleksna za razlago ter da imajo učenci do nje vzpostavljen zelo odklonilen in negativen odnos. Rešitev vidita v tem, da bi se tej snovi namenilo več prostora v učbenikih ter več časa za razlago, da bi imela možnost uporabiti različne didaktične metode, kot je na

primer igra vlog. To poudarja tudi Vodopivec za poučevanje zgodovine, ki pravi, da je učna snov, povezana s slovensko zgodovino nepriljubljena za mladega človeka, saj se pri pouku že tradicionalno predstavlja pretekla slovenska stoletja kot skoraj neprekinjen čas narodne ogroženosti, zatiranja in boja za preživetje, kar bo moral učitelj preseči z uporabo sodobnih didaktičnih metod (Vodopivec 2003). Da bi učitelj pri pouku lahko sledil sodobnim didaktičnim smernicam, pa potrebuje zadosti časa za uporabo različnih metod, ki pa ga po mnenju obeh intervjuvancev močno primanjkuje, predvsem zaradi neskladnosti učnih načrtov in šolskih učbenikov.

Na splošno sem ugotovila, da pri učencih prevladujejo nejasna, zmedena pojmovanja nacionalnosti ter stereotipi in predsodki o pripadnikih drugih narodov. Zatekajo se k nacionalnim stereotipom, k posploševanju lastnosti na cel narod. Vse to pa lahko vodi v reprodukcijo nacionalizma in ksenofobije. Na reprodukcijo nacionalizma in nacionalnih stereotipov pa v veliki meri vpliva tudi šolski diskurz. Odgovori učencev se namreč povezujejo z odgovori učiteljev in z učno snovjo, kot je le ta predstavljena v šolskih učbenikih.

V nadaljevanju pa me je zanimalo tudi, v kolikšni meri jim te predstave predpisujejo najstniške revije, ki jih najpogosteje berejo. Odločila sem se za analizo revije Pil plus, ki je na splošno priljubljena najstniška revija. Pri učencih sem v intervjujih preverila tudi, če sploh berejo to revijo oziroma kako dobro jo poznajo, in ugotovila sem, da jo prebirajo vsi razen enega.

7.3 ANALIZA REVIJE PIL PLUS

7.3.1 STRUKTURA REVIJE PIL PLUS

Revija Pil plus je tednik, namenjen mladostnikom od dvanajstega leta starosti dalje. Prva številka revije Pil (takrat je bil to Pionirski list) je izšla 18. februarja 1948. Pozneje se je preimenovala v Pisani list, slednjič v Pil. V šolskem letu 2000/2001 sta iz Pila nastala Pil Plus (za starejše osnovnošolce; 12–15 let) in Pil (za mlajše; 9–12 let). V tem času je revija menjala kar nekaj urednikov, trenutno je glavna in odgovorna urednica Jana Zirkelbach. Vsebuje aktualne teme za mlade, kot so: glasba, šport, filmi, potovanja itd. Glede na izposojajo te revije v slovenskih knjižnicah, spada med najbolj brane najstniške revije. Po podatkih o izposoji serijskih publikacij v slovenskih knjižnicah je Pil plus namreč že nekaj

let zapovrstjo ena najbolj iskanih in branih najstniških revij.⁹ Doseg enega izida v letu 2006 po Nacionalni raziskavi branosti znaša 2,3.¹⁰ To pomeni, da revijo Pil plus na teden prebere 2,3% celotne anketirane populacije, pri čemer pa je treba upoštevati, da so bili v vzorec vključeni tudi odrasli, saj je bila anketirana populacija od 10 do 75 let. Za analizo te revije sem se odločila tudi zato, ker ravno pri tej reviji prihaja do povezovanja medijskega in šolskega diskurza, saj se učenci na revijo lahko naročijo v šoli, kar njim in njihovim staršem na nek način sporoča, da šola to revijo odobrava in jo predpisuje kot primerno gradivo, včasih celo v učne namene. V analizo sem vključila revije od januarja do julija 2006, od številke 19 do številke 39/40. Pri izbranih prispevkih sem opazovala reprezentacije, ki prispevajo k oblikovanju predstav o nacionalni identiteti in stereotipizaciji pri posameznikih. Pozorna sem bila na to, kakšne pomene in ideologije posredujejo svojim bralcem.

7.3.2 IZSLEDKI ANALIZE

V vsakdanjem življenju pogosto posplošujemo lastnosti posameznikov na večjo skupino ali narod. Rečemo, na primer, da so Romi umazani, Štajerci veseljaki, Gorenjci pretirano varčni, Slovenci pridni itd. Zavedati pa se moramo pomanjkljivosti tovrstnega posploševanja in pomembno je, da znamo ozavestiti dejstvo, da so si pripadniki določene skupine ali naroda med seboj zelo različni, da med seboj ne moremo enačiti niti dveh posameznikov, kaj šele večjega števila.

V različnih številkah revije Pil plus sem našla precej primerov posploševanja in stereotipizacije pripadnikov določenih narodov, kot na primer v reportaži o izletu na Bavarsko:

V številki 19: »Navade in razvade Bavarcev - Povprečni Bavarec je delaven, učinkovit, poln življenjske radosti ter nalezljivo družaben. Popolnoma drugačen od preostalih Nemcev, saj je precej bolj živahen in odprt. Sicer pa ima vsak narod svoje veseljake – južnjake! Toda nekaj je le skupno vsem Nemcem: radi imajo red, disciplino in natančnost« (Zirkelbach 2006: 41).

V tem odstavku gre za posploševanje na pokrajinski in nacionalni ravni. Določene lastnosti se pripisuje Bavarcem. V nasprotju z ostalimi Nemci naj bi bili bolj živahni in odprti, kar

⁹ Podatek dostopen na spletni strani http://home.izum.si/cobiss/top_gradivo/ (4. april 2007)

¹⁰ Doseg enega izida predstavljajo vsi tisti, ki so neko edicijo brali ali prelistali v obdobju enega izida (v zadnjem tednu pri tednikih, v zadnjem mesecu pri mesečnikih itd. Podatek je dostopen na spletni strani <http://www.nrb.info/podatki/index.html#tedniki> (2. maj 2007)

implicitira, da so Nemci bolj zaprt narod. Na koncu pa so naštetje še lastnosti, ki naj bi bile skupne vsem Nemcem, kar je čisti absurd, saj je s tem v določenih lastnostih izenačenih približno 83.000.000 prebivalcev Nemčije. To lahko navežem tudi na slovenski primer, saj se na implicitni ravni to lahko tako bere: vsak narod ima svoje veseljake – južnjake, tako se pri Slovencih poudarja, da smo delavni, narodi, ki so geografsko južno od nas, pa so leni in prosti čas preživljajo z veseljačenjem.

Nacionalni stereotipi se reproducirajo tudi na ravni vzhodne kulture. Že pri analizi učbenikov in intervjujev z učitelji in učenci sem ugotavljala, da je zahodna kultura razumljena kot najvišja norma razvoja, sploh v primerjavi z vzhodno. Podobno implicitira tudi primer v številki 21 revije *Pil plus*:

»Belgija je ena najbogatejših evropskih držav, a tudi tam najdemo prizore, ki bi bolj spadali v problematične dežele v razvoju ali obubožano vzhodno Evropo« (Zirkelbach 2006: 55).

Stavek je vzeta iz opisa aktualnega evropskega filma *Otrok*, v katerem oče proda lastnega otroka. Ta dogodek naj bi bolj spadal v dežele v razvoju ali v vzhodno Evropo, ki je obubožana, in tako je vzhod spet prikazan kot primer zaostalosti v razvoju, kar pri bralcih reproducira nacionalne stereotipe.

Revija *Pil plus* vpliva na dojetje nacionalnosti tudi z uporabo nacionalnih simbolov, ki imajo pomembno vlogo pri oblikovanju in vzbujanju nacionalne identitete. V reviji *Pil plus* so slovenski nacionalni simboli uporabljeni takrat, kadar se želi poudariti, da je za neko pomembno dogajanje zaslužno dejstvo, da so udeleženci dogajanja Slovenci, na primer v številki 22:

»HIPHOP OD TRIGLAVA DO VARDARJA

Pod Alpami nikakor ne zaostajamo« (Zirkelbach 2006: 7).

V tem odstavku bi izpostavila dve besedi, in sicer Triglav in Alpe, slovenska nacionalna simbola, ki sta označevalca slovenske alpske kulture. Šaver govori o alpski kulturi slovenstva, ki je mišljena kot obče slovenska, tako v geografskem kot v simbolnem smislu. Pravi, da alpsko kot označevalec predstavlja vrednotno orientacijo slovenstva, saj označuje tisto alpsko značilnost, ki se pojavlja tudi v drugih alpskih državah, ki jih pogosto jemljemo za ideal razvitega in naprednega (Šaver 2004: 3–4). Triglav pa zagotovo spada med ene od najbolj samoumevnih označevalcev slovenskosti in vzbujajo občutke ponosa ter nacionalne identitete. Avtor tega članka se potemtakem poslužuje dveh slovenskih nacionalnih simbolov, Triglava in Alp, ki reprezentirata slovenstvo in nam z njima sporoča, da Slovenci nikakor ne zaostajamo v hip hop glasbi. S tema simboloma lahko pri

bralcih, sploh pri najstnikih, vzbuja občutek nacionalne pripadnosti in ponosa na to, kar nas označuje kot Slovence, saj je glasba na splošno zelo priljubljena najstniška tema, ki ji mladostniki pripisujejo velik pomen.

Podobno kot za glasbo velja tudi za poročanje o športu. Kulturni vzorci, slovenska kultura in slovenska nacionalna identiteta se reproducirajo s povečevanjem dosežkov slovenskih športnikov in z rabo zaimka »naši«, kot na primer v številki 26: »**Naša kraljica** je prav gotovo simpatična Petra Majdič /.../« (Zirkelbach 2006: 15)

Zaimek »naša« konstruira podobo slovenske skupnosti in nam daje občutek, kot da smo del dosežkov Petre Majdič. Tako kot pravi Pušnikova, »z rabo zaimkov *naš* in glagolskih oblik za prvo osebo množine *smo* medijski diskurz konstruira skupni prostor, ko neposredno ogovarja bralce/ke in jih poziva, da občutijo pripadnost isti skupnosti. Raba majestetičnega plurala konstruira podobo, da bralec/ka dejansko pripada slovenski skupnosti, saj obstaja še mnogo drugih bralcev, ki so tudi del te nacionalne skupnosti« (Pušnik 2003: 301). Tovrstni zaimki so v reviji Pil plus največkrat uporabljeni pri športnikih in glasbenikih, ki na tak ali drugačen način zastopajo in predstavljajo Slovenijo in nam sporočajo, da obstajajo tudi drugi, se pravi tisti, ki niso naši. Na ta način se posredno oblikuje tudi predstava o drugih narodih in odnos, ki ga zavzemamo do njih.

7.4 DISKUSIJA

V kolikšni meri torej šolski diskurz vpliva na občutenje nacionalnosti pri zgodnjih mladostnikih? V analizi sem proučevala vpliv šolskih učbenikov, vlogo učiteljev, vpliv najstniške revije Pil plus ter dojetje nacionalnosti pri učencih v dveh osnovnih šolah v Trziču. Šolski učbeniki so pomemben del šolskega diskurza, saj učencem predstavljajo avtoriteto, so obvezno učno gradivo, njihova uporaba je vnaprej usmerjana. Avtoriteto učencem predstavljajo tudi učitelji, ki so njihovi pomembni drugi, in nenazadnje tudi revija Pil plus, ki se jo učencem priporoča šola sama in ima tako drugačen status od ostalih najstniških revij. Ugotovila sem, da pri učencih prevladujejo nejasna, zmedena pojmovanja nacionalnosti ter stereotipi in predsodki o pripadnikih drugih narodov. Zatekajo se k nacionalnim stereotipom, k posploševanju lastnosti na cel narod. Vse to pa lahko vodi v reprodukcijo nacionalizma in ksenofobije. Na reprodukcijo nacionalizma in nacionalnih stereotipov pa v veliki meri vpliva tudi šolski diskurz. Odgovori učencev se namreč povezujejo z odgovori učiteljev, z učno snovjo kot je le ta predstavljena v šolskih

učbenikih in z reprezentacijami narodov v reviji Pil plus. To se kaže na več ravneh. Posploševanje osebnostnih lastnosti na cel narod sem zasledila tako pri učiteljih kot tudi v šolskih učbenikih ter reviji Pil plus. Na podlagi stereotipov, ki se reproducirajo v procesu šolskega pouka, si učenci lahko izoblikujejo odnos do drugih narodov in kultur. En tak primer so vzhodna kultura in afriške države, ki so v učbenikih in v reviji Pil plus reprezentirane kot zaostale kulture v nasprotju z zahodno, superiornejšo kulturo, v katero naj bi spadali tudi Slovenci. Tako jih dojemajo tudi učenci, en od njih je v razgovoru celo poudaril, da se to učijo v šoli.

Dalje sem ugotovila, da je narodna zgodovina Slovencev nepriljubljena snov pri učencih, kar pravi tudi Vodopivec (2003), saj je zgodovinska slika mračna, predstavljena je ogroženost slovenskega naroda, ki se skozi stoletja bori za preživetje in proti zatiranju s strani drugih narodov. Taka snov pa je tudi po mnenju učiteljev pri učencih nezaželena in pri njih vzbuja odpor. To bi moral učitelj preseči z uporabo sodobnih didaktičnih metod, kar sta predlagala tudi oba učitelja osnovnih šol v Trziču, ki pravita, da bi bila ta snov lahko privlačnejša že, če bi pri pouku uporabila, na primer, različne socialne igre. Da bi učitelj pri pouku lahko sledil sodobnim didaktičnim smernicam, potrebuje zadosti časa za uporabo različnih metod, ki pa ga po mnenju obeh intervjuvancev močno primanjkuje, predvsem zaradi neskladnosti učnih načrtov in šolskih učbenikov. Tu vidim tudi glavni problem, saj so učitelji vpeti v učni program predmetov, učni cilji so zahtevni, učna snov pa preobsežna in iz didaktičnega vidika slabo podana. V analizi sem ugotovila, da učbeniki ne ustrezajo povsem nekaterim didaktičnim kriterijem. Snov v učbenikih bi morala biti poenostavljena, jasna in razumljiva. S preverjanjem razumevanja snovi o nacionalnosti pa sem ugotovila, da je le ta učencem povsem nejasna in nerazumljiva, saj je podana in napisana prezahtevno. Vse to so zagotovo ovire za ustrežnejšo razlago koncepta nacionalnosti in nacionalne identitete pri šolskem pouku. Zaradi pomanjkljive razlage pa se učenci posledično lahko zatekajo k pretirani stereotipizaciji in nacionalizmom.

8. SKLEP

V diplomski nalogi sem se ukvarjala s pojmovanjem in občutenjem nacionalne identitete pri zgodnjih mladostnikih v Sloveniji. Raziskovala sem koncept nacionalnosti v okviru šolskega diskurza, kako se pri šolskem pouku predstavlja koncept nacionalne identitete.

Pri dokazovanju vpliva šolskega diskurza na oblikovanje nacionalne identitete pri zgodnjih mladostnikih sem se opirala na konstruktivistično paradigmo, s pomočjo katere sem poudarila, da je nacionalna identiteta konstrukt, odvisen od diskurza, znotraj katerega se oblikuje. Vzpostavljanje in ohranjanje nacionalne identitete povezujem s prenosom kolektivnega spomina, za katerega danes, med drugim, skrbi tudi institucionaliziran izobraževalni sistem, ki je po mnenju nekaterih avtorjev (Van Dijk 1993; Gellner 1991) ključen pri konstrukciji nacionalnih občutkov in čustev. Vse to sem navezovala na zgodnje mladostnike, zato sem predstavila tudi specifičnost identitete za obdobje zgodnjega mladostništva in problem identitetne krize.

V analizo sem vključila dve osnovni šoli v Trziču. Opravila sem dva poglobljena intervjuja z učiteljem in učiteljico *Zgodovine* ter *Državlanske vzgoje in etike* ter osem podrobnih razgovorov z njunimi učenci. Ugotovila sem, da pri učencih prevladujejo nejasna, zmedena pojmovanja nacionalnosti ter stereotipi in predsodki o pripadnikih drugih narodov. Na ta pojmovanja vplivata tudi učitelja s svojo razlago nacionalnosti, saj učenci v njima vidijo avtoriteto, pomembnega drugega. S pomočjo tekstualne analize šolskih učbenikov in najstniške revije *Pil plus* sem pokazala, da teksti obravnavanih virov vsebujejo stereotipne reprezentacije narodov in kultur ter posploševanje osebnostnih lastnosti na lastnosti nekega naroda. Učencem podajajo vedenje o tem, kakšni so drugi narodi, druge kulture in tako reproducirajo nacionalne stereotipe. Na ta način so učenci socializirani v stereotipizacijo ter nacionalizme, kar tudi reproducirajo naprej, s tem, ko zavzemajo specifičen odnos do drugačnih ljudi. Na neustrezno razlago nacionalnosti pri pouku vpliva več dejavnikov. Glavni problem vidim v tem, da je učna snov preobsežna in zato pri pouku primanjkuje časa za uporabo ustreznih didaktičnih metod, ki bi bile potrebne za razlago koncepta nacionalnosti.

V diplomski nalogi sem pokazala, da reprezentacije nacionalnosti pri pouku, v šolskih učbenikih in najstniški reviji *Pil plus* vplivajo na pretirano stereotipizacijo in nacionalizem pri zgodnjih mladostnikih in tako potrdila temeljno tezo diplomske naloge.

Poleg vpliva šolskega diskurza na dojetje nacionalnosti pri zgodnjih mladostnikih bi bilo potrebno proučiti še nekatere druge dejavnike. Pomemben faktor je vsekakor družinsko okolje, ki že v zgodnji socializaciji močno vpliva na posameznikova občutenja nacionalnosti, kar ostaja pomembno tudi v kasnejšem razvoju. Kot pravi Zupančičeva, mladostniki v procesu preverjanja najdejo tisto, kar jim najbolj ustreza, ravno na podlagi zgodnejših komponent (Zupančič 2004). V obdobju zgodnjega mladostništva pa postanejo posamezniki bolj dojemljivi za vplive vrstnikov in medijev, zato bi bila potrebna tudi podrobna analiza medijskega diskurza in pa vrstniških vplivov. Mladostniki se namreč v tem razvojnem obdobju osamosvajajo od staršev in hkrati težijo k oblikovanju intimnih odnosov z vrstniki, s čimer se vrstniški vpliv na posameznika precej poveča, to pa se lahko odraža tudi pri rabi stereotipov in nacionalizmov. Poleg posameznikovega vedenja o nacionalnosti postane pomembno še vedenje in odnos njegovih vrstnikov. Mladostniki v tem obdobju začnejo oblikovati svoja prepričanja, vrednote, svojo identiteto in ravno zato menim, da mediji lahko pomembno vplivajo na njihovo dojetje in občutenje nacionalnosti.

9. VIRI IN LITERATURA

- Adam, Frane, Breda Luthar, Romana Nared, Darja Podmenik in Irena Šumi (1996): *Slovenska nacija in kolektivne identitete*. Ljubljana: Inštitut za družbene vede (CTS) pri FDV in Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Alter, Peter (1991). Kaj je nacionalizem. V Rudi Rizman (ur.): *Študije o etnonacionalizmu*, 221–237. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
- Althusser, Louis (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V Zoja Skušek-Močnik (ur.): *Ideologija in estetski učinek*, 35–99. Ljubljana: Cankarjeva založba
- Anderson, Benedict (1998). *Zamišljene skupnosti: O izvoru in širjenju nacionalizma*. Ljubljana: SH.
- Apple, Michael W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče Ljubljana.
- Berger, Peter in Thomas Luckmann (1966/1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: Sage publications.
- Burr, Vivien (2000). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Citron, Suzanne (1991). Nacionalni mit. V Rudi Rizman (ur.): *Študije o etnonacionalizmu*, 191–220. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
- Čepič, Mitja in Ana Vogrinčič (2003). Tujec in tuje v učbenikih. *Teorija in praksa* 40 (2), 313–334.
- Cvirn, Janez, Elizabeta Hriberšek-Balkovec in Andrej Studen (2000). *Koraki v času. Novi vek. Zgodovina za sedmi razred osemletke*. Ljubljana: DZS.
- Davies, Ian (2003). Državljska vzgoja in poučevanje in učenje zgodovine. V Janez Justin in Mitja Sardoč (ur.): *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, 45–62. Ljubljana: Iztok Hafner.
- Gellner, Ernest (1991). Nacionalizem. V Rudi Rizman (ur.): *Študije o etnonacionalizmu*, 239–265. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
- Giddens, Anthony (1991). Nacionalna država, narod in nacionalizem. V Rudi Rizman (ur.): *Študije o etnonacionalizmu*, 365–370. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.
- Halbwachs, Maurice (2001). *Kolektivni spomin*. Ljubljana: Studia humanitatis.

- Hall, Stuart (2004). Delo reprezentacije. V Breda Luthar, Vida Zei in Hanno Hardt (ur.): *Medijska kultura: kako brati medijske tekste*, 33–97. Študentska založba, Ljubljana.
- Haydn, Terry (2003). Zgodovina, državljanstvo in raznolikost. V Janez Justin in Mitja Sardoč (ur.): *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, 63–75. Ljubljana: Iztok Hafner.
- Höpken, Wolfgang (2003). Pouk zgodovine in (dez)integracija Jugoslavije. V Janez Justin in Mitja Sardoč (ur.): *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, 139–157. Ljubljana: Iztok Hafner.
- Jalušič, Vlasta (2002). Xenophobia or self-protection? On establishing of the new Slovene civic/citizenship identity. V Mojca Pajnik (ur.): *Xenophobia and post-socialism*, 45–72. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Janša-Zorn, Olga in Darja, Mihelič (1994). *Stari in srednji vek: zgodovina za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Justin, Janez (2003). Didaktično besedilo, pretekli dogodki, današnji državljani. V Janez Justin in Mitja Sardoč (ur.): *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, 123–137. Ljubljana: Iztok Hafner.
- Justin, Janez (2007). Kako dobri so naši učbeniki. *Šolski razgledi* LVIII (9), 3.
- Jurman, Benjamin (1998). *Kakovost učbenika. Metodika izdelave kvalitetnega učbenika*. Ljubljana: pedagoški inštitut.
- Južnič, Stane (1993). *Identiteta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kovač, Miha, Mojca Kovač Šebart, Janez Krek, Damijan Štefanc in Tadej Vidmar (2005). *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete
- Kučan, Ana (1998). *Krajina kot nacionalni simbol. Znanstveno in publicistično središče* Ljubljana.
- Milharčič-Hladnik, Mirjam, Mojca Peček-Čuk in Tatjana Devjak (1998). *Etika in družba: učbenik za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Milharčič-Hladnik, Mirjam, Mojca Peček-Čuk in Tatjana Devjak (1999). *Etika in družba: učbenik za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Musek, Janek (2006). *Psihološke prvine narodne identitete in analiza slovenske samopodobe*. Dostopno na <http://www.educy.com/jmusek/teksti.html> (13. april 2006).

- Nastran Ule, Mirjana (2000). *Temelji socialne psihologije*. Znanstveno in publicistično središče Ljubljana.
- Nastran Ule, Mirjana (2000a). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Znanstveno in publicistično središče Ljubljana.
- Oakes, Penelope J., S. Alexander Haslam in John C. Turner (1994): *Stereotyping and Social Reality*. London: Blackwell.
- Pajnik, Mojca (2002). Introduction: Towards the others and those different. V Mojca Pajnik (ur.): *Xenophobia and post-socialism*, 7–16. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Pêcheux, Michel (1980). Diskurz in ideologija(e). V Zoja Skušek-Močnik (ur.): *Ideologija in estetski učinek*, 101–140. Ljubljana: Cankarjeva založba
- Pogačnik, Marko (2001). *Grb Republike Slovenije*. Dostopno na <http://www.uvi.si/img/insignia/grb.html> (15. april 2006)
- Pogačnik, Marko (2003). *Intervju z Markom Pogačnikom, oblikovalcem slovenskega grba*. Spraševala: Leskovar, Barbara (radio Maribor). Dostopno na <http://www.ljudmila.org/pogacnik/Stran9.html> (26. oktober 2004).
- Polanšek, Andreja (2007). *Odnos do slovenstva in Slovenije v učbenikih za osnovno šolo*. (Seminarska naloga je bila opravljena pri predmetu Slovenci v 20. stoletju v okviru magistrskega študija na Oddelku za zgodovino na FF. Delo ni bilo objavljeno).
- Pušnik, Maruša (2003). *Državotvorje, politike reprezentacij in nacionalne mitologije: mediji in iznajdba slovenskosti*. Dostopno na http://www.drustvo-dmrs.si/e_zbornik/Prispevki/32_Pusnik_Marusa.pdf. (15. april 2006).
- Pušnik, Maruša (1999). Konstrukcija slovenske nacije skozi medijsko naracijo. *Teorija in praksa* 36 (5), 796–808.
- Sardoč, Mitja (2003). Kaj je danes »državljska vzgoja«. V Janez Justin in Mitja Sardoč (ur.): *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, 13–17. Ljubljana: Iztok Hafner.
- Said, Edward W. (1996): *Orientalizem: zahodnjaški pogledi na Orient*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
- Sturken, Marita in Lisa Cartwright (2001): *Practices of Looking: an Introduction to Visual Culture*. New York : Oxford University Press.
- Šaver, Boštjan (2004). *Planinske podobe slovenstva in kulturni pomen Triglava*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Todorov, Tzvetan (1991). Narod in nacionalizem. V Rudi Rizman (ur.): *Študije o etnonacionalizmu*, 145–164. Knjižna zbirka Krt, Ljubljana.
- Trškan, Danijela (2003). *Metodična struktura sodobnih srednješolskih učbenikov za zgodovino*. Zgodovinski časopis LVI (3-4), 465–478.
- Van Dijk, Teun Adrianus (1993). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Vodopivec, Peter (2003). Državlјanska vzgoja in pouk zgodovine v Sloveniji. V Janez Justin in Mitja Sardoč (ur.): *Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine*, 37–44. Ljubljana: Iztok Hafner.
- Zirkelbach, Jana (2006). *Pil Plus: revija za najstnike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zorn, Matija (1997). Ideološke in vsebinske spremembe v učbenikih zgodovine. V: *Sodobna pedagogika* 48 (5–6), 283–295.
- Zupančič, Maja (2004). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu. V Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*, 511–524. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, Maja (2004). Spoznavni razvoj v mladostništvu. V Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*, 525–545. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, Maja (2004). Razvoj identitete in poklicno odločanje v mladostništvu. V Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*, 571–588. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Žagar, Igor Ž. (2002). Xenophobia and Slovenian media: How the image of the other is constructed (and how it looks like). V Mojca Pajnik (ur.): *Xenophobia and post-socialism*, 37–44. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Židan, Alojzija (1996). *Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Židan, Alojzija (2004). *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

PRILOGE

PRILOGA A:

ZAPIS INTERVJUJA Z UČITELJEM ZGODOVINE IN DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN ETIKE

1. Mi lahko opišete in zamejite področje, kjer se počutite popolnoma doma, kje pa se za vas začne tujina?

- Jaz ne gledam nase tako, da sem Slovenec, Evropejec. Doma se počutim, kjerkoli sem.

2. Kako bi opisali razliko med »doma« in »na tujem«?

- Ja, lahko bi govoril o razliki, če bi govoril o slovenskem jeziku, slovenski glasbi, kulturi nasploh... Ni mi pa težko prisluhniti še ostali kulturi

3. Ali menite, da imate veliko skupnega z:

Slovenci kot celoto;

Ostalimi narodi bivše Jugoslavije;

Slovani nasploh, v primeri z drugimi takimi skupinami;

Imate se za Evropejca:

- Seveda s Slovenci. Neko povezavo z narodi bivše Jugoslavije. Nostalgija po bivši jugi. Tudi s Slovani. Evropejstvo pa ne, ker moramo imeti svojo nacionalno identiteto, teh korenin se ne sme pozabiti.

4. Ali menite, da imajo ljudje v Sloveniji – in Slovenija sama – največ skupnega z:

Ostalim slovanskim svetom;

Z vzhodno Evropo;

S centralno Evropo;

Z zahodno Evropo;

Z Balkanom;

- Različno glede na področje. Če gledamo na športnem področju ali glasbenem je še vedno neka nostalgija.

A na Balkan?

- Ja, na Balkan. Mogoče nekatere starejše generacije tudi tako po politični plati. Po gospodarski plati se mi zdi, da hočemo zelo prekinit vezi z Balkanom. Neumno se mi zdi poudarjat angleški jezik se naučit, nemški jezik, francoski jezik... Zakaj ne tudi srbsko-hrvaški jezik... Ne moremo kr prekinit stike in se sramovat nečesa

5. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogli živeti doma, kje bi hoteli živeti?

- Kjerkoli.

A rajši v katerem drugem kraju v Sloveniji, a kje v tujini?

- Mislim, da bi se prilagodil, kjerkoli bi živel.

A kje nikakor ne bi hoteli živeti?

- Ni kraja, kjer ne bi hotel živeti.

6. Kako dolgo po vašem obstaja slovenski narod?

- S Karantanijo in Samovo plemensko zvezo se že nakazuje neka narodnost, ni pa tudi dokazljiva. Če imamo knežji kamen, če imamo svojega kneza s slovanskimi imeni, če imamo svoj jezik, svoje obrede, smo že zelo blizu neke državnosti. Kot politično pa v 19. stoletju za časa zedinjene Slovenije. Jaz bi rekel, da smo kot narod že v 7. ali 8. stoletju.

7. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- S Karantanijo se začne, izguba knežjega kamna, prevlada Nemcev je hud udarec. Vsi ti dogodki, ki so politični, za neodvisnost Slovenije...

8. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Vsi naši veliki književniki, znanstveniki, Valvasor.. *Kaj pa v politiki?* Predsednik Kučan, od Janša, Zavrla... Josip Broz Tito je pa posebej pozitivna oseba.

Kaj pa mislite o takratnem režimu?

- Režim je bil pa seveda totalitaren, vsi smo imeli stanovanja, kredite, ne smemo pa pozabit na prisluškovanja, Goli otok... Zanimivo je, da se Slovenci zelo dobro počutimo v Srbiji, v Beogradu. Zdaj, jaz nisem nacionalist, ampak gostoljubnost Srba pa če ga dobiš za prijatelja ali pa Črnogorca je to za vedno. Hrvatje pa njihova mentaliteta je pa drugo... Istrijani in Dalmatinci so drugo od celinskega prebivalstva.

Tako kot imaš v Sloveniji, Štajerce, Primorce, Ljubljance. Za Gorenjce je značilno, nevoščljivost, zaprtost...

9. Kaj po vašem tvori slovensko kulturo?

Kaj ali kdo je danes posebej pomemben za ohranjanje slovenske kulture?

- Knjiga, film, običaji, lahko Gregorčkovo, tradicijo moramo obdržati pri mladini, čeprav gre čas naprej, čeprav je rave, alternativne zadeve, ampak z leti tudi mladina spozna, da je ene stvari treba zadržati.

10. Kaj po vašem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Slovenec napram ostalim narodom težko reče, da je Slovenec. Recimo, nacionalni ponos – tega nimamo. Recimo v Grčiji bi to na vsakem koraku začutil. Slovenec pa kot, da se nekaj sramuje.

Zakaj mislite, da je to tako?

- Mogoče, ker smo majhni, skozi zgodovino je tukaj ena mentaliteta, taka čudna, hlapčevska. In je verjetno res že čas, da preko športnikov, prek tistih, ki nas predstavljajo v svetu, rečemo, jaz sem Slovenec. Športniki so najboljša promocija za Slovenijo. Slovencem je težko zavezati zastavo, ne vejo, kakšen je grb. V šoli se premalo dela na tem.

11. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Ne, mislim, da ne odstopamo kaj preveč od drugih, smo delavni, ustvarjalni – to drži. Smo tudi obremenjeni, če nekaj ne naredimo po planu. Smo pa tudi samomorilski narod.

12. Ali so Slovenci posebnost v moderni Evropi in v svetu nasploh?

- Ne.

13. Kakšen je bil položaj Slovencev v bivši Jugoslaviji v primeri z danes?

- Smo bili cenjeni. Ampak mislim, da je šlo to ostalim narodom mejčkn v nos, da so nas imeli za hinavčke, da se po vetru obrnemo, da se ne znamo postaviti zase... Čeprav mislim, da smo se zastopili z ostalimi narodi, vsaj ljudje, zdej politika naredi svoje... preostanek Jugoslavije se mi zdi, da Slovence še zmer gledajo tako bolj negativno,

gledajo ga kot dobrega turista, rad poje, rad popije, ne gleda na denar, drugače pa bolj negativno.

14. Ali mislite, da je bilo oblikovanje slovenske države nujno? Razlogi za vaše mnenje?

- Ja, je bilo nujno. Evforija je bila, nova Švica, v Evropo odhajamo, nihče pa ni pomislil, koliko bo nezaposlenih, ampak bilo je pa nujno.

15. Ali menite, da so Slovenci na boljšem v novi državi?

- Ja, tisto prej v nedogled ne bi šlo, je bilo utopično. Ja, mislim, da dobro funkcioniramo.

16. Ali menite, da je nova država kos svojim nalogam?

- Ja.

17. Kaj menite, da neposredno ogroža ohranitev slovenske kulture, jezika in slovenstva nasplah, če splah kaj? Razlogi za vaše mnenje? Kaj bi bilo treba ukreniti?

- Nismo ogroženi. Jezika, kulture, plesa, običajev, ne bomo izgubili.

18. Kaj menite o sedanjem stanju etničnih manjšin v Sloveniji? Katere poznate? Ali imate redne osebne ali poklicne stike s pripadniki teh skupin? S katerimi? Ali po vašem katerakoli o teh skupin ogroža slovenstvo? Če je tako, kaj bi bilo treba storiti?

- Madžarska manjšina je za zgled, zdej drugo je pa naša manjšina na Koroškem. Nimam nobenih stikov. Nihče ne ogroža slovenstva, tudi če imajo čisto drug način življenja, s širjenjem druge kulture, si lahko le širimo obzorja... Naučimo se kaj iz tega, treba je sprejemati!

19. Kaj pa v razredu, kako se vam zdi razlagat nacionalno identiteto?

- To je tema, ki otrokom ne leži. Tema je pri obeh predmetih vezana na politiko in je zelo suhoparna.

Razumejo pojem nacionalne identitete?

- Težko. Nacionalne simbole zastopijo. Identiteta jim je pa težek pojem. Oni to razumejo kot, da imaš osebno izkaznico, moje ime je to in to... Treba bi bilo delati na

temu, ampak skozi igro vlog, z nekimi drugimi metodami, ne z neko razlago, pripovedovanjem, spraševanjem.

20. Kako ste pa zadovoljni z učbeniki?

- Učbeniki so nekoliko suhoparni, zdaj bomo začeli uporabljati druge...

21. Kaj pa skladnost z učnimi načrti?

- Zgodovina je hud problem. Ne prideš do konca. Preveč snovi. Zgodovinarji radi kaj povemo, uporabljamo različne pripomočke, to je pa pomembno za kvaliteto pouka, da jih pritegne...

22. Opažate kakšne nacionalizme pri otrocih?

- Veliko zafrkancije. Problem je pri zgodovini predstaviti islam, krščanstvo, totalitarne sisteme, ker nekateri posamezniki dojamejo malo drugače. Ogromno je odvisno od učitelja, kako reagira na določene nestrpnosti. Ogromno je žalitev – tvoj fotr je pa taspodn, smrdi... To je hudo.

OSEBNI PODATKI INTERVJUVANCA:

SPOL: M

STAROST: 44

KRAJ BIVANJA: KRANJ

IZOBRAZBA: DIPLOMIRANI PROFESOR ZGODOVINE IN SOCIOLOGIJE

PRILOGA B:

ZAPIS INTERVJUJA Z UČITELJICO ZGODOVINE IN DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN ETIKE

1. Mi lahko opišete in zamejite področje, kjer se počutite popolnoma doma, kje pa se za vas začne tujina? Kako bi opisali razliko med »doma« in »na tujem«?

- V Sloveniji se jaz počutim doma še skupaj z Ljubljano. Vse, kar je naprej, Dolenjska, Notranjska, Štajerska...

A skupaj z Ljubljano mislite še Gorenjsko?

- Ja, ker sem tu doma, Ljubljana pa zaradi študija. Kar se pa tujine tiče – Evropa, se še zelo doma počutim, ker veliko potujem, mogoče ta bližnji vzhod, muslimanski svet – tam pa začutim, da sem tuja, predvsem zaradi kulture, začuti se drugačnost. Razliko opazim predvsem po arhitekturi.

2. Ali menite, da imate veliko skupnega z:

Slovenci kot celoti;

Ostali narodi bivše Jugoslavije;

Slovani nasploh, v primeri z drugimi takimi skupinami;

Imate se za Evropejca;

- S Slovenci, čeprav se čutijo pokrajinske razlike, tudi z jugoslovanskimi narodi, ker tukaj se čuti, da sem v socializmu gor zrasla, jaz sem še iz tiste generacije, s Slovani pa sploh, to pa izhaja še od vzgoje, predvsem osnovnošolske, ker so nam to slovansko zavest... Tudi zdaj sem bila z učitelji iz različnih držav v Belgiji in se mi zdi, da sem kar to začutila, da smo si Slovani malo bližje, lažje si našel kontakt.

3. Ali menite, da imajo ljudje v Sloveniji – in Slovenija sama – največ skupnega z:

Ostali slovanski svetom;

Z vzhodno Evropo;

S centralno Evropo;

Z zahodno Evropo;

Z Balkanom;

- Če izhajam iz zgodovine, je to centralna Evropa, mentaliteta je mogoče še malo na vzhod zaradi teh režimov, ki smo jih imeli. Ja, centralna in vzhod.

4. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogli živeti doma, kje bi hoteli živeti? A kje nikakor ne bi hoteli živeti?

- Evropa ni problem, razen standarda ne bi šla na Balkan. Potovala bi povsod, na Balkan, tudi vzhod pa ne bi šla živeti zaradi standarda pa tudi v bivše ruske republike. Kar se pa drugega sveta tiče, v Evropi bi ostala, ker nimam izkušenj, mogoče Avstralija, daljna Azija so problem režimi, kultura, Japonska se mi zdi preveč stresna, tak pritisk pa to, tudi Amerika, Skandinavija je pa zelo prijazna, tja bi pa šla.

5. Kako dolgo po vašem obstaja slovenski narod?

- Nekje 200 ali 150 let.

S čim bi pa to zamejili?

- Prej smo imeli predvsem deželno zavest, smo bili Kranjci, Korošci, Štajerci... En mejnik je sigurno tisti Trubar, sam te zavesti med Slovenci še ni bilo tako močne, samo v določenih slojih. Ja tam od leta 1848 naprej, pa ta Zedinjena Slovenija.

6. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Ilirske province, to da smo bili toliko časa pod Avstrijo, dobili srednjeevropsko zavest, Zedinjena Slovenija, Kraljevina SHS, 2. svetovna vojna.

7. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Trubar, Valvasor, Janez Evangelist Krek, Slomšek, Korošec, Tito – zdej kolk je naš. A to Slovence, a tiste, ki so vplivali na slovensko zgodovino?

Oboje.

- Pol bi jaz dala še Franca Jožefa zraven.

8. Kaj po vašem tvori slovensko kulturo?

- Šolstvo, politiki, vsak posameznik.

9. Kaj po vašem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da je vsaj en starš slovenskega rodu, poreklo no, pa narodna zavest.

10. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Kar mam izkušenj, smo zelo natančni in delavni, nismo pa tako zaprti kot recimo vzhodno slovanski narodi, npr. Poljaki. Mogoče smo malo bolj zadržani nasproti zahodnim in sredozemskim narodom. Se pa zelo držimo rokov in urnikov, stvari vzamemo resno, Španci so bolj komot.

11. Ali so Slovenci posebnost v moderni Evropi in v svetu nasploh?

- Ne.

12. Kakšen je bil položaj Slovencev v bivši Jugoslaviji v primeri z danes?

- Bilo je drugače, ker smo imel najvišji standard v državi, v bistvu smo bili prvi med enakimi, zdaj, v EU smo pa padli na rep.

13. Ali mislite, da je bilo oblikovanje slovenske države nujno? Razlogi za vaše mnenje?

- Ja, nujno. Ni šlo več tako naprej.

14. Ali menite, da so Slovenci na boljšem v novi državi?

- Ne, kar se tiče držav in samostojnega odločanja smo, zgubili smo pa trg in to je zdaj problem, kar se tiče gospodarstva smo na slabšem. Seveda pa ni šlo na dolgi rok, samo zadolževanje.

15. Ali menite, da je nova država kos svojim nalogam?

- Ne, v celoti ne.

16. Kaj menite, da neposredno ogroža ohranitev slovenske kulture, jezika in slovenstva nasploh, če sploh kaj? Razlogi za vaše mnenje? Kaj bi bilo treba ukreniti?

- Globalizacija ga ogroža, naša zavest, da smo majhni in se vsem prilagajamo, pomanjkanje samozavesti.

17. Kaj menite o sedanjem stanju etničnih manjšin v Sloveniji? Katere poznate? Ali imate redne osebne ali poklicne stike s pripadniki teh skupin? S katerimi? Ali po vašem katerakoli o teh skupin ogroža slovenstvo? Če je tako, kaj bi bilo treba storiti?

- Z Romi nimam nobenih stikov, tudi s pripadniki italijanske in madžarske manjšine ne, kar vem, izvem prek medijev. Zdej potomci teh južnih narodov nimajo statusa manjšine, z njimi imam nekaj stikov. Ne ogrožajo slovenstva.

18. Razlaga nacionalnosti in nacionalne identitete v razredu. Kako se vam zdi? Kako učenci to razumejo?

- To se mi zdi zelo kompleksno za razlagat, tudi učenci težko razumejo snov in niti ne marajo te snovi; težave imajo predvsem pri razumevanju pojma narodne zavesti, pojem jim je tuj, ni jim ljuba snov, daleč od tega. Otrokom je samoumevno, da se imajo za Slovence in jim je tako tuje, da so se Križani včasih počutili Kranjce. V razredu imam 3, ki niso Slovenci, in slovenski otroci se vedejo zelo različno, tako pozitivno kot negativno. Muslimani so pa zelo ponosni na svojo kulturo in z veseljem povejo, da poznajo Koran, prinesejo kaj pokazat, napišejo na tablo kaj v arabščini... Slovenski otroci pa se na to odzovejo zelo različno – moram reč, da imam veliko pozitivnih izkušenj, pa tudi kakšno negativno.

19. Kaj pa učbeniki, kako se vam zdi predstavljena ta snov?

- Učbeniki imajo premalo procentov slovenske zgodovine, preveč je obče zgodovine, za nekaj procentov bi morali dodati še nacionalne zgodovine, tudi v praksi se pojavijo problemi, ko zmanjka časa za slovensko zgodovino.

Kaj pa učni načrti?

- Učni načrti se mi pa zdijo zelo v redu. Problem je, ko učbenik odpreš – npr. na 10-ih straneh imam dva zemljevida o tem, kako je nastala Italija, nimam pa na 50-ih straneh ene karte Avstrije s slovenskimi deželami. Če so že dal tiste Italijane not, bi lahko dal tud kaj od naših dežel.

OSEBNI PODATKI INTERVJUVANKE:

SPOL: Ž

STAROST: 32

KRAJ BIVANJA: ŽIGANJA VAS

IZOBRAZBA: MAG. IN DIPL. PROF. ZGODOVINE IN BIBLIOTEKARSTVA

PRILOGA C:

ZAPIS RAZGOVOROV Z UČENCI

1. UČENEC (OSEBNI PODATKI: starost – 14, kraji bivanja – Pristava)

1. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina? Kako bi opisal razliko med »doma« in »na tujem«?

- Doma, v hiši. Tuje bi mi pa bilo v zaporu, v Afriki. Ker bi se čudno počutil.

2. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogel živeti doma, kje bi hotel živeti?

- V Kanadi, Finski.

3. A kje nikakor ne bi hotel živeti?

- V Afriki.

4. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

- Od Slovanov naprej.

5. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Ne vem.

6. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

Bohorič, Trubar, Prešeren, TU PAC SHAKUR- za zgodovino slovenskega rapa (mislil je čisto resno).

7. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da se je rodil v Sloveniji.

8. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Po velikosti države – smo majhni, narodnosti, jeziku, stilih poslušanja glasbe, stilu oblačenja, tudi glede vere.

9. A si že slišal za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Da. Bosanc. Eni pravijo, da raperji zgledajo kot čefurji, samo to ni res, sem tudi jaz sam raper in to ni tako. Čefurji so bolj bedno oblečeni.

Komu bi rekel čefur?

- Kakšnemu Tržičanu bi rekel čefur. Aja, pa enkrat smo bili na morju, na Hrvaški in smo se stepili s Hrvati, ker so nam hotl skuterja ukrast.

A komu kdaj rečete čefur? Na primer v razredu, ali na šoli? Se koga zbada zaradi narodnosti?

- Ne.

10. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

- Kaj pa jaz vem. Ne vem, to pa res ne vem.

11. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ja, včasih.

2. UČENKA (OSEBNI PODATKI: starost – 13, kraji bivanja – Križe, Duplje)

1. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina? Kako bi opisala razliko med »doma« in »na tujem«?

- Tam, kjer so ljudje, ki me poznajo. Povsod drugje je pa tuje. Zaradi jezika pa ne poznam pokrajine.

2. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogla živeti doma, kje bi hotela živeti?

- Križe, Duplje...

Kaj pa izven Slovenije?

- Ne, ne bi šla v drugo državo, se ne bi razumeli, raje nekje po Sloveniji.

A kje nikakor ne bi hotela živeti?

- Ne vem, nekam kjer govorijo slovensko ali angleško, drugače ne.

3. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

- Od Slovanov naprej.

4. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Osamosvojitvev pa če ne bi bili v Jugoslaviji, bi bilo vse drugače.

5. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Prešeren, Bleiweis.

6. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da so celo življenje tukaj, ne da so priseljenci. Obvladati morajo slovenski jezik.

7. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Posebne narodne noše, raznolika zgodovina, smo egoistični pa mirni, ne tako kot teroristi.

8. A si že slišala za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Čefur ni čisti Slovenec, ima na primer, sorodnike na Hrvaškem. Reče se mu še taspodn, Bosanc, ker od tam izvira. Obnaša se čudno, ima čudne navade.

Bi s tem označila nekoga v tvojem razredu, na šoli, tam kjer si doma?

- Imamo enega muslimana v razredu.

Ga kdaj zbadate zaradi tega?

V zafrkanciji se mu reče čefur, pa mu začne presedat.

10. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

- Ja, to, da pripadamo slovenskemu narodu.

11. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ja, tud. Pa Cosmopolitan tud berem.

3. UČENEC (OSEBNI PODATKI: starost – 13, kraji bivanja – Pristava)

1. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina? Kako bi opisal razliko med »doma« in »na tujem«?

- Na Gorenjskem. Tuje je pa povsod drugod, pa druge države.

2. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogel živeti doma, kje bi hotel živeti? A kje nikakor ne bi hotel živeti?

- V Sloveniji. Drugje pa ne bi živel zaradi tujega jezika. Ne bi živel v nerazvitih državah – Afrika, Bližnji Vzhod.

3. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

- Od skoz

4. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Osamosvojitve, Karantanija, obe svetovni vojni.

5. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Tito, Bleiweis, Prešeren

6. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da ima slovensko državljanstvo.

7. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Po jeziku, smo zaprti, se bolj zase držimo.

8. A si že slišal za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Se mu reče tudi musliman, taspodn, Bosanc, zato ker prihajajo iz južnih držav, iz Bosne. Eni so taki kot mi.

A komu kdaj rečete čefur? Na primer v razredu, ali na šoli? Se koga zbada zaradi narodnosti?

- Nič ne rečemo, ker so same punce v razredu. Na šoli pa.

10. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

- Tega pa ne razumem dobro.

11. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ne vem. Saj se mi ne da brat.

4. UČENEC (OSEBNI PODATKI: starost – 14, kraji bivanja – Križe)

1. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina? Kako bi opisal razliko med »doma« in »na tujem«?

- Do Ljubljane se počutim še doma. Če bi bil večkrat kje, bi se lahko počutil že doma. Tuje je pa že Avstrija, sploh tuje je pa afriška dežela, pa Bližnji vzhod. Razlike: dobro počutje, druge značilnosti, obnašanje, navade, vere.

2. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogel živeti doma, kje bi hotel živeti?

- Da je podobno Sloveniji, raje na podeželju, pa da ni zaostala država.

A kje nikakor ne bi hotel živeti?

- Revnejše države – Bližnji vzhod, Azija.

3. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

- Od Karantanije naprej.

4. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Osamosvojitvev, ker smo se dobro borili za svoje pravice, čeprav smo majhen narod.

5. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Bleiweis, Prešeren, vsi, ki so se borili za naš jezik

6. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da smo nasmejani, nismo zadržani narod.

7. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Po hrani, kulturi, običajih.

8. A si že slišal za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Taspodn, Bosanc, južn. Imajo naglas.

9. A komu kdaj rečete čefur? Na primer v razred, ali na šoli? Se koga zbada zaradi narodnosti?

- Ja, ena je bila mogoče užaljena.

Zaradi česa?

- Ker smo ji rekli, tko v zafrkanciji, da je čefurka pa to.

10. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

- Ne vem, kaj to pomeni.

11. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ja, dostkrat.

5. UČENKA (OSEBNI PODATKI: starost – 13, kraji bivanja – Tržič)

1. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina?

- Tam, kjer imam sorodnike, se počutim doma.

2. Kako bi opisala razliko med »doma« in »na tujem«?

- Razlika je, da doma poznam ljudi, na tujem pa ne.

3. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogla živeti doma, kje bi hotela živeti?

- Pri sorodnikih, prijateljicah, če pa z njimi ne bi mogla pa sam ne daleč.

4. A kje nikakor ne bi hoteli živeti?

- Afrika.

5. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

- Ja še prej, kokr se je Slovenija osamosvojila.

6. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

-Ko smo šli v Evropsko unijo, pa Nato, pa osamosvojitve Slovenije.

7. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Tisti, ki so pripomogli k temu, da se je Slovenija osamosvojila, pa tud Primož Trubar, pa kakšni taki.

8. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da tukaj živi, da malo pozna, da ve o Sloveniji, da zna slovensko govorit, ker eni Hrvati, bi se lahko naučili slovensko govorit, pa še zmer ne znajo

9. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Ne bi rekla, da smo tako različni

10. A si že slišala za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Ja, to so Bosanci. Tako se reče tistim, ki so iz Hrvaške, pa iz Bosne, pa Srbije.

11. Katere lastnosti imajo po tvojem tako imenovani čefurji? Kdaj rečeš nekemu čefur?

- Da ni Slovenec. Kaj pa obnašanje, oblačenje? Ne, bolj to, od kje prihaja. Da je iz dol.

12. Kaj pa v razredu? A komu kdaj rečete čefur?

- Ne. Kaj pa v šoli? V šoli pa, bolj v zafrkanciji.

Se koga zbada zaradi narodnosti?

- Ja, tega je pa velik.

13. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

Ne razumem tko...

14. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ja, to pa skoz.

6. UČENEC (OSEBNI PODATKI: starost – 14, kraji bivanja - Tržič)

1. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina? Kako bi opisal razliko med »doma« in »na tujem«?

- Tukaj v Tržiču se počutim doma, ker tu ljudi poznam.

2. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogel živeti doma, kje bi hotel živeti?

- V Kranju.

Kaj pa v drugi državi?

- Ciper al pa kej tazga

3. A kje nikakor ne bi hotel živeti?

- V Afriki.

4. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

- Od takrat, k je bil Trubar.

5. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Osamosvojitvev, smrt/rojstvo teh pisateljev.

6. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Trubar, Prešeren.

7. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da sta mami pa oči Slovenca, pa da se je v Sloveniji rodil.

8. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Po narodnosti, govoric.

9. A si že slišal za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Kmet.

Ali koga označiš s to besedo?

- Taspodnim se tako reče.

Kaj pa v šoli?

- Ja, tud.

10. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

- To pa ne vem.

11. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ja, tko kokr kdaj.

7. UČENKA (OSEBNI PODATKI: starost – 14, kraji bivanja – Kranj, Tržič; učenka je muslimanka)

1. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina? Kako bi opisala razliko med »doma« in »na tujem«?

- Pri sebi doma, tam kjer mam sorodnike, kjer sem dalj časa, kjer me imajo radi. Kranj mi je še doma.

2. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogla živeti doma, kje bi hotela živeti?

- Na Jamajki, k mi je Bob Marley ful všeč, pa v Avstraliji!

3. A kje nikakor ne bi hoteli živeti?

- V Afriki.

4. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

A to, kdaj se je osamosvojila? Drugače že prej, sam prou pa pol, ko se je osamosvojila.

5. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Prazniki.

6. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

- Tito je bil največja faca, to men mami skoz govori. Pa Kučan je bil kul, res je bil za sceno. Pa pisatelji, men je Oton Župančič res faca. Pa Prešeren.

7. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Slovenec je državljan Slovenije, lahko je tudi druge vere alpa to.

8. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Majhni smo.

9. A si že slišala za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Ja, to so Bosanci, Srbi...

10. A komu kdaj rečete čefur? Na primer v razred, ali na šoli? Se koga zbada zaradi narodnosti?

- V šoli je nekej tega, bl zafrkancija. V klasu se pa razumemo. Meni nihče ne reče.

11. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

- To se pa ne spomnem.

12. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ja, dostkrat jo skupi beremo med odmorom.

8. UČENEC (OSEBNI PODATKI: starost – 14, kraji bivanja – Tržič)

10. Mi lahko poveš, kje se počutiš doma, kje pa se zate začne tujina? Kako bi opisal razliko med »doma« in »na tujem«?

- Doma se jaz počutim tukaj v Tržiču. Ko grem recimo iz Gorenjske ven, se počutim na tujem. Doma poznaš prijatelje.

11. Če iz kakršnegakoli razloga ne bi mogel živeti doma, kje bi hotel živeti?

- Na ledeniku, ker ful rad smučam.

12. A kje nikakor ne bi hotel živeti?

- V Afriki. Kokr smo se učili, zaradi revščine pa zaradi tega.

13. Kako dolgo po tvojem obstaja slovenski narod?

- Prej pred osamosvojitvijo.

14. Kateri so do danes najpomembnejši dogodki v slovenski zgodovini?

- Da smo šli v EU pa to.

15. Katere so najpomembnejše osebnosti v slovenski zgodovini?

Prešeren, Dalmatin, Trubar, Tito, Kučan.

16. Kaj po tvojem opredeljuje nekoga, da je Slovenec?

- Da je ta prav Slovec, jezik, da ima ta prav jezik, da prihaja iz družine, ki je slovenska.

17. V čem so Slovenci drugačni od drugih narodov, če so drugačni?

- Slovenci imamo ful velik narave, gozda, pa majhni smo. Slovenija je meni boljša, zaradi klime, pa dobro je živeti tukaj, na kakšni Kitajski ne moreš dihati.

18. A si že slišal za besedo čefur? Kaj ti to pomeni?

- Pomeni, kokr da nisi od tukaj, da si iz Bosne ali pa iz tam. Saj nam tudi Hrvatje, ko pridemo dol, pravijo kva pa boš ti Slovenec...

19. A komu kdaj rečete čefur? Na primer v razred, ali na šoli? Se koga zbada zaradi narodnosti?

- Na šoli je dosti tega, ja.

20. Kaj je mišljeno s tem stavkom? Tu si pa lahko prebereš definicijo socializacije.

- To je povezano s temu na sliki, da nisi prilagojen.

12. A kdaj prebiraš revijo Pil plus?

- Ja.